

Martina Good | Uri Ziegele

Arbeiten mit Gruppen

im Kontext der
Schulsozialarbeit

■
■ i n t e r a c t
■ Hochschule Luzern
■ Soziale Arbeit
■

LAMBERTUS

Martina Good | Uri Ziegele

Arbeiten mit Gruppen im Kontext der Schulsozialarbeit

LAMBERTUS

Martina Good | Uri Ziegele

Arbeiten mit Gruppen im Kontext der Schulsozialarbeit

LAMBERTUS

Die Buchproduktion wurde unterstützt von der
Hochschule Luzern.

HSLU Hochschule
Luzern

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über dnb.d-nb.de abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten

© 2026, Lambertus-Verlag GmbH
Karlstraße 40, 79104 Freiburg im Breisgau
www.lambertus.de, info@lambertus.de

Umschlaggestaltung: Nathalie Kupfermann, Bollschweil

Druck: Elanders Waiblingen GmbH
Lambertus ISBN: 978-3-7841-3806-0

ISBN ebook: 978-3-7841-3807-7

Interact ISBN: 978-3-906036-65-6

DOI: 10.5281/zenodo.10259191

Creative Commons BY-NC-ND 4.0

Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitung

Inhalt

Vorwort.....	9
Einleitung	13
1 Soziale Gruppenarbeit im Kontext der Schulsozialarbeit	18
Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit.....	18
Soziale Gruppenarbeit aus Sicht der Sozialen Arbeit und der Schulsozialarbeit.....	25
2 Normative Orientierungen der Schulsozialarbeit.....	29
2.1 Leitidee der Kinderrechtskonvention	30
2.2 Ganzheitliche Gesundheit: Kindeswohl und „Child Well-Being“	33
2.3 Soziale Gerechtigkeit und das gute (Schul-)Leben.....	35
2.4 Stärkung der Lebenskompetenzen, Resilienz, Handlungsbefähigung und Selbstwirksamkeit	38
3 Synergien von Schule und Schulsozialarbeit	42
3.1 Synergiepotenzial Bildungsverständnis und Lehrplan 21	43
3.2 Perspektiven für die Zukunft: Agency, Agenda 2030 und die 21st Century Skills.....	51
3.3 Soziale Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit	54
4 Grundverständnisse der Sozialen Gruppenarbeit	57
4.1 Spezifika der sozialen Gruppe	58
4.2 Soziale Gruppenarbeit als Methode der Schulsozialarbeit	59
4.3 Gruppendynamik und Prozessgestaltung in Sozialen Gruppenarbeiten	61
4.4 Themenzentrierte Interaktion als kritisch-reflexives Handlungskonzept	79
5 Kompetenzanforderungen an Schulsozialarbeitende für das Arbeiten mit sozialen Gruppen	84
5.1 Diversitätskompetenz der Schulsozialarbeitenden	84
5.2 Systemisch-lösungsorientierte Prozessgestaltung.....	86
5.3 Förderung von Mitgestaltung und Partizipation in der Schule	87
6 Ablaufstrukturen für Soziale Gruppenarbeiten	92
6.1 Allgemeines Gesprächsphasenkonzept für Klärungsgespräche	95
6.2 Schritte im systemischen Beratungsprozess	99
6.3 Umfassende Kooperative Prozessgestaltung	104

7	Zirkulär-integrales Modell für systemisch-lösungsorientierte Gruppen- und Klasseninterventionen	107
8	Praxisinstrumente für die Phasen des zirkulär-integralen Modells für Gruppen- und Klasseninterventionen	115
8.1	Joining	118
8.2	Wohlbefinden	128
8.3	Thema/Anliegen.....	134
8.4	Ziele.....	141
8.5	Lösungen.....	145
8.6	Experiment	151
8.7	(Zwischen-)Evaluation	155
8.8	Auftragsabschluss.....	163
9	Reflexion und Schlusswort	168
	Literaturverzeichnis.....	172
	Abkürzungsverzeichnis	184
	Autorin und Autor.....	185

Vorwort

Als ehemalige Schulsozialarbeitende, die mittlerweile akademisch tätig sind, war es uns ein Anliegen, eine der wohl anspruchsvollsten Aufgaben in der Schulsozialarbeit, nämlich das Arbeiten mit sozialen Gruppen, konkreter festzuhalten und unsere Zugänge dazu in einer Publikation zu vermitteln. Aus unserer Praxis und im Austausch mit erfahrenen Fachpersonen und Berufseinsteigenden der Schulsozialarbeit wissen wir um die Herausforderungen und gleichsam das Potenzial dieser Methode. So wollten wir eine Publikation entwickeln, die in der Praxis genutzt werden kann, um mit den jungen Menschen gemeinsam Prozesse zu gestalten, von denen sowohl sie als auch alle weiteren Beteiligten profitieren.

Aus der Idee, eine Praxisanleitung zu schreiben, wurde eine Publikation, die Grundsätzliches und Theoretisches wie auch Handlungsorientiertes zusammenbringen soll – die also auch einen Beitrag zu einer wissenschaftlich fundierten Praxis der Schulsozialarbeit und zum Transfer der Theorie auf den Berufsalltag leisten will. Die Herausforderung für uns bestand darin, eine Klarheit in der aus unserer Sicht erforderlichen theoretischen Verortung herzustellen, die ausreichend nachvollziehbar mit dem praktischen Alltag in der Schulsozialarbeit verknüpft werden kann.

Daraus ist ein Buch entstanden, das einen Bogen schlägt von den übergeordneten und handlungsleitenden Orientierungen über die Anforderungen, die an die Schulsozialarbeitenden gestellt werden, bis hin zum ganz konkreten Tun und den Beispielen aus der Praxis.

An dieser Stelle möchten wir unseren herzlichen Dank den Schulsozialarbeitenden aussprechen, die uns ihre Praxisinstrumente zur Verfügung gestellt haben, damit wir sie den Lesenden – mit theoretischem Hintergrundwissen angereichert – weitergeben dürfen.

Wir definieren Schulsozialarbeit als ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, deren Menschenbild und Grundsätze nach dem Berufskodex mit ihrer eigenen Sichtweise die Perspektive der Schule ergänzt – im Wissen, dass es sich weder bei der einen noch bei der anderen um eine universell geteilte homogene Perspektive handelt. Dabei adressiert die Schulsozialarbeit die Kinder und Jugendlichen über ihre Rolle als Schüler:innen hinaus als junge Menschen, die die Zukunft prägen. Wir verstehen das Arbeiten mit sozialen Gruppen als eine der drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit, in der sich das methodische Handeln der Schulsozialarbeitenden ausgehend von der Grundhaltung und von einer etablierten Expertise der Schulsozialarbeit vollzieht. Wir sehen im Arbeiten mit sozialen Gruppen ein Potenzial auf unterschiedlichen Ebenen, wie beispielsweise in der Stärkung der überfachlichen bzw. Lebenskompetenzen der jungen Menschen und im Ausbau der Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. Dies kann eine gemeinschaftsbewusste, vielfaltsorientierte und partizipative Schulhauskultur fördern und stellt unserer Meinung nach in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen, vor denen die jungen Menschen stehen, ein zentrales Anliegen dar. Wir setzen den Fokus der Anwendung der *Sozialen Gruppenarbeit* als Methode auf die Gestaltung des Prozesses, der sich primär an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiert, und nicht auf das Erreichen eines definierten Zielzustandes:

„Der Weg ist das Ziel.“
(Konfuzius)

Wir sind überzeugt, dass vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und Problemstellungen ein verstärktes Arbeiten mit sozialen Gruppen zentral ist, um Prozessen der Vereinzelung und Entsolidarisierung, die bereits im Kindes- und Jugendalter festgestellt wurden,¹ entgegenzuwirken. Gleichzeitig erachten wir es in Anbetracht der Entwicklungen im Bereich der künstlichen Intelligenz als zentral, Kinder und Jugendliche zu befähigen,

1 Zur Problematik der Vereinzelung im Kindes- und Jugendalter siehe z. B. Schütz/Bilz (2023).

Bildungs- und Lernprozesse durch eine persönliche und aktive Auseinandersetzung mit Inhalten und nahe am Menschen zu gestalten.

Wir hoffen, dass es uns gelungen ist, die verbindenden Elemente hervorzuheben, und danken an dieser Stelle allen Mitwirkenden!

Martina Good & Uri Ziegele

„Soziale Arbeit verlangt nicht nur Wissen und Können,
sondern vor allem eine Haltung der Menschlichkeit.“
(*Alice Salomon*)

Für unsere Kinder und Enkelkinder

Einleitung

Das Ziel des Buches ist, *Soziale Gruppenarbeit* als theoretisch fundierte Methode im Kontext der Schulsozialarbeit zu verorten. Während Einzelfallhilfe und Krisenintervention oft die zeitintensivste Tätigkeit in der Schulsozialarbeit ausmachen, wird das Arbeiten mit Gruppen und Klassen im Kontext von Schulsozialarbeit häufig weniger gewichtet und umgesetzt (Hostettler et al. 2020, S. 70–72). Im systemischen Arbeitsansatz liegt bei der *Sozialen Gruppenarbeit* der Fokus auf der Verbesserung der Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen (Ritscher 2025, S. 207–216). Damit liegen gerade in der *Sozialen Gruppenarbeit* Potenziale des sozialen Lernens sowie des präventiven und auch ressourcenorientierten Arbeitens, die durch einzelfallorientiertes Arbeiten nicht erreicht werden können. Mithilfe dieses Buches sollen Schulsozialarbeitende eine theoretisch fundierte Handreichung erhalten, die ihnen Kompetenzen im Arbeiten mit sozialen Gruppen vermittelt und ihnen mögliche Anhaltspunkte und Inspirationen für die Anwendung in der Praxis bietet, um das Potenzial dieser Methode gezielt zu nutzen.

Soziale Gruppenarbeit im Kontext der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit lässt sich als etabliertes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit beschreiben (Speck 2020, S. 12–15). Neben den klassischen Methoden wie beispielsweise der Beratung oder der gemeinwesenorientierten Arbeit bietet die *Soziale Gruppenarbeit* ein besonderes Potenzial, um das Gemeinschafts-Erleben und die Auseinandersetzung mit vielfältigen Ansichten zu fördern. *Soziale Gruppenarbeit* wird in dieser Publikation als wissenschaftlich fundierte, planvolle und strukturierte Methode der Sozialen Arbeit vorgestellt, in der gruppendynamische Prozesse genutzt werden, um die sozialen, personalen und emotionalen Kompetenzen aller Beteiligten zu fördern. Schulsozialarbeit begegnet der *Sozialen Gruppenarbeit* unter anderem bei der Bearbeitung von Konflikten, bei der gemeinsamen Gestaltung der Klassen- und Schul(haus)kul-

tur oder bei der Stärkung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Das Arbeiten mit Klein- und insbesondere mit Grossgruppen (z. B. ganzen Klassenverbänden) zu spezifischen Themen im schulsozialarbeiterischen Kontext kann eine anforderungsreiche und vielfältige Dynamik mit sich bringen. In ihrer Position kann die Schulsozialarbeit nicht immer zu allen Gruppenmitgliedern vorab eine Beziehung aufbauen und ist gefordert, diese Methode auf einer teils geringen Informationsbasis und dennoch adressat:innen- und themenspezifisch anzuwenden. Im Kontext der Schulsozialarbeit zeichnet sich die *Soziale Gruppenarbeit* durch ein handlungsfeldspezifisches Bildungsverständnis sowie übergeordnete Zielsetzungen und eine davon abgeleitete Herangehensweise aus. *Soziale Gruppenarbeit* ist eine bedürfnisorientierte, emanzipatorische und lebensweltorientierte Methode, die Partizipation und Beziehungsarbeit in den Mittelpunkt stellt, die gleichsam Prinzipien der Schulsozialarbeit darstellen. Die *Soziale Gruppenarbeit* dient in diesem Verständnis der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in ihrem sozialen Lernen, ihrer Identitätsentwicklung und der Stärkung ihrer Fähigkeiten zur Alltagsbewältigung. Die Anwendung der *Sozialen Gruppenarbeit* soll personale und soziale Kompetenzen fördern sowie Bildungs- und Entwicklungsprozesse in einem geschützten, partizipativen Interaktionsraum ermöglichen. Dabei ist die „Gruppe nicht Selbstzweck, sondern zugleich Ort und Medium“ möglicher Interventionen durch eine kompetente Fachperson (Galuske 2013, S. 97), die sich auf eine gleichwertige Bedeutung „individueller, interaktionaler und inhaltlicher Dimensionen“ und deren Wechselwirkungen innerhalb eines spezifischen Kontextes konzentriert (Behnisch et al. 2013, S. 20). Intervention ist hier als ein vermittelndes Dazwischentreten zwischen eine Person und ihr Problem (Müller 2017, S. 74–76) durch das Bereitstellen professionell begleiteter Angebote zu verstehen. Dabei ist die soziale Gruppe als selbstverantwortliche und systemische, selbstorganisierte Einheit (Ritscher 2025, S. 22–31) aktiv an der Themenfindung, der Zielsetzung und der Gestaltung der Prozesse zu beteiligen. In der Moderationsfunktion kommt der Schulsozialarbeit eine Prozessverantwortung zu, die Hilfe zur Selbsthilfe ermöglicht und der sozialen Gruppe einen geschützten Rahmen für (non-formale) Bildungsprozesse und Kompetenzerweiterungen bietet. Kinder und Jugendliche stellen in der Schulsozialarbeit die primäre Zielgruppe dar, auf die sich die folgenden Ausführungen zur *Sozialen Gruppenarbeit* hauptsächlich beziehen. Dabei liesse sich diese Methode auch mit anderen Adressat:innen der Schulsozialarbeit durchführen.

Aufbau der Publikation

Zunächst erfolgt eine Kontextualisierung des Methodenbegriffs, wie er in der Publikation verwendet wird. Im Methodenverständnis der Sozialen Arbeit stellen übergeordnete *Konzepte* eine Auswahl an *Methoden* zur Verfügung, die wiederum einzelne *Verfahren und Techniken* beinhalten. Konzepte liefern übergeordnete Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen eines Kontexts oder einer Situation. Das methodische Handeln zu deren Bearbeitung beinhaltet konkrete Verfahren und Techniken (Galuske 2013, S. 28–32; Kreft/Spat-scheck 2023, S. 16).

Das Buch ist in acht Kapitel gegliedert, die aus diesem kontextualisierten Methodenverständnis abgeleitet wurden, und endet mit einem abschliessenden Reflexionskapitel.

Die theoretischen Rahmungen im **ersten Kapitel** sollen ein differenziertes Verständnis von Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ermöglichen. Die theoretischen Ausführungen vermitteln ein Grundverständnis, um die *Soziale Gruppenarbeit* im Kontext Sozialer Arbeit (Kapitel 1.1) und spezifisch im Kontext der Schulsozialarbeit (Kapitel 1.2) verorten zu können.

Im **zweiten Kapitel** beschreiben wir ausgewählte normative Konzepte und Orientierungen, die in der Anwendung der *Sozialen Gruppenarbeit* handlungsleitend für die Schulsozialarbeitenden sein können. Diese Ausführungen können dabei unterstützen, Zielsetzungen, Thematiken oder Perspektiven zu formulieren und ein schulsozialarbeiterisches Argumentarium zur Relevanz der *Sozialen Gruppenarbeit* zu entwickeln. Als mögliche Bezüge hierfür eignen sich aus unserer Sicht beispielsweise die Kinderrechtskonvention (Kapitel 2.1), die Orientierung am Kindeswohl beziehungsweise dem Wohlbefinden von Kindern (Kapitel 2.2), das Konzept der sozialen Gerechtigkeit und damit einhergehende Vorstellungen über das gute (Schul-)Leben (Kapitel 2.3) oder die Ausrichtung auf die Stärkung der Lebenskompetenzen, Resilienz, Handlungsbefähigung und Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen (Kapitel 2.4).

Da die Schulsozialarbeit eng mit der Schule verknüpft ist, erscheint es sinnvoll, die gemeinsamen Orientierungen und Zielbereiche beider Systeme zu identifizieren. Diese Überschneidungen als potenzielle Synergien für die Kooperation werden im **dritten Kapitel** beleuchtet. Die Themen, die aus diesen Überschneidungen entstehen, sind aus unserer Sicht für Schule und Soziale Arbeit

gleichermaßen relevant, und in der Ergänzung ihrer jeweiligen Expertisen liegt ein grosses Potenzial für eine wirksame Kooperation. Als mögliche Ausrichtungen *Sozialer Gruppenarbeit* bieten sich demnach folgende Themen an: Überschneidungen im Bildungsverständnis der Sozialen Arbeit und der Schule, wie es im Lehrplan 21 benannt wird (Kapitel 3.1), die Orientierung an der Students Agency, der Agenda 2030 und den 21st Century Skills (Kapitel 3.2) und die soziale Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit (Kapitel 3.3).

Für ein vertieftes Verständnis zum Arbeiten mit sozialen Gruppen legen wir im **vierten Kapitel** konkretes Hintergrundwissen dar. Zunächst werden die Spezifika der sozialen Gruppe (Kapitel 4.1) ausgeführt. Dieses Grundverständnis erscheint relevant für die Methode der *Sozialen Gruppenarbeit* im Kontext der Schulsozialarbeit, die anschliessend theoriegeleitet fundiert beschrieben wird (Kapitel 4.2). Danach folgen weitere verständnisgenerierende Ausführungen zur Gruppendynamik und Prozessgestaltung in *Sozialen Gruppenarbeiten* (Kapitel 4.3) sowie Grundlagen der Themenzentrierten Interaktion als kritisch-reflexives Handlungskonzept in der Moderations- bzw. Prozessgestaltungsrolle der Schulsozialarbeit (Kapitel 4.4).

Aus diesem Hintergrundwissen lassen sich Kompetenzanforderungen für die Schulsozialarbeitenden ableiten, die wir im **fünften Kapitel** konkretisieren. Sie thematisieren die Diversitätskompetenz (Kapitel 5.1), die systemisch-lösungsorientierte Prozessgestaltung (Kapitel 5.2) sowie die Förderung der Partizipation als Voraussetzung und Grundprinzip *Sozialer Gruppenarbeit* (Kapitel 5.3).

In den beiden nachfolgenden Kapiteln zum Praxistransfer liegt der Fokus auf dem konkreten methodischen Handeln und der Umsetzung der *Sozialen Gruppenarbeit*. Als Hilfestellung für die Praxis stellen wir im **sechsten Kapitel** drei Ablaufstrukturen vor, die das methodische Handeln unterstützen. Diese Ablaufstrukturen und Phasenmodelle zur Gestaltung der *Sozialen Gruppenarbeit* werden aufsteigend nach ihrer Intensität vorgestellt: das Allgemeine Gesprächsphasenkonzept für Klärungsgespräche (Kapitel 6.1), die Schritte im systemischen Beratungsprozess (Kapitel 6.2) sowie die Kooperative Prozessgestaltung (Kapitel 6.3) als umfassendes Modell.

Im **siebten Kapitel** wird das eigens für diese Publikation entwickelte zirkulär-integrale Modell systemisch-lösungsorientierter Gruppen- und Klasseninterventionen vorgestellt. Es stellt einen Versuch einer universal anwendbaren

Ablaufstruktur zur Planung *Sozialer Gruppenarbeiten* dar. In der Entwicklung wurde darauf geachtet, die Spezifika der Schulsozialarbeit zu berücksichtigen – sowohl in der Einbettung der Methode als auch in ihrer Ausgestaltung.

Danach stellen wir im **achten Kapitel** sogenannte Praxisinstrumente vor. Es handelt sich um praxiserprobte Anwendungsbeispiele, die sich zur Gestaltung der einzelnen Schritte eignen. Sie sind geordnet nach den Schritten des zirkulär-integralen Modells und werden einzeln und in kompakter Form vorgestellt – ergänzt durch Hinweise auf weiterführende, detaillierte Informationen, sofern dies möglich und erforderlich ist. Die Praxisinstrumente im Sinne von Best Practice haben wir entlang der Frage ausgewählt, inwiefern sie die zuvor theoretisch dargelegten Anforderungen erfüllen können.

Im **neunten Kapitel** reflektieren wir die Ausführungen sowie die Erkenntnisse und Fragestellungen, die sich während der Erarbeitung der vorliegenden Publikation entwickelt haben.

Damit soll den Schulsozialarbeitenden ein kombiniertes Theorie- und Praxisbuch zur Verfügung gestellt werden, um sich vertiefter mit dem Arbeiten mit Klassen und Gruppen zu beschäftigen, konkrete Instrumente für die Praxis zu erhalten und um damit sowohl ihre fachlichen als auch methodischen Kompetenzen (im Verständnis eines Methodenrepertoires und einer Auswahl an Praxisinstrumenten) zur *Sozialen Gruppenarbeit* erweitern zu können. Die Publikation richtet sich an Schulsozialarbeitende, die *Soziale Gruppenarbeit* professionell umsetzen und für ihre Praxis weiterentwickeln möchten. Zentral ist dabei ein methodisch fundiertes, reflektiertes sowie kontext- und bedürfnissensibles und prozessorientiertes Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen.

1 Soziale Gruppenarbeit im Kontext der Schulsozialarbeit

Die folgenden Ausführungen erscheinen uns wichtig, um unser Verständnis von Schulsozialarbeit als ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit darzulegen und um herzuleiten, aus welcher Perspektive die *Soziale Gruppenarbeit* für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit besonders relevant ist. Dabei werden aus unserer Sicht zentrale Kontextualisierungen von Schulsozialarbeit und *Sozialer Gruppenarbeit* beschrieben, um die spezifische Sichtweise dieser Publikation aufzuzeigen. In den späteren Kapiteln wird diese Sichtweise weiter ausdifferenziert.

Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit

Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession (Staub-Bernasconi 1998), als Teilbereich der Sozialpolitik und als institutionalisierte Hilfe (von Spiegel 2021, S. 22) widmet sich der Milderung, Lösung oder Verhinderung sozialer Probleme (Staub-Bernasconi 2012, S. 277). Soziale Arbeit soll einen Beitrag zur Verhinderung und Bewältigung sozialer Probleme leisten (Engelke et al. 2018, S. 336–340) durch Prävention, Früherkennung und Behandlung biopsychosozialer Problemstellungen (Hafen 2013, S. 33–51). Biopsychosoziale Probleme entwickeln sich nach dem Grundverständnis der Sozialen Arbeit einerseits über individuelle Merkmale und Interaktionsmuster und andererseits über Eigenschaften und Gesetzmässigkeiten von Gesellschaftsstrukturen, die sich negativ „auf die strukturelle Lage sowie das Wohlbefinden, die Bedürfnisbefriedigungs- und Lernprozesse und das Verhalten von Individuen“ (Staub-Bernasconi 2012, S. 273) auswirken. Dabei lassen sich soziale Probleme in Ausstattungs-, Aus-

tausch-, Macht- sowie vergesellschaftete Werte- und Kriterienprobleme unterteilen (Staub-Bernasconi; zit. in Engelke et al. 2018, S. 456):

- **Ausstattungsprobleme** betreffen Menschen im horizontalen Vergleich, also das Individuum im Verhältnis zu einem anderen. Unter diese Betrachtung fallen eine geringere körperliche sowie sozioökonomische und sozioökologische Ausstattung, eine verminderte Ausstattung mit Erkenntnis- und/oder Handlungskompetenzen, eine mangelnde Ausstattung mit sozialen Beziehungen und Mitgliedschaften sowie eine eingeschränkte symbolische Ausstattung (erschwerter Zugänge, geringere soziale Anerkennung und kommunikative Barrieren).
- Als **Austauschprobleme** gelten der asymmetrische Austausch zwischen einzelnen Individuen von Gütern, Wissen, Kompetenzen usw. zum einseitigen Nachteil bzw. einseitigen Vorteil einer Person.
- **Machtprobleme** beschreiben das vertikale Verhältnis von Individuen beim Zugang zu Ressourcen und unterschiedlichen Systemen in Abhängigkeit von Machtquellen, wie etwa körperliches, soziales, symbolisches, ökonomisches oder kulturelles Kapital.
- **Vergesellschaftete Werte- und Kriterienprobleme** lassen sich in zwei Dimensionen ausdifferenzieren. Einerseits geht es um kulturspezifische geteilte Vorstellungen des Wünschbaren bei der Beurteilung von unerwünschten Sachverhalten – also von dem, was gesellschaftlich als erstrebenswert gilt. Zur Durchsetzung dieser Werte sind andererseits – als sozialer Kontrollapparat – gesellschaftliche Institutionen und Mechanismen bestimmt, die sich allerdings in ihrer jeweiligen Wirkmacht deutlich unterscheiden.

Die konkrete Unterstützungsleistung, die von der Sozialen Arbeit erbracht werden soll, erfolgt in dialogischer Verständigung mit den Anspruchsgruppen, unter grösstmöglicher Wahrung und Akzeptanz ihrer Verschiedenheit und ihrer Bedürfnisse (AvenirSocial 2014). Inklusion und eine Gesellschaft, die die grösstmögliche Bedürfnisbefriedigung ihrer Mitglieder unter dem Aspekt der Verschiedenheit der Menschen ermöglicht, hängen von der Anpassungsfähigkeit der Strukturen ab und nicht ausschliesslich von derjenigen des Individuums. Die gesellschaftliche und institutionelle Verantwortung besteht darin, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine vollständige Teilhabe für alle ermöglichen (Wocken 2009, S. 14). Lange galt Soziale Arbeit nur mit dem Doppelmandat von Hilfe und Kontrolle konfrontiert. Dieses Doppel-

mandat widerspiegelt nicht nur die Ansprüche der Klientel und des Staates, sondern muss als gleichzeitige Zielsetzung verstanden werden, denn „ob Hilfe auch Kontrollaspekte umfasst und Kontrolle den Klientinnen und Klienten auch helfen kann, ihre Probleme zu lösen“ (Hafen 2008, S. 455–456), ist von Fall zu Fall unterschiedlich. Dieses Doppelmandat lässt sich nicht auflösen und wirkt in allen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit als Spannungsfeld. Um diesem professionell begegnen zu können, bietet die Orientierung an ihrem professionseigenen Anspruch eine zusätzliche Reflexionsebene zur Differenzierung. So lässt sich sagen, dass die Soziale Arbeit ihre Position mit einem dritten Mandat stärkt, namentlich demjenigen der „Profession“ – dass sie also ihrem eigenen wissenschaftlichen Wissen, ihren Qualitätsansprüchen und ihrem Ethikkodex verpflichtet ist (Staub-Bernasconi 2018, S. 111–123).

Schulsozialarbeit richtet sich mit ihren spezifischen Methoden an alle Schüler:innen und adressiert sie als Kinder und Jugendliche, für die die Schule eine ihrer zentralen Lebenswelten darstellt. Sie kooperiert je nach Bedarf inter- und transdisziplinär mit der Schulleitung und den Lehrpersonen der Schule sowie mit weiteren schulischen Mitarbeitenden, mit den schulischen, schulnahen oder auch familienergänzenden Diensten, mit externen Fachstellen und Angeboten sowie mit den Erziehungsberechtigten und anderen relevanten Bezugspersonen (Ziegele/Good 2019, S. 27).

Um Schulsozialarbeit genauer zu fassen, sind theoretische Auslegungen zu den Zielen und Ziel- bzw. Anspruchsgruppen, Funktionen, Methoden, Grundprinzipien sowie zu ihren strukturellen Aspekten erforderlich.

So lassen sich die übergeordneten **Ziele** der Schulsozialarbeit – abgeleitet von denjenigen der Sozialen Arbeit – als Inklusion, Sozialisation und soziale Kohäsion definieren (Ziegele/Good 2019, S. 24–26). Es geht also darum, „Bedingungen zu schaffen, welche die bestmögliche Entwicklung und Entfaltung von Kindern und Jugendlichen erlauben“ (AvenirSocial 2024).

Schulsozialarbeit versucht im Bereich der *Inklusion*, einzelnen Individuen Zugang zu Systemen zu erleichtern und/oder potenzielle Zugangshindernisse zu bearbeiten. Die Bestrebungen hierfür erfolgen beispielsweise mittels Begleit- und Unterstützungsangeboten durch die Schulsozialarbeit, da in der Schule als systemisches Gebilde (Staub-Bernasconi 2018, S. 185) komplexe Erwartungen an die Eigenleistungen der beteiligten Individuen bestehen (Miller 2012,

S. 52; Scherr 2023, S. 213). Schulsozialarbeit fördert die Inklusionschancen von Kindern und Jugendlichen, indem sie die Passungsfähigkeit zwischen dem Bildungssystem und dem Familiensystem unterstützt (Spies/Pötter 2011, S. 27). Des Weiteren unterstützt Schulsozialarbeit Schulen bei der Erfüllung eines vielfaltssensiblen und ganzheitlich ausgerichteten Bildungs- und Entwicklungsauftrags und bei der Stärkung der Schul(haus)kultur (Good et al. 2021, S. 7).

Sozialisation gilt als lebenslanger Prozess, während dem sich der menschliche Organismus mit seinen (biologischen) Anlagen entwickelt. Dabei bilden die körperlichen und psychischen Grundstrukturen die innere Realität und die sozialen sowie physischen Umweltbedingungen die äussere Realität. Durch die aktive Auseinandersetzung mit seinen Lebensbedingungen – den „Realitäten“ – wird das Individuum zu einer sozial handlungskompetenten Persönlichkeit. Die Schule stellt neben der Familie eine weitere Sozialisationsinstanz dar (Bauer/Hurrelmann 2021, S. 15–16). Schulsozialarbeit kann dazu beitragen, sich individuell und kollektiv mit der familiären und schulischen Lebenswelt, bzw. unterschiedlichen Lebenssituationen und ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen, auseinanderzusetzen (Schleck 2017, S. 21–39).

Soziale Kohäsion schliesslich bezieht sich auf Konzepte wie Solidarität (Chiesi 2005, S. 240) und meint den gesellschaftlichen Zusammenhalt „zwischen konkreten Menschen (...) im demokratischen, sozialintegrativen Sinne“ (Husi 2010, S. 100; Hervorhebung im Original entfernt). Innerhalb der sozialen Gemeinschaft der Schule kann Schulsozialarbeit einen Beitrag dazu leisten, das Zusammenleben und die Schul(haus)kultur partizipativ zu gestalten, um diese Lebenswelt stärker den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen anzupassen (Ricking 2017, S. 137–142). Schulsozialarbeit leistet durch ihre Einwirkung auf die schulischen Verhältnisse einen Beitrag zu einer bildungsförderlichen und lebensweltrelevanten Schul(haus)kultur (Ziegele 2014, S. 36). Dieser Beitrag kann durch professionelles Handeln realisiert werden, das sich an der Bedürfnisbefriedigung unter dem Aspekt der Vielfalt und demnach an der grösstmöglichen Individualität ausrichtet und dabei soziale, kulturelle, sprachliche, religiöse, körperliche und geschlechtsspezifische Unterschiede berücksichtigt. Auf diese Weise werden sowohl das individuelle als auch das kollektive Wohlbefinden gefördert, und durch die damit verbundene Einflussnahme auf strukturelle Bedingungen wird ein gelingendes (Zusammen-)Leben gestärkt (Husi/Villiger 2012, S. 55).

In den genannten Zielen und den dazugehörigen Prozessen finden Auseinandersetzungen über die zu verfolgenden geteilten Werte und Normen statt. Schulsozialarbeit kann dabei gezielt die Sichtweise der Kinder und Jugendlichen einbringen und stärken.

Als primäre **Zielgruppe** der Schulsozialarbeit werden die Kinder und Jugendlichen verstanden, auf deren Unterstützung schulsozialarbeiterisches Handeln fokussiert (Hostettler et al. 2020, S. 70–71), an deren Bedürfnissen und Interessen sich das Handeln der Schulsozialarbeitenden ausrichtet und die im Zentrum ihrer Bestrebungen stehen (Spies/Pötter 2011, S. 22–24). Schulsozialarbeit adressiert die Kinder und Jugendlichen ganzheitlich, das heisst, über ihre Rolle als Schüler:innen hinausgehend (Streblow 2005, S. 153). Weitere Anspruchsgruppen umfassen Erziehungsverantwortliche, Lehr- und Fachlehrpersonen, Schulleitungen, relevante Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen sowie schulische und schulexterne Fachstellen und weitere Dienste (Good et al. 2021, S. 3). Diese können Schulsozialarbeit fall- und themenspezifisch in Anspruch nehmen, sofern dies der primären Zielgruppe dient.

Die **Funktionen** von Schulsozialarbeit lassen sich zusammenfassen als Verhinderung, Linderung oder Lösung sozialer Probleme der Kinder und Jugendlichen im schulischen Kontext (Ziegele 2014, S. 38). An die ausgeführten Zielsetzungen anknüpfend ergeben sich für die Schulsozialarbeit ineinandergreifende Funktionen, die im systemischen Verständnis nach Staub-Bernasconi jeweils in einer komplexen und wechselseitigen Beziehung zueinander stehen (Staub-Bernasconi 2012, S. 269–271). Schulsozialarbeit, so könnte man zusammenfassen, kommt eine Schutz- und Stärkungsfunktion, eine Inklusions- und Gemeinschaftsförderungsfunktion, eine Bildungs- und Partizipationsfunktion sowie eine Brücken- und Vernetzungsfunktion zu. Diese Funktionen richten sich gleichzeitig an die Individuen, an die sozialen Systeme und an die komplexen strukturellen Bedingungen, in denen diese eingebettet sind.

Schulsozialarbeit bedient sich zur Bewältigung der Praxisanforderungen vielfältiger **Methoden** der Sozialen Arbeit. Hostettler et al. führen die Beratung von Schüler:innen, Lehrpersonen und Schulleitungen sowie Klassen- und Gruppeninterventionen, die Elternberatung, Krisenintervention, Präventionsarbeit, Triage und Schulentwicklung als Methoden auf (Hostettler et al. 2023, S. 70–72). Das Methodenrepertoire beinhaltet demnach Einzelfallhilfe, *Soziale Gruppenarbeit*, Projekt- und Elternarbeit sowie Mitwirkung an Schulentwicklung

und sozialräumlicher Vernetzung (Ziegele 2014, S. 55). Die Wahl der geeigneten Methode ergibt sich für die Schulsozialarbeitenden unter grösstmöglichem Einbezug der Adressat:innen sowie ihrer Fähigkeiten bzw. Ressourcen. Sie erfolgt systematisch unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen, der Situations- oder Problemanalyse, der Zielentwicklung und der Umsetzungs- und Evaluationsplanung (von Spiegel 2021, S. 111–134). Die Einzelfallhilfe ist tendenziell die meistverbreitete Methode der Schulsozialarbeit (Baier 2011, S. 65), was mitunter die Relevanz der vorliegenden Publikation bekräftigt.

Die handlungsleitenden **Grundprinzipien** in der Schulsozialarbeit basieren auf den zentralen Grundsätzen der Sozialen Arbeit (Drilling 2009, S. 105), so etwa bezüglich der Haltung des Empowerments, der Achtung der Menschenwürde, der Anerkennung der Verschiedenheit sowie der Verteidigung der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit (AvenirSocial 2014). Im Kontext der Schulsozialarbeit, die sich der Stärkung der Kinder und Jugendlichen verschreibt, zeigen sich diese Grundsätze insbesondere in der Lebensweltorientierung, der Niederschwelligkeit, dem systemisch-lösungsorientierten Arbeiten sowie in der Stärkung von Diversität und Partizipation (Ziegele 2014, S. 24).

Lebensweltorientierung zeichnet sich im Kontext der Schulsozialarbeit insbesondere dadurch aus, dass die Bewältigung des Alltags eine zentrale Zielsetzung darstellt und das Individuum in seiner konkreten Erfahrung eigener Wirklichkeiten als Expert:in darin betrachtet wird. Die subjektive Perspektive auf unterschiedliche Lebensräume und Lebensfelder, wovon Schule als eines davon gilt, steht im Zentrum. In diesem Verständnis stellt Schule eine alltägliche Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen dar mit eigener räumlicher und zeitlicher Dimension sowie subjektiv bedeutsamen sozialen Beziehungen (Grunwald/Thiersch 2001, S. 1139–1140).

Niederschwelligkeit bedeutet im Kontext der Schulsozialarbeit, dass Kinder und Jugendliche als primäre Zielgruppe das Angebot der Schulsozialarbeit möglichst hindernisfrei und ohne die explizite Genehmigung von Erwachsenen in Anspruch nehmen können. Die Lage der Büroräumlichkeiten der Schulsozialarbeit im Schulhaus und eine adressat:innengerechte Einrichtung beeinflussen die Niederschwelligkeit (Hostettler et al. 2020, S. 141–143). Eine hohe Präsenzzeit und Erreichbarkeit vor Ort sowie transparente Kommunikationswege entsprechen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, um rasch und unkompliziert Schulsozialarbeit in Anspruch zu nehmen, und unterstützen

den Aufbau einer nachhaltigen und stabilen Beziehung (Speck 2022, S. 88–94; Drilling 2009, S. 107).

Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten vermittelt die Grundhaltung der Fachpersonen, durch ihr Handeln zu helfen, verschüttete Ressourcen zu (re-)aktivieren, Lösungen zu erfinden und Neues zu konstruieren, anstatt Probleme für ihre Klient:innen zu lösen (Ziegele 2014, S. 61). Die Leitprinzipien bestehen darin, unter der Wahrung grösstmöglicher Autonomie und Selbstorganisation des Systems Möglichkeits- und Handlungsspielräume zu erweitern und Probleme und Lösungen zu kontextualisieren (Büschges-Abel 2016, S. 268–272).

Die Stärkung der **Diversität** betrifft alle Bereiche des Zusammenlebens: von äusserlichen Merkmalen und sozioökonomischer Ausstattung über sichtbare und unsichtbare Beeinträchtigungen bis zur kulturellen, religiösen und ethnischen Vielfalt und unterschiedlichen Lebens- und Beziehungsformen und deren Vermischung (Ziegele 2014, S. 62). Soziale Arbeit setzt sich dafür ein, die Unterschiede zwischen gesellschaftlich erwarteten Lebensnormen für ein geeinigtes Leben und der tatsächlichen Lebensrealität ihrer Anspruchsgruppen zu verringern. Gleichzeitig versucht sie, den gesellschaftlichen Mehrwert von Vielfalt und Diversität sichtbar zu machen. Sie setzt sich für die Anerkennung von Normdifferenzen, Verständnis- und Verhaltensdifferenzen sowie ethnischen, aber auch genderspezifischen Differenzen (Kleve 2011, S. 14–16) ein, solange diese in ihrer Auslebung mit den Grundsätzen der Sozialen Arbeit übereinstimmen. Dies stärkt Toleranz und Solidarität und damit das soziale Zusammenleben in einer Gemeinschaft.

Partizipation bezeichnet einerseits die „aktive Teilnahme von Personen an sozialen Prozessen, andererseits aber auch das Ziel dieser Teilnahme zur Lösung bestimmter Probleme (...) sowie die Art und Weise, in der dieses Ziel erreicht werden soll“ (Hafen 2023, S. 362). Die Gestaltung gemeinschaftlicher Lebenswelten entspricht nur dann möglichst den Bedürfnissen der Beteiligten, wenn diese in adäquater Art und Weise miteinbezogen werden und ihnen im angemessenen Rahmen Verantwortung übertragen werden kann. Als Beteiligte sind im Kontext der Schulsozialarbeit primär Kinder und Jugendliche gemeint, aber auch die Lehrpersonen und situativ ihre familiären Bezugspersonen.

Die **strukturellen Rahmenbedingungen** der Schulsozialarbeit werden beeinflusst durch rechtliche Grundlagen, die organisationale Einbettung – etwa in Form von Trägerschaftsmodellen und Unterstellungsverhältnissen –, durch die

Kooperationsform und die institutionelle Rahmung – wie etwa konzeptionelle Grundlagen –, durch die zur Verfügung stehenden fachlichen und personellen Ressourcen sowie durch ihre Aufgaben, Kompetenzen und Zuständigkeiten. Die rechtlichen Grundlagen der Schulsozialarbeit sowie deren organisationale Einbettung und die Kooperationsform zwischen Schulsozialarbeit und Schule unterscheiden sich im deutschsprachigen Raum enorm (Speck 2022, S. 67–80 und 95–111). In der Deutschschweiz bestehen bis dato nicht in allen Kantonen gesetzliche Grundlagen für die Schulsozialarbeit und sofern sie vorhanden sind, unterscheiden sie sich in ihrer spezifischen Ausdifferenzierung. Die Akzeptanz und Bereitschaft für eine Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit als gleichberechtigte und fachlich unabhängige Kooperationspartnerin nimmt aus Sicht aller Beteiligten tendenziell zu (Hostettler et al. 2020, S. 73). Ihre institutionelle Ausgestaltung liegt häufig in der Verantwortung von Kommunen bzw. Gemeinden oder erfolgt schulstandortspezifisch, was sich unter anderem in ihren konzeptionellen Grundlagen zeigt. In der Deutschschweiz finden sich unterschiedliche institutionalisierte Ausgestaltungen der Schulsozialarbeit, wobei sich über die Kerngehalte weitgehend Einigkeit zeigt (Baier 2015, S. 41).

Darüber hinaus zeichnet sich die Schulsozialarbeit besonders durch ihre grundsätzliche Verschwiegenheit und ihre Ausrichtung als freiwilliges Angebot aus (Baier 2011, S. 138).

Die fachlich-normativen Orientierungen, die relevant sind für die Bestimmung dieses Kerngehaltes, sowie die Synergien, die sich in der Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit bei der Bearbeitung der Themen anbieten, werden in den nachfolgenden Kapiteln thematisiert.

Soziale Gruppenarbeit aus Sicht der Sozialen Arbeit und der Schulsozialarbeit

Um einleitend zu klären, was aus unserer Sicht *Soziale Gruppenarbeit* als Methode der Schulsozialarbeit auszeichnet und worin ihr besonderer Mehrwert liegt, folgt zunächst ein kurzer Abriss ihrer historischen Entwicklung. Dieser dient als Grundlage für die weiteren Ausführungen in den einzelnen Kapiteln.

Unterschiedliche Traditionen haben die *Soziale Gruppenarbeit* und ihre Entwicklung geprägt, was eine trennscharfe Bestimmung erschwert. Vier relevante Linien sind jedoch zu erkennen: die Jugendbewegung, die Reformpä-

dagogik, die Nachbarschaftsheime bzw. die Settlement-Bewegung und die Gruppendynamik (Galuske 2013, S. 92–93).

Im ausgehenden 19. Jahrhundert schlossen sich bürgerliche Jungen – später auch Mädchen – zu Gruppen zusammen, um sich abseits der elterlichen Aufsicht und der strengen Autorität der Schule in natürlicher Umgebung von der Erwachsenenwelt abzugrenzen (Behnisch et al. 2013, S. 50–51). Die daraus hervorgegangene **Jugendbewegung** wurde zum Ort der Selbsterziehung und der Sozialisation, der „bis zum heutigen Tag im Selbstverständnis und in der Praxis der Jugendverbände“ (Galuske 2013, S. 92) fortwirkt.

Die **Reformpädagogik** hat zu Beginn des 20. Jahrhunderts dieses Selbstverständnis der Jugendbewegungen aufgenommen und ausdifferenziert. Die Gruppe wird „nun nicht mehr nur [als] ein Ort der Gemeinsamkeit“ aufgefasst, sondern im sozialräumlichen Verständnis als Mittel, indem und durch das „Erziehung unter Anleitung ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen [für gemeinsames Lernen und Arbeiten]“ stattfindet. Die gemeinschaftliche Verbundenheit und die Bedeutung der sozialen Beziehungen wurden relevanter als die Position des Individuums in der Massengesellschaft (Behnisch et al. 2013, S. 51–52).

Zusammenfassend kommt dem Fokus auf die Gemeinschaft ein höherer Stellenwert zu als der Betrachtungsweise einer aus einzelnen Individuen bestehenden (schulbezogenen) Gesellschaft. Dabei stehen in der Schule Erziehungsmethoden im Vordergrund, die sich nach den Bedürfnissen und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen ausrichten und die Kinder und Jugendliche in möglichst partizipativen Prozessen zu mündigen, demokratischen und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten fördern möchten (Behnisch et al. 2013, S. 51).

In den USA zeigte sich das Arbeiten mit Gruppen gegen Ende des 19. Jahrhunderts sowohl in der **Settlement-Bewegung**, den Nachbarschaftsheimen als auch in der Selbsthilfe und Freizeitbewegung. Als Reaktion auf die Flüchtlingsströme aus Europa entstanden – meist in sozialen Brennpunkten gelegen – Zentren, „in denen sich ganz bewusst Sozialarbeiter [sic] [niederliessen], um die Armut zu beseitigen, die Selbsthilfekräfte zu stärken, Bildungsprogramme zu initiieren und die Bevölkerung zu aktivieren“ (Behnisch et al. 2013, S. 53).

Die **Gruppendynamik** schliesslich beruht auf Experimenten durch Kurt Lewin in den 1930er-Jahren. In diesem Forschungs- und gleichzeitig Handlungsan-

satz wurde untersucht, wie soziale Gruppen funktionieren und welche Faktoren ihre Entwicklung und ihre Veränderungsprozesse beeinflussen. In diesen empirischen Untersuchungen wurden die Struktur, die Prozesse ihrer Herausbildung und Entwicklung sowie die Besonderheiten von Kleingruppen beschrieben. Die daraus entstandenen grundlegenden Erkenntnisse über die Funktionsweise und die Mechanismen von sozialen Gruppen dienen der wissenschaftlichen Fundierung und Weiterentwicklung der Praxisanforderungen der Sozialen Arbeit (Galuske 2013, S. 92–93).

Die obigen Ausführungen zur historischen Entwicklung der *Sozialen Gruppenarbeit* stellen die Grundlagen dar, die für ihre konkrete Umsetzung im Kontext der Schulsozialarbeit handlungsleitend sein können. Die Methode der *Sozialen Gruppenarbeit* kann zur Bearbeitung sozialer Probleme angewandt werden, indem Bedürfnisse und vorhandene Ressourcen (re-)aktiviert werden. Die sozialen Beziehungen nehmen in den Prozessen der Sozialisation, Bildung, Inklusion und Teilhabe einen besonderen Stellenwert ein. Schulsozialarbeit bietet Kindern und Jugendlichen einen geschützten Sozialraum, in dem sie unabhängig von schulischen Leistungsanforderungen miteinander kommunizieren, Erfahrungen sammeln und Neues ausprobieren (Streblow 2005, S. 153) und sich als zugehörig zu einer Gemeinschaft erleben können (Streblow 2005, S. 267).

Schulsozialarbeit kann ihre Funktionen besonders wirkungsvoll erfüllen, wenn sie die Methode der *Sozialen Gruppenarbeit* unter Berücksichtigung ihrer handlungsleitenden Grundprinzipien gezielt einsetzt. Wird Schulsozialarbeit zudem in Präventions- und Schulentwicklungsprojekte zu relevanten Themen der Sozialen Arbeit einbezogen, gewinnt die *Soziale Gruppenarbeit* an Bedeutung. Sie rückt dabei die Individuen und deren soziale Beziehungen in den Fokus und setzt diese zugleich in das Verhältnis zu ihren strukturellen Rahmenbedingungen. Die beschriebenen Grundorientierungen der Sozialen Arbeit wie Empowerment, die Achtung der Menschenwürde, die Anerkennung von Diversität, Partizipation und sozialer Gerechtigkeit bilden dabei das Fundament der schulsozialarbeiterischen Praxis. Dieses gewährleistet, dass die Funktionen der Schulsozialarbeit nicht auf eine rein technische Problembearbeitung reduziert bleiben, sondern im Einklang mit den berufsethischen Standards der Sozialen Arbeit stehen. In der Umsetzung der *Sozialen Gruppenarbeit* führen diese Orientierungen zu einer ganzheitlichen Perspektive, die sowohl ressourcen- und bedürfnisorientiert als auch menschenrechtsbasiert ausgerichtet ist. Im Zentrum stehen die Kinder und Jugendlichen mit ihren sozialen Beziehun-

gen sowie das Ziel, strukturelle Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Potenziale bestmöglich entfalten können. Denn die Wahl einer geeigneten Methode hängt wesentlich von der entsprechend reflektierten, professionellen Haltung der Fachpersonen ab (Will/Dörr 2023, S. 4–6).

Ausgehend von diesen Kontextualisierungen folgt nun eine Vertiefung dessen, was die *Soziale Gruppenarbeit* als Methode im Kontext der Schulsozialarbeit besonders auszeichnet.

2 Normative Orientierungen der Schulsozialarbeit

Im Kern des professionellen Handelns geht es um die fachliche Haltung und darum, aus einer eigenständigen beruflichen Identität als Schulsozialarbeitende „Wissen, Können und Haltung in einen zusammenhängenden Bezug zu setzen“ (Hollenstein/Nieslony 2017, S. 68). Im Folgenden werden als ausgewählte handlungsleitende Orientierungen die Kinderrechtskonvention, die differenzierte Betrachtung von Kindeswohl und Wohlbefinden der Kinder, der Capability-Ansatz sowie die Förderung von Lebenskompetenzen, das Selbstwirksamkeitserleben bzw. die Steigerung der Handlungsbefähigung und die Stärkung der Resilienz ausgeführt. Die ausgewählten Konzepte ermöglichen es, geltende gesellschaftliche und fachliche Konventionen sowie Wertmassstäbe mit den Leitprinzipien und Zielvorstellungen der Schulsozialarbeit zu verknüpfen. In diesen Konzepten werden erstrebenswerte Zustände und daraus folgend professionelle Standards für den Prozess der Zielerreichung formuliert, wie beispielsweise Würde, Partizipation, Schutz und Selbstbestimmung (AvenirSocial/SSAV 2010). Die handlungsleitenden Orientierungen stellen damit für die Schulsozialarbeitenden übergeordnete Zielsetzungen aus der Perspektive der Sozialen Arbeit dar. Im Kontext der Schulsozialarbeit entfalten die Konzepte in zweierlei Hinsicht ihre Wirkung: Zum einen dienen sie als Zielsetzung und damit der Legitimation der *Sozialen Gruppenarbeit*, zum anderen fungieren sie als Handlungsorientierungen und zugleich als Prozessmerkmale.

2.1 Leitidee der Kinderrechtskonvention

„Die Orientierung an den Kinderrechten und die Umsetzung des Kinderrechtsansatzes sind zentrale Bausteine guter Qualität aller mit Kindern und für Kinder tätigen Fachkräfte und Organisationen.“ (Maywald 2018, S. 967)

Sofern wir Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession verstehen und davon ausgehen, dass Schulsozialarbeit sich primär den Kindern und Jugendlichen verpflichtet, erhält die Kinderrechtskonvention (KRK) besondere Bedeutung für die Schulsozialarbeit. Als Übereinkommen über die Rechte des Kindes ist diese seit 1997 in der Schweizerischen Bundesverfassung verankert und – ausgehend von ihren besonderen Prinzipien – als unteilbare und universelle Rechtssammlung zu verstehen, der sich die Schweiz verpflichtet. „Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung“ (Art. 11 BV), da sie in einem besonderen Abhängigkeitsverhältnis zu Erwachsenen stehen und damit besonders verletzlich sind. Sie werden mit dieser Gesetzesgrundlage gleichzeitig zu rechtlich relevanten Akteur:innen. Die entsprechenden Rechte einzufordern bedeutet, dass sich Kinder und Jugendliche auf der Basis der KRK auf Massnahmen zu ihrem Schutz und ihrer Förderung berufen können. Die Verantwortlichkeit für die Gewährleistung dieser Rechte liegt beim Staat sowie bei dessen Institutionen und Fachpersonen und ist damit auch handlungsleitend für die Schulsozialarbeit. Damit stellt die KRK sowohl für Schulsozialarbeitende als auch für weitere schulische und schulnahe Fachpersonen aus rechtlicher und fachlicher Perspektive einen verbindlichen Bezugsrahmen dar. Damit einhergehend stellt die KRK auch Forderungen an die Schule bezüglich der organisationalen Gestaltung und der Lehrpläne.

Die von der UNO definierten vier allgemeinen Prinzipien der KRK – das Recht auf Nicht-Diskriminierung (Art. 2), der Vorrang des Kindeswohls (Art. 3), das Recht auf Leben und bestmögliche Entwicklung (Art. 6) und die Berücksichtigung des Kindeswillens (Art. 12) – bilden gemeinsam mit den Grundprinzipien der Sozialen Arbeit und der Schulsozialarbeit zentrale Orientierungen für die Fachpersonen. Die allgemeinen Prinzipien des Übereinkommens über die Rechte der Kinder lassen sich auch in konkreten Rechtsartikeln der schweizerischen Gesetzessammlung wiederfinden, beispielsweise in Art. 8 BV der Rechtsgleichheit oder in Art. 133 ZGB der Wahrung des Kindeswohls und der Berücksichtigung des Kindeswillens. Neben dem Recht auf Bildung wird den

Kindern zudem ein Recht auf Ruhe und Freizeit, auf Spiel und altersgemässe aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben zugesprochen (Art. 31 KRK). Schulsozialarbeitende sind angehalten, Kinder direkt oder indirekt dabei zu unterstützen, ihre Rechte in Anspruch zu nehmen und durchzusetzen. Sie sollen zudem dazu beitragen, Strukturen zu verändern oder zu fördern, um einen Rahmen zu schaffen, in dem Kinder ausgehend von ihren eigenen Bedürfnissen die Schule, die Familie und die Gesellschaft (mit-)gestalten können und in dem der Kindeswille angemessen berücksichtigt wird. Als explizites Bildungsziel wird in Art. 29 KRK formuliert, dass Kinder auf „ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen“ vorbereitet werden sollen. Hier widerspiegelt sich die Aufgabe der Sozialen Arbeit, die biopsychosozialen Potenziale von Menschen und damit ein möglichst gelingendes (Zusammen-)Leben zu fördern.

Das „Gebäude der Kinderrechte“ (siehe Abbildung 1) lässt sich durch die „3 P“ beschreiben: „Protection“ (Schutzrechte), „Provision“ (Förderungs- und Versorgungsrechte) und „Participation“ (Partizipations- bzw. Beteiligungsrechte) (Deutsches Kinderhilfswerk, ohne Datum):

- Zu den **Schutzrechten** zählen beispielsweise das Recht auf Schutz vor körperlicher und seelischer Gewalt, vor Misshandlung, vor sexuellem Missbrauch oder vor wirtschaftlicher Ausbeutung.
- Die **Förderungs- und Versorgungsrechte** schliessen das Recht auf bestmögliche Gesundheitsversorgung, auf Bildung, auf soziale Sicherheit und angemessene Lebensbedingungen ebenso ein wie das Recht auf Spiel und Freizeit.
- Die **Partizipations- bzw. Beteiligungsrechte** setzen den altersentsprechenden Zugang zu Informationen voraus und beinhalten unter anderem das Recht auf freie Meinungsäusserung.

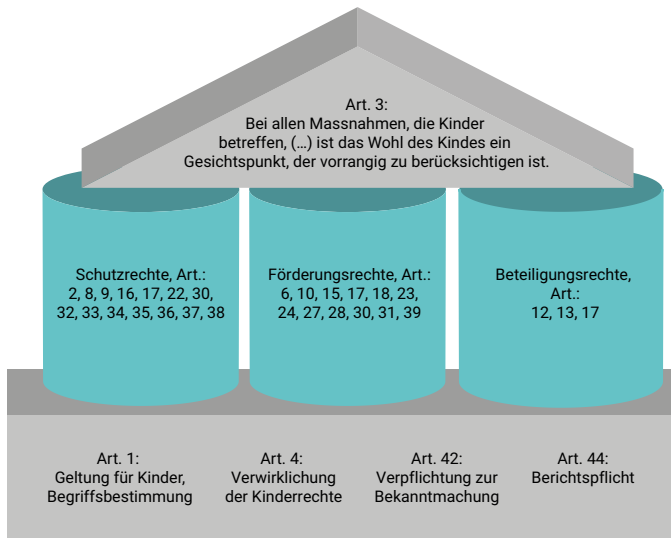


Abbildung 1: Das „Gebäude der Kinderrechte“
(Deutsches Kinderhilfswerk, ohne Datum)

Damit geht die Verpflichtung einher, Kinder und Jugendliche im schulischen Alltag vor Diskriminierung zu schützen – sowohl auf der Ebene des Individuums und der Gemeinschaft als auch hinsichtlich der schulischen und gesellschaftlichen Strukturen. In diesem Kontext ist das Recht des Kindes auf Schutz, Förderung und Mitwirkung im Umgang der Schule mit Diversität und Vielfalt für die Schulsozialarbeit besonders relevant. Vornehmlich Kinder aus Minderheitengruppen sind im schulischen Kontext schützenswert. Ihre Anhörungs- und Mitbestimmungsrechte sowie ihre Meinungsäusserungs- und Partizipationsrechte sind im Besonderen und maximal zu gewährleisten. Auch das Recht auf eine bestmögliche Entwicklung lässt sich als Argumentation dafür nutzen, um im individuellen Kontext eines Kindes eine ideal ausgestaltete Förderung zu bewirken. Die Berücksichtigung des Kindeswillens und die Orientierung an diesem sind schliesslich zentrale Auseinandersetzungen, mit denen Schulsozialarbeitende konfrontiert sind, da sie im Grundsatz die Kinder und Jugendlichen als Expert:innen ihres eigenen Lebens adressieren und sie ermächtigen und nicht bevormunden wollen.

Die Kenntnisse über die Kinderrechtskonvention führen somit – neben anderem Grundlagenwissen aus der Sozialen Arbeit – zu einer differenzierten, wenn auch nicht gänzlich geklärten Sichtweise auf Faktoren, die das Wohlbefinden von Kindern beeinflussen.

2.2 Ganzheitliche Gesundheit: Kindeswohl und „Child Well-Being“

*„Children have a right to well-being.“
(OECD 2021, S. 11)*

Das Konzept des Child Well-Being (OECD 2021, S. 11) bezieht sich auf ein umfassendes Verständnis davon, was Kinder und Jugendliche brauchen, um sich wohlfühlen. Das Wohlbefinden und eine gesunde Entwicklung beeinflussen sich gegenseitig. In einem ganzheitlichen Gesundheitsverständnis wird Gesundheit als „Zustand vollständigen physischen, mentalen und sozialen Wohlbefindens“ (WHO 2003, S. 8) definiert. Das Kindeswohl definiert sich konkret über die Erfüllung der Grundbedürfnisse („Basic Needs“). Ein in der Praxis verbreitetes Modell beschreibt „sieben Grundbedürfnisse von Kindern“ (Biesel/Urban-Stahl 2022, S. 35). Diese Bedürfnisse beinhalten, was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein (Brazelton/Greenspan 2002, S. 10). Nachfolgend werden sie konkretisiert und differenziert (Biesel/Urban-Stahl 2022, S. 36–38):

- Das Bedürfnis nach **beständigen, liebevollen Beziehungen** unterstreicht die Bedeutung der Bezugspersonen, die sich durch verlässliche Erreichbarkeit und die Fähigkeit auszeichnen, den Kindern Sicherheit und Geborgenheit zu vermitteln.
- Das Bedürfnis nach **Ernährung und Versorgung** oder auch nach **körperlicher Unversehrtheit** beinhaltet konkrete Gesundheitsaspekte wie Ernährung, Bewegung und Ruhezeiten und deren medizinische und familiäre Umsetzung. Es geht somit um Rückzugsmöglichkeiten, Schutz vor Gefahren, Förderung von Selbständigkeit und Selbstbestimmung sowie die Möglichkeit, Spass zu erleben, spielen zu dürfen und animierende Lernmöglichkeiten zu haben.
- Das Bedürfnis nach **individuellen Erfahrungen** stellt die Individualität der Kinder in den Vordergrund. Sie sollen entsprechend ihrer Entwick-

lungsstufe, ihrer individuellen Besonderheiten und ihres Temperaments sowie unter Berücksichtigung ihres Willens gefördert werden.

- Dies wird im Bedürfnis nach **entwicklungsgerechten Erfahrungen** erneut aufgegriffen, wobei eine adäquate Förderung und weder eine Über- noch eine Unterforderung erfolgen soll.
- Das Bedürfnis nach **Grenzen und Strukturen** verweist auf die Notwendigkeit definierter Freiheits- und Entscheidungsräume. Dabei geht es um die alters- und entwicklungsentsprechende Übertragung von Rechten und Ansprüchen sowie Pflichten von oder Erwartungen an die Kinder, die in der Beziehung mit den relevanten Bezugspersonen ausgehandelt werden.
- Im Bedürfnis nach **stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und kultureller Kontinuität** wird verdeutlicht, dass Kinder für eine gelingende Sozialisation auf die Interaktion mit ihrem sozialen und kulturellen Umfeld angewiesen sind, dort Freundschaften pflegen und Gemeinschaft erfahren sollen, womit sie sich wiederum Ressourcen erschliessen können.
- Das Bedürfnis nach einer **sicheren Zukunft** beschreibt schliesslich die Bedeutung der Bedingungen für ein sicheres, friedliches und gelingendes Aufwachsen, die grundlegend sind für die Entwicklung persönlich relevanter Zukunftsperspektiven.

Laut OECD ist das Wohlbefinden der Kinder als ein multidimensionales Konzept zu verstehen, das körperliche Gesundheit, soziales, emotionales und kulturelles Wohlbefinden, kognitive und bildungsbezogene Entwicklung sowie materielle Lebensbedingungen umfasst und stets eingebettet ist in familiäre, schulische und gesellschaftliche Lebens- und Organisationskontexte (OECD 2021, S. 37–38). Child Well-Being stellt das Kindeswohl damit in einen umfassenden Zusammenhang mit der KRK und mit einer institutionellen und gesellschaftlichen Verantwortung.

Die Sicherstellung des individuellen Wohlbefindens ist für den schulischen Kontext äusserst relevant. Die Beziehung mit den Lehrpersonen ist ein signifikanter Einflussfaktor für das Selbstwertgefühl, den individuellen Bildungsprozess und das prosoziale Verhalten (Teng et al. 2018; Obsuth et al. 2017). Ein Klassenklima, das von Wertschätzung und Akzeptanz geprägt ist, senkt das Risiko von Mobbing und Schulabsentismus und stärkt das Gemeinschaftsgefühl (Dietrich/Cohen 2021). Soziales Engagement, Lernmotivation und Aufnahmefähigkeit werden gefördert durch partizipative Entscheidungsprozesse im schulischen Alltag (Mager/Nowak 2012). Dies sind nur einige Hinweise, warum

ein vertieftes Verständnis über Einflussfaktoren und Auswirkungen des Child Well-Being notwendig ist und welche Bedeutung dies im schulischen Kontext einnimmt.

2.3 Soziale Gerechtigkeit und das gute (Schul-)Leben

Kinder und Jugendliche sind als wichtige soziale Akteur:innen ernst zu nehmen, da gemäss dem Auftrag der Schulsozialarbeit ihr subjektives Wohlbefinden im Zentrum steht und dieses auch Aspekte der Bildungsgerechtigkeit tangiert. Der Capability-Ansatz (Nussbaum 1998) beschäftigt sich mit den Vorstellungen über Gerechtigkeit und das „gute Leben“ sowie mit den individuellen und kollektiven Verwirklichungschancen, also den Voraussetzungen für die Entfaltungsmöglichkeiten und ihrer tatsächlichen Realisation (Sedmak 2011, S. 7–10). Der Ansatz geht nicht von allgemeingültigen Grundsätzen und Standards aus, denn die Lebenssituation wird an den individuellen Vorstellungen gemessen und daran, inwiefern die Verwirklichungschancen hinsichtlich der Erreichung des Zielzustandes gegeben sind. Die Verwirklichung eigener Lebensentwürfe ist ein zentraler Massstab in der Auseinandersetzung mit sozialer Gerechtigkeit (Ziegler 2011, S. 117–120). Schulsozialarbeitende können ihr Handeln unter dem Grundsatz der sozialen Gerechtigkeit mit dem Gerechtigkeitsansatz des Capability-Ansatzes verknüpfen, um die besondere Situation von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen, die mit je individuellen Ressourcen ausgestattet sind und deren Handeln aus unterschiedlichen Gründen eingeschränkt ist. Dies betrifft insbesondere die Frage, welche Bedürfnisse und Vorstellungen Kinder und Jugendliche in Bezug auf gesundes Aufwachsen, ihre Potenzialentfaltung sowie ihre Mitwirkungsrechte und Entscheidungsfreiheiten haben.

Wenn „Capabilities als effektive Verwirklichungschancen, tatsächliche Entfaltungsmöglichkeiten oder Befähigungsgerechtigkeit“ (Sedmak 2011, S. 128) übersetzt werden, nimmt der Ansatz damit nicht nur das Individuum, sondern auch die entsprechenden Strukturen in den Blick und geht der Frage nach, was in der Gemeinschaft oder Gesellschaft als „gutes Leben“ definiert wird und welche Mechanismen dieses beeinflussen. Unter Berücksichtigung ihrer individuellen Kontexte und situativen Fähigkeiten sind Kinder auf eine angemessene und transparente Weise in Entscheidungsfindungsprozesse einzubeziehen und ihnen ist der grösstmögliche Spielraum zu eröffnen, damit sie sich über ihre

Vorstellungen eines guten Zusammenlebens in der Gemeinschaft austauschen können. Wann immer Kinder und Jugendliche mit Fragen über ihre Zukunft konfrontiert werden, sollen ihre Äusserungen ernst genommen und berücksichtigt werden, was eine partizipative Einbindung erfordert. Dabei zeigt die Erfahrung, dass Kinder und Jugendliche häufig in der Lage sind, einerseits aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen und Ungerechtigkeiten benennen und andererseits detaillierte Beschreibungen von Zielzuständen vornehmen zu können. Ebenfalls ist es ihnen möglich, zu formulieren, welche Ressourcen sie individuell mitbringen, worin also ihre Stärken liegen, und ab welchem Punkt sie bei Veränderungsprozessen Unterstützung benötigen. Schulsozialarbeit kann Kindern und Jugendlichen Prozesse ermöglichen und sie darin unterstützen, zu erfahren, dass Strukturen und Rahmenbedingungen ihre Verwirklichungschancen eingrenzen (Kappus 2015, S. 17), und gleichzeitig ihre Partizipation sowie Potenzialentfaltung stärken.

Nach Nussbaum (2006, S. 76–78) verfügen alle Menschen über angeborene Potenziale, die es zu entfalten gilt. Sie konstatiert zudem, dass ein Unterlassen dieser Entfaltung als moralisch verwerflich zu bezeichnen sei. Capabilities, die nach Nussbaum die Voraussetzungen für ein gutes Leben darstellen, beziehen sich auf zehn Bereiche: Leben, körperliche Gesundheit, körperliche Integrität, Vorstellungs- und Ausdruckskraft, Gefühle, praktische Vernunft, Zugehörigkeit, andere Lebewesen, Spiel und Kontrollierbarkeit (Nussbaum 2006, S. 76–79).

- Im Bereich des **Lebens** stellen sich Fragen nach der Lebensdauer und der Lebensqualität.
- Die **körperliche Gesundheit** beinhaltet die medizinische Versorgung, die Reproduktionsfähigkeit sowie die Ernährung und Unterkunft.
- Die **körperliche Integrität** umfasst die Möglichkeit, über den eigenen Aufenthaltsort bestimmen zu können, Bedürfnisse nach Sexualität und Fortpflanzung ausleben zu können und vor jeglicher Integritätsverletzung geschützt zu sein.
- Die **Vorstellungs- und Ausdruckskraft** bezieht sich auf die Fähigkeit, die eigenen Sinne und den eigenen Verstand ganzheitlich nutzen zu können, sich ausdrücken zu können und dazu legitimiert zu sein, lustvolle Erfahrungen zu machen und unnötigen Schmerz zu vermeiden. Dafür sind einerseits kulturelle, sozialisatorische, künstlerische, politische und kommunikative Fähigkeiten und andererseits sprachliche, mathematische und wissenschaftliche Kenntnisse erforderlich.

- **Gefühle** beinhalten die Fähigkeit, emotionale Bindungen zu anderen Menschen – einzeln oder in der Gemeinschaft – aber auch zu Dingen eingehen und eine eigene Gefühlswelt entwickeln zu können, womit eine vielseitige Emotionalität und damit Empathie gefördert werden kann.
- **Praktische Vernunft** bezeichnet die Ausbildung einer inneren Moral und Ethik, also einer Vorstellung des „Guten und Bösen“, worauf das eigene Leben ausgerichtet und woran es gemessen wird.
- Unter **Zugehörigkeit** wird einerseits die Fähigkeit verstanden, solidarische und gemeinschaftliche Formen des Zusammenlebens zu pflegen, wobei es eigene sowie andere Interessen und Bedürfnisse miteinander zu vereinen gilt. Andererseits sind die Vielfalt individueller Lebensentwürfe so weit wie möglich zu respektieren und Diskriminierungen zu vermeiden.
- Unter **anderen Lebewesen** lässt sich die Welt der Natur zusammenfassen und damit die Fähigkeit, auch zu Tieren und Pflanzen eine Beziehung zu entwickeln und sorgsam mit ihr umzugehen.
- **Spiel** beinhaltet die für alle Menschen zentrale Fähigkeit, spielen, lachen und sich erholen zu können.
- **Kontrollierbarkeit** beinhaltet zwei Bereiche: einerseits die politischen Möglichkeiten zur Mitbestimmung der eigenen Umwelt – also die Fähigkeit und Möglichkeit, an politischen Prozessen partizipieren oder diese initiieren zu können. Andererseits ist damit die Fähigkeit gemeint, eigene Besitztümer erwirtschaften zu können und diese selbstbestimmt verwalten zu dürfen, sowie die Fähigkeit, einer sinnvollen und wertschätzenden Erwerbsarbeit nachgehen zu können.

In Kooperations- und Veränderungsprozessen kann die Schulsozialarbeit danach fragen, was Kinder und Jugendliche glücklich macht, was sie aus ihrem Leben machen wollen, was ihnen für ihre Zukunft wichtig ist oder was sie der nachfolgenden Generation weitergeben möchten. Der Ansatz ist anschlussfähig an das Grundverständnis der Sozialen Arbeit, nach dem der Mensch als ganzheitliches Wesen mit lebenslangem Bildungsbestreben angesehen wird. Gleichzeitig nimmt der Ansatz Veränderungen in den Blick, die nicht von Fachpersonen vorgeschlagen werden, sondern von den Individuen, die die Gesellschaft gemeinsam gestalten. Auch ist der Ansatz anschlussfähig an die Konzepte der Lebensweltorientierung und der Lebensbewältigung, da er die Selbstwirksamkeit sowie die Überzeugung der Expertise für das eigene Leben aufgreift. Die individuellen Vorstellungen werden mit dem Kollektiv verhandelt und müssen mit dessen Vorstellungen kompatibel sein. Das Kollektiv macht

Aushandlungsprozesse erforderlich und kann gleichzeitig Capabilities sichtbar machen, da sich diese stets im Zusammenwirken mit der Umwelt verwirklichen. Der Ansatz fördert damit nicht nur effektiv die Haltung der Lebensweltorientierung, sondern darüber hinaus einen integritätswahrenden, respektvollen und wertschätzenden Umgang untereinander und ein Gemeinschaftsgefühl bei der Umsetzung und Verwirklichung von Potenzialen.

2.4 Stärkung der Lebenskompetenzen, Resilienz, Handlungsbefähigung und Selbstwirksamkeit

Die Entwicklung einer Vorstellung über „das gute Leben“ (Nussbaum 1998) geht mit der Entwicklung von individuellen Lebenskompetenzen einher. Lebenskompetenzen, Resilienz, Handlungsbefähigung und Selbstwirksamkeit werden im Folgenden als Konzepte verstanden, die unabhängig von einem konkreten Handlungsanlass eine nachhaltige Grundlage für das ganzheitliche Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen darstellen und damit als übergeordnete Zielsetzungen der Schulsozialarbeit relevant sind. Denn die Förderung von Lebenskompetenzen trägt wesentlich zur Entwicklung von Resilienz bei, da sie Kinder und Jugendliche befähigt, Herausforderungen aktiv zu bewältigen und adaptive Strategien zu entwickeln. Die daraus entstehenden Selbstwirksamkeitserfahrungen stärken das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit. Damit geht das Verständnis eines ganzheitlichen Kompetenzerwerbs- bzw. Bildungsprozesses einher.

Lebenskompetenzen stehen im Zusammenhang mit einem ganzheitlichen Gesundheitsverständnis und dem persönlichen Wohlbefinden (WHO 2003, S. 8). Sie befähigen Menschen, konstruktiv mit den Anforderungen und Herausforderungen des Lebens umzugehen, und sind daher als universale und grundlegende Fähigkeiten zu verstehen, die für unseren gesamten Lebensweg und unabhängig vom konkreten Handlungsanlass relevant sind (WHO 1997, S. 1–3):

- **Entscheidungsfindung:** die Fähigkeit, bewusste Entscheidungen zu treffen, die mit konkreten Handlungen verbunden sind, unter Berücksichtigung verschiedener Alternativen und deren Konsequenzen.
- **Problemlösefähigkeiten:** die Fähigkeit, Herausforderungen und Probleme meistern zu können, da ungelöste Probleme psychischen Stress

und damit verbundene körperliche Begleiterscheinungen auslösen können.

- **Kreatives Denken:** die Fähigkeit, bei der Lösung von Problemen verschiedene Möglichkeiten und deren Konsequenzen von Handeln und Nicht-Handeln miteinander zu verknüpfen sowie anpassungsfähig und flexibel damit umzugehen.
- **Kritisches Denken:** die Fähigkeit, Informationen, Meinungen und Erfahrungen zu differenzieren sowie verschiedene Einflussfaktoren und Hintergründe erkennen und in ein Verhältnis setzen zu können.
- **Wahrhaftige Kommunikation:** die Fähigkeit, sich bei der Äußerung von Meinungen, Wünschen, Bedürfnissen, Ängsten und Hilfebedürftigkeit verbal und non-verbal ausdrücken zu können, in der Art und Weise, wie diese abhängig vom kulturellen und situativen Kontext angebracht und verständlich ist.
- **Zwischenmenschlichkeit:** die Fähigkeit, Beziehungen einzugehen, diese zu pflegen und zu wahren, um sie als Quelle des Wohlbefindens zu nutzen und soziale Unterstützung zu erhalten.
- **Selbstwahrnehmung:** die Fähigkeit, sich selbst wahrzunehmen und eigene Stärken und Schwächen sowie Stress- oder Belastungsmomente identifizieren zu können.
- **Empathie:** die Fähigkeit, sich in eine andere Person hineinzuversetzen, womit Verständnis und Akzeptanz sowie ein diversitätssensibles Zusammenleben gestärkt werden.
- **Umgang mit Gefühlen:** die Fähigkeit, Gefühle bei sich und anderen zu erkennen und im Zusammenhang mit Handlungen nachvollziehen zu können, sowie einen adäquaten Umgang besonders mit intensiven Gefühlen wie Wut und Trauer zu entwickeln.
- **Umgang mit Stress und Belastung:** die Fähigkeit, stressauslösende Momente erkennen und – wo möglich – bearbeiten zu können sowie Strategien der Stressbewältigung entwickeln zu können.

Die Entwicklung der Lebenskompetenzen steht in einem dynamischen Zusammenhang mit der Entwicklung von Resilienz, Handlungsbefähigung und der Selbstwirksamkeitserfahrung von Kindern und Jugendlichen.

Resilienz bezieht sich auf die Erfahrung von Selbstregulierung, Selbstmotivation, Empathie und Selbstvertrauen sowie auf eigene soziale Fähigkeiten, das Erleben von Zugehörigkeit und die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwort-

tung. Diese Aspekte stellen gleichzeitig personale und soziale Schutzfaktoren dar (Deffner et al. 2020, S. 343). Resilienz als individuelle Widerstandsfähigkeit gegenüber Herausforderungen kann sich erweitern, insofern sich die Kinder und Jugendlichen in den entsprechenden partizipativ ausgestalteten Prozessen selbstwirksam erleben. Diese Selbstwirksamkeitserfahrungen sind wiederum grundlegend, um sich der eigenen Kompetenzen bewusst zu werden (Cassée 2010, S. 44).

Damit rückt der Aspekt der Handlungsbefähigung und Wirksamkeitserfahrung in den Fokus, wodurch Selbstwirksamkeit erfahren und Schutzfaktoren und damit Resilienz ausgebaut werden können (Grundmann 2010, S. 131). Handlungsbefähigung setzt sich nach Straus und Höfer aus den verfügbaren Ressourcen zusammen, die ein Individuum aktivieren und sinnvoll nutzen kann, und wird in folgende Dimensionen aufgeteilt (Straus/Höfer 2025, S. 81): Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit, Selbstwirksamkeit, Perspektivität und Interesse, Sich-selbst-Mögen und Optimismus sowie soziale Zugehörigkeit. Studien, die Handlungsbefähigung quantitativ über die jeweilige subjektive Einschätzung systematisch ermitteln, zeigen, dass sich Kinder und Jugendliche mit einem hohen Wert gesünder fühlen und mit ihrem Leben zufriedener sind und entsprechend ein höheres Wohlbefinden im Allgemeinen zeigen (Straus/Sierwald 2015, S. 226–227).

Die beschriebenen normativen Orientierungen beleuchten in unterschiedlicher Art und Weise das soziale und emotionale Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen. Die Entwicklung der Vorstellung eines „guten Lebens“ steht im Zusammenhang mit Verantwortungsübernahme und Solidaritätserleben, da die Wertediskussion nicht von Aussenstehenden „übergestülpt“ wird, sondern von den Individuen selbst geführt wird. Die Schulsozialarbeit ist demnach aufgefordert, die Möglichkeiten, die den jungen Menschen innerhalb der schulischen Rahmenbedingungen bei der Entwicklung ihrer selbstbestimmten Lebensentwürfe zur Verfügung stehen, auf partizipative Weise grösstmöglich zu erweitern. Damit stellt Schulsozialarbeit einerseits die Handlungsbefähigung und die Erweiterung der Verwirklichungschancen der Kinder ins Zentrum, wodurch diese sich selbstwirksam erleben und dadurch ihre Resilienz erweitern, und setzt sich andererseits für Veränderungsprozesse auf struktureller Ebene ein.

Nachfolgend werden konkrete Schnittstellenthemen von Schule und Schulsozialarbeit beschrieben, aus deren Kooperation Synergien entstehen, die als Ausgangspunkt für *Soziale Gruppenarbeiten* dienen können.



3 Synergien von Schule und Schulsozialarbeit

Die folgenden Unterkapitel widmen sich jenen thematischen Schnittstellen von Schule und Schulsozialarbeit, aus denen sich im beruflichen Alltag Synergien für beide Systeme ergeben und wo die Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit ein hohes Potenzial entfalten kann. Dabei lassen sich Themen finden, bei denen beide Professionen ihre Expertise in Bildungsprozessen und Bildungsfragen ergänzend einbringen können. Erstrebenswerte Zustände, wie beispielsweise Bildungsprozesse, die sich an Vielfalt, Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit orientieren und Kinder und Jugendliche als Mitgestaltende ihres Bildungsumfeldes einbeziehen, stellen komplexe Herausforderungen dar. Für die Bearbeitung dieser Herausforderungen sind Kooperationsprozesse von Schule und Schulsozialarbeit erforderlich, die unterschiedlich intensiv gestaltet werden können (Good 2023, S. 16–18).

Das ganzheitliche und kompetenzorientierte Bildungsverständnis der Sozialen Arbeit (Rogers 1961) ist anschlussfähig an jenes des Lehrplans 21 (LP21), wie in Kapitel 3.1 ausgeführt wird. Im Zusammenhang mit den Sustainable Development Goals, die im LP21 im Fachbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aufgegriffen wurden, stellen sich weiterreichende Fragen danach, wie Kinder und Jugendliche als Gestaltende der künftigen Gesellschaft adressiert werden und welche Fähigkeiten und Kompetenzen losgelöst von schulischer Bildung zentral erscheinen (Kapitel 3.2). Abschliessend folgt eine differenzierte Auseinandersetzung mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit und dem Beitrag der Schulsozialarbeit hierfür (Kapitel 3.3).

Soziale Gruppenarbeit in der Schulsozialarbeit soll nicht als isolierte Methode verstanden werden, sondern orientiert sich in ihrem Grundsatz an einem ganzheitlichen Bildungsprozess. Die *Soziale Gruppenarbeit* fördert durch ihre lebenswelt- und handlungsorientierte Anwendung personale, soziale und me-

thodische Kompetenzen und kann dazu dienen, mit Kindern und Jugendlichen gesellschaftlich relevante Themen (z. B. Umwelt, Gerechtigkeit, Teilhabe) handlungsbasiert und zukunftsorientiert zu bearbeiten. Darüber hinaus wirken diese Themen mitunter in unterschiedlichen *Sozialen Gruppenarbeiten* mit.

3.1 Synergiepotenzial Bildungsverständnis und Lehrplan 21

Der von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) im Jahr 2014 verabschiedete LP21 verpflichtet die beteiligten deutschschweizerischen Kantone zur stärkeren Vereinheitlichung der Unterrichtseinheiten und damit zur Schaffung von vergleichbaren Bildungszielen. Der für die Deutschschweiz vereinheitlichte Lehrplan stellt ein zentrales Element und einen Paradigmenwechsel dar. Er beruht auf Artikel 62 der Bundesverfassung, der eine Harmonisierung des Schulwesens verlangt.² Die Harmonisierung des Lehrplans geht einher mit einer Vereinheitlichung von Lehrmitteln und Beurteilungskriterien sowie der schulischen Standort- bzw. Beurteilungsgespräche mit den Schüler:innen. Durch die Einführung des LP21 soll trotz des föderalistisch organisierten Bildungssystems in der Schweiz die Durchlässigkeit zwischen den Schulen und die Anschlussfähigkeit zwischen Schulstufen gefördert werden (Kuratle 2024, S. 114–126).

Lange Zeit galt ein Kind als ein „unfertiges Mitglied der Gesellschaft“ (Enderlein/Krappmann 2006, S. 41), das von der Schule zu einem „lebensbejahenden, tüchtigen und gemeinschaftsfähigen Menschen erzogen“ (VSG, Art. 3.1) wird und von ihr die dafür „grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt“ erhält (VSG, Art. 3.2). Das Bildungsverständnis, das dem 2014 erarbeiteten LP21 zugrunde liegt, ist in hohem Masse anschlussfähig an das Menschenbild und das Bildungsverständnis der Sozialen Arbeit. Es bezeichnet Bildung als „offenen, lebenslangen und aktiv gestalteten Entwicklungsprozess des Menschen“ (D-EDK 2016, S. 20). „Bildung ermöglicht dem Einzelnen, seine Potenziale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu

2 Für die Umsetzung des Lehrplans in den Kantonen sind die deutschschweizerischen Erziehungsdirektor:innen zuständig, die – gemeinsam mit jenen der französisch- und italienischsprachigen Schweiz – die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektor:innen (EDK) bilden. Die Erlasse der EDK sind besonders deshalb von Bedeutung, weil sie die Auswahl der Lehrmittel und die Curricula der Lehrpersonenausbildung beeinflussen. Anschliessend an diese Neuerung werden Leistungsmessungen bzw. Schulstandserhebungen harmonisiert (BKZ Geschäftsstelle, ohne Datum).

entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln“ (D-EDK 2016, S. 20–21). Nach dem Verständnis der Schule ist ein Kind bzw. ein:e Jugendliche:r demnach ein Individuum mit dem Bestreben, sich selbst in den eigenen unterschiedlichen Facetten permanent weiterzuentwickeln. „Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt“ (D-EDK 2016, S. 20). Damit wird deutlich, dass Bildungsprozesse auch ausserhalb des Klassenzimmers und der Stundenplanlogik stattfinden, über den gesamten Lebensverlauf des Menschen erfolgen und dass die Schule hierbei als eine Akteurin neben anderen zu verstehen ist.

In einem ganzheitlichen und lebensweltorientierten Bildungsverständnis der Sozialen Arbeit ist Schule gleichzeitig Lern- und Lebensort – einer von mehreren. Bildung lässt sich deshalb nicht nur auf formale (qualifizierende) Prozesse und Orte beschränken, sondern bezieht sich auch auf non-formale und informelle (unwillkürliche) Prozesse und Orte – Bildung passiert gleichzeitig und überall (AvenirSocial 2014). Ausgehend vom humanistischen Menschenbild der Sozialen Arbeit ist jeder Mensch ein ganzheitliches Wesen mit der Fähigkeit und dem Streben nach Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung (Rogers 1961), auch in der schulischen Lebenswelt. Der individuelle Bildungsprozess ist intrinsisch gesteuert, von vielen Variablen abhängig und im Wechselverhältnis von Individuum und System zu betrachten (Bauer/Hurrelmann 2021, S. 15–17). Aus Sicht der Schulsozialarbeit sollen Bildungsprozesse – neben der Wissensaneignung – dazu beitragen, die Persönlichkeit und die Begabungen von Menschen, besonders von Kindern und Jugendlichen, möglichst vollständig zur Entfaltung zu bringen und ihnen ein selbstbestimmtes Leben in einer möglichst freien Gesellschaft zu ermöglichen (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2013, S. 6–10).

Im Grundsatz des LP21 sind ausserdem die schulischen Werte formuliert: die Förderung der Chancengleichheit, des gegenseitigen Respekts im Zusammenleben mit anderen Menschen, die Abwendung aller Formen der Diskriminierung, die Förderung des Verständnisses für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt, die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen sowie der Umgang mit Vielfalt und ihr Beitrag zum Zusammenhalt innerhalb einer pluralistischen

Gesellschaft (D-EDK 2016, S. 20–21). Hierin zeigt sich eine hohe Überschneidung mit dem Gegenstand, den Grundsätzen und den Funktionen der Sozialen Arbeit und im Spezifischen der Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit kann in *Sozialen Gruppenarbeiten* an die inhaltlichen Themen des LP21 anschliessen und diese als kontextuelle Rahmung heranziehen.

Die Leitidee der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zielt darauf ab, die Befriedigung der materiellen und immateriellen Grundbedürfnisse aller Menschen heute und in Zukunft sowie die Solidarität in der Gesellschaft und ihr wirtschaftliches Wohlergehen sicherzustellen. BNE prägt den gesamten LP21 als Querschnittsthema und nimmt aus Sicht der Sozialen Arbeit zentrale Themen auf, die für ein gelingendes Zusammenleben (AvenirSocial/SSAV 2010) und gemäss LP21 für eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft (D-EDK 2016, S. 34–38) grundlegend sind: Politik, Demokratie und Menschenrechte, natürliche Umwelt und Ressourcen, Geschlechter und Gleichstellung, Gesundheit, globale Entwicklung und Frieden, kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung sowie Wirtschaft und Konsum. Beim LP21 handelt es sich in einigen Bereichen grundsätzlich um einen Richtplan, womit die Auswahl konkreter Unterrichtsinhalte hauptsächlich den Lehrpersonen und Schulleitungen obliegt (Kuratle 2024). Die D-EDK bezieht sich somit auf den bundesstaatlichen Auftrag, der staatliche Organe dazu verpflichtet, Gerechtigkeit, politische Teilhabe und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen als wesentliche Bedingungen einer nachhaltigen Entwicklung zu vermitteln (Art. 2 und Art. 73 BV). Schulsozialarbeit und Schule erhalten daher gemeinsam die Aufgabe, Kinder und Jugendliche zu befähigen, aktiv und verantwortlich an der Gestaltung einer nachhaltigen Gesellschaft mitzuwirken (Iser 2024, S. 379–397).

Einen zentralen Bestandteil des LP21 bildet die Kinder- und Menschenrechtsbildung, deren Bedeutung im Unterricht und bei den schulischen Fachpersonen dadurch erhöht wird, dass das Thema vermehrt in die Lehrmittel integriert wird. Das Wissen über die Inhalte der Konventionen, insbesondere der Kinderrechtskonvention (KRK), befähigt Kinder und Jugendliche erst zu deren Inanspruchnahme. Der LP21 nimmt diese Voraussetzungen in der inhaltlichen Ausgestaltung auf und bezieht bestehende Konzepte der Gesundheitsbildung, des globalen Lernens, der interkulturellen und geschlechtergerechten Pädagogik, der politischen und Umweltbildung sowie die Schlüsselthemen der UNO mit ein. Idealerweise stehen gemäss LP21 Kindern und Jugendlichen in der Schule Gefässe – also Gremien der Schüler:innen-Partizipation – zur Einübung de-

mokratischer Verhaltensweisen zur Verfügung (Quenzel et al. 2023, S. 7–9), die von der Schulsozialarbeit begleitet werden können (Grünenwald-Müller/Kaspar 2017, S. 80–93). Zwei weitere Längsmodule werden als Querschnittsthemen definiert: Medien und Informatik (MI) sowie Berufliche Orientierung (BO).³ Beide Themen haben einen hohen Bezug zur Schulsozialarbeit, da im MI-Modul der selbst- und sozialverantwortliche Umgang mit Medien erlernt und im BO-Modul die Auseinandersetzung mit der persönlichen und beruflichen Zukunft erfolgen soll (Pötter 2014 S. 21–42).

Die Kompetenzorientierung stellt einen zweiten, inhaltsbezogenen Paradigmenwechsel dar, wobei sich ein Unterschied zum Kompetenzbegriff des Capability-Ansatzes zeigt. Im LP21 werden Kompetenzen als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert (D-EDK 2016, S. 23) und es wird festgehalten, welches Wissen und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in welcher Qualität die Schüler:innen in den Fachbereichen erwerben sollen. Bei der Unterrichtsgestaltung stehen weniger die Lernziele, sondern vielmehr die unterschiedlichen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die sich die Schüler:innen aneignen sollen, im Fokus (D-EDK 2016, S. 6). Es wird im LP21 auch darauf hingewiesen, dass eine erfolgreiche und verantwortungsvolle Anwendung dieser Kompetenzen von unterschiedlichen Einflussfaktoren abhängt. Am Beispiel des Fachbereichs Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG), konkret „Politik, Demokratie und Menschenrechte“, lässt sich erkennen, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem fachlichen Kompetenzerwerb aus den anderen Unterrichtsfächern, wie z. B. Deutsch, zusammenhängen und dass dabei neben sprachlichen auch historische, kulturspezifische und gesellschaftliche Kenntnisse notwendig sind.

Der LP21 unterscheidet zwischen **fachlichen Kompetenzen** – also der Fähigkeit, fachbezogenes Wissen zu vertiefen, zu verknüpfen und anzuwenden – und **überfachlichen Kompetenzen**, die die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen umfassen und über das schulische Fachwissen hinaus zentrale Wissens- und Könnensbestände bilden (D-EDK 2016, S. 7; Abbildung 2).

3 Die Längsmodule Medien und Informatik (MI) und Berufliche Orientierung (BU) sind im LP21 als thematische Module verortet, in denen fachliche und überfachliche Kompetenzen aus allen Fachbereichen miteinander verknüpft und transferiert werden (D-EDK, 2016, S. 475–507).

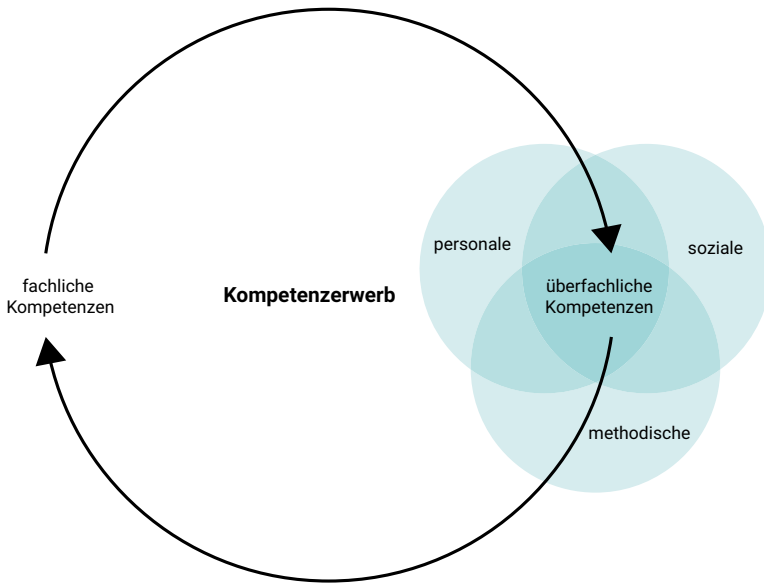


Abbildung 2: Kompetenzbereiche und Dimensionen innerhalb der überfachlichen Kompetenzen im LP21 (eigene Darstellung in Anlehnung an D-EDK 2016, S. 7 und S. 12).

Die Kompetenzbereiche des LP21 und die *Soziale Gruppenarbeit* im Kontext der Schulsozialarbeit verfolgen sich ergänzende Bildungsprozesse. Während der LP21 die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen curricular verankert, schafft *Soziale Gruppenarbeit* gemäss den bisherigen Ausführungen Bildungs- und Erfahrungsräume, in denen Kinder und Jugendliche diese Kompetenzen handlungsorientiert, partizipativ und lebensweltbezogen erweitern können. Dadurch kann ein Beitrag zur Umsetzung des ganzheitlichen Bildungsverständnisses geleistet werden. Im Folgenden werden die Kompetenzbereiche gemäss LP21 ausgeführt und ihr Bezug zur Schulsozialarbeit aufgezeigt.

Personale Kompetenzen: Den Ausgangspunkt in diesem Kompetenzbereich bildet das Individuum als Expert:in seiner Lebenswelt. Eigene Bedürfnisse und Zielsetzungen formulieren zu können, erfordert die Fähigkeit, über sich selbst und individuelle Vorstellungen und Zukunftsvisionen nachzudenken. Erst durch die Entdeckung der eigenen Ressourcen und die Fähigkeit, Selbst- und Fremd-

bilder zu entwickeln, ist die Herausbildung der eigenen Handlungsbefähigung möglich. Dabei werden wir auch durch unsere Sozialisationsinstanzen und weitere Einflüsse geprägt. Die Herausarbeitung eigener Ziele und Werte und deren Reflexion führen uns zu den Grundwerten unserer Persönlichkeit. Dies führt der LP21 als Grundvoraussetzung für die Konfliktlösung und den Umgang mit Vielfalt aus. Diese Grundvoraussetzung erscheint sinnvoll, denn die Herausbildung einer Individualität und Identität steht in engem Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit der Vielfalt des sozialen Umfelds sowie mit der Fähigkeit, eigene Wert- und Weltbilder zu differenzieren. Durch individuelle kommunikative und reflektive Fähigkeiten können diese Bilder transportiert, ausgehandelt und in Beziehung zueinander gesetzt werden sowie Diskussionen und Meinungsbildungsprozesse geführt werden (D-EDK 2016, S. 20–33).

Soziale Kompetenzen: Hierin kommt besonders die soziale Gruppe zum Tragen, in der das Individuum seine Dialog- und Kooperations- sowie Kommunikationsfähigkeiten ausbildet. Die Gruppe als Ort des gemeinsamen Lernens und der Sozialisation sowie als Ursprungs- und Aushandlungsort von Konflikten dient als Gefäß für die (Weiter-)Entwicklung zentraler Kompetenzen im Umgang mit Differenzen und Verschiedenheit. Zentrale Kompetenzen bilden der aktive Einbezug anderer Menschen in die eigene Lebenswelt, die Gestaltung des Zusammenlebens, die Berücksichtigung von Minderheiten in Partizipationsprozessen, die Kompromissbereitschaft und die Solidarität. Die Fähigkeiten des Perspektivenwechsels und der Empathie unterstützen den konstruktiven Umgang mit Fehlern, Konflikten und Kritik. Die Kinder und Jugendlichen sollen nicht nur Vielfalt bezüglich der Geschlechter, der Hautfarbe, der Sprache, der sozialen Herkunft, der Religion oder der Lebensform kennenlernen, sondern sich auch eine respektvolle diversitätssensible Aussprache aneignen (D-EDK 2016, S. 20–33).

Methodische Kompetenzen: Die Kompetenzen in diesem Bereich umfassen die Sprachfähigkeit, die Fähigkeit im Umgang mit Informationen sowie die Problemlösefähigkeit. Insgesamt geht es darum, komplexe Aufgaben und Problemstellungen zielgerichtet in strukturierten Prozessen und Teilarbeitsschritten zu bearbeiten. Die hierfür notwendigen Informationen sollen in reflektierter und koordinierter Art und Weise aus unterschiedlichen qualitativ überprüften Quellen systematisch zusammengestellt werden können. Sowohl für den Bearbeitungsprozess wie auch für die Darstellung und Vermittlung der Ergebnisse sind vielfältige kommunikative Fähigkeiten erforderlich (D-EDK 2016, S. 20–33).

Die Ausprägung der überfachlichen Kompetenzen, die anschlussfähig sind an das Konzept der Lebenskompetenzen, wird gemäss den Entwickler:innen des LP21 zu einem grossen Teil vom familiären sowie vom weiteren sozialen Umfeld der Kinder und Jugendlichen bestimmt und im schulischen Kontext weiterentwickelt und ausgebildet (D-EDK 2016, S. 30). Hier zeigen sich Bezüge zum grundlegenden Verständnis des Capability-Ansatzes, da Fähigkeiten erst durch ihren Anwendungsbezug zu Kompetenzen werden. Obwohl die Kompetenzen grösstenteils nicht durch die Schule vermittelt werden, werden sie dennoch für die Beurteilung bzw. Qualifikation und für die Selektion der Kinder und Jugendlichen herangezogen. Dies erfordert eine differenzierte Kompetenzbeurteilung, da beispielsweise mangelnde Deutschkenntnisse auch den Kompetenzerwerb im Fachbereich NMG verhindern können und damit sowohl die fachlichen wie auch die überfachlichen Kompetenzbereiche tangieren. Der Kompetenzerwerb ist zudem von Faktoren wie beispielsweise individuellen Verhaltensweisen oder Lernbeeinträchtigungen abzugrenzen (Joller-Graf et al. 2014, S. 32–44). Diese Bezüge sind noch nicht ausreichend geklärt und bedürfen weiterer Analysen und Untersuchungen.

Um effektiv an den gesellschaftlich relevanten Fragestellungen der Nachhaltigkeit, Gesundheit, Vielfalt, politischen Teilhabe, Gleichstellung, der Förderung von Bildungsgerechtigkeit sowie eines gelingenden Zusammenlebens zu arbeiten, braucht es eine umfassende Herangehensweise, eine sozialräumliche Orientierung sowie konkrete Erfahrungen in der Anwendung der Kompetenzen, um sie erwerben, festigen und erweitern zu können. Dies sind Themenfelder, mit der sich die Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit seit Langem und intensiv beschäftigt. Ausgehend von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis können diese Themen als Ausgangslage dienen, um Schule und Familie sowie weitere Lebensbereiche stärker zu verbinden. Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen können für eine nachhaltige Gestaltung von Bildungsprozessen auf der Ebene der Schulentwicklung in Kooperation wertvolle Synergien nutzen. Ein nachhaltiger Kompetenzerwerb und ganzheitliche Bildungsprozesse können durch eine systematisierte und regelmässige Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden geleistet werden. Dies bedingt ein disziplinspezifisch geklärtes Grundverständnis und eine ausreichend geteilte Zielsetzung.

Sofern Kompetenzentwicklung als erfahrungs- und anwendungsbezogener Prozess verstanden wird, kommt der sozialen Gruppe ein hoher Stellenwert

zu, da in diesem Format zentrale Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen (als Teilbereich der überfachlichen Kompetenzen) angeeignet und weiterentwickelt werden. Ein umfassender Kompetenzerwerb ist unter anderem abhängig von entsprechenden Strukturen im Unterricht und darüber hinaus von den Rahmenbedingungen durch die Auswahl von Lehr- und Lernmethoden sowie von der Vorbildwirkung der schulischen Fachpersonen. Schulsozialarbeit kann ihre Expertise in die inhaltliche und didaktische Unterrichtsgestaltung einbringen, wobei ihre organisationalen und fachlichen Rahmenbedingungen und Kompetenzbereiche in geeigneter Weise ausgestaltet sein müssen (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2023, S. 10–12). Der LP21 greift Aspekte der KRK wie auch des Capability-Ansatzes und des Konzepts der Lebenskompetenzen nach WHO auf oder lässt diese erkennen. Die Schulsozialarbeit als Teil der schulischen Lebenswelt und Mitgestalterin der Schul(haus)kultur kann im bezweckten Paradigmenwechsel hin zur kompetenzorientierten Bildung mitwirken und den LP21 als Ausgangslage für eine vielfältige Kooperation nutzen. Mittels *Sozialer Gruppenarbeiten* im Zusammenhang mit den zuvor erwähnten Modulen und übergeordneten Themen kann die Schulsozialarbeit einen Beitrag zum fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen leisten. Beispielsweise kann sie über demokratische Prozesse sowie Menschen- und Kinderrechte aufklären und informieren, was den fachlichen Kompetenzen zuzuordnen ist. Die Art und Weise ihrer Umsetzung im schulischen Alltag und die dafür erforderlichen partizipativen Aushandlungsprozesse lassen sich den überfachlichen Kompetenzen zuordnen. Dabei müssen Stellenwert und Rollenklarheit der Schulsozialarbeit beachtet werden und beispielsweise sowohl die Unterrichtsverantwortung als auch die Qualifizierung bei den Lehrpersonen bleiben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Grundausrichtungen und teilweise formulierten Kompetenzen des LP21 anschlussfähig an fachlich relevante Orientierungen der Schulsozialarbeit sind und daher bei der Gestaltung von *Sozialen Gruppenarbeiten* herangezogen werden können. Kinder und Jugendliche sind dabei als ganzheitliche Individuen, deren Interessen sich aus ihren unterschiedlichen Lebenswelten entwickeln und auch für die Schule relevant sind, einzubeziehen. Eine normativitätskritische und diversitätssensible Auseinandersetzung mit den definierten Anforderungen des LP21 unterstützt dessen Zielsetzung und kann den Paradigmenwechsel so gestalten, dass die Subjekt- und Lebensweltorientierung in der Bildung gestärkt wird, die Kinder und Jugendlichen als aktive Gestaltende des eigenen Bildungswegs im Zentrum

stehen und sie ihre Beteiligungsrechte gemäss der KRK angemessen ausüben können. Sowohl Schulsozialarbeitende als auch Lehrpersonen benötigen vielfältige Kompetenzen, um diesen Paradigmenwechsel effektiv zu vollziehen.

3.2 Perspektiven für die Zukunft: Agency, Agenda 2030 und die 21st Century Skills

„We are currently preparing students for jobs and technologies that don't yet exist (...) in order to solve problems that we don't even know are problems yet.“
(C. Fadel 2008)

Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung wurde 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedet. Sie umfasst 17 „Sustainable Development Goals“ (SDG), die ökologische, ökonomische und soziale Dimensionen von Nachhaltigkeit verbinden (EDA 2024). Bildung wird dabei als Schlüssel zur Erreichung aller anderen Ziele verstanden, weil sie Menschen befähigt, kritisch, solidarisch und verantwortungsvoll zu handeln. Die Konzepte **Agency**, **Agenda 2030** und **21st Century Skills** verknüpfen die Vorstellungen aktiver Teilhabe und Mitgestaltung einer nachhaltigen Zukunft.

Das Konzept der **Student Agency** geht davon aus, dass „Schülerinnen und Schüler den Willen und die Fähigkeit haben, ihr eigenes Leben und die Welt um sie herum positiv zu beeinflussen, sowie die Kapazität, ein Ziel zu setzen, zu reflektieren und verantwortlich zu handeln, um Veränderungen herbeizuführen“ (OECD 2020, S. 20). Student Agency wird besonders dann gefördert, wenn Bildungssysteme gemeinsam von allen Beteiligten (Kind bzw. Jugendliche:r, Lehrperson, Eltern, schulische Fachpersonen, Schulsozialarbeit usw.) gestaltet werden. Solche ko-konstruierten Bildungskontexte erfordern es, sich mit Prozessen der Instruktion und Bewertung von Bildung zu beschäftigen. Sofern sich diese Prozesse am Konzept der **Co-Agency** orientieren, verhelfen sie den Kindern und Jugendlichen zur Verwirklichung von Zielsetzungen, indem sie auf interaktiven, sich gegenseitig unterstützenden Beziehungen aufbauen (OEDC 2020, S. 33). Unterschiedliche Bildungsangebote im schulischen, auserschulischen und familiären Bereich werden mit den persönlichen Handlungs- und Entwicklungspotenzialen der beteiligten Bildungsakteur:innen in Beziehung gesetzt, um ihre Verwirklichungspotenziale zu erfassen. Dies bedeutet auch, dass Agency abhängig ist von räumlich-materiellen und situati-

ven Rahmenbedingungen (Grundmann 2020, S. 1707–1708). Das Konzept der Agency anerkennt, dass die Entwicklung der Identität von Kindern und Jugendlichen und ihr Zugehörigkeitsgefühl wichtige Elemente im Prozess ihrer Potenzialerreichung sind. Damit werden Kinder und Jugendliche über ihre Rolle als Schüler:innen hinaus adressiert. Voraussetzungen dafür sind Motivation, Hoffnung, Selbstwirksamkeit und eine wachstumsorientierte Haltung. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen und gesellschaftlichen Wohlergehen vermittelt dem eigenen Handeln Sinn und Orientierung und ermöglicht es dem Individuum, sich zu entfalten und in der Gesellschaft erfolgreich zu sein (OECD 2020, S. 20).

Die Entwicklung und Entfaltung von Agency setzt unter anderem auf individueller Ebene konkrete „Skills“ (Fähigkeiten) voraus, die gemäss OECD den **21st Century Skills** zugeordnet werden können (OECD 2020, S. 68–71). Die Stärkung der sozialen und emotionalen Skills erleichtert nachweislich die Anwendung der kognitiven Skills, die wiederum einen Einfluss auf den schulischen Erfolg haben. Auch die Fähigkeit des kritischen Denkens als eine der Lebenskompetenzen sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit als Schutzfaktor sind Teil der 21st Century Skills. Bei den Skills wird erneut auf die Diversität und das lebenslange Lernen sowie auf die soziale Verantwortung Bezug genommen (OECD 2020, S. 69–77), was sich auch im LP21 wiederfindet. Die wachstumsorientierte Haltung ist wiederum stark verknüpft mit dem Menschenbild und dem Bildungsverständnis der Sozialen Arbeit, laut dem sich der Mensch ganzheitlich, also auch in seinen Fähigkeiten und seiner Intelligenz, lebenslang weiterentwickelt.

Diese Überzeugung begegnet auch als Grundhaltung der KRK und des Kindeswohls und ist ausserdem verknüpft mit den SDG der **Agenda 2030**, die gemäss dem Eidgenössischen Departement für auswärtige Angelegenheiten (EDA) von allen UNO-Mitgliedsstaaten bis zum Jahr 2030 erreicht werden sollen. Auch die Bildungsinstitutionen in der Schweiz sind zur Umsetzung der SDG verpflichtet. Die Ziele der Agenda 2030 beinhalten unter anderem die Beseitigung von Armut, globalen Frieden und Gerechtigkeit, Gesundheit, Wohlergehen und Inklusion sowie die Geschlechtergleichheit (EDA 2024).

Die Themen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im LP21 beruhen auf den Schlüsselthemen der UNO-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und den Massnahmen der „Strategie Nachhaltige Entwicklung 2030“ des

Schweizerischen Bundesrates. Die Themen des Moduls BNE sind als Querschnittsthemen mit Bezügen zu allen Fächern zu verstehen, da ihnen für die künftige Ausgestaltung des Zusammenlebens ein zentraler Stellenwert beigemessen wird (Buddeberg 2016, S. 267–270). Die Schule soll einen Beitrag dazu leisten, „Wissen und Können aufzubauen, das die Menschen befähigt, Zusammenhänge zu verstehen, sich als eigenständige Personen in der Welt zurechtzufinden, Verantwortung zu übernehmen und sich aktiv an gesellschaftlichen Aushandlungs und Gestaltungsprozessen für eine ökologisch, sozial und wirtschaftlich nachhaltige Entwicklung zu beteiligen“ (Lanz 2019, S. 8). Dies gelingt durch Wissensaneignung und Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen sowie der Fachpersonen und durch eine Veränderung ihrer Denk- und Verhaltensmuster. Dies setzt Kompetenzen des vernetzten Denkens, kritischen Diskutierens und couragierten Handelns voraus, um die Kinder und Jugendlichen zu befähigen, den Wandel mitzusteuern und mitzutragen (Lanz 2019, S. 9). Im Unterricht lassen sich die differenzierten Zielsetzungen unter den Themenbereichen Mensch, Planet, Wohlstand, Frieden und Partnerschaft verorten. In der entsprechenden Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse kommt den drei didaktischen Prinzipien der Visionsorientierung, des vernetzten Lernens und der Partizipationsorientierung besonderes Gewicht zu (Hauenschild 2023, S. 62).

Die Konzepte **Student Agency**, **Agenda 2030** und **21st Century Skills** teilen ein gemeinsames Bildungsverständnis, das Kinder und Jugendliche als aktive, selbstwirksame und verantwortungsbewusste Gestaltende ihrer Umwelt begreift. Diese Themen stellen damit zentrale Orientierungen dar, wenn es um die Gestaltung ökonomischer, struktureller und sozialer Bedingungen für die Gemeinschaft geht, sowohl auf gesellschaftlicher wie auch auf schulischer Ebene. Zudem lassen sich hier auch Verknüpfungen zum Gegenstand der Sozialen Arbeit herstellen bezüglich der Vielfalt und Diversität von Lebensentwürfen, der Befreiung von Menschen, ihrem Wohlbefinden und dem Anspruch, Menschen als sozial handlungskompetent zu verstehen und sie in den sie betreffenden Angelegenheiten so weit wie möglich partizipieren und selbständig entscheiden zu lassen. Die Schule steht dabei in der Verantwortung, ihre Prozesse und Entscheidungen so zu gestalten, dass die soziale Gerechtigkeit erhöht, Capabilities sowie die Handlungsfähigkeit der Kinder gestärkt und ihre Lebenskompetenzen gefördert werden. Denn damit wird den Kindern und Jugendlichen eine reale Möglichkeit gegeben, den Rahmen und die Konditionen ihres aktuellen und künftigen Zusammenlebens aktiv mitzugestalten.

3.3 Soziale Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit

Die Förderung sozialer Gerechtigkeit ist seit jeher eine der Hauptzielsetzungen der Sozialen Arbeit. Sie ist als gesamtgesellschaftliches Konzept zu definieren, wodurch den Menschen der Zugang zu Ressourcen für ein erfülltes Leben ermöglicht wird. Soziale Gerechtigkeit bedingt unter anderem Bildungsgerechtigkeit und die gerechte Verteilung der Bildungschancen. Diese sind wiederum Voraussetzungen für den individuellen Bildungserfolg. Die Förderung des individuellen und kollektiven Wohlbefindens wirkt sich nachweislich positiv auf Bildungsgerechtigkeit aus (Haenni Hoti 2015, S. 96) und wird beispielsweise durch die Stärkung der Vielfalt, den Abbau von Benachteiligungen und die Förderung von partizipativen und demokratischen Prozessen erzielt.

Bildungsgerechtigkeit stellt einen Grundwert der demokratischen Gesellschaft und damit eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe dar (Zwick/Owandner 2017, S. 11–15). Sie wird als derjenige Idealzustand beschrieben, in dem ausschliesslich das individuelle Leistungspotenzial ausschlaggebend für den Bildungserfolg ist. Diese Zusammenhänge werden besonders deutlich, wenn von ungleichen Bedingungen ausgegangen wird, die den Bildungserfolg von jungen Menschen beeinflussen. Aus diversen Schulleistungsstudien im globalen Kontext ist bekannt, dass der sozioökonomische Status der Familie einen bedeutsamen Einfluss auf den Bildungserfolg hat. In der Schweiz ist dieser nachweislich enger mit dem Schulerfolg verknüpft als in vielen anderen Ländern und seine Wirksamkeit nimmt im Längsschnitt laufend zu (OECD 2023). Auch die Strukturen des Bildungssystems beeinflussen den Bildungserfolg. So werden der frühen Selektion im schweizerischen Bildungssystem nachteilige Auswirkungen attestiert (SKBF 2023, S. 89). Die neuere Equity-Forschung weist hingegen darauf hin, dass junge Menschen aus sozial benachteiligten Familien trotz niedrigem sozioökonomischem Status gute Leistungen erzielen können. Diese Form der Resilienz der jungen Menschen lässt sich beispielsweise durch ein positives Schul(haus)klima, durch stabile und längerfristige Beziehungen mit ihren Lehrpersonen und durch eine offene, wertschätzende und vertrauensvolle Kommunikation stärken. Auch eine motivierende Haltung der schulischen Fachpersonen und der Erziehungsverantwortlichen unterstützen dies (OECD 2018).

Daneben gilt Bildung als einer der zentralen Faktoren der Armutsprävention. Studien deuten darauf hin, dass aktuell etwa jedes zehnte Kind in der Schweiz armutsgefährdet ist, wobei diverse Studien von einem tendenziellen Anstieg ausgehen (Good 2024, S. 24–25). Vor dem Hintergrund eines systemischen Verständnisses stellt die Schulsozialarbeit ein Element neben anderen dar, das auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Kontexten Wirkung erzeugen kann. Schulsozialarbeitende können sowohl in der Einzelfallhilfe (direkte Beratung von Betroffenen und Vermittlung von Ressourcen) wie auch durch *Soziale Gruppenarbeiten* (Entstigmatisierung, Gemeinschaftsförderung usw.) und auf der Ebene der Schulhauskultur und darüber hinaus (Sensibilisierung der Lehrpersonen, Kooperation mit schulexternen Fachstellen usw.) einen Beitrag zur Armutsprävention leisten (Good 2024, S. 24–25).

Die Schulsozialarbeit hat die Aufgabe, einen Beitrag zur Realisierung der sozialen Gerechtigkeit in der Schule zu leisten und sich für entsprechende Veränderungen einzusetzen. Auch bei der Stärkung der Kommunikation zwischen Schule und Familie oder zwischen Kindern und Jugendlichen und Lehrpersonen kann die Schulsozialarbeit unterstützen. Darüber hinaus kann sie auf der Ebene des Schul(haus)klimas die Integration sowie den Umgang mit Vielfalt stärken, indem sie ganzheitliche und systemische Veränderungsprozesse begleitet. Sie kann zudem den Perspektivenwechsel fördern: Statt auf die „Schulreife“ und „Tragbarkeit“ von jungen Menschen zu fokussieren, hinterfragt sie die Strukturen, die es für eine kindgerechte Schule braucht. Auf der Ebene von organisationalen Rahmenbedingungen und in der Kooperation mit weiteren Fachkräften kann sie einen Beitrag dazu leisten, dass Kinder und Jugendliche Bildungs- und Aneignungsprozesse erfahren, die für sie persönlich wertvoll und relevant sind. Sie setzt sich für den Abbau von Benachteiligung und für die Schaffung und Erhaltung positiver Entwicklungsbedingungen unter Bezugnahme auf soziale Gerechtigkeit sowie für die Sicherung eines menschenwürdigen Daseins als eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeiten ein. Damit stellt Schulsozialarbeit „gerechte(re) Lebenskontexte (wieder) her“ (Baier/Fischer 2018, S. 66) und leistet einen Beitrag zur Stärkung der Bildungsgerechtigkeit. In ganzheitlichen und kooperativen Veränderungsprozessen – sowohl im Einzelfall wie auch in Gruppen oder Klassenverbänden und auf der Ebene der Schul(haus)kultur (und darüber hinaus) – tragen Schulsozialarbeitende mit Lehrpersonen, Schulleitungen und den Erziehungsverantwortlichen dazu bei, individuelle Faktoren des Bildungserfolgs der jungen Menschen zu stärken. Dies unterstützt sie dabei, ihre Ressourcen auszubauen, um für sich

ein erfülltes und selbstbestimmtes Leben in einer sozial gerechten Gesellschaft gestalten zu können.

Mit diesen Ausführungen sind Themenbereiche eröffnet worden, die für Schulsozialarbeit und Lehrpersonen als gemeinsame Vision dienen können. Unterschiedliche Sichtweisen und Interessen können vor diesem Hintergrund auf eine gemeinsame Ausgangslage zurückgeführt werden, in der sich die Synergien aus unterschiedlichen Perspektiven bündeln lassen und sich entfalten können. Die Ausführungen machen ebenfalls deutlich, dass sich im beruflichen Alltag der Schulsozialarbeit Themen manifestieren, die mitunter auf einer übergeordneten, gesamtgesellschaftlichen Ebene verortet sind. Diese teils als soziale Probleme zu betrachtenden Phänomene sind damit auch Handlungsanlässe, bei denen die Schulsozialarbeit aus ihrer etablierten fachlichen Position Unterstützung anbietet. Einerseits können diese Themen durch *Soziale Gruppenarbeiten* inhaltlich bearbeitet werden, stellen aber auch Faktoren dar, die in der adressat:innengerechten Gestaltungsweise der Methode berücksichtigt werden müssen. Diese Faktoren sind in der situativen Auftragsklärung zu erfassen und auf dieser Grundlage gilt es nachfolgend, das methodische Vorgehen der *Sozialen Gruppenarbeit* zu definieren.

4 Grundverständnisse der Sozialen Gruppenarbeit

Im Folgenden wird das Verständnis der Methode der *Sozialen Gruppenarbeit*, das der vorliegenden Publikation zugrunde liegt, genauer erläutert.

Zunächst werden das Grundverständnis der sozialen Gruppe beschrieben und die *Soziale Gruppenarbeit* als Methode der Sozialen Arbeit verortet sowie ihre Praxisrelationen für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit aufgezeigt (Kapitel 4.1). Bei der Arbeit in Gruppen- und Klassenkonstellationen gilt ein besonderes Interesse den sozialen Prozessen und Handlungen sowie deren wechselseitigen Einflüssen. Diese Wechselwirkungen erfordern Kenntnisse über gruppendynamische Prozesse und verdeutlichen die Perspektive, aus der die Schulsozialarbeit die Methode der *Sozialen Gruppenarbeit* einsetzt (Kapitel 4.2). Daran anschliessend werden einige grundsätzliche Kenntnisse über gruppendynamische Prozesse erläutert sowie auf die spezifischen Anforderungen an die Schulsozialarbeitenden in der Prozessgestaltung und Moderation eingegangen (Kapitel 4.3). Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) dient schliesslich der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung der Schulsozialarbeitenden mit sich selbst in ihrer Moderationsfunktion bei der *Sozialen Gruppenarbeit*. Die TZI unterstützt die Klärung der eigenen handlungsleitenden Orientierungen und Haltung, auf deren Basis die Moderation der Interaktions- und Bildungsprozesse erfolgt (Kapitel 4.4).

In der Verknüpfung der Wissensbestände über diese Zugänge liegen aus unserer Sicht wichtige Dimensionen, die Schulsozialarbeitende bei der Anwendung der Methode unterstützen. Die folgenden Ausführungen sollen sie dabei unterstützen, die Methode der *Sozialen Gruppenarbeit* fachlich fundiert anwenden zu können.

4.1 Spezifika der sozialen Gruppe

„Die Gruppe kann Bezugssystem, Ort sozialer Lernprozesse, Arena von Handlungen, Findungsprozessen und Konflikten sein. Sie kann sowohl Sicherheit vermitteln als auch manipulative, abhängig machende Einflüsse auf ihre Mitglieder ausüben“ (Simon/Wendt 2022, S. 42). Die Gruppe erfüllt Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Intimität und Anerkennung, wobei sich innerhalb der Gruppe gleichzeitig Dynamiken entwickeln, die diese Bedürfnisse enttäuschen und zu Ablehnung, Ausgrenzung und Zurückweisung führen können (Behnisch et al. 2013, S. 13–14). Zentrale Merkmale von Gruppen sind das Zusammengehörigkeitsgefühl und stärkere Interaktionen untereinander als mit Aussenstehenden, eine Einigkeit über das gemeinsame Ziel und die Ausrichtung darauf, davon ausgehende Aufgaben und Rollen sowie die Ausbildung eines eigenen Werte- und Normenkatalogs. Zu den weiteren Merkmalen einer Gruppe zählen die Gruppengröße und die zeitliche Dauer des Gruppenerlebens (Behnisch et al. 2013, S. 13–14), wobei sich diese in der Schulsozialarbeit sehr unterschiedlich zeigen können. Die soziale Gruppe wird als dynamisches, soziales und selbstkonstruiertes System verstanden. Die einzelnen Individuen beeinflussen die Gruppe mit ihren persönlichen Eigenschaften, Verhaltensweisen und der Art ihrer Beziehungsgestaltung untereinander und entwickeln gemeinsam eine Gruppendynamik, die auf die Individuen zurückwirkt (König/Schattenhofer 2022, S. 17–19). In Gruppen finden Interaktionen statt, die sich aufgrund individueller Entwicklung von Gefühlen, Werten und Normen gestalten, und in deren sozialen Zusammenhang Identitätsbildung und Individuation erfolgt (Wellhöfer 2018, S. 16–18). Die Interaktionen geben Aufschluss über die jeweilige Beziehungsgestaltung, die sich einerseits aus der Gruppe selbst entwickelt, andererseits aber auch von der Prozessgestaltung und vom Kontext abhängig ist. Die Peer-Gruppe oder das Gleichaltrigen-Umfeld von Kindern und Jugendlichen ist zentraler Ort für deren Entwicklung und Sozialisation, womit sie einen zentralen Stellenwert im Bildungskontext und für die jeweiligen Bildungsinstitutionen erhält (Simon/Wendt 2022, S. 43). Insbesondere Kinder und Jugendliche werden in ihrem Individuationsprozess stark von der Gruppe gesteuert und bringen gleichermassen ihre eigene Wirkung in die Gruppe ein. Nur wenn es gelingt, die dynamischen Einflussfaktoren systemisch angemessen zu berücksichtigen, kann die Gruppe gleichzeitig zum Ort und Medium werden, wo Hilfe-, Unterstützungs-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse stattfinden (Maierhof 2018, S. 591–592).

Soziale Gruppen sind als soziologische Ganzheiten zu verstehen, die sich als dynamische Arrangements mit jeweils eigenen Eigenschaften auszeichnen (Lewin 1953, S. 114; zit. in Simon/Wendt 2022, S. 26). Durch die Zuständigkeit der Schulsozialarbeit für „das Soziale“ (Mead 1934, S. 78) hat sie ein besonderes Interesse an den kommunikativen Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern und dem prozessualen Geschehen. In diesem Verständnis erhält die Beziehungsebene zwischen der Gruppe und den Schulsozialarbeitenden als Form des Arbeitsbündnisses eine besondere Bedeutung, um die Individuen „bei der Entwicklung und (Aus-)Gestaltung eines gelingenden Alltags zu unterstützen (z. B. ihre gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen)“ (Simon/Wendt 2022, S. 121).

Die soziale Gruppe dient somit als „sozialer Erfahrungsraum“ (Petillon 2017, S. 24), in dem individuelle und kollektive Bildungsprozesse angestoßen und gestaltet werden können. Die Auseinandersetzung eines Individuums mit persönlichen Erfahrungen sowie mit sozialen und gesellschaftlichen Themen innerhalb einer Gruppe eröffnet vielfältige Möglichkeiten für Bildungsprozesse und Kompetenzerweiterungen. In *Sozialen Gruppenarbeiten* wird durch das Arrangement der Gruppe ein beziehungsorientierter Prozess verfolgt, der nicht auf die Aneignung fachlicher Inhalte abzielt, sondern primär darauf, dass die Beteiligten ihre Fähigkeiten zur gelingenden Alltagsbewältigung sowie ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen stärken können (Simon/Wendt 2022, S. 121–122). „Soziale Gruppenarbeit ist immer dort angezeigt, wo sich mehrere Menschen in einer ähnlichen Lebenssituation befinden oder ähnliche soziale Probleme zu lösen haben“ (Simon/Wendt 2022, S. 18). Das dafür erforderliche Arbeitsbündnis betrifft sowohl die Kinder und Jugendlichen untereinander als auch die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit.

4.2 Soziale Gruppenarbeit als Methode der Schulsozialarbeit

Im Methodenverständnis nach Galuske (2013, S. 31) sind Schulsozialarbeiten- de darin gefordert, die jeweilige Methode an die spezifischen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen und die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen der Schule anzupassen. Als theoriegeleitete Praxismethode folgt die *Soziale Gruppenarbeit* einem planvollen, nachvollziehbaren und damit kontrollierbaren Handlungsansatz (Galuske 2013, S. 35) und strebt eine zielgerich-

tete, geordnete, wissenschaftlich fundierte und praxiserprobte Gestaltung von Unterstützungsprozessen an (Kilb 2016, S. 22).

Soziale Gruppenarbeit im Verständnis einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit versteht sich als „bedürfnisorientierte, emanzipatorische, alltags- und lebensweltorientierte Arbeit“ (Schmidt-Grunert 2009, S. 73). Im Verständnis der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft stellt die *Soziale Gruppenarbeit* eine der klassischen Methoden der Sozialen Arbeit dar (Staub-Bernasconi 2018), deren Anwendung wissenschaftlich und fachlich begründet erfolgt, wobei strukturelle Bedingungen als Ursachen, Anlässe und Einflussfaktoren kritisch-reflexiv berücksichtigt werden sollen. Die Schulsozialarbeit überträgt klassische Methoden der Sozialen Arbeit auf den schulischen Kontext (Drilling 2009, S. 95). Bedürfnisorientiert bedeutet für die Schulsozialarbeit, dass die soziale Gruppe das aktuelle Thema definiert. Auch wenn Themen als Aufträge an eine soziale Gruppe herangetragen werden, sind ihre Bedürfnisse ausschlaggebend. Nur wenn es einem geteilten Bedürfnis der Gruppenmitglieder entspricht, kann sich ein entsprechender Prozess entwickeln. Im Sinne der „Hilfe zur Selbsthilfe“ soll die Methode emanzipatorisch ausgerichtet sein, sodass die soziale Gruppe dazu ermächtigt wird, eigene Entwicklungsprozesse gestalten zu können. Schulsozialarbeitende orientieren sich daran, Kinder und Jugendliche zu befähigen und zu bestärken und nur so weit wie nötig in die Prozesse einzugreifen. Dem Prinzip der Alltags- und Lebensweltorientierung folgend, sollte die soziale Gruppe in ihrem Lebensraum, in ihrem eigens formulierten Selbstverständnis und in ihrem Kontext betrachtet werden, wobei ihre je spezifischen Bedürfnisse in den Blick zu nehmen sind.

Soziale Gruppenarbeit dient primär der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen durch eine gemeinsame Auseinandersetzung mit Themen, die die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen betreffen (Schmidt-Grunert 2009, S. 73–76). Ausgehend von diesem Verständnis stellt die *Soziale Gruppenarbeit* ein definiertes Format der sozialen Interaktion dar, in dem die Aneignung von Kompetenzen und die Stärkung der individuellen Ressourcen in einem gruppenspezifischen, dynamischen Interaktionsprozess im Fokus stehen. *Soziale Gruppenarbeit* bietet neben der inhaltlich-thematischen Auseinandersetzung mit relevanten Themen die Möglichkeit, auf der individuellen Ebene Zugehörigkeit zu erfahren und sich eigener Ansichten bewusst zu werden, die auf der Beziehungsebene zu Auseinandersetzungs- und Aushandlungsprozessen führen können.

Soziale Gruppenarbeiten können im Kontext der Schulsozialarbeit ausgehend von einem Anliegen aus der Einzelfallberatung auch zu einem flankierenden Element im Fallverlauf werden oder explizit als Präventions- und Schulentwicklungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt werden. In der Ausgestaltung *Sozialer Gruppenarbeiten* ist bei der Auswahl der jeweiligen Instrumente (siehe dazu Kapitel 8) auf die Passung zwischen der Gruppengröße und den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu achten sowie darauf, dass geeignete Materialien, Räumlichkeiten und ausreichende Zeitressourcen zur Verfügung stehen. Allenfalls müssen institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, die mit dem Inhalt zusammenhängen, und das Verhältnis zwischen Auftrag, Anforderungen und Kompetenzen der sozialen Gruppe sowie Verantwortlichkeiten geklärt werden. Diese rahmenden Faktoren gilt es in der Prozessgestaltung bzw. Moderation von *Sozialen Gruppenarbeiten* zu berücksichtigen.

Zusammenfassend ist *Soziale Gruppenarbeit* nach Galuske (2013) und Schmidt-Grunert (2009) gekennzeichnet durch Wissensbestände aus der Kleingruppenforschung wie Normen, Rollen oder Gruppendynamik, durch konkrete handlungsleitende Prinzipien wie Adressat:innenorientierung, Selbststeuerung und Prozesssteuerung, durch ein phasenorientiertes und dadurch strukturiertes Vorgehen inklusive der adäquaten Techniken und Verfahren sowie durch eine reflektierte und situativ ausgestaltete Rolle als Moderator:in.

4.3 Gruppendynamik und Prozessgestaltung in Sozialen Gruppenarbeiten

*„Ohne die Entfaltung der sozialen Kräfte in der Gruppe kommt die Entwicklung des Einzelnen nicht in Gang.“
(Behnisch et al. 2013, S. 18)*

Schulsozialarbeitende müssen im Praxisalltag häufig komplexe gruppenspezifische Dynamiken situativ und in relativ kurzer Zeit ausreichend erfassen können, um den Inhalt und den Prozess der *Sozialen Gruppenarbeit* den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder kontextspezifisch anzupassen.

Der sozialen Gruppe wird eine hohe Selbstorganisation zugesprochen und diese wird auch von ihr erwartet. Beispielsweise muss in der ko-produktiven Gestaltung des Moderationsprozesses und in der Formulierung des konkreten Unterstützungsbedarfs durch die Moderation gemeinsam mit der Gruppe ausgehandelt werden, welches Thema bearbeitet und welche Zielsetzungen formuliert werden (Galuske 2013, S. 98–101). Bei der *Sozialen Gruppenarbeit* ist die „Gruppe nicht Selbstzweck, sondern zugleich Ort und Medium“ möglicher Interventionen durch eine kompetente Fachperson (Galuske 2013, S. 97). Diese konzentriert sich dabei auf eine gleichwertige Berücksichtigung „individueller, interaktionaler und inhaltlicher Dimensionen“ und ihre Wechselwirkungen (Behnisch et al. 2013, S. 20). Damit die Schulsozialarbeitenden die soziale Gruppe und ihren konkreten Unterstützungsbedarf erfassen können, und um sie in ihrer Moderationsrolle in der Gruppendynamik zu stärken, werden nachfolgend einige analytische Konzepte vermittelt.

Gruppendynamik meint das Eigenleben, das sich in der sozialen Gruppe entwickelt, und verweist damit auf Kräfte, die durch die Aktivität, Interaktion und Kommunikation von Gruppenmitgliedern entstehen (König/Schattenhofer 2022 S. 18–21). Gruppendynamik lässt sich sowohl als wissenschaftliche Disziplin als auch als Methode definieren. Als eigenständige Forschungsdisziplin widmet sich die Gruppendynamik unter anderem den wechselseitigen Beziehungen und Einflüssen in Gruppen und deren spezifischen Strukturmerkmalen und Mustern und bietet Wissensgrundlagen für die handlungsleitenden Verfahren in der Praxis. Die Methode mit der Bezeichnung „Gruppendynamik“ beruht auf der Beobachtung und Analyse von gruppendynamischen Prozessen und wird für die Gruppenpädagogik und die Gruppenarbeit genutzt. In der vorliegenden Publikation wird Gruppendynamik als Gesamtheit spezieller methodischer Vorgehensweisen beschrieben, die darauf abzielen, zwischenmenschliche Beziehungen – insbesondere in Kleingruppen – durch den bewussten Einsatz von Gruppenprozessen zu verändern und zu entwickeln (Behnisch et al. 2013, S. 15).

König und Schattenhofer bieten mit dem Konzept des gruppendynamischen Raumes (siehe Abbildung 3) ein mögliches Analyseinstrument, um das Bedingungsgefüge der sozialen Gruppe als sozial konstruiertes Gebilde zu erfassen (König/Schattenhofer 2022, S. 18–29). Dieses Instrument kann das Verständnis der Schulsozialarbeitenden dafür fördern, wodurch sich die jeweilige soziale Gruppe und ihre Gruppendynamik auszeichnen. Auf dieser Grundlage können

passgenaue Verfahren entwickelt und Techniken gezielt auf die Gruppenspezifika transferiert werden.

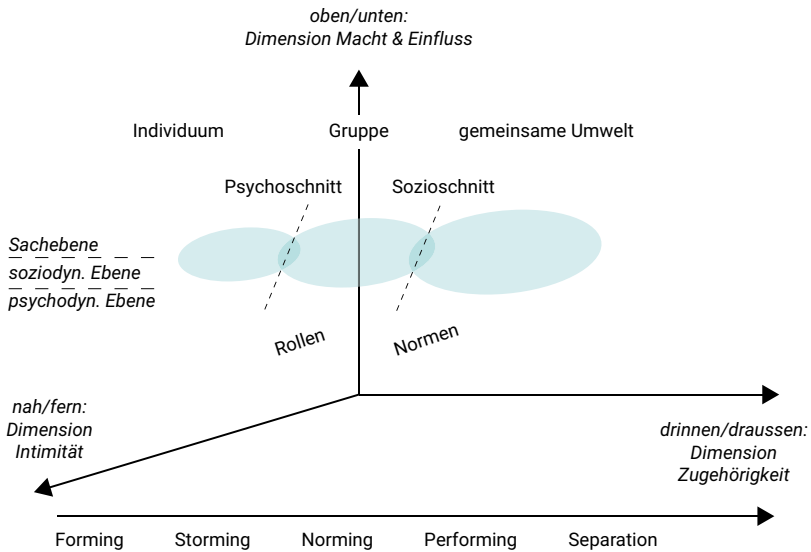


Abbildung 3: Gruppendynamischer Raum (eigene Darstellung nach König/Schattenhofer 2022, S. 34–42).

Das Konzept der Gruppendynamik und seine Anwendung für die Schulsozialarbeit gliedern sich in

- a) die Beschreibung der Ebenen „Individuum – Gruppe – Gemeinsame Umwelt“,
- b) die Darstellung der Dimensionen „drinnen/draussen“ (Zugehörigkeit), „oben/unten“ (Macht und Einfluss) und „nah/fern“ (Intimität), anhand derer sich die Beziehungskonstellationen der Gruppenmitglieder analysieren und beschreiben lassen,
- c) die Erläuterung der Themen nach dem Eisberg- oder Schichtmodell (Sach-, soziodynamische und psychodynamische Ebene), mit denen sich soziale Gruppen potenziell beschäftigen, und
- d) die Darstellung der Phasen des Gruppenprozesses („Forming, Storming, Norming, Performing, Separation“) sowie die damit verbundenen Inhalte und Anforderungen an die Prozessgestaltung bzw. Moderation.

Diese Teilbereiche werden im Folgenden erläutert und für die Schulsozialarbeit konkretisiert.

a) Psycho- und Sozioschnitt der sozialen Gruppe

Schulsozialarbeit führt *Soziale Gruppenarbeiten* mit unterschiedlichen sozialen Gruppen durch, die sich durch die Verhältnisbestimmung auszeichnen: In welchem Anteil stehen die individuellen biopsychosozialen Befindlichkeiten von Kindern und Jugendlichen („Psychoschnitt“) im Verhältnis zur Relevanz gemeinsamer Kontext- und Rahmenbedingungen („Sozioschnitt“) (König/Schattenhofer 2022, S. 22–26)? Zur inneren Umwelt der einzelnen Gruppenmitglieder zählen Gefühle, Bedürfnisse, Wertvorstellungen und Wahrnehmungen sowie Verhaltensweisen. Mit dem Psychoschnitt geht einher, dass es individuelle Angelegenheiten, private Einstellungen, Einflüsse durch die familiäre Biografie und intime Themen gibt, die der sozialen Gruppe vorenthalten werden (müssen). Dies erfordert eine Anpassungsleistung und bedingt eine Beschränkung der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Gruppenmitglieder. Je stärker die „äussere Umwelt“ im Vordergrund steht – der Sozioschnitt demnach einen grösseren Anteil der sozialen Gruppe einnimmt – desto intensiver wirken sich Veränderungen in den äusseren Rahmenbedingungen auf die Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern aus (König/Schattenhofer 2022, S. 24).

Ob im Rahmen der *Sozialen Gruppenarbeit* persönliche Erfahrungen und Belastungsmomente besprochen oder gemeinsam ein thematisches Projekt entwickelt werden soll, beruht auf spezifischen Kontextbedingungen und Einflussfaktoren. In der Praxis lässt sich mithilfe des gruppendynamischen Raumes beispielsweise eine soziale Gruppe, die als Gremium zur Schüler:innen-Partizipation von der Schulsozialarbeit begleitet wird, von einer Schulklassse unterscheiden, in der mithilfe der Schulsozialarbeit ein Mobbingfall aufgearbeitet werden soll. Genauso kann ein Konflikt unterschiedliche Rahmenbedingungen mit sich bringen, wenn dieser entweder eine Gruppe aus unterschiedlichen Klassen betrifft, die aufgrund ihres Wohnortes den Schulweg miteinander teilen, oder wenn sich der Konflikt unter den Kindern und Jugendlichen aus derselben Schulklassse entwickelt hat. Für Schulsozialarbeitende dient der gruppendynamische Raum somit als Analyse- und Reflexionsinstrument, um die spezifische Dynamik einer sozialen Gruppe zu verstehen und daraus Hypothesen zu generieren, die sie in der konkreten Anwendung mit den Mitgliedern thematisieren kann.

In diesem Zusammenhang werden die **Normen** relevant, die sich im Bedingungsgefüge der sozialen Gruppe dynamisch entwickeln. Normen bezeichnen implizite und explizite Verhaltenserwartungen an alle Gruppenmitglieder sowie ein geteiltes Verständnis über den wünschenswerten oder verbindlichen Zustand und ein entsprechendes Verhalten. Normen gehören zur Definition einer Gruppe, machen sie überhaupt fassbar und ermöglichen verlässliche und strukturierte Interaktionen sowie das Zusammenleben der Gruppe. Abweichungen von Normen werden als Irritationen aufgefasst und mit der Aufforderung zur Wiederherstellung des Gruppenkonsenses verknüpft, was sich intensiv auf einzelne Individuen auswirken kann. Normen können kulturell oder ethnisch, aber auch geschlechts- und altersspezifisch sein und sind jeweils stark mit den entsprechenden Repräsentant:innen und ihrer Einflussstärke verknüpft (König/Schattenhofer 2020, S. 31–33). Für die Schulsozialarbeit erscheint die Unterscheidung zwischen dem formellen und informellen Werte- und Normenrahmen der sozialen Gruppe wichtig (Hilt et al. 2021, S. 23). Die formellen Werte- und Normenrahmen beziehen sich beispielsweise auf die Kinderrechte, die Schulhaus- oder Klassenregeln oder andere gesetzliche Grundlagen und müssen nicht mit den informellen Normen und Gruppenregeln übereinstimmen, die sich in der Gruppe entwickeln (Hilt et al. 2021, S. 42).

Die Ausbildung von **Rollen** in einer Gruppe ist als soziale Differenzierung oder Entwicklung von Unterschieden zwischen den Gruppenmitgliedern zu verstehen. Dabei entwickeln sich gruppenspezifische Kommunikations- und Interaktionsmuster sowie ein Geflecht verschiedener sozialer Rollen innerhalb der Gruppe, von denen die Gruppenmitglieder wiederum wechselseitig beherrscht werden. Die Entwicklung von Normen und Rollen ist damit nicht komplett selbstgewählt oder selbstgesteuert, sondern bewegt sich in interaktiven und normativen zirkulären Zuschreibungsprozessen und erfordert dadurch permanente Anpassungsleistungen der Gruppenmitglieder (König/Schattenhofer 2020, S. 33–35).

Die damit einhergehende **Rangstruktur** nach Schindler (1969) entwickelt sich aufgrund der Auseinandersetzung mit einer gemeinsamen Herausforderung oder einem gemeinsamen „Gegenstandsobjekt“ einer Gruppe. Hierbei bildet sich die Alpha-Rolle heraus. Alpha setzt sich in diesem Verständnis intensiv und erfolgreich mit dem entsprechenden Gegenstand oder mit der Herausforderung auseinander. Anschliessend bilden sich rund um Alpha Mitglieder der Gruppe, die sich mit Alpha identifizieren und der entsprechenden Position fol-

gen, solange die Aktivitäten von Alpha als erfolgsversprechend und zielführend erachtet werden. Diese Mitglieder bilden eine gemeinsame Identität und ein Ideal der Gruppe und werden als Gamma-Rollen bezeichnet. Als „Gegenposition“ von Alpha findet sich Omega, dessen Rolle sich am meisten distanziert von den Aktivitäten der Gruppe, und das sich nicht vollständig mit der Ausrichtung der Gruppe identifiziert. Damit riskiert Omega gleichzeitig den Ausschluss aus der Gruppe. Als „Vermittler-Rolle“ versucht Beta, zwischen Alpha und Omega zu schlichten und einen Beitrag zur Bearbeitung des zwischen ihnen entstehenden Konflikts zu leisten. Damit dies gelingt, ist Beta auf die Akzeptanz und Anerkennung vor allem von Alpha angewiesen (Schindler 1969 S. 30–36). Jedes Individuum kann mit seinen persönlichen Eigenschaften verschiedene Rollen in verschiedenen Gruppen zugeschrieben erhalten oder in einem bestimmten Ausmass selbst prägen. Damit sind die Rollen nicht permanent an bestimmte Personen gebunden, sondern können sich situationsspezifisch ändern. Die einzelnen Mitglieder verspüren nicht zwangsweise persönliches Wohlergehen in ihren Rollen – weder Alpha noch Gammas noch Omega noch Beta. So kann oder muss jede Rolle und ihre Wirkung auf das Individuum thematisiert werden (König/Schattenhofer 2020, S. 41).

Für die Praxis der Schulsozialarbeit zeigt dies, dass die soziale Gruppe mit ihren spezifischen Normen und Rollen differenziert erfasst und die Gruppenmitglieder mit ihrer Sichtweise abgeholt werden müssen. Schulsozialarbeit kann den Prozess unterstützen, indem geteilte und interpretierte Normen innerhalb der sozialen Gruppe sichtbar gemacht und ihre Rangstruktur zur Diskussion gebracht werden. Dabei können sowohl Aspekte, die sich auf das Individuum beziehen, als auch aussenstehende Sichtweisen auf die soziale Gruppe thematisiert und miteinander in Bezug gesetzt werden.

Es ist davon auszugehen, dass die einzelnen Gruppenmitglieder je nach Handlungs- oder Interventionsanlass mit unterschiedlichen Themen beschäftigt sind, woraus sich Ansätze für die inhaltliche Ausrichtung und Strukturierung der *Sozialen Gruppenarbeit* ergeben können, um eine gemeinsame Ausgangslage zu schaffen. Dies kann erfolgen, indem unterschiedliche Standpunkte, Interessen und Bedürfnisse in einem konstruktiven Dialog geklärt werden. Die Frage danach, ob die entwickelten Normen und Rollen dem Wohlbefinden der Gruppenmitglieder entsprechen, kann in verschiedenen Einheiten *Sozialer Gruppenarbeit* thematisiert und bearbeitet werden. So kann sich auch die soziale Gruppe über ihre eigenen Normen und Rollen austauschen, diese hinter-

fragen und mithilfe der Moderation durch die Schulsozialarbeit in einer konstruktiven und für alle gelingenden Art und Weise (weiter-)entwickeln.

b) Dimensionen der Gruppe

In einer sozialen Gruppe sind nach König und Schattenhofer die drei **Dimensionen** „Zugehörigkeit“, „Macht und Einflussnahme“ sowie „Intimität“ als innere Beziehungsstrukturen relevant, die miteinander verknüpft sind (König/Schattenhofer 2022, S. 32–42). In der Dimension der Zugehörigkeit geht es darum, welche Mitglieder für eine soziale Gruppe relevant sind – dies können zentrale Mitglieder sein, aber auch solche, die sich an den Gruppengrenzen positionieren. Mit dieser Positionierung etabliert sich die Dimension der Macht und Einflussnahme: wer sich in der Gruppe „oben“ ansiedelt – wer also mit mehr Macht und Einflussnahme ausgestattet ist – und wer sich „unten“ positioniert. Macht wird als Merkmal jeder sozialen Beziehung betrachtet, ist dabei allerdings nicht als negativer Aspekt, sondern als relatives Phänomen zu betrachten, da es sich sowohl konstruktiv als auch destruktiv auswirken kann (König/Schattenhofer 2022, S. 31). Die Dimension der Macht steht im Zusammenhang mit der Dimension der Intimität und damit der Frage, welche Gruppenmitglieder einander näherstehen und welche voneinander distanzierter sind. Die Intimität gibt Aufschluss über die Qualität der Beziehungen unter den Gruppenmitgliedern und lässt sich zwischen formal (sachbezogen, kühl) und informell (persönlich, beziehungsorientiert) einordnen. Die drei Dimensionen stehen in einer permanenten Wechselwirkung, denn ohne Intimität ist beispielsweise die Zugehörigkeit schwierig zu definieren und ohne die Klärung der Zugehörigkeit sind Gruppenprozesse erschwert (König/Schattenhofer 2021, S. 25–35).

In der Praxis der Schulsozialarbeit ist die Betrachtung dieser Dimensionen hilfreich, um aus den Beziehungen, die sich entsprechend ausgestalten, Rückschlüsse auf das individuelle Wohlbefinden und das gesamte Arrangement der sozialen Gruppe zu ziehen und diese als Hypothesen zu thematisieren. Die Themen, die sich aus Fragen der Zugehörigkeit, der Macht und der Intimität ergeben, sind zentrale Bestandteile der *Sozialen Gruppenarbeit*, in deren Fokus die Beziehungen zwischen den Mitgliedern stehen. Einflusstärkere Mitglieder können genauso positive (Motivation, Innovation usw.) wie negative Effekte (Druck, Zwang usw.) auf die soziale Gruppe ausüben. Entscheidend ist, wie Macht sichtbar und wirksam wird. Sobald Prozesse der Macht destruktiv genutzt werden, sind Prozesse der Klärung, Aushandlung und Schutz notwen-

dig. Auch die Positionen der Gruppenmitglieder und damit zusammenhängende Zuschreibungsprozesse können sichtbar gemacht und reflektiert werden.

c) Sachebene, soziodynamische Ebene und psychodynamische Ebene im Eisbergmodell

Um die Kernthemen einer sozialen Gruppe zu erfahren, ist es sinnvoll, einzelne Ebenen näher zu betrachten. Das nachfolgend erläuterte Eisbergmodell nach König/Schattenhofer (2022, S. 26–33) eignet sich gut, um soziale Gruppen und ihre Beziehungen zu verstehen und das Sichtbare mit dem Verborgenen zu verbinden. Häufig entstehen Konflikte innerhalb einer Gruppe vordergründig aus Themen, die sich auf der **Sachebene** verorten lassen. Dabei geht es um Aufgaben, Arbeitsziele, Projektziele und fassbare Anlässe, gesamthaft also um die Aufgabe der Gruppe und ihr Arbeitsziel und darum, was unternommen wird, um diese Aufgabe zu erledigen und das Ziel zu erreichen: Vereinbarungen, Verschriftlichungen, Lernziele und Zielsetzungen für die Ergebnisse, die in der sozialen Gruppe definiert werden. Die Erreichung des Ziels, die Erfüllung der Aufgabe oder die Bewältigung der Herausforderung stellt den gemeinsamen Bezugspunkt der Gruppe dar.

Erfahrungsgemäss gibt es jedoch häufig Hinweise auf darunterliegende Themen auf der **soziodynamischen** und der **psychodynamischen Ebene**, die Ursache sind für die sichtbaren Auseinandersetzungen. Die soziodynamische Ebene wird auch „Ebene des Beziehungsgeflechtes“ (König/Schattenhofer 2022, S. 28) genannt, das immer dann relevant wird, wenn Menschen über einen längeren Zeitraum miteinander interagieren und zusammenarbeiten. Dabei werden Dynamiken wirksam, die sich in der Beziehungsgestaltung und aus dem Gruppenprozess ergeben: Durchsetzungsvermögen, Geltungsansprüche bis zu Rivalität, Koalitionsbildungen und Ablehnungserfahrungen, gegenseitige Inspiration, aber auch Demoralisierung sowie Sympathien und Antipathien können hier einfließen. Zu beobachten ist dies anhand von Wahrnehmungen: wer wem zuhört, wer auf wen reagiert oder wer ignoriert wird, wessen Vorschläge aufgegriffen oder nicht berücksichtigt werden. Diese Faktoren befinden sich teilweise auf der sichtbaren Oberfläche und können von Gruppenmitgliedern mit oder ohne Begleitung in der Selbst- und Fremdbeobachtung thematisiert und transparent gemacht werden. Auf der psychodynamischen Ebene lassen sich individuelle und teils auch unbewusste Bedürfnisse, Ängste und Befürchtungen verorten, die den Gruppenprozess beeinflussen: Anerkennung, Respekt und Wertschätzung genauso wie Werterhalt, Sicherheit und Selbstentfal-

tung. Hier können Erfahrungen aus früheren destruktiven Gruppenprozessen, aber auch biografische Elemente, subjektive Wirklichkeitskonstruktionen und Aspekte der biopsychosozialen Gesundheit und des Wohlbefindens wirksam werden. Ungelöste Beziehungsthemen blockieren die Bearbeitung von Sachproblemen, während ein konstruktives Beziehungsklima die sachbezogene Kooperation erleichtert (König/Schattenhofer 2022, S. 26–33).

In der Praxis der Schulsozialarbeit liegt gemäss dem Grundverständnis der *Sozialen Gruppenarbeit* ein besonderer Fokus auf der sozio- und psychodynamischen Ebene. Das, worum es vordergründig geht, dient häufig als Anlass, die individuellen Bedürfnisse und die Beziehungsgestaltung zu thematisieren. Schulsozialarbeit kann im Besonderen darauf achten, *wie* in der sozialen Gruppe über die Themen verhandelt wird und *wie* sich die Individuen in das Beziehungsgefüge einbringen. Durch die Klärung von individuellen und kollektiven Bedürfnissen kann die Beziehung zwischen den Mitgliedern gestärkt werden, wodurch eine soziale Gruppe die sachlichen Anforderungen besser bewältigen kann. Umgekehrt kann die Schulsozialarbeit mittels der *Sozialen Gruppenarbeit* durch eine absichtlich initiierte sachliche Problemstellung die Beziehungen und Bedürfnisse analysieren und sichtbar machen und zur Weiterentwicklung anregen, beispielsweise durch die Anwendung konkreter Techniken und Hilfsmittel, was dem Verständnis von *Sozialer Gruppenarbeit* als Ort und Medium entspricht.

Im Kontext der *Sozialen Gruppenarbeit* gilt es zu berücksichtigen, dass es sich bei einer sozialen Gruppe in der Regel nicht um eine homogene Masse handelt, sondern dass die Mitglieder einer sozialen Gruppe je individuelle Einschätzungen und Ansichten einbringen. Es gilt, das Vorgehen differenziert zu gestalten. Gegebenenfalls können einzelne Themen nicht in der sozialen Gruppe verhandelt oder bearbeitet werden und es wird ein anderes Setting dafür notwendig, insbesondere bei Konflikten. Je tiefer die Thematik angesiedelt ist, die den Konflikt auslöst, desto unbewusster ist sie häufig und damit „abnehmender in ihrer Kommunizierbarkeit“ (König/Schattenhofer 2022, S. 26).

Zur weiteren Konkretisierung der Kernthemen einer sozialen Gruppe lassen sich Anliegen und Problemstellungen in hierarchisch gegliederte Schichten denken (Schmidt/Berg 2008, S. 158–160). Das vorgestellte Schichtenmodell (siehe Abbildung 4), das dem häufig verwendeten Eisbergmodell ähnelt, dient der Einordnung einer gruppenspezifischen Thematik. Es ermöglicht einzuschätzen, ob *Soziale Gruppenarbeit* eine angemessene Methode ihrer Be-

arbeitung darstellt oder ob bestimmte Themen (zumindest zunächst) andere Formate erfordern.

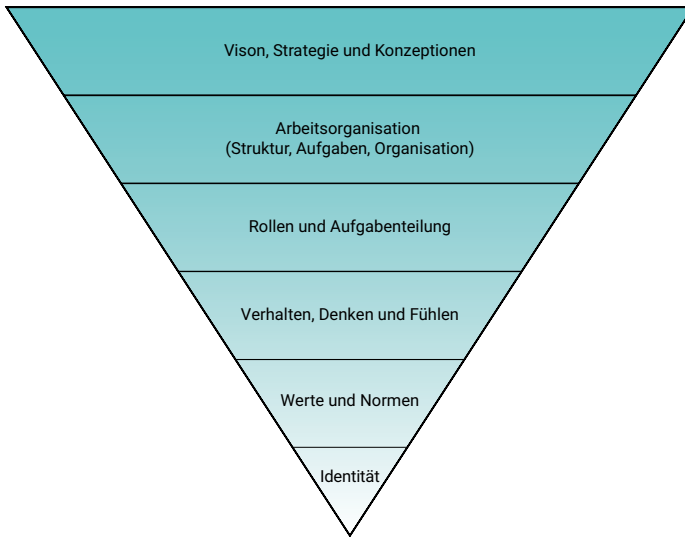


Abbildung 4: Schichtenmodell (eigene Darstellung in Anlehnung an Schmidt/Berg 2008, S. 158).

Mit diesem Modell sind wichtige Grundsätze verbunden. Bei der Bearbeitung von Problemstellungen ist jeweils zuerst auf der obersten Schicht anzusetzen und die Frage zu stellen, ob ein gemeinsames Verständnis einer kollektiven Vision vorliegt. Sofern dieses gemeinsame Verständnis nicht vorliegt, lassen sich die darunterliegenden Schichten nicht klären. Ein zweiter Grundsatz ist, dass eine Problemstellung jeweils auf der höchstmöglichen Schicht bearbeitet werden soll und die Methode zu dessen Bearbeitung nicht zwingend sogleich auf die individuellen Anteile der Mitglieder ausgerichtet wird (Schmidt/Berg 2008, S. 158). Im Kontext der *Sozialen Gruppenarbeit* kann die gemeinsame Reflexion aller Ebenen dazu führen, dass sich in der sozialen Gruppe ein geteiltes und vertieftes Verständnis der Problemstellung entwickeln kann.

Die oberste Schicht der „Vision, Strategie und Konzeptionen“ beinhaltet mögliche Kernthemen, die sich auf die Selbstdefinition oder auch auf das Arbeitsbündnis innerhalb der sozialen Gruppe beziehen. Dabei geht es darum, ob sich in der sozialen Gruppe ein gemeinsames Verständnis über die Zielsetzung ent-

wickelt hat, und darum, welche Aktivitäten dafür sinnvoll oder erfolgsversprechend sind (Schmidt/Berg 2008, S. 158). Zur Bearbeitung einer Mobbingssituation in der *Sozialen Gruppenarbeit* könnte die Zielsetzung auf dieser Ebene lauten, dass sich die Klasse als Ort des Wohlfühlens und der Sicherheit definiert. Dies ist die höchste rationale Ebene, wofür kaum individuenbezogene Anpassungsleistungen nötig sind. Erst auf den unteren Ebenen werden daraus Konkretisierungen abgeleitet, die sich auf die Individuen auswirken. Solche Leitideen können unter Bezugnahme auf die Kinderrechtskonvention und den Capability-Ansatz in der *Sozialen Gruppenarbeit* mit der Klasse gemeinsam entwickelt werden.

Die zweite Schicht der „(Arbeits-)Organisation“ geht den Fragen nach, welche Aufgaben, Abläufe, Verfahrensschritte, Prozesse oder Regelwerke dafür geeignet sind, um die übergeordnete Vision zu erreichen, oder welche Vorgehensweisen die Erreichung der Vision unterstützen, ermöglichen oder verhindern. Hier sind Problemstellungen anzusiedeln, bei denen Unzufriedenheiten mit bestehenden Vorgehensweisen, Arbeitspaketen oder mit der Strukturierung von Abläufen bearbeitet werden sollen (Schmidt/Berg 2008, S. 158–159). Die soziale Gruppe definiert, wie sie sich für die Erreichung der Vision organisiert und nach welchen kollektiven Regeln und Normen das übergeordnete Ziel verfolgt werden soll. Zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und bei der Bearbeitung von Mobbingssituationen erfolgt in der *Sozialen Gruppenarbeit* beispielsweise eine Auseinandersetzung mit Zuschreibungsprozessen und dem Umgang mit Macht im Allgemeinen innerhalb der Klasse.

In der Schicht der „Rollen und Aufgabenteilung“ werden die Beiträge einzelner Gruppenmitglieder und der sozialen Gruppe als Kollektiv weiter konkretisiert und es erfolgt eine Aushandlung und Zuteilung von Aufgaben, Kompetenzen und Freiheitsgraden. Problemstellungen entstehen, wenn sich Gruppenmitglieder nicht in ihren individuellen Stärken und Schwächen berücksichtigt fühlen, wenn Zuständigkeiten zu destruktiven Hierarchien führen oder sich Privilegien herauskristallisieren (Schmidt/Berg 2008, S. 159–160). Es kann im Kontext der *Sozialen Gruppenarbeit* darum gehen, inwiefern sich die Mitglieder mit dem Beitrag zur Zielerreichung, den sie leisten können, wollen oder müssen, identifizieren können oder (nicht) auch in der Lage sind, diesen aufgrund ihrer Kompetenzen und Capabilities umzusetzen. Wenn im Kontext der Schulsozialarbeit das Klassen- und Gruppenwohlbefinden gestärkt werden soll, können in *Sozia-*

len Gruppenarbeiten Aufgaben und Zuständigkeiten bewusst diskutiert, umgestaltet und aktiv über den Prozess verteilt werden.

In der nächsttieferen Schicht geht es um das „Verhalten, Denken und Fühlen“ der einzelnen Gruppenmitglieder, wobei das Wissen um die subjektiven und individuellen Gegebenheiten zu Konflikten untereinander führen können. Verhaltensweisen, Denkmuster und Gefühle können aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen und Ansichten zu Missverständnissen und Meinungsverschiedenheiten führen, wenn sie nicht sorgfältig reflektiert und kommuniziert werden. Es gilt herauszufinden, ob das individuelle Verhalten, Denken und Fühlen adäquat auf die oberen Ebenen ausgerichtet ist und der Erfüllung der Rollen und Aufgabenteilung, der (Arbeits-)Organisation und der gemeinsamen Vision dient. Wenn diese Themen in der *Sozialen Gruppenarbeit* offen und vertieft thematisiert werden, kann dies zu Problemstellungen führen (Schmidt/Berg 2008, S. 159–160). Bei der Thematisierung von Mobbing könnte es beispielsweise darum gehen, das individuelle Verhalten, Denken und Fühlen einander nachvollziehbar zu machen, um damit den Perspektivenwechsel und die Empathie zu stärken und damit eine Grundlage für die Förderung des Gemeinschaftsgefühls und dadurch des individuellen Wohlbefindens zu schaffen. Ob dies im Format der *Sozialen Gruppenarbeit* gelingt, hängt stark von situativen und fall-spezifischen Faktoren und damit von der Einschätzung der Schulsozialarbeitenden ab in deren Rolle als Prozessverantwortliche, beispielsweise bezüglich der Sicherstellung der Schutzbedürfnisse und der Bereitschaft aller Gruppenmitglieder.

Kernthemen, die auf den darunter liegenden Schichten der „Werte und Normen“ sowie der „Identität“ verortet werden, lassen sich nur schwierig in der sozialen Gruppe bearbeiten (Schmidt/Berg 2008, S. 159–160). Diese starke Ausprägung von einzelnen Anteilen individueller biopsychosozialer Befindlichkeiten (Psychoschnitt) überfordert die soziale Gruppe. Ein entsprechendes Anz liegen kann in der sozialen Gruppe geäußert, doch selten von dieser gelöst werden. Gerade im schulischen Setting mit unterschiedlich geprägten Kindern und Jugendlichen können dies individuelle, kulturelle, sozialisatorische, religiöse, gesellschaftliche und politische Werte und Normen sein, die das Verhalten, Denken und Fühlen beeinflussen und zu Unvereinbarkeiten führen können. So kann die gemeinsame Vision zwar einem geteilten Verständnis entsprechen, die konkrete (Arbeits-)Organisation und entsprechende Verhaltensweisen können jedoch aufgrund der unterschiedlichen Werte und Normen individuell interpretiert werden. Diese Vorbehalte zum Format gelten auch für Kernthemen, die auf der untersten Schicht verortet werden, in der die Bearbeitung von

prägenden Persönlichkeits- und Charaktermerkmalen, psychischen Strukturen und Wirklichkeitskonstruktionen (Schmidt/Berg 2008, S. 159–160) zu Problemstellungen untereinander führen können. Diese Themen können in der sozialen Gruppe aufkommen, erfordern aber geschütztere Settings, um sie vertiefen zu können.

Das Modell macht insgesamt deutlich, dass *Soziale Gruppenarbeit* ihre Wirkung in der Regel nicht nur auf der obersten Schicht oder bei Sachthemen entfaltet, sondern die Ebenen darunter intensiv tangiert. Beispielsweise können sich Schulsozialarbeitende zur Klärung einer geteilten Vision der sozialen Gruppe auf ihre handlungsfeldspezifischen normativen Orientierungen und Leitideen beziehen. Sie können während der *Sozialen Gruppenarbeit* auf die Berücksichtigung dieser Leitideen hinweisen oder sie als gemeinsame Ziele von Präventions- und Schulentwicklungsprojekten aufnehmen. Die Themen, die sich für *Soziale Gruppenarbeiten* im Kontext der Schulsozialarbeit eignen, sind tendenziell auf der soziodynamischen Ebene anzusiedeln. Für Themen, die in den darunterliegenden Schichten verortet werden, eignen sich eher Formate wie Einzel- oder Kleingruppengespräche oder spezialisierte Fachstellen, an die weitergeleitet werden kann.

d) Ausgestaltung und Moderation von Gruppenprozessen

Die Methode der *Sozialen Gruppenarbeit* erfordert von den Schulsozialarbeitenden in der Moderation, Gruppenprozesse analysieren, verstehen und gegebenenfalls verändern zu können. Im Folgenden werden deshalb die verschiedenen Phasen des Gruppenprozesses einschliesslich ihrer Spezifika sowie die entsprechenden Anforderungen an die Prozessgestaltung bzw. Moderation erläutert.

Schulsozialarbeitende üben bei der Prozessgestaltung eine moderierende Funktion aus, durch die sie in kritisch-reflektierter Art und Weise sowie durch den Einsatz fundierter Verfahren und Techniken den gruppendynamischen Prozess beeinflussen und auf ihn einwirken. Diese Einflussnahme lässt sich als Intervention verstehen, da wir „Intervention“ als vermittelndes Dazwischentreten der Schulsozialarbeitenden zwischen eine Person und ihr Problem (Müller 2017, S. 74–76) definieren, das durch das Bereitstellen professionell begleiteter Angebote erfolgt. Interventionen erfolgen demnach nicht im Sinne eines verhindernden Eingreifens zufällig oder willkürlich, sondern sind eingebettet in ein methodisch geplantes, zielgerichtetes und situativ angepasstes Vorgehen (Müller 2017, S. 74–101) und sollen einen geschützten Rahmen für Auseinandersetzungs- und Bildungsprozesse bieten.

Ein **Gruppenprozess** besteht aus wechselseitigen Ansprüchen, Forderungen und Verhaltenserwartungen als gemeinsame Erfahrung (König/Schattenhofer 2022, S. 49). Der Gruppenprozess wird von individuellem Verhalten, aber auch von den gruppenspezifischen Verhältnissen und situativen Einflussfaktoren geprägt. Nach König und Schattenhofer lässt sich ein Gruppenprozess durch eine Pendelbewegung in der Gruppe zwischen Integration und Differenzierung beschreiben. **Integration** meint hier die Betonung der Gemeinsamkeiten, der Ähnlichkeiten oder der gleichen Sichtweisen – also das, was die einzelnen Gruppenmitglieder miteinander vereint und was verbindend wirkt. **Differenzierung** beinhaltet die Unterschiede, die sich im Idealfall ergänzen, bezogen auf Rollen, Themen und Standpunkte – sie unterstützt die Entfaltung und Anerkennung individueller Unterschiede. Aus dieser Differenzierung entwickelt sich die Gruppe weiter. Für einen gelingenden Prozess sind beide Richtungen zentrale Entwicklungslinien, da diese zu Spezifikationen und zur Förderung individueller Handlungsoptionen der Gruppenmitglieder sowie zu einem grösseren Potenzial in der Bewältigung von Herausforderungen führen (König/Schattenhofer 2022, S. 50–53).

Ausgehend von den bisherigen Ausführungen darüber, dass die *Soziale Gruppenarbeit* im Kontext der Schulsozialarbeit eine Methode darstellt, die sich hauptsächlich an den Interessen und Bedürfnissen der Gruppenmitglieder und ihrer Selbststeuerung orientiert, kommt der Schulsozialarbeit in der Moderation eine Prozessverantwortung zu. Bei der Moderation *Sozialer Gruppenarbeiten* können situativ wechselhafte Moderationsstile erforderlich sein, um die Pendelbewegungen für die Weiterentwicklung der sozialen Gruppe konstruktiv zu nutzen. Aus systemischer Sicht wird auch das Handeln der Schulsozialarbeitenden als Teil der sozialen Gruppe durch die Gruppendynamik mitgesteuert; zugleich nehmen sie mit ihrem eigenen Verhalten auf diese Gruppendynamik Einfluss (Ritscher 2025, S. 79–82). Laut Simon und Wendt erfordert die Moderationsfunktion ausserdem ein grosses Vertrauen in die Kompetenzen und Selbstkontrolle der Kinder und Jugendlichen und zielt darauf ab, dass die soziale Gruppe einen konstruktiven Problemlöseprozess gestalten kann (Simon/Wendt 2022, S. 231). Im Verständnis der selbstgesteuerten Bildungsprozesse steuern Schulsozialarbeitende den Prozess idealerweise dahingehend, dass die soziale Gruppe ihr volles Potenzial entfalten kann und sich damit auch die Individuen entwickeln können (Behnisch et al. 2013, S. 18).

Die *Soziale Gruppenarbeit* widmet sich einem konkreten Inhalt, mit dem sich die soziale Gruppe beschäftigen möchte. Je nach Form der Gruppe kann die Grup-

penarbeit ein Produkt oder Thema behandeln oder dient eher einer prozess- oder selbsterfahrungsorientierten Auseinandersetzung. Der definierte Inhalt, um den es in der *Sozialen Gruppenarbeit* geht, kann zugleich Ausgangspunkt für einen Gruppenprozess sein, der die Auswahl der Beteiligten bestimmt, deren Interaktionen prägt und den Kontext definiert. Unter dem Kontext werden alle sachlichen, zeitlichen, strukturellen und weiteren von aussen einwirkenden Einflussgrössen gefasst (Ritscher 2025, S. 207–216). An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass Schulsozialarbeitende in einem Verständnis von sozialen Gruppen als komplexe soziale Systeme (Ritscher 2025, S. 79–82) keine Kontrolle über die soziale Gruppe und damit das Prozessergebnis ausüben, sondern eine Prozessverantwortung übernehmen. Ohne die reaktive oder aktive Gestaltung wären weder der Kontext noch der Inhalt bindend und der Prozess könnte instabil werden.

Die Moderationsrolle ist durch wiederkehrende Aufgaben gekennzeichnet. Dazu zählen das aktive Zuhören, der Einbezug und die Wertschätzung einzelner Gruppenmitglieder sowie die Klärung von Sach- und Beziehungsproblemen. Ebenso wichtig erscheint das Aushalten von offenen, teils diffusen Situationen und Findungsprozessen, der konstruktive Umgang mit Differenzen und Kritik sowie das Monitoring und die Koordination im Hinblick auf die Zielerreichung. Schliesslich umfasst die Moderation als Teil der Prozessverantwortung auch das Sichtbarmachen und die Berücksichtigung von individuellen Bedürfnissen und Rahmenbedingungen. Es kann hilfreich sein, sich die Ausgestaltung der Moderationsrolle auf einer Verlaufslinie zwischen Begleiten und Anleiten vorzustellen. **Begleiten** bedeutet in diesem Verständnis, dass sich der bzw. die Schulsozialarbeiter:in aus dem Gruppenprozess zurücknimmt, um deren Dynamik und Entwicklung nicht von aussen zu bestimmen (Simon/Wendt 2022, S. 216). Diese Haltung erfordert einen hohen Anteil an Selbststeuerung der sozialen Gruppe sowie das Verständnis der Schulsozialarbeitenden als Beobachtende, die nur bei Bedarf reagieren. **Anleiten** wird als aktives Einbringen von Impulsen und Anregungen zur Weiterentwicklung verstanden (Simon/Wendt 2022, S. 219) und meint demnach eine intensivere Steuerung durch die Schulsozialarbeitenden.

Im Folgenden werden in Form einer Tabelle die fünf (idealtypischen) Phasen des Gruppenprozesses (Spalte 1), die phasenspezifischen Themen und möglichen Bedürfnisse bzw. Kernthemen (Spalte 2) sowie davon abgeleitete Anforderungen an die Moderationsrolle (Spalte 3) dargestellt (angelehnt an König/Schattenhofer 2022, S. 53–58).

Phasenbezeichnung	Prozessorientierung und phasenspezifisch übergeordnete Themen und Bedürfnisse	Aufgaben der Moderationsrolle, eher begleitend oder anleitend
Anfang und Orientierung <i>Forming</i>	Integration ankommen, auftauen, sich orientieren, einander kennenlernen Bedürfnisse nach Anerkennung, Sicherheit, Schutz, Klarheit und Übersicht	Aktive Anleitung: den Anfang gestalten Orientierung geben, Wissens- und Informationsstand harmonisieren, Rollen und Verantwortlichkeiten klären, Unsicherheiten abbauen, Vertrauen schaffen, Ziele und Auftrag klären, Strukturen bieten und alle Mitglieder der „abholen“
Positions- und Rollenklärung <i>Storming</i>	Differenzierung unterschiedliche Vorschläge und Meinungen entstehen, Beziehungen entwickeln sich, Gruppen und Subgruppen differenzieren sich aus, Unruhe und Diffusität wachsen, Spannungen und Widerstand bauen sich auf, Beziehungen und Gruppenkultur etablieren sich und eine energiereiche Dynamik entsteht Bedürfnisse nach Ordnung, Entschleunigung, Prozessdefinition und Struktur	Reaktive Begleitung Gruppenkultur thematisieren, Unterschiede und Gemeinsamkeiten sichtbar machen, ausgewogene Kritik und Konflikte zulassen, auf gleichmässige Beteiligung achten, bedarfsgerechte Schlichtungsfunktion und Betonung übergeordneter Ziele und ordnender Prinzipien
Vertraulichkeit und Konsolidierung <i>Norming</i>	Integration Gefühl der Sicherheit und Entspannung entwickelt sich, Begeisterung für den Inhalt, den Prozess und die Gruppe wird gestärkt, gegenseitige Unterstützung und Rücksicht zeigen sich, das Verbindende wird betont und es erfolgen anerkennende und wertschätzende Rückmeldungen Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Harmonie und Zusammenhalt, Selbstwertstabilisierung	Aktive Anleitung Vereinbarung über geteilte Normen und funktionale Regeln einfordern, Prozesse der Konfliktlösungen definieren und darin unterstützen, Zielfokus und Rahmen sicherstellen, Selbstverantwortung einfordern

Phasenbezeichnung	Prozessorientierung und phasenspezifisch übergeordnete Themen und Bedürfnisse	Aufgaben der Moderationsrolle, eher begleitend oder anleitend
Differenzierung <i>Performing</i>	Differenzierung hohe Entscheidungs- und Arbeitsfähigkeit, individuelle Stärken werden kooperativ eingesetzt, abweichende Meinungen und individuelle Eigenheiten werden berücksichtigt, konstruktives Feedback nimmt zu und das Selbststeuerungspotenzial entfaltet sich Bedürfnis nach Selbststeuerung, Selbstverwirklichung, Individualität, Bedeutsamkeit und Kompetenzerleben	Reaktive Begleitung Förderung der einzelnen Gruppenmitglieder nach Bedarf, Monitoring und Koordination von Aufgaben, Leistungen und des Gesamtprozesses, Stärkung von Eigenständigkeit und Förderung von Selbststeuerung, „Hilfe zur Selbsthilfe“ bieten
Trennung und Abschied <i>Adjourning</i>	Integration Abschluss von Aufgaben, Reflexion über die erreichten Ziele, den Inhalt, den Prozess und den Beitrag einzelner Gruppenmitglieder, Freude und Trauer über den Abschluss, ambivalente Gefühle von Erfolgserlebnis und Bedeutungsverlust Bedürfnis nach Abschluss und Neuorientierung sowie stabilen Beziehungserfahrungen	Aktive Anleitung: den Abschluss und Abschied gestalten Gestaltung und Moderation des Prozessabschlusses und Würdigung der einzelnen Mitglieder und ihrer Beiträge, angemessene Präsentation der Ergebnisse und Erkenntnisse sowie deren Sicherung, umfassender Abschluss aller Aufgaben, Beziehungsangebote ausserhalb des Prozesses klären

Tabelle 1: Gruppenphasen, Phasenziele und die wechselnde Rolle der Moderation (eigene Darstellung in Anlehnung an König/Schatenhofer 2022, S. 53–58).

Diese grobe Übersicht ermöglicht eine Orientierung darüber, welche übergeordneten Themen und Bedürfnisse in den jeweiligen Gruppenphasen auftreten können. Sie dient den Schulsozialarbeitenden als Anhaltspunkt für die Analyse des Gruppenprozesses und dem Bedarf an Moderation. Die Moderation ist gefordert, den Prozess entlang der Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu steuern und geeignete Methoden und Instrumente auszuwählen, die dies unterstützen. In der Praxis der Schulsozialarbeit erscheint es wichtig, potenzielle Instrumentalisierungen der sozialen Gruppe zu erkennen und dem mithilfe von einzelnen Gruppenmitgliedern oder aussenstehenden Personen vorzubeugen. Wenn ein geteiltes Bedürfnis der Gruppenmitglieder gefunden worden ist, können sich eine verbindliche Zusammenarbeit und ein wirkungsvoller Prozess zu dessen Bearbeitung entwickeln. Solange dies fachlich, rechtlich, ethisch und normativ zulässig ist, widmet sich die *Soziale Gruppenarbeit* dieser gemeinsamen Herausforderung, Vision oder Zielsetzung, die sie konsensual aus sich selbst heraus entwickelt hat, und definiert ausgehend davon die Art der Zielerreichung. Dies ist sorgfältig zu begleiten, denn soziale Gruppen neigen im Allgemeinen zu einem Konformitätsdruck, dem Kinder und Jugendliche besonders ausgesetzt sind. Spannungen und Konflikte sind für sie eher unangenehme Themen, die sie möglichst rasch beenden möchten. Aufgrund von Unsicherheiten oder Loyalitätskonflikten sind sie zudem häufig nicht in der Lage, sich eigenständig zu positionieren. Dies kann dazu führen, dass ein Gruppenkonsens vorschnell gefällt wird, der allenfalls nicht nachhaltig wirkt und die Bedürfnisse einzelner Mitglieder zu wenig berücksichtigt. Die im späteren Verlauf dargestellten Ablaufstrukturen und Praxisinstrumente nehmen diese Aspekte auf und versuchen gezielt, diesen Effekten vorzubeugen. Diese Themen sind ebenso in der Moderationsrolle zu reflektieren und in der fachlichen Haltung zu berücksichtigen.

4.4 Themenzentrierte Interaktion als kritisch-reflexives Handlungskonzept

*„Ich glaube, dass Kinder und Erwachsene etwas leisten wollen.
Ich glaube, dass das Wort Leistungsdruck aufkam,
nicht weil Leistung an sich gehasst wird,
sondern fremd verlangte Leistung,
die nicht mit inneren Bedürfnissen verbunden ist.“
(Cohn 2021, S. 159)*

Die Moderationsrolle bezweckt die Steuerung des Gruppenprozesses, wobei sie dies mit einer kritisch-reflexiven Haltung tut. Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion verhilft der selbstreflektierten und geklärten Position der Schulsozialarbeitenden auch zur Argumentation und Reflexion ihrer Vorgehensweise bei *Sozialen Gruppenarbeiten*.

Themenzentrierte Interaktion wurde von Ruth C. Cohn aus der Psychoanalyse und der humanistischen Psychologie als professionelles Handlungskonzept entwickelt, das effektives Lernen und Arbeiten in allen kommunikativen Situationen anstrebt und Menschen dabei unterstützt, in sozialen Konstellationen interaktiv und wirksam Aufgaben zu bearbeiten, „selbst unter schwierigen inneren oder äusseren Bedingungen“ (Cohn 2023).

Die Grundlagen der Themenzentrierten Interaktion bilden a) drei Grundannahmen festlegende Axiome, b) die beiden Postulate Chairperson-Postulat und Störungspostulat sowie c) das Vier-Faktoren-Modell mit den vier Wirkfaktoren der Gruppeninteraktion „Ich – Wir – Es – Globe“ (Schneider-Landolf 2014, S. 67–68). Mit diesen Grundlagen lassen sich das humanistische Menschenbild konkretisieren und eine normative Wertebasis für menschliche Interaktion ableiten.

- a) Die drei Axiome **existenziell-anthropologisches Axiom**, **ethisches Axiom** und **pragmatisch-politisches Axiom** stehen in gegenseitiger Ergänzung zueinander. Das existenziell-anthropologische Axiom beinhaltet folgende Grundannahme: „Die Autonomie des Einzelnen ist umso grösser, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewusst wird“ (Langmaack 2017, S. 43). Das ethische Axiom bedeutet: „Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum be-

dingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend“ (Langmaack 2017, S. 45). Und das pragmatisch-politische Axiom besagt: „Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äusserer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich. Unser Mass an Freiheit ist, wenn wir gesund, intelligent, materiell gesichert und geistig gereift sind, grösser als wenn wir krank, beschränkt oder arm sind und unter Gewalt und mangelnder Reife leiden. Bewusstsein unserer universellen Interdependenz ist die Grundlage humaner Verantwortung“ (Cohn 1975; zit. in von Kanitz 2025, S. 70).

- b) Das **Chairperson-Postulat** lässt sich als humanistischer Anspruch verorten, sich „selbstbestimmt, selbstverantwortlich, selbstbewusst zu verhalten und sich nicht von Idealen oder Autoritäten bestimmen zu lassen“ (Röhling 2025, S. 76). Das **Störungspostulat** fordert, Hindernisse auf dem eigenen Weg zu beachten, „[die] eigenen und die von anderen. Störungen haben Vorrang; ohne ihre Lösung wird Wachstum verhindert und erschwert“ (Cohn 1975; zit. in Hoffmann 2025, S. 82). Bei mehreren Störungen sind die persönlichen vor den Sachzwängen zu bearbeiten.
- c) Die Themenzentrierte Interaktion geht von den vier Wirkfaktoren **Ich – Wir – Es – Globe** aus, die Prozesse und Interaktionen und somit Gruppen beeinflussen. Das **Ich** steht für das Individuum, also das einzelne Gruppenmitglied; das **Wir** fokussiert das Miteinander, „das durch die Interaktion der Gruppenarbeit gestärkt oder auch geschwächt werden kann“ (Kügler 2014, S. 107); das **Es** bezeichnet das Anliegen oder die Aufgaben, aufgrund derer die Gruppe zusammenkommt, also das gruppenspezifische und gleichzeitig gruppenbildende „Thema“. Der **Globe** meint schliesslich den Kontext und die strukturellen Rahmenbedingungen, in denen die Gruppe interagiert (Kügler/Spielmann 2025, S. 95). Die Wirkfaktoren „Ich – Wir – Es – Globe“ der Themenzentrierten Interaktion ermöglichen zudem, das ganze Faktorenmodell jeweils aus einer spezifischen Perspektive zu betrachten und Leitideen abzuleiten. So entsteht aus der „Ich-Es“-Verbindung die Leitidee Bildung, aus der „Ich-Wir“-Verbindung die Leitidee Begegnung, aus der „Wir-Es“-Verbindung die Leitidee Kooperation und aus dem „Globe“ die Leitidee Verantwortung in den Verhältnissen (Behnisch et al. 2013, S. 114; siehe Abbildung 5).

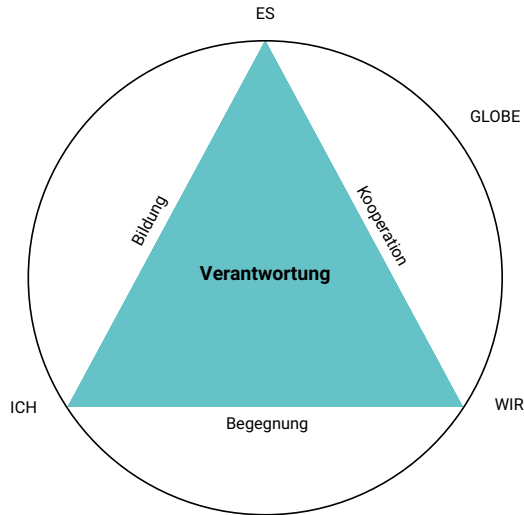


Abbildung 5: Vier Leitideen (eigene Darstellung in Anlehnung an Hedtke-Becker 2023, S. 246).

Aus der Verbindung aller Wirkfaktoren und ihren Leitideen lässt sich eine ganzheitliche Haltung entwickeln, die eine Ausgewogenheit in allen Bereichen anstrebt; dass also nicht einseitig zugunsten des Wir, des Es oder des Ich gearbeitet werden soll. Im Sinne der Themenzentrierten Interaktion ist ein Bildungsprozess, der den „Intellekt, Emotionalität und den Körper, Denken, Fühlen und Handeln berücksichtigt“ erfolgreich, wenn „alle Beteiligten, die Leitung eingeschlossen, sich mit ihrer ganzen Persönlichkeit in die Gruppe einbringen und sich sowohl auf den Sachinhalt als auch auf die Begegnung mit den anderen einlassen“ (Stollberg/Schneider-Landorf 2014, S. 148). Hierbei lässt sich eine Verknüpfung mit den früheren Ausführungen zur Relevanz des Sozialen und der Beziehungsebene erkennen.

Für die Moderation bieten sich sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung und Evaluation *Sozialer Gruppenarbeiten* folgende Reflexionsfragen an (Hedtke-Becker 2023, S. 242–248):

- Wie kann ich Gruppenprozesse sach-, ziel-, bedürfnis- und beziehungsorientiert moderieren?
- Wie kann ich die soziale Gruppe in ihrem jeweiligen Kontext wahrnehmen und gelingend steuern?

- Wie kann ich dabei rücksichtsvoll und gleichwertig die einzelnen Gruppenmitglieder mit ihren Bedürfnissen wahrnehmen?

Es geht also darum, während des Gruppenprozesses die vier Wirkfaktoren **Ich – Wir – Es – Globe** allparteilich wahrzunehmen und in Balance zu bringen. „Das bedeutet, dass immer wieder ein Gleichgewicht herzustellen ist zwischen den Bedürfnissen der Einzelnen, (...) der Gruppe und dem, was das Thema erfordert – und dies in den gegebenen Rahmenbedingungen und dem Umfeld“ (Hedtke-Becker 2023, S. 245). Die TZI-Moderation erfolgt in hohem Masse partizipativ unter Berücksichtigung der vier Aspekte „mitmachen“, „anteteilnehmen“, „Selbstaussagen machen“ und „involviert sein“, wofür sich folgende Hilfsregeln anbieten (Stiftung Ruth Cohn, ohne Datum):

- Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per „ich“ (nicht „wir“ oder „man“).
- Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage etwas über dich selbst aus und vermeide das Interview.
- Sei authentisch und selektiv in deiner Kommunikation.
- Halte dich mit Interpretationen zurück. Sprich stattdessen deine persönlichen Eindrücke aus.
- Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen.
- Wenn du etwas über eine andere Person sagst, sage auch, was es dir bedeutet.
- Seitengespräche haben Vorrang. Sie stören und sind meist wichtig.
- Nur einer zur gleichen Zeit, bitte!

Für Schulsozialarbeitende zeigt dies auf, dass ein breites Repertoire an Moderationsstrategien und Praxisinstrumenten hilfreich ist, um adäquat reagieren zu können.

Zusammenfassend definieren wir *Soziale Gruppenarbeit* im Kontext der Schulsozialarbeit als eine wissenschaftlich fundierte Methode, bei der gruppendynamische Prozesse in strukturierter Art und Weise ausgehend von den Zielen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen moderiert werden. Dabei liegt der Beobachtungsfokus auf den Beziehungen und der Interaktion der Kinder und Jugendlichen. Die *Soziale Gruppenarbeit* in der Praxis der Schulsozialarbeit ist besonders gekennzeichnet durch die freiwillige Teilnahme der Gruppenmitglieder, durch ihre sozialpädagogisch relevanten Zielsetzungen, die partizipativ

mit den Kindern und Jugendlichen ausgehandelt werden, und durch ihre systematische und kritisch-reflexive Einbettung in das organisationale Setting der Schule. Eine Besonderheit der Schulsozialarbeit im schulischen Kontext liegt bei ihren Grundsätzen der Beziehungs- und Bedürfnisorientierung sowie der Alltags- und Lebensweltorientierung. Dabei wird die soziale Gruppe als möglichst selbstverantwortliche und selbstorganisierte Einheit ko-produktiv in den Prozess der Themenfindung, der Zielsetzung und in die Gestaltung des Prozesses eingebunden.

Schulsozialarbeitende orientieren sich daran, Kinder und Jugendliche zu befähigen und in ihren Bestrebungen zu bestärken, und zwar prozessorientiert und so wenig wie möglich intervenierend. Für die Praxis der Schulsozialarbeit lässt sich ableiten, dass sie als Verantwortliche des Prozesses von *Sozialen Gruppenarbeiten* primär die Auftragnehmerin der Kinder und Jugendlichen ist.



5 Kompetenzanforderungen an Schulsozialarbeitende für das Arbeiten mit sozialen Gruppen

Schulsozialarbeit leistet einen Beitrag zur Chancen- und Bildungsgerechtigkeit und zur Förderung einer gelingenden und vielfältigen Schul(haus)kultur. Inklusion und Multikulturalität stellen als Grundprinzipien einen Mehrwert für alle an der Schule Beteiligten dar (Good et al. 2021, S. 1–3). Um Vielfalt zu fördern, verfolgt die Schulsozialarbeit das Ziel, mithilfe präventiver und intervenierender Angebote zu einer gelingenden Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen in der schulischen und außerschulischen Lebensbewältigung beizutragen (Haude et al. 2018, S. 48–50). Die Vorbereitung und Durchführung von *Sozialen Gruppenarbeiten* im Kontext der Schulsozialarbeit stellt für diese eine Herausforderung dar. Eine Orientierung an Grundsätzen wie der Diversität, dem systemisch-lösungsorientierten Arbeiten und der Partizipation stellen aus unserer Sicht zentrale Kompetenzanforderungen an die Schulsozialarbeitenden dar, was in den folgenden Abschnitten ausgeführt wird.

5.1 Diversitätskompetenz der Schulsozialarbeitenden

Als Diversität wird aus der Perspektive der Sozialen Arbeit eine gesellschaftliche Zielsetzung verstanden, die den individuell unterschiedlichen Lebensentwürfen der Menschen einen hohen Stellenwert beimisst und sie umfassend anerkennt. Der angemessene Umgang mit kulturellen, sozialen, geschlechtlichen und religiösen Themen wird dabei gesamthaft als Diversitätskompetenz beschrieben. Um Diskriminierung zu verhindern, gilt es, Diversität als Ausgangslage des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu verstehen und Vielfalt als

grundsätzlichen Mehrwert zu betrachten. Eine diversitätssensible Gesellschaft zeichnet sich dadurch aus, dass im Kontext der Schulsozialarbeit beispielsweise Kinder und Jugendliche nicht gleich, sondern unter Berücksichtigung ihrer individuellen, kulturellen, familiären und sozialen Lebenskontexte gerecht behandelt werden. Es gilt, normative Praktiken, Ansätze und Haltungen zu reflektieren und zu überprüfen (Urban et al. 2012, S. 508–515). Die Forderung nach einer individuellen Beziehungsgestaltung schliesst an die bisherigen Ausführungen über Bildungsprozesse, die Grundbedürfnisse im Zusammenhang mit dem kindlichen Wohlbefinden und der KRK-Forderung an, Kinder und Jugendliche entsprechend ihrem Alter, ihren Lebenskontexten und ihren Fähigkeiten in Prozesse einzubeziehen und als Expert:innen zu adressieren.

Um die Kinder und Jugendlichen in ihren individuellen Lebenskontexten abholen zu können, ist eine diversitätssensible Haltung der Schulsozialarbeit notwendig. Ein angemessener Umgang mit kultureller, sozialer, geschlechtlicher und religiöser Vielfalt lässt sich nicht eindeutig und universell bestimmen. Er erfordert Empathie, Selbstreflexivität, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie Konfliktfähigkeit, aber auch fachliche und methodische Kompetenzen und eine eingehende urteilsfreie und wertschätzende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Normvorstellungen und Prägungen. Darüber hinaus ist eine fortlaufende Aneignung und Erweiterung des fachlichen Wissens in Bereichen wie Interkulturalität oder Gender Studies notwendig sowie eine selbstkritische Betrachtung der eigenen Position (Herzog-Punzenberger 2023, S. 30–31). Nur durch eine gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit den Themen der Individualität und Diversität auf der Ebene der Schul(haus)kultur ist deren diversitätssensible Gestaltung möglich. Schulsozialarbeitende können dafür eine(r)seits *Soziale Gruppenarbeiten* mit Kindern und Jugendlichen – und auch mit schulischen Fachpersonen oder Erziehungsverantwortlichen – begleiten, die diese Aspekte explizit zum Thema haben. Andererseits ist Diversität während *Sozialer Gruppenarbeiten* als System- und Prozessmerkmal zu gewährleisten und permanent einzufordern.

5.2 Systemisch-lösungsorientierte Prozessgestaltung

*„Denn was oft als Problemverhalten gilt,
kann sich schlussendlich auch als Stärke erweisen.“
(Steinebach/Gharabaghi 2013, S. 22)*

Schulsozialarbeit orientiert sich bei der Gestaltung und Moderation *Sozialer Gruppenarbeiten* am Grundsatz des systemisch-lösungsorientierten Arbeitens (von Schlippe/Schweizer 2016, S. 147). Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz geht davon aus, dass die soziale Gruppe als System über ausreichend Ressourcen verfügt, um eine Herausforderung zu bewältigen und/oder eine Situation zu verbessern. Dabei gilt es, die soziale Gruppe in ihrer Eigenlogik als selbstorganisiertes System zu respektieren und Prozesse, die aus der Gruppe heraus entwickelt werden – soweit dies fachlich verantwortbar ist – der Gruppe selbst zur Verantwortung zu überlassen. Wichtig ist dabei der Aufbau einer Kooperations- und Arbeitsbeziehung zwischen der Gruppe und der Schulsozialarbeit sowie eine Verständigung über die Rollen und die Art und Weise, wie das Thema in der Gruppe angegangen wird (von Schlippe/Schweitzer 2016, S. 15–35). „Soziale Gruppenarbeit versteht sich als bedürfnisorientierte, emanzipatorische, alltags- und lebensweltorientierte Arbeit, welche sich von der Einsicht in die Notwendigkeit der Aktivierung vorhandener Ressourcen leiten lässt, jedoch zugleich nicht leugnet, dass auch weiterhin fachlich ausgewiesene und kompensatorische Hilfen zu leisten sind“ (Schmidt-Grunert 2009, S. 63).

Eine lösungsorientierte und systemische Moderation ist permanent bestrebt, die vorhandenen Möglichkeitsspielräume der sozialen Gruppe und ihrer Mitglieder unter Berücksichtigung sowohl individueller als auch struktureller Aspekte zu erweitern. Dieser Prozess ist vielversprechend, wenn es gelingt, vorschnelle Bewertungen zu vermeiden, denn diese verhindern kreative Problemlösungen. Aus Sicht der Schulsozialarbeit scheint es wichtig, kreative und kritisch-reflektierte Beiträge der Gruppenmitglieder aktiv zu fördern. Eine lösungsorientierte Haltung zeichnet sich dadurch aus, dass der Fokus auf das Erfinden von Lösungen gelegt wird und nicht auf die Problemstellung. Dabei kann es hilfreich sein, mit Phantasie- und Zukunftsbildern zu arbeiten, um kreative und innovative Lösungsideen zu entwickeln – denn „Probleme können nicht mit denselben Denkmustern gelöst werden, wie sie entstanden sind“ (A. Einstein zugeschriebenes Zitat). Dem Grundsatz der Lebensweltorientie-

rung folgend, bedeutet dies auch, Kinder und Jugendliche als Expert:innen der jeweiligen Situation zu betrachten. Lösungsideen sowie ihre Auswirkungen auf den Veränderungsprozess, Erfolgswahrscheinlichkeiten sowie beabsichtigte und potenziell nicht beabsichtigte Effekte werden gemeinsam diskutiert, wobei auch strukturelle Einflussfaktoren miteinbezogen werden sollen. Schulsozialarbeit bezweckt primär, Menschen zu befähigen, ihren Alltag selbstbestimmt gestalten zu können und ihnen Methoden der Hilfe zur Selbsthilfe zu vermitteln – was auch den schulischen Alltag von Kindern und Jugendlichen betrifft.

Schulsozialarbeit geht in ihrem systemischen Verständnis (von Schlippe/Schweizer 2016) davon aus, dass neben den beispielsweise in der *Sozialen Gruppenarbeit* involvierten Kindern und Jugendlichen auch deren Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte usw. als relevante Systemmitglieder zu betrachten sind. Schulsozialarbeit sieht sich häufig der Aufgabe gegenüber, das eigentliche Thema oder Bedürfnis der sozialen Gruppe herauszuarbeiten, das für alle gleichsam relevant und nicht „von aussen auferlegt“ ist (Instrumentalisierung), sondern idealerweise auch von anderen Systemmitgliedern unterstützt wird. Nur wenn die definierte Thematik oder Zielsetzung dem Bedürfnis der gesamten Gruppe entspricht, wird sich diese auch darauf einlassen, mit der Schulsozialarbeit entsprechende Prozesse zu vollziehen. Entscheidend hierfür ist eine sorgfältige und differenzierte Auftragsklärung und dass die relevanten Erkenntnisse aus dem Prozess der *Sozialen Gruppenarbeit* den weiteren relevanten Beteiligten in vereinbarter und geeigneter Form zugänglich gemacht werden.

5.3 Förderung von Mitgestaltung und Partizipation in der Schule

„Die Einführung der Kinder und Jugendlichen in eine bestehende Weltordnung sowie das Ermöglichen einer Bewusstheit über die eigene Wirkmächtigkeit und Handlungsfähigkeit sollen neben der Ausstattung mit Wissen, Fähigkeiten und Haltungen sicherstellen, dass junge Erwachsene die an sie gestellten gesellschaftlichen Aufgaben erfüllen können.“
(Reisenauer 2020, S. 9)

Ein weiterer Grundsatz der Schulsozialarbeit, namentlich die Partizipation, bezeichnet die aktive Teilnahme von Personen an sozialen Prozessen, die in über-

geordneten Strukturen oder Organisationen stattfinden (Cariget et al. 2003, S. 222) und das „Ziel dieser Teilnahme zur Lösung bestimmter Probleme (...) sowie die Art und Weise, in der dieses Ziel erreicht werden soll“ (Hafen 2023, S. 362). Dabei spielt die Aktivierung bereits bestehender oder neuer Formen von Beteiligung nicht nur für Problemlösungen eine wichtige Rolle, sondern auch für die Förderung brachliegender Potenziale (Husi/Villiger 2012, S. 55). Teilnahme, Teilhabe und Teil sein können als Teilbereiche der Partizipation verstanden werden. Von **Teilnahme** wird dann gesprochen, wenn jemand an einer sozialen Praxis oder einem Handlungszusammenhang teilnehmen kann. **Teilhabe** bezieht sich darauf, dass, „indem man teilnimmt, (...) man somit einen Teil dessen [erhält und hat], was verteilt wird“ (Husi 2020, S. 536). Im erweiterten Sinn kann die Teilhabe an der Gesellschaft als Inklusion verstanden werden. Im Zusammenhang mit der demokratischen Partizipation bedeutet „einen Teil haben“ jedoch nicht „(s)einen Teil nehmen“, was eigentlich der Wortbedeutung von Partizipation entsprechen würde: Das Wort Partizipation wird aus dem lateinischen „partem capere“, also „sich einen Teil nehmen“, hergeleitet, was wiederum eher ein aktives Handeln impliziert als ein ausschliessliches Haben oder die Definition von haben im Sinne von „bekommen“. Demokratische Partizipation bedeutet demnach die Teilnahme „an den Diskussionen über die gemeinsamen Angelegenheiten und die gemeinsamen Entscheidungen, also die gemeinschaftliche Teilung und Ausübung von Herrschaft“ (Sturzenhecker 2018, S. 71–72). **Teil sein** schliesslich meint „das [gelingende] Zusammenspiel des Guten und Rechten, persönlicher Werthaltungen und gesellschaftlicher Regeln“ (Husi 2020, S. 536), sich also als zumindest relevantes Mitglied eines Kollektivs zu erfahren, dessen Werte und Normen man anerkennt.

Ein auch auf die Schulsozialarbeit adaptierbares Stufenmodell der Partizipation von Peter Stade (2019) beinhaltet die sechs Stufen 1. Information, 2. Konsultation, 3. Mitwirkung, 4. Mitentscheidung bzw. Partielle Selbstorganisation, 5. Unterstützte Selbstorganisation und 6. Vollständige Selbstorganisation. Die Stufe **1. Information** ist die Mindestanforderung an die Partizipation und die Grundbedingung für jegliche Beteiligung. Die Stufe **2. Konsultation** bedeutet, die Ansichten und Befindlichkeiten von Betroffenen und/oder potenziellen Beteiligten einzuholen. Die Stufe **3. Mitwirkung** meint, dass Betroffene eingeladen sind, sich „an der inhaltlichen Erarbeitung eines Vorhabens (...) oder dessen Umsetzung zu beteiligen“ (Stade 2019, S. 59). Bei der Stufe **4. Mitentscheidung** werden Beschlüsse von Betroffenen und Fachpersonen gemeinsam entschieden und bei der **Partiellen Selbstbestimmung** können die

Adressat:innen über (vor-)definierte Teilbereiche eines Vorhabens selbst entscheiden. Schliesslich handeln die Beteiligten mithilfe von Fachpersonen auf der Stufe **5. Unterstützte Selbstorganisation** inhaltlich autonom und auf der Stufe **6. Vollständige Selbstorganisation** selbstorganisiert und „ohne Einbindung in eine übergeordnete Struktur oder Unterstützung durch Fachleute“ (Stade 2019, S. 58). Partizipation lässt sich somit als „Selbstbestimmung (im Sinne freier Entscheidung), wirksames Handeln (im Sinne aktiver Mitgestaltung der Lebenswelt und Engagement) sowie Zugehörigkeit und Kooperation (im Sinne der Einbindung in und Gestaltung von positiven sozialen Beziehungen)“ (Reisenauer 2020, S. 5) bezeichnen. Dabei ist für das Erlernen von Selbst- und Sozialkompetenzen wichtig, dass Kinder und Jugendliche nicht als (Beherrungs-)Objekte formaler Bildung in Lernstätten (Sturzenhecker 2018, S. 74–76) gesehen werden, sondern „sich selbst als aktive [Gestaltende] ihrer Umwelt wahrnehmen und als Subjekte ihrer Lernprozesse erleben können“ (Reisenauer 2020, S. 6).

Die Qualität echter Partizipationsprozesse definiert sich durch die Dimensionen Raum, Stimme, Zuhörendenschaft und Einfluss. Der **Raum** wird durch die Behörden, Schulen und Lehrpersonen als sicherer und diskriminierungsfreier Sozialraum aktiv gestaltet, und den Kindern und Jugendlichen wird unabhängig von Alter und Kompetenzen eine Stimme gegeben, damit sie „ihre eigenen Ansichten formulieren und ausdrücken (...) können“ (Reisenauer 2020, S. 15). Doch Kinder und Jugendliche haben nicht nur das Recht auf eine Stimme; vielmehr erfordert echte Partizipation auch das **Gehört-Werden** von jungen Menschen durch die Verantwortlichen und Entscheidungsträger:innen der Schule sowie die Möglichkeit, dass Kinder und Jugendliche auf ihren Lern-, Lebens- und Sozialisationsort Schule unmittelbaren **Einfluss** nehmen können. Dazu braucht es neben den partizipationsfördernden Schulstrukturen auch eine demokratisch partizipative Schul(haus)kultur, die eine transparente Kommunikation, unterstützte Selbstbestimmung, soziale Zugehörigkeit und ein wirksames Erfolgserleben zulässt (Reisenauer 2020, S. 15–16). Kinder und Jugendliche sind häufig mit strukturell verursachten Problemlagen konfrontiert, die sie fälschlicherweise auf eigene Fehlleistungen zurückführen (Graf et al. 2013, S. 180–199). Zur Bewältigung dieser Probleme sind kontinuierliche Partizipationsprozesse erforderlich. Die Schule ist ein zentraler Lern-, Lebens- und Sozialisationsort für Kinder und Jugendliche und gleichzeitig geprägt von Qualifikation und Selektion – also von Ungleichheitsdimensionen. Die Umsetzung des Rechts auf Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist daher von gros-

ser Bedeutung, um demokratische Entscheidungsprozesse einzuüben. Nebst der Transparenz gegenüber den Kindern und Jugendlichen über die strukturellen Rahmenbedingungen und Grenzen der Partizipation gilt es im Kontext der Schulsozialarbeit besonders darauf zu achten, dass Partizipation nicht zu einer (strategisch arrangierten) Scheinpartizipation verkommt, oder dass zu Partizipation verpflichtet wird, was dem Grundsatz ihrer Freiwilligkeit widerspricht (Reisenauer 2020, S. 12–14).

Schulsozialarbeitende können Partizipation aus rechtlicher, fachlicher und gesellschaftlicher Sicht einfordern. Ausgehend von der KRK gehören Bedürfnis- und Meinungsäusserungen der Kinder und Jugendlichen, ihre Teilhabe an Entscheidungen betreffend die eigene Person sowie ihre Teilhabe an der Bildung in demokratischen Gesellschaften zu ihren Grundrechten (Reisenauer 2020, S. 6–7). Für die Schule bedeutet Partizipation sowohl die generelle und gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen am Bildungssystem als auch die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen „an den sie betreffenden Aspekten wie der Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse oder des Schullebens“ (Reisenauer 2020, S. 4). Aus fachlicher Sicht ist Partizipation als Bestandteil der alltäglichen Lebensgestaltung von Kindern und Jugendlichen und als eine relevante Maxime ihrer Werteentwicklung, Subjektwerdung und Identitätsentwicklung zu betrachten. Zudem ermöglichen partizipative Prozesse eine intrinsische Motivation für sinnstiftendes Lernen, indem sie die Bedürfnisse nach Kompetenzen und (Selbst-)Wirksamkeit, nach Autonomie und Selbstbestimmung wie auch nach sozialer Eingebundenheit berücksichtigen (Reisenauer 2020, S. 8). Partizipation in der Schule soll den ganzen Schulalltag durchdringen, was bedeutet, dass Kinder und Jugendliche sowohl inhaltlich und methodisch als auch qualifikationsspezifisch den Unterricht mitbestimmen und bei organisatorischen Belangen und Massnahmen zur Gestaltung der Klassenräume und der Schule einschliesslich des Schulhausareals aktiv mitentscheiden können (Reisenauer 2020, S. 18–19).

Zusammenfassend lässt sich aus allen Perspektiven der Kompetenzanforderungen festhalten, dass die Prozessgestaltung *Sozialer Gruppenarbeiten* durch die Schulsozialarbeit die Kommunikations- und Verhaltensstrukturen der sozialen Gruppe in den Fokus nimmt und bestrebt ist, die Beziehungen und Interaktionen innerhalb der Gruppe und zwischen der Gruppe und ihrem relevanten Umfeld zu stärken.

Die Mitglieder der sozialen Gruppe werden – ausgehend von ihrem individuellen und kollektiven Selbstverständnis und in ihrem jeweiligen Umfeld – als Expert:innen ihres Lebenskontextes betrachtet. Im Zentrum steht dabei ihre Vorstellung davon, wie unter dem Aspekt der Diversität ein gutes Zusammenleben gestaltet werden kann. Kinder und Jugendliche können, wie alle Menschen, nur dann Verantwortung für ihren Lebenskontext übernehmen, wenn sie in dessen Ausgestaltung partizipieren konnten. Durch die Etablierung einer Schul(haus)kultur, in der die Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt wird, können Potenziale und Ressourcen in vielfältiger Art und Weise (re-)aktiviert und nachhaltig gefördert werden. Den Schulsozialarbeitenden werden aufgrund ihrer Grundqualifikation in Sozialer Arbeit ausgeprägte Kompetenzen in diesen Bereichen attestiert. Die nun folgenden Ablaufstrukturen sind als Hilfsmittel zu verstehen, um ihnen zusätzliche (Planungs-)Sicherheit bei der Umsetzung *Sozialer Gruppenarbeiten* unter diesen Aspekten zu vermitteln.

6 Ablaufstrukturen für Soziale Gruppenarbeiten

Im Folgenden werden einige Beispiele dafür aufgezeigt, wie die *Soziale Gruppenarbeit* bei ihrer Umsetzung in die Praxis strukturiert werden kann. Dazu werden mögliche Verfahren und planvolle Ablaufstrukturen beschrieben, die das methodische Handeln unterstützen.

Nach den Ausführungen zur systematischen Vorbereitung der *Sozialen Gruppenarbeit* werden drei Ablaufstrukturen für ihre Gestaltung vorgestellt, und zwar aufsteigend nach ihrer potenziellen fallspezifischen Intensität. Das allgemeine Gesprächsphasenkonzept (Kapitel 6.1) eignet sich für Klärungsgespräche unterschiedlicher Formate. Danach folgt ein Modell entlang der Schritte im systemischen Beratungsprozess in Anlehnung an von Schlippe und Schweizer (2016, S. 147; Kapitel 6.2). Für umfassendere und komplexere *Soziale Gruppenarbeiten* wird das Modell der Kooperativen Prozessgestaltung nach Hochuli Freund und Stotz (2021, S. 139–142) beschrieben (Kapitel 6.3). Diese drei Ablaufstrukturen orientieren sich stark an Beratungskontexten und fokussieren das Gespräch als zentrales Medium.

Abschliessend wird in Kapitel 7 das für die vorliegende Publikation entwickelte **zirkulär-integrale Modell systemisch-lösungsorientierter Gruppen- und Klasseninterventionen** vorgestellt. Es dient als Versuch einer universal anwendbaren Ablaufstruktur zur Planung und Durchführung *Sozialer Gruppenarbeiten* und enthält auch nicht-sprachliche, beziehungsorientierte und aktivierende Instrumente zur Gestaltung der einzelnen Phasen.

Die Ablaufstrukturen für *Soziale Gruppenarbeiten* sind in Phasen gegliedert, die – wie in allen Gesprächskontexten – nicht linear zu denken, sondern als überschneidender und/oder zirkulärer Prozess zu verstehen sind. Im Kontext

der Schulsozialarbeit ist auf die Besonderheit hinzuweisen, dass sich vor dem Hintergrund persönlicher Präferenzen und der Schulhaus-Spezifika jeweils eine eigene Ablaufstruktur entwickelt. Die Modelle, Themen und Leistungsbereiche der Schulsozialarbeit sind derart unterschiedlich, dass verschiedene Ablaufstrukturen auch kombiniert werden können. Aus den vorgestellten Ablaufstrukturen lassen sich allenfalls Elemente für eine individuelle Ablaufstruktur herausziehen. Generell ist festzuhalten, dass eine individuell passende Ablaufstruktur rasch verinnerlicht werden und den vorhandenen Handlungsdruck verringern kann. Die Entwicklung individueller und situationsspezifischer Ablaufstrukturen unterstützt die erforderliche Flexibilität im Umgang mit dynamischen und unsicheren Bedingungen. Andererseits werden vereinfachte Strukturen der Komplexität der Fälle häufig nicht gerecht und können relevante Aspekte vernachlässigen. Der Fokus soll stets darauf liegen, den unterschiedlichen Beteiligten einen Beziehungs- und Verständigungsprozess zu ermöglichen, in dem diese ihre Befindlichkeit äussern und Sorgen, Ängste, Bedürfnisse und Hoffnungen mitteilen können, sich also sicher und wertgeschätzt fühlen. Besonders wichtig hierbei scheint ein vertrauensvoller Beziehungsaufbau und eine gemeinsam abgestimmte Prozessgestaltung zu sein. Im Beziehungsaufbau kommt der Phase des Joinings eine besondere Bedeutung zu, da das Kennenlernen von Schulsozialarbeitenden und ihren Adressat:innen den Verlauf der *Sozialen Gruppenarbeit* entscheidend prägt und schon lange vor dem Einsatz der Methode beginnt.

Für die allgemeine Vor- und Nachbereitung von Gesprächssettings mit Einzelnen oder Gruppen eignet sich das Konzept der systematischen Gesprächsvorbereitung. Sie unterstützt Schulsozialarbeitende in fünf Schritten dabei, mögliche Anforderungen des Gesprächs vorwegzunehmen, im Wissen, dass darin kaum sämtliche Aspekte des künftigen Prozesses bereits berücksichtigt werden können.

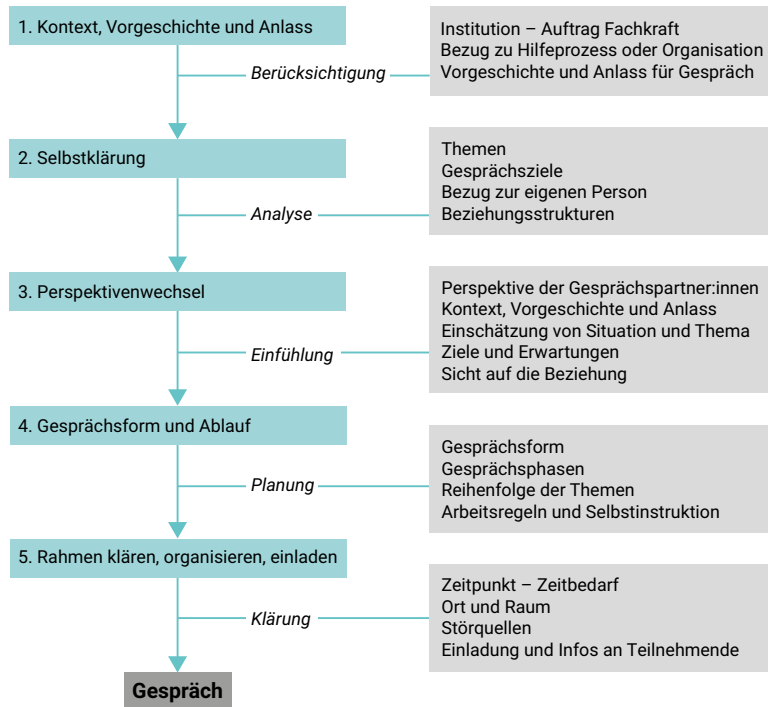


Abbildung 6: Systematische Gesprächsvorbereitung (eigene Darstellung in Anlehnung an Benien 2015; abgebildet in Widulle 2020, S. 85).

Ein zentraler Aspekt in der Schulsozialarbeit ist die Frage nach dem konkreten Auftrag und den Erwartungen aller Beteiligten, vorrangig nach denjenigen der Kinder und Jugendlichen, aber allenfalls auch der Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten. Dies wird im Rahmen der Auftragsklärung transparent gemacht und ausgehandelt. Ein weiterer zentraler Bestandteil der Auftragsklärung ist, zu reflektieren, wie mit zugetragenen Informationen und Zielsetzungen für die *Soziale Gruppenarbeit* umgegangen wird. Ebenso wichtig ist es, zu klären, wie am Ende eines Gesprächsanlasses die Weitergabe von Informationen und Rückmeldungen zu den Prozessen beispielsweise an Lehrpersonen, die Schulleitung oder an Erziehungsverantwortliche gestaltet wird. In der Nachbereitung stellt sich vor allem die Frage, inwiefern es gelungen ist, adäquate Instrumente und Techniken angewandt und tatsächliche Hilfestellungen geleistet zu haben, die die Beteiligten im weiteren Prozess unterstützen. Diese Evalua-

tion kann durch Selbstevaluation, aber auch gemeinsam mit den Gesprächsbeteiligten erfolgen, um die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln (Widulle 2020, S. 93–95).

6.1 Allgemeines Gesprächsphasenkonzept für Klärungsgespräche

Das Konzept des Klärungsgesprächs nach Thomann/Schulz von Thun (2007; zit. in Widulle 2020, S. 73) eignet sich als eine Variante für helfende Gespräche mit *sozialen Gruppen* in Konflikten und Problemsituationen. Die Gespräche lassen sich in sieben Phasen strukturieren (Widulle 2020, S. 73).

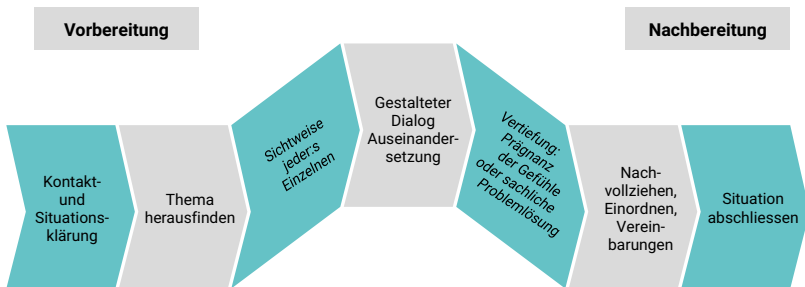


Abbildung 7: Gesprächsphasen im Klärungsgespräch (eigene Darstellung in Anlehnung an Thomann/Schulz von Thun 2007; abgebildet in Widulle 2020, S. 73).

Die sieben Phasen werden nachfolgend mit inhaltlichen und fachlichen Ergänzungen nach Wellhöfer (2018, S. 95–98) dargestellt:

Phase	Inhalt	Ziel
1: Kontakt- und Situationsklärung	<i>Joining</i> Kontakt herstellen Aktuelles Befinden wahrnehmen und würdigen <i>Framing</i> Auftrag transparent machen, eigene Rolle klären Kontext und Vorgeschichte transparent machen Vorwissen der Beteiligten abholen Arbeitsbündnis aufbauen Regeln für die Zusammenarbeit aufstellen Organisatorische und zeitliche Fragen klären	Ausgangslage definiert Erwartungen geklärt Vertrauensbasis geschaffen Kontext des Gesprächs ist definiert
2: Thema herausfinden	Themen ◆ definieren, ◆ sammeln, ◆ priorisieren und ◆ aktualisieren. Gemeinsam ein Thema oder mehrere fixieren	Alle Beteiligten konnten ihre Themen und Anliegen äußern. Die Beteiligten konnten sich sinnvoll auf ein bestimmtes Thema (oder mehrere) einigen.
3: Sichtweisen jeder/jedes Einzelnen	Inhaltliche Klärungsarbeit bei mehreren Themen: zyklischer Gesprächsverlauf in den Phasen 3 bis 6 Wertschätzender und konstruktiver Austausch über Gefühle und Sichtweisen Bisher versuchte Aktivitäten erfragen Selbstexploration ermöglichen	Das Thema wird differenziert und konstruktiv diskutiert.

Phase	Inhalt	Ziel
4: Gestalteter Dialog, Auseinandersetzung	Verständnis fördern Sichtweisen aufeinander beziehen Positionen und dahinterliegende Bedürfnisse erfragen Sach- und/oder Beziehungsprobleme herauskristallisieren Entweder sachliche Vereinbarungen und Lösungsschritte Oder emotionale Vertiefung derklärungsarbeit Klärung der Gefühle, Wünsche und Anliegen	Alle Beteiligten kommen ausreichend zu Wort und werden angehört.
5: Vertiefung: Sachliche Problemlösung oder Prägnanz der Gefühle	Sachliche Problemstellungen erfordern verstandesmäßige Entscheidungen und Lösungswege und deren Umsetzungsplanung. Emotionale Problemstellungen bedürfen einer weiteren Einordnung, Verarbeitung, Neudeutung, um gegenseitiges Verständnis und Empathie zu entwickeln.	Kreative Lösungsideen sind vorhanden.
6: Vereinbarungen und Hausaufgaben	Beschlüsse fassen Indikatoren von Veränderungen fixieren Verantwortlichkeiten definieren Verantwortungsgefühl stärken	Verbindliche Lösungsvorschläge sind gesammelt.

Phase	Inhalt	Ziel
7: Situation abschliessen	Gespräch reflektieren Geklärte und offene Punkte repetieren Befindlichkeiten aller Gesprächsteilnehmenden thematisieren Rückmeldung an die Fachperson einfordern Informationsweitergabe definieren Würdigung aller Beteiligten, evtl. spielerischer Abschluss	Die Beteiligten verlassen das Gespräch in einer positiven Grundstimmung.
8: Nachsorge	Nachfrage zu den erarbeiteten Veränderungsprozessen und zur Befindlichkeit der Beteiligten Entweder konkret vereinbart oder auf explizite Nachfrage durch die Fachperson	Stabilisierung der Prozessergebnisse

Tabelle 2: Schritte im Klärungsgespräch (nach Widulle 2020, S. 73).

6.2 Schritte im systemischen Beratungsprozess

Die systemische Gesprächsführung stellt eine zweite mögliche Ablaufstruktur für *Soziale Gruppenarbeiten* dar. Sie gliedert sich gemäss von Schlippe und Schweitzer (2016, S. 235–245) in die Klärung des Auftrags und Kontexts sowie des Settings, die eingesetzten Methoden bzw. Instrumente sowie die Zielsetzung. Die Art des Gesprächssettings beeinflusst die Beratung und den Gesprächsverlauf. So werden die Sitzgelegenheiten in einem stumpfen Winkel und nicht frontal zueinander angeordnet. Es müssen nicht immer alle am System beteiligten Personen im Gespräch anwesend sein, sondern die Beratung kann auch in Subsystemen (Teilgruppen) stattfinden.



Abbildung 8: Schritte im systemischen Beratungsprozess (eigene Darstellung in Anlehnung an von Schlippe/Schweitzer 2019, S. 18–24).

Die folgende Ablaufstruktur (siehe Abbildung 8) wurde in Anlehnung an den systemischen Beratungsprozess nach von Schlippe und Schweitzer entwickelt. Die Schritte im systemischen Beratungsprozess verlaufen als zirkulärer Prozess. Nachfolgend werden die einzelnen Phasen beschrieben und Hinweise für eine erfolgreiche Gestaltung der Phasen gegeben. Die möglichen Fragestellungen stammen aus der systemischen Gesprächsführung (von Schlippe/Schweitzer 2016, S. 249–279).

Phase	Intention/Phasenziel	Überlegungen	Mögliche Fragestellungen/Selbst-instruktion
Auftrag/Kontextklärung	Ziel ist die Klärung der Ausgangslage der Beratung, damit klare und für die beratende Person akzeptable Aufträge formuliert werden können. Es ist wichtig, an die Verfassung und die Situation der Ratsuchenden anzuschließen, den Überweisungskontext klarzustellen und kooperative Beziehungen herzustellen.	Welche Bedeutung hat das Gespräch für die Beteiligten? Welche Problemdefinitionen haben die Beteiligten? Welche Meinungen und Einstellungen zum Problem vertreten die Beteiligten? Welche Unterschiede gibt es im Gesagten?	„Wer hatte die Idee für diesen Kontakt?“ „Was möchte sie/er, dass hier passieren soll?“
Erwartungen	Individuelle Erwartungen und subjektive Bedeutungsgebungsprozesse klären im Zusammenhang mit der Problembewältigung	Welche Erwartungen haben die Beteiligten an wen? Welche Bedeutung wird diesen Erwartungen zugeschrieben?	„Wer will hier was von wem (von mir, von uns)?“ „Wer ist optimistisch, wer skeptisch?“ „Was müsste ich (müssten wir) tun, um die Erwartungen zu erfüllen?“ „Was müsste ich (müssten wir) tun, damit es ein Misserfolg wird?“

Phase	Intention/Phasenziel	Überlegungen	Mögliche Fragestellungen/Selbstinstruktion
Lösungen/Ressourcen	Lösungen/Ressourcen für das Problem suchen, das Problem auspacken und Erklärungen und Beschreibungen rund um das Problem erfragen Nachfragen, ob dem eigenen Verständnis für das Problem zugestimmt werden kann, welche Erklärungen und Beschreibungen zum Problem gemacht werden und ob neue Muster entwickelt werden können, die das Problem beeinflussen: Dazu gehören Veränderungs-schritte und Fragen, die bisher noch nicht verwirklichte Beziehungsmöglichkeiten durchspielen und neue Lösungswege aufzeigen Bisherige Lösungsversuche erfragen	Analyse der Kommunikations- und Interaktionsmuster, Beziehungen und deren Störungen im Zusammenhang mit dem Auftreten des Problems Unterschiede und Übereinstimmungen herausarbeiten Frage nach deren Auswirkungen Frage nach der Bedeutung und den Auswirkungen von Etikettierung Das benennen, was die eigenen Äusserungen einschliessen und was sie ausschliessen Problem- und lösungsorientierte, ressourcenorientierte Fragestellungen	„Aus welchen Verhaltensweisen besteht das Problem?“ „Wem, wann und wo wird dieses Problemverhalten gezeigt, wem, wann, wo nicht? Und welche Erklärungen haben sie dafür?“ „Wer hat es zuerst als Problem bezeichnet?“ Was wird von den Beteiligten getan, wenn das Problem auftritt? Wie wirkt sich das Problem auf alle beteiligten Personen aus? Wer reagiert am meisten auf das Problemverhalten, wer weniger?

Phase	Intention/Phasenziel	Überlegungen	Mögliche Fragestellungen/Selbstinstruktion
Zielüberprüfung	Ziele, Lösungen und ihre Überprüfung Ziele müssen benannt, sorgsam ausgehandelt und beschrieben werden, damit keine Missverständnisse entstehen. Einmal formulierte Ziele können sich im Verlauf ändern und sind laufend zu überprüfen. Eine Lösung konstruieren lassen und mit kleinen Schritten darauf hinarbeiten Die Problemtrance auflösen und Lösungsschritte verstärken Das Ausbleiben von Lösungen thematisieren	Gemeinsame Herausarbeitung eines konkreten Ziels Genaue Herausarbeitung der Schritte auf das Ziel hin Das Ziel als Lösung in Verhaltensweisen formulieren Lösungsmassnahmen aus dem Lebenskontext der/des Ratsuchenden herausarbeiten Negative Aspekte bzw. unerwünschte Nebeneffekte der Problemlösung miteinbeziehen effektiven Lösungsweg herausarbeiten zu können.	Welche Ziele möchten erreicht werden (Wunderfrage)? Woran wird erkannt, dass das Problem verschwunden ist? Was wird als erstes anders getan? Was wird dann gemacht bzw. anders sein? Was kann helfen, das zu tun? Wer tut was, wann, wo, wie auf dem Weg zu einer Lösung? Wer trägt die Verantwortung wofür, für welche Veränderung? Was ist der Preis der Lösungsschritte? Welche Erklärungen gibt es für das Ausbleiben von Lösungen?
Abschluss	Nach einer Beratungssequenz oder nach Abschluss des Beratungsprozesses werden die Ziele der beratenden Personen mit der Gruppe gemeinsam überprüft und das weitere Vorgehen besprochen.	Ausreichende Unterstützung Konkrete Idee für den weiteren Prozess Konkrete Vorstellung über das weitere Vorgehen Zuversicht vermittelt Verbindlichkeiten geschaffen	Welche Beschlüsse gilt es zu fassen? Von wem? Mit wem? In welcher Zeit? Werden die Beschlüsse von allen getragen? Was wird wem von wem über das Gespräch kommuniziert?

Phase	Intention/Phasenziel	Überlegungen	Mögliche Fragestellungen/Selbstinstruktion
Evaluation	Mit geeigneten Instrumenten und Methoden wird das Gespräch evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluation dienen den Professionellen und den Klient:innen.	Evaluation mit den Gesprächspartner:innen zur Qualitätssicherung und -verbesserung des Beratungsprozesses	Hat das Gespräch geholfen? Ist jetzt etwas anders als vorher? Was sollte beim nächsten Gespräch anders laufen?

Tabelle 3: Inhalte zu den Schritten des systemischen Beratungsprozesses (eigene Darstellung in Anlehnung an von Schlippe/Schweitzer 2019, S. 18–24).



6.3 Umfassende Kooperative Prozessgestaltung

Die Kooperative Prozessgestaltung nach Hochuli Freund und Stotz (2021, S. 139–142) beschreibt ein umfassendes Konzept zur kooperativen Verlaufsgestaltung und Prozessplanung, das spezifisch intra- und interprofessionelle Aspekte berücksichtigt. Es bezieht den für die Schulsozialarbeit wichtigen Grundsatz der Kooperation mit ein und scheint sich daher vor allem dann zu eignen, wenn *Soziale Gruppenarbeit* in einem komplexen Kontext verortet wird und eine sorgfältige Gestaltung und soziale Diagnostik erforderlich sind (Hochuli Freund 2018, S. 180–185).

Die sieben Schritte des Prozessbogens sind idealtypisch aufeinanderfolgend (Abbildung 9). Das Modell lässt sich auf verschiedene Arbeitskontexte anwenden und erlaubt eine spezifische Auswahl an Methoden und Techniken. Die Auseinandersetzung mit dem umfassenden Modell erfordert hohe analytische Fähigkeiten und ausreichend zeitliche Ressourcen.

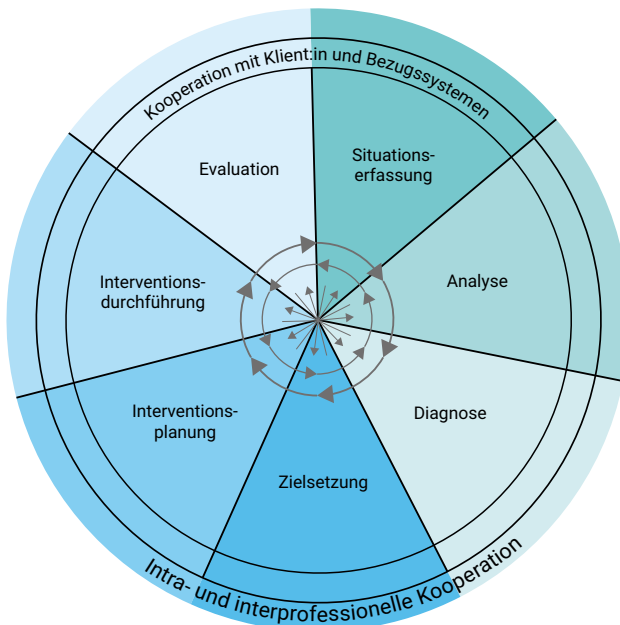


Abbildung 9: Prozessbogen der Kooperativen Prozessgestaltung (eigene Darstellung in Anlehnung an Hochuli Freund/Stotz 2021, S. 139).

Eine umfassende **Situationserfassung** erfolgt durch diverse Erkundungsgespräche formeller, aber auch informeller Art sowie durch Beobachtung – meistens in Form von passiv-teilnehmender Beobachtung und beispielsweise durch Aktenstudium (Hochuli Freund/Stotz 2021, S. 139). Die Auswahl und Auswertung relevanter Informationen erfolgt ausgehend vom jeweiligen Thema und wird unter Bezugnahme von weiterem Fachwissen (beispielsweise in den Bereichen Entwicklungspsychologie, Mobbing oder Krankheitsbilder) vertieft, wobei verschiedene Perspektiven berücksichtigt werden. Dies kann im Kontext der Schulsozialarbeit bedeuten, sich von der sozialen Gruppe, mit der ein Thema erarbeitet werden soll, zunächst durch Austausch, Einzelgespräche oder durch die Sichtung von Kinder- und Jugendlichen-Dossiers, aber auch durch Beobachtung in unterschiedlichen Unterrichtssettings und ausserhalb der Unterrichtszeiten ein Bild zu machen und eine eigenständige **Situations-erfassung, Analyse** und **Diagnose** vorzunehmen, die über die an die Schulsozialarbeitenden herangetragenen Informationen hinausgeht. Dies führt zu einer differenzierten sozialarbeiterischen Situations- und Problemanalyse im Sinne eines umfassenden Verständnisses der Situation und ihrer Dynamik mithilfe eines rekonstruktiven, theoriegeleiteten und empiriegestützten Fallverstehens.

Ausgehend von dieser Analyse kann eine konkrete **Zielsetzung** formuliert werden, wobei diese in Grob- und Feinziele sowie Bildungs- und Unterstützungsziele unterteilt werden. Dies kann sowohl für die einzelnen Gruppenmitglieder als auch für die allenfalls betroffenen Erziehungsverantwortlichen oder Lehrpersonen relevant sein. In den beiden darauffolgenden Schritten erfolgt eine differenzierte und umfassende **Interventionsplanung** und **-durchführung**. Die Koordination der einzelnen Schritte hinsichtlich der Zielerreichung erscheint hierbei besonders wichtig, da unter Umständen nicht nur die Schulsozialarbeit involviert ist, sondern auch andere Fachpersonen, womit eine Klärung der Fallführung notwendig wird. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn weitere Abklärungen nötig sind oder Massnahmen getroffen werden (beispielsweise kinderärztliche Abklärungen oder sonderpädagogische Massnahmen), deren Ergebnisse sich auf die Individuen und damit unter Umständen auch auf die soziale Gruppe auswirken oder auch ihre äussere Umwelt tangieren (beispielsweise bei Schulentwicklungsprozessen und gemeinwesenorientierten Projekten).

Bereits in der Anfangsphase und in Absprache mit den Beteiligten ist es wichtig, Indikatoren für einen erfolgreichen Verlauf des Prozesses zu definieren. Diese werden laufend, aber vor allem nach Abschluss des Prozessbogens, evaluiert, sowohl im Hinblick auf die angestrebten Ziele, die eingesetzten Interventionen, die Korrektheit von Situationserfassung, Anamnese und Diagnose als auch bezüglich der Kooperation mit dem Klient:innen-System, den Fachpersonen und unter Umständen den Erziehungsberechtigten (Hochuli Freund/Stotz 2021, S. 9–21).

Im Kontext der Schulsozialarbeit könnte dies bedeuten, sich in einem transdisziplinären Kooperationsprozess unter Einbezug der Kinder und Jugendlichen mit Schulentwicklungsprozessen (Gemeinschaftsförderung, Gewaltprävention usw.) oder sozialer und ökonomischer Nachhaltigkeit im Rahmen eines kommunalen Entwicklungsprojekts auseinanderzusetzen. Das Modell bietet umfassende Anhaltspunkte dafür, was es in diesem Prozess zu berücksichtigen gilt.

7 Zirkulär-integrales Modell für systemisch-lösungsorientierte Gruppen- und Klasseninterventionen

Ausgehend von der theoretischen Verortung der Sozialen Arbeit und der Schulsozialarbeit mit ihren Zielen, Zielgruppen, Funktionen, Methoden, Grundprinzipien und strukturellen Rahmenbedingungen und Synergiepotenzialen, einem schulischen, nachhaltigen und gerechten Bildungsverständnis, der spezifischen Praxis der *Sozialen Gruppenarbeit* als methodisches Handeln im Kontext der Schulsozialarbeit und den damit einhergehenden Wissens-Kompetenzanforderungen für das Arbeiten mit Gruppen wurde ein zirkulär-integrales Modell für systemisch-lösungsorientierte Gruppen- und Klasseninterventionen entwickelt. Im Verständnis von Müller dient die Intervention der Prozessgestaltung, und die *Soziale Gruppenarbeit* stellt ein „professionelles Angebot“ (Müller 2017) der Schulsozialarbeit dar, das Bildung und Entwicklung unterstützen soll.

Das Modell gliedert sich in die Phasen **Joining, Wohlbefinden, Thema bzw. Anliegen, Ziele, Lösungen, Experiment** und **(Zwischen-)Evaluation** und wird gerahmt durch die **Auftragsvereinbarung** und den **Auftragsabschluss** (Abbildung 10). Damit wird versucht, eine praxistaugliche Ablaufstruktur darzustellen, die den Transfer der bisher erarbeiteten Konzepte ermöglicht.

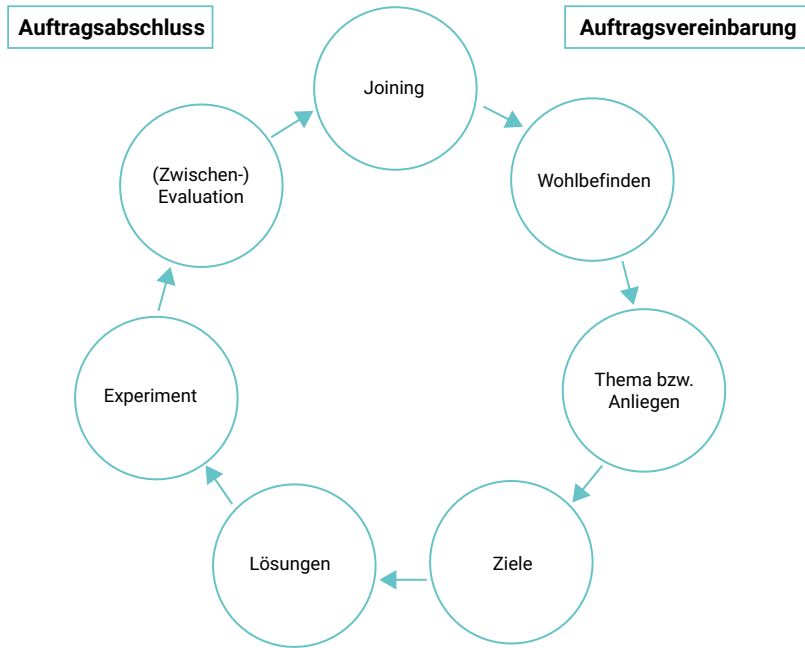


Abbildung 10: Zirkulär-integrales Modell für Gruppen- und Klasseninterventionen (eigene Darstellung von Uri Ziegele).

Phase	Auftragsvereinbarung (Rahmung)
Was?	Für eine gelingende Kooperation in Klassen- oder Gruppeninterventionen ist es nötig, dass alle Beteiligten ihre Aufgaben und Rollen gemeinsam aushandeln und klären.
Wieso & worauf hin?	Durch systematisches Beobachten und einen wiederkehrenden Austausch über diese Beobachtungen können Herausforderungen früh erkannt und bei Bedarf Schulsozialarbeitende für problembehandelnde oder präventive Interventionen beigezogen werden. Die anfallenden Aufgaben und zu besetzenden Rollen für eine gelingende Kooperation sowie die Informationswege werden dialogisch geklärt (Ziegele 2014, S. 40–43). Dabei meint Kooperation eine problembezogene, zeitlich und sachlich abgegrenzte Form der gleichberechtigten, arbeitsteilig organisierten und intendierten Zusammenarbeit am gleichen Gegenstand. Sie ist bewusst gewählt sowie fachlich und professionell begründet mit gegenseitigen Vereinbarungen von Zielen und Zielkriterien, von Strukturen und Prozessabläufen sowie von Prinzipien der Gleichwertigkeit, Reziprozität, Partizipation und Multiperspektivität (Merten 2015, S. 61).
Wie?	Mithilfe eines eigenständig (weiter-)entwickelten, spezifisch auf den eigenen Praxisalltag als SSA abgestimmten Auftragsklärungsformulars.

Phase	Joining
Was?	Ein <i>Joining</i> ermöglicht auf spielerische Art und Weise in einer empathischen und konstruktiven Arbeitsatmosphäre erste Begegnungen und ein gemeinsames Ankommen sowie eine gemeinsame Einstimmung auf das erwartbare Thema oder Anliegen.
Wieso & worauf hin?	Unter den TZI-Leitideen Bildung, Begegnung, Kooperation und Verantwortung in den Verhältnissen (Behnisch et al. 2013, S. 114) lassen <i>Joinings</i> die an problembehandelnden oder präventiven Interventionen Beteiligten kreativ und partizipativ eine empathische, akzeptierende und kongruente Kommunikation erproben (Rogers 2022, S. 67–68) sowie andere überfachliche Kompetenzen und die soziale Kohäsion fördern (D-EDK 2016, S. 30; Ziegele/Good 2019, S. 26).
Wie?	Siehe hierfür die Praxisinstrumente unter Kapitel 8.1.

Phase	Wohlbefinden
Was?	Individuelle biopsychosoziale Befindlichkeiten der betroffenen Klassen- oder Gruppenmitglieder, der involvierten pädagogischen Fachkräfte wie auch der Moderation zeigen sich als unterschiedliche Gefühlslagen und Bedürfnisse und beeinflussen die Gruppenprozesse und die gruppenspezifischen Strukturmerkmale im gruppendynamischen Raum.
Wieso & worauf hin?	Nebst dem Überleben, der Identität und der (Wahl-)Freiheit gehören biopsychosoziale Befindlichkeiten und das Wohlbefinden zu den menschlichen Grundbedürfnissen, die für eine gelingende Lebensbewältigung und -gestaltung befriedigt sein müssen (Graf 2009, S. 41–42). Zudem ermöglicht die Sichtbarmachung von individuellen Gefühlslagen eine Auseinandersetzung mit der Diversität in Klassen oder Gruppen.
Wie?	Siehe hierfür die Praxisinstrumente unter Kapitel 8.2.

Phase	Thema bzw. Anliegen
Was?	Auch wenn das Thema oder Anliegen meist von den Fachpersonen der Schule vordefiniert wird, ist eine partizipative Überprüfung und kooperative Vereinbarung durch die involvierten Klassen- oder Gruppenmitglieder vor allem bei problembehandelnden Interventionen sehr wichtig. (Präventionsbestrebungen sind äusserst selten freiwillig und werden durch die Fachpersonen der Schule festgelegt.) Fallen mehrere Interventionen an, erfolgt jeweils eine neue evaluative Standortbestimmung bezüglich des Themas oder Anliegens.
Wieso & worauf hin?	Ein hoher Betroffenheitsgrad und hohe Partizipationsmöglichkeiten führen zu einem intensiven Engagement und zu einer intrinsischen Motivation für eine aktive Partizipation der betroffenen Beteiligten. Sind diese Faktoren tief, wird sich einerseits Desinteresse und eine tiefe Beteiligung und andererseits ein Gefühl der Machtlosigkeit zeigen, das sich entweder in Resignation, Rückzug und Enttäuschung oder in Protest ausdrückt (Jaun 2001, S. 121). Partizipation als Teilhabe, Teilnahme und Teil sein (Husi 2020, S. 534) meint sowohl die aktive Teilnahme von Individuen an sozialen Prozessen als auch das Ziel dieser Teilnahme zur Lösung bestimmter Probleme sowie die Vorgehensweise, wie diese Absicht erreicht werden soll (Hafen 2023, S. 362). Die Partizipationsmöglichkeiten mit ihren Stufen 1) Information, 2) Konsultation, 3) Mitwirkung, 4) Mitentscheidung bzw. partielle Selbstorganisation, 5) Unterstützte Selbstorganisation und 6) Vollständige Selbstorganisation (Stade 2019, S. 55–59) müssen im Vorfeld im schulischen Kontext mit den pädagogischen Fachkräften theoretisch und praktisch begründet und ausgelotet werden, wobei stets eine möglichst hohe Partizipationsstufe angestrebt werden soll.
Wie?	Siehe hierfür die Praxisinstrumente unter Kapitel 8.3.

Phase	Ziele
Was?	Die von den betroffenen Beteiligten erarbeiteten Ziele sind bedürfnisgerecht, verantwortungsvoll und kontextualisiert. Es sind von allen betroffenen Teilnehmenden erwünschte Zukunftsbilder oder positiv bewertete, angestrebte und planbare (Soll-)Zustände, die möglichen Lösungsfindungsprozessen dienen.
Wieso & worauf hin?	Unter den Zielen Inklusion, Sozialisation und Kohäsion der Schulsozialarbeit (Ziegele/Good 2019, S. 26–27) können aus einer unstrukturierten Sammlung möglicher Ziele, Aufgaben, Wünsche und Ideen die Ziele SMART und PIG entwickelt werden. SMART bedeutet, dass die Ziele spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realistisch und terminiert sind (Storch 2011, S. 185–186). PIG meint, dass sie positiv, in Ich- bzw. Wir- sowie in Gegenwartsform formuliert werden, um auch in dieser Phase Betroffene – unter dem Primat des Empowerments, der Selbstbefähigung und Selbstbemächtigung also (Herriger 2024, S. 20–22) – zu Beteiligten zu machen.
Wie?	Siehe hierfür die Praxisinstrumente unter Kapitel 8.4.

Phase	Lösungen
Was?	Für die gemeinsam festgelegten Ziele erarbeiten die Klassen- oder Gruppenmitglieder empathisch, partizipativ und kreativ im Dialog Lösungen, die ihre verhaltens- und verhältnisspezifischen Möglichkeitsspielräume erweitern und für alle Beteiligten sichtbar gemacht werden.
Wieso & worauf hin?	Professionelle der Schulsozialarbeit handeln systemisch und lösungsorientiert, indem sie – mit grossem Respekt vor der Selbstorganisation der Systeme und immer gemeinsam mit den involvierten Zielgruppen – versuchen, den Möglichkeitsspielraum der betroffenen Beteiligten zu erweitern, Probleme und Lösungen zu kontextualisieren, (verschüttete) Ressourcen zu finden sowie Lösungen zu erfinden, statt Probleme zu lösen, und Neues zu konstruieren (Büschges-Abel 2016, S. 265–272). Kreativität meint eine Ressource, eine Qualität, einen Raum und ein natürliches Potenzial zur Erschaffung, Gestaltung und Eröffnung von Wahlmöglichkeiten. Sie ist eine Einstellung, eine Geisteshaltung, ein WahrnehmungsfILTER und eine Frage der Perspektive und sollte wo immer möglich gefördert werden (Luther 2013, S. 26–27). Gelungene Dialoge erfordern zehn Kernfähigkeiten der Moderation: 1) eine lernende Haltung einnehmen, 2) radikalen Respekt zeigen, 3) von Herzen sprechen, 4) generatives Zuhören, 5) Annahmen und Bewertungen suspendieren, 6) erkunden, 7) produktives Plädieren, 8) Offenheit zeigen, 9) Verlangsamung zulassen und 10) die Beobachtenden beobachten (Hartkemeyer et al. 2001, S. 78–93).
Wie?	Siehe hierfür die Praxisinstrumente unter Kapitel 8.5.

Phase	Experiment
Was?	Die einzelnen Individuen und/oder die ganze Klasse oder Gruppe erklären sich bereit, die erarbeiteten Lösungsansätze über eine bestimmte Zeitspanne mit ihren momentanen überfachlichen Kompetenzen öffentlich oder verdeckt zu erproben. Gelingende sowie anspruchsvolle Erfahrungen sollen für eine erneute Standortbestimmung oder für die Schlussevaluation von den Teilnehmenden festgehalten werden.
Wieso & worauf hin?	Experimente werden normalerweise genutzt, um wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen und Zusammenhänge zu verstehen. Hier soll der Schwerpunkt aber eher darauf liegen, den Klassen- oder Gruppenmitgliedern die Möglichkeit zu geben, ihre überfachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Dabei sollen sie verschiedene Lösungsansätze, die sie selbst erarbeitet haben, verantwortungsvoll ausprobieren und untersuchen. Unter den Kompetenzen einer Person lassen sich das Vermögen und die Bereitschaft verorten, durch Rückgriff auf individuelles Wissen, Können und Wollen in einer Situation oder angesichts einer Aufgabe aktiv zu werden und die Aufgabe zu bearbeiten (Cassée 2010). Überfachliche Kompetenzen sind laut Lehrplan 21 für eine gelingende Lebensbewältigung oder -gestaltung zentral und beinhalten sowohl die personalen Kompetenzen Selbstreflexion, Selbständigkeit und Eigenständigkeit, die sozialen Kompetenzen Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Umgang mit Vielfalt als auch die methodischen Kompetenzen Sprachfähigkeit, Informationen nutzen und Aufgaben oder Probleme lösen (D-EDK 2016).
Wie?	Siehe hierfür die Praxisinstrumente unter Kapitel 8.6.

Phase	(Zwischen-)Evaluation
Was?	Von zentraler Bedeutung sind sicherlich die individuums-, klassen- oder gruppen- sowie themen- oder anliegenspezifischen Rückmeldungen der betroffenen Beteiligten nach jeder problembehandelnden oder präventiven Intervention. Dadurch können die Gruppen- und Lösungsprozesse für die angestrebte Zielerreichung sichtbar gemacht, die Moderation weiterentwickelt und die Nachhaltigkeit von lösungsorientiertem Verhalten und lösungsorientierten Verhältnissen überprüft werden. Abschliessend dürfen erreichte Ziele durchaus gemeinsam gewürdigt und gefeiert werden.
Wieso & worauf hin?	In Kommunikationsprozessen und somit auch in Evaluationen und Feedbackmomenten sind immer die Beziehungs- und Sachaspekte (Watzlawick et al. 2000, S. 54–55) beziehungsweise die Sachebene, die soziodynamische Ebene und die psychodynamische Ebene von Gruppen (König/Schattenhofer 2022, S. 27) zu berücksichtigen.

	Die Zielerreichung kann mithilfe von Skalierungsfragen oder mit einem anderen Analyseinstrument entlang der Faktoren Erfolg (Was hat gut funktioniert?), Misserfolg (Was nicht?), Möglichkeiten (Was kann in Zukunft positiv verändert werden?) und Hindernisse (Was steht einer positiven Veränderung in Zukunft im Wege?) eruiert werden. Im Feedback zu Gruppenprozessen sollen die Klassen- oder Gruppenmitglieder sowie die involvierten pädagogischen und moderierenden Fachpersonen die Möglichkeit erhalten, eine Rückmeldung so zu formulieren, dass 1) andere diese annehmen und verarbeiten können, 2) das Beschreiben und nicht das Bewerten im Zentrum steht, 3) das Positive vor den Veränderungswünschen formuliert wird und 4) die Handlungsoptionen konstruktiv und anschaulich artikuliert werden. Auch eine gewaltfreie Kommunikation verhilft der Entwicklung einer konstruktiven Feedbackkultur, indem 1) nicht urteilende Beobachtungen, 2) momentane Gefühle, 3) daraus resultierende Bedürfnisse und 4) Wünsche in den kommunikativen Raum gestellt werden (Rosenberg 2016, S. 42–43).
Wie?	Siehe hierfür die Praxisinstrumente unter Kapitel 8.7.

Phase	Auftragsabschluss (Rahmung)
Was?	Wie zu Beginn treffen sich die Beteiligten zu einer abschliessenden Evaluationssitzung, um die kooperative Arbeit zu überprüfen, den Prozess zu reflektieren und die Interventionssequenzen zu beenden.
Wieso & worauf hin?	Um die Nutzung und die Wirkungen von Klassen- oder Gruppeninterventionen der Schulsozialarbeit zu beschreiben und zu beurteilen, kann als Grundlage das „Logische Modell“ verwendet werden. Dieses Wirkungsmodell umfasst fünf Elemente und zeigt auf, mit welchen Mitteln (Inputs), über welchen Weg (Massnahme), mittels welcher Leistungen (Output) welche Wirkungen bei den Zielgruppen erzielt (Outcome) und wie dadurch bestenfalls gesellschaftliche Probleme gelöst werden können (Impact) (W. K. Kellogg Foundation 2004). Evaluationen berücksichtigen, inwiefern 1) das methodische Handeln an fachlichen Standards (Leistungsdimension) ausgerichtet wurde, 2) die Wirkungen den Zielsetzungen (Wirkungsdimension) entsprechen, 3) die Qualität von Interventionsprozess und -atmosphäre (Prozessdimension) erreicht wurde und 4) nachhaltige Lernprozesse initiiert werden konnten.
Wie?	Reflexiv beziehend auf den vereinbarten Auftrag gemäss eigenem Auftragsklärungsformular und unter Anwendung von Selbst- und Fremdevaluationsverfahren. Siehe weiterführend auch die Praxisinstrumente unter Kapitel 8.8.



8 Praxisinstrumente für die Phasen des zirkulär-integralen Modells für Gruppen- und Klasseninterventionen

Es folgen nun eine Übersicht und in den anschließenden Unterkapiteln eine Beschreibung unterschiedlicher Praxisinstrumente, die den Phasen des **zirkulär-integralen Modells systemisch-lösungsorientierter Gruppen- und Klasseninterventionen** zugewiesen sind. Diese Zuweisung ist als Vorschlag zu verstehen, da die Instrumente in abgewandelter Form auch in anderen Phasen zum Einsatz kommen können. Schulsozialarbeitende sind in der Lage, die Praxisinstrumente für den jeweiligen Kontext passend auswählen und transferieren zu können.

Folgende phasenspezifisch geordneten Praxisinstrumente werden beschrieben:

Joining	
1. Dinge aufzählen (Brainstorming)	7. Gleichseitiges Dreieck
2. Murrelbahn	8. Drei Affen
3. „Ich bin die/der Einzige, die/der...“ (Wanted)	9. Gordischer Knoten
4. Stuhlkreislauf	10. Strippenzieher
5. Innere:r Schiedsrichter:in	11. Autogrammjäger:in
6. Boxhandschuhwerfen	12. Drei Bälle und ein Herz
	13. Heliumstab
Wohlbefinden	
1. Wie geht's denn so?	6. Mikrotiere
2. Subjektive Landkarte	7. Gefühlskarten
3. Forschungsreise Wohlfühlinsel	8. Stand Up
4. Körper- bzw. Baumumriss	9. Spinnennetz
5. Soziometrische Aufstellungen	
Thema bzw. Anliegen	
1. Pro – Kontra	6. Briefkasten
2. Wandelndes Lexikon	7. Palaver
3. Hebammengespräch	8. Wolfsrudel
4. „Nöödele“ (Nadeln)	9. Spaziergang
5. Vier Körbe	
Ziele	
1. Utopische Collage	4. Neue:r Schüler:in
2. Wunderfrage	5. Zeitstrahl (Chronik)
3. Zukunftswerkstatt	
Lösungen	
1. Schlüsselwort	6. Sechs Denkhüte
2. Ressourcenspiel	7. World-Café
3. Brainwriting (Collective Notebook)	8. Placemat
4. Fantasiereise	9. Kugellager
5. Kopf – Herz – Hand	
Experiment	
1. Walt-Disney-Träumer:in	4. Logbuch
2. Themenzentriertes Theater	5. Selbstkontrakt
3. Rollenspiele „ICH – DU – WIR“	

(Zwischen-)Evaluation

- | | |
|-------------------------|-------------------------------|
| 1. Wie war's? | 7. Smileys |
| 2. Fünf-Finger-Feedback | 8. Punktevergabe (Dot Voting) |
| 3. Stimmungsbarometer | 9. Ampel |
| 4. Streichholzschachtel | 10. Daumen hoch |
| 5. SEPO | 11. Blitzlicht |
| 6. Wetterbericht | |

Auftragsabschluss

- | | |
|------------------------------|----------------------------------|
| 1. Komplimentenrunde | 4. Schatzkiste voller „Gefallen“ |
| 2. Sonnenstrahl | 5. Zeitkapsel |
| 3. Wunsch frei/Flaschengeist | |

Im Rahmen der Auftragsvereinbarung der Schulsozialarbeit kann es sinnvoll sein, den geplanten Gesamttablauf und die ausgewählten Praxisinstrumente mit den Lehrpersonen vorzubesprechen, um ihre Einschätzung bezüglich der Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen abzuholen und die Instrumente optimal an die Gruppe anzupassen.

8.1 Joining

1. Dinge aufzählen (Brainstorming)

Beschreibung

„Dinge aufzählen“ dient dazu, Ideen, Meinungen oder Erfahrungen zu einem bestimmten Thema zu sammeln. Die Technik fördert die Beteiligung und Kommunikation innerhalb einer Gruppe und hilft, verschiedene Perspektiven sichtbar zu machen.

Organisation

Dauer: 15 bis 30 Minuten

Gruppengrösse: 5 bis 20 Personen

Durchführung

1. Die Leitung stellt der Gruppe eine offene Frage oder ein Thema vor, zu dem Dinge assoziativ aufgezählt werden sollen.
2. Die teilnehmenden Personen äussern nacheinander ihre Ideen.
3. Die Leitung notiert diese auf einem Flipchart oder Whiteboard, damit alle Ergebnisse sichtbar sind.
4. Anschliessend werden die gesammelten Punkte gemeinsam reflektiert und diskutiert.

Materialliste

Flipchart, Stift

Referenzen

keine

2. Murrelbahn

Beschreibung

Die Murrelbahn ist eine pädagogische Teamübung, bei der die Gruppe als Team agieren und soziale Kompetenzen wie Zuhören, Nachfragen, Zeitplanung und Ressourcenmanagement entwickeln soll. Ziel ist es, innerhalb einer festgelegten Zeit zwei identische Kugelbahnen zu konstruieren.

Organisation

Dauer: 45 Minuten

Gruppengrösse: maximal 30 Personen

Durchführung

1. Die Gruppe wird in 4 bis 6 kleinere Teams aufgeteilt, um eine überschaubare Gruppengrösse sicherzustellen.
2. Jedes Team erhält ein identisches Set von Materialien. Die Teams sollen jeweils unabhängig voneinander arbeiten.
3. Jeweils zwei Teams dürfen in einem „Konferenzraum“ miteinander kommunizieren, um ihre Planungen abzustimmen. Nur eine Person pro Team darf gleichzeitig im Konferenzraum sein, um den Austausch zu steuern. Die Besprechungszeit ist auf 10 Minuten begrenzt.
4. Nach Abschluss der Planungen bauen die Teams ihre Murmelbahnen. Die Kugel darf dabei nur einmal angestossen werden, um den Durchlauf zu starten.
5. Das Ziel ist, dass die Bahnen möglichst gleich beschaffen sind und die Murmeln synchron durchlaufen.

Materialliste

Rohre, Biegungen, Stative, 2 Murmeln, 2 Uhren (z. B. Smartphones)

Referenzen

www.out-side.net

3. „Ich bin die/der Einzige, die/der...“ (Wanted)**Beschreibung**

Ein Kennenlernspiel, das Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Gruppenmitgliedern hervorhebt, um den Austausch und das gegenseitige Verständnis zu fördern.

Organisation

Dauer: 15 bis 20 Minuten

Gruppengrösse: 5 bis 20 Personen

Durchführung

1. Die Gruppe sitzt im Kreis. Eine Person beginnt und sagt „Ich bin die/der Einzige, die/der ...“ und nennt etwas Einzigartiges über sich selbst.
2. Wer Ähnliches erlebt oder gemacht hat, steht auf.
3. Das Spiel geht reihum weiter.

Materialliste

keine Materialien erforderlich

Referenzen

<https://www.fundus-jugendarbeit.de/category/spiele-und-uebungen/art/kennenlernspiele/>

4. Stuhlkreislauf

Beschreibung

Der Stuhlkreislauf (früher bezeichnet als „Reise nach Jerusalem“) ist ein klassisches Bewegungsspiel, das dazu dient, die Reaktionsfähigkeit und Bewegungsfreude zu fördern. Es schafft eine dynamische Atmosphäre und fördert die Interaktion und das Körperbewusstsein.

Organisation

Dauer: Ca. 15 Minuten, kann aber je nach Dynamik und Anzahl der Teilnehmenden angepasst werden.

Gruppengrösse: ab 5 Personen

Durchführung

1. Es werden Stühle im Raum verteilt. Dabei wird ein Stuhl weniger aufgestellt, als Personen teilnehmen.
2. Die Personen laufen um die Stühle herum, während Musik abgespielt wird.
3. Sobald die Musik stoppt, versuchen alle, sich auf einen der Stühle zu setzen oder zu stellen (gesteigerte Anforderung). Die Person, die keinen freien Platz mehr findet, scheidet aus.
4. Ein Stuhl wird entfernt, und das Spiel beginnt von vorn, bis nur noch eine Person übrigbleibt.

Materialliste

genügend Stühle (oder andere Gegenstände), Musikquelle (z. B. Lautsprecher)

Referenzen

www.pfadspiele.ch

5. Innere:r Schiedsrichter:in

Beschreibung

Das Konzept des „inneren Schiedsrichters“ bzw. der „inneren Schiedsrichterin“ hilft Personen, ihre eigenen Grenzen sowie die Grenzen anderer zu erkennen und zu respektieren. Es steht für das Gewissen und fördert die Selbstreflexion über das eigene Verhalten, insbesondere im sozialen Miteinander und bei der Einhaltung von Regeln.

Organisation

Dauer: Die Dauer ist variabel, etwa 15 bis 30 Minuten, je nach Spiel und Übung.

Gruppengrösse: 15 bis 30 Personen

Durchführung

1. Die Leitung erklärt das Konzept des „inneren Schiedsrichters“ bzw. der „inneren Schiedsrichterin“ als Gewissen, das die Personen ermutigen soll, über ihre eigenen Handlungen nachzudenken.
2. Es wird das „Zeitungsspiel“ durchgeführt: Eine Person (anfangs die Leitung) steht an der Wand und schaut zu den Personen, die an der gegenüberliegenden Wand stehen. Wenn die Leitung ihnen den Rücken zuwendet, schleichen die Personen vorwärts; wenn sie sich umdreht, müssen sie stillstehen.
3. Im Modus des inneren Schiedsrichters entscheidet jede Person selbst, ob sie sich bewegt hat, und geht eigenständig zurück, falls sie die Regel nicht eingehalten hat.
4. Die Übung wird mehrmals wiederholt, damit die teilnehmenden Personen lernen, auf ihr eigenes Gewissen zu hören und nicht auf das Verhalten der anderen.

Materialliste

keine speziellen Materialien erforderlich; eine freie Fläche und gegebenenfalls eine Wand

Referenzen

www.fraulehrerin.ch

6. Boxhandschuhwerfen**Beschreibung**

Boxhandschuhe erregen besondere Aufmerksamkeit. Die Methode unterstützt den Einstieg und – falls sich die Kinder und Jugendlichen noch nicht besonders gut kennen – die Kontaktaufnahme und die Einübung der Namen sowie die Koordination von Aktivitäten.

Organisation

Dauer: Die Dauer variiert je nach Gruppengrösse zwischen 10 und 20 Minuten.
 Gruppengrösse: 6 bis 20 Personen
 Ort: grosse Räumlichkeit oder draussen; „Hindernisse“ (Bäume, Sträucher, Tischtennistische usw.) machen es besonders interessant

Durchführung

1. Die Leitung gibt mehrstufige Anweisungen.
2. Sofern die Namen noch nicht bekannt sind, soll zuerst eine Runde geworfen werden und die fangende Person nennt jeweils ihren Namen.
3. Sofern die Namen bekannt sind, gilt folgender Ablauf: Den Namen der fangenden Person rufen, Augenkontakt herstellen und werfen.
4. Sollte sich eine Person nicht an diesen Ablauf halten, der Boxhandschuh nicht gut gefangen bzw. geworfen oder dessen Flug durch einen anderen Boxhandschuh gestört worden sein, wird eine Zusatzaktivität erforderlich. Diese wird vorab in der Gruppe abgesprochen.
5. Die Aushandlung in der jeweiligen Situation darüber, wer nun die Zusatzaktivität leisten muss, wird unter den Beteiligten geführt.
6. Die Schulsozialarbeit beobachtet diesen Aushandlungsprozess. Dies wird vor allem dann dynamisch, wenn mindestens 3 Boxhandschuhe im Umlauf sind.

Materialliste:

mindestens 2 Boxhandschuhe, ab 15 Personen mindestens 4 Boxhandschuhe, evtl. Tonsignal (Pfeife)

Referenzen:

Kampfesspiele® https://kraftprotz.net/wp-content/uploads/2022/09/Leseprobe_KampfesspieleB2.pdf

7. Gleichseitige Dreiecke

Beschreibung

Ein kurzes *Joining* im Freien oder mit viel Platz, zur Wahrnehmung des eigenen Handelns und der Gesamtgruppe.

Organisation

Dauer: 30 Minuten

Gruppengröße: 6 bis 30 Personen

Durchführung

1. Die Gruppe steht im Kreis.
2. Jede Person wählt unbemerkt zwei Gruppenmitglieder aus.
3. Anschliessend gibt die Moderation den Auftrag, mit den ausgewählten Personen zu dritt immer ein gleichseitiges Dreieck herzustellen.
4. Da sich nun alle Gruppenmitglieder in Bewegung setzen, muss der eigene Standort immer wieder neu angepasst werden, bis alle Teilnehmenden eine endgültige Position erlangt haben und stehen bleiben können.

Materialliste

keine Materialien erforderlich

Referenzen

<https://www.frischlucht-training.de/uebungstipp-das-systemische-dreieck/>

8. Drei Affen

Beschreibung

Ein kommunikatives *Joining* für mehrere Dreier-Teams, das eine hohe Konzentration erfordert und gleichzeitig einen grossen Spassfaktor hat.

Organisation

Dauer: 30 Minuten

Gruppengröße: 2 bis 10 Dreier-Teams (je nach Raumgröße)

Durchführung

1. Jedes Dreierteam besteht aus einem blinden, einem tauben und einem stummen Affen.
2. Die drei Affen positionieren sich auf einer imaginären Startlinie. Der blinde Affe bekommt eine Augenbinde, der taube Affe dreht dem (Spiel-)Raum den Rücken zu und der stumme Affe darf diesen sehen.
3. Gemeinsam müssen sie eine Banane holen, die von der Moderation in einiger Entfernung im (Spiel-)Raum deponiert wird.
4. Der stumme Affe darf nun dem tauben Affen mit den Händen Anweisungen geben, wohin sich der blinde Affe hinbewegen muss, wobei der taube Affe dem blinden Affen diese Anweisungen zurufen soll.
5. Nur der blinde Affe darf sich bewegen und mit diesen Anweisungen die Banane suchen.
6. Nachdem alle Dreierteams (unverletzt) ihre Banane gefunden haben, darf diese von den drei Spielenden verzehrt werden.

Materialliste

Augenbinden und Bananen

Referenzen

www.entdeckenswert.ch

9. Gordischer Knoten**Beschreibung**

Ein kurzes *Joining* im Freien oder mit viel Platz, das körperliche Nähe zulassen darf.

Organisation

Dauer: 30 Minuten

Gruppengröße: 6 bis 30 Personen

Durchführung

Die Gruppe steht im Kreis. Die Moderation fordert nun die Teilnehmenden auf, zügig aufeinander zuzugehen und mit den eigenen Händen zwei Hände unterschiedlicher Personen zu erfassen. Nun gilt es, diesen Gordischen Knoten so zu entwirren, dass dabei niemand die erfassten Hände loslässt. Am Schluss soll die Gruppe wieder im Kreis stehen und sich weiterhin an den Händen halten.

Materialliste

keine Materialien erforderlich

Referenzen

<https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/methode/gordischer-knoten/>

10. Strippenzieher

Beschreibung

Durch die gemeinsame Führung des Stiftes werden kommunikative und interaktive Fähigkeiten der Teilnehmenden sichtbar. Es zeigen sich in der Regel Rollen und Kommunikationsmuster in der Beziehungsgestaltung innerhalb der Gruppe.

Organisation

Dauer: mindestens 10 Minuten

Gruppengrösse: mindestens 10 Personen – je nach Anzahl Schnüre des Strippenziehers

Durchführung

1. Auf dem Boden werden vorbereitete grosse Papiere (Flipcharts) mit vorgezeichneten, unterschiedlichen Motiven übereinander angeklebt, um sie nacheinander bearbeiten zu können. Die Motive können unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen, z. B.:
 - ♦ Anfangsstufe: Labyrinth mit Ecken oder rund
 - ♦ Schwierigere Stufe: vorgezeichnete Elemente in koordinierter Weise verbinden, eigenes Motiv wählen lassen, Namen schreiben lassen
2. Die Kinder und Jugendlichen stellen sich im Kreis rundherum auf. Die Moderation gibt Anweisungen; allenfalls gilt die Vorgabe, die Aufgabe stumm zu erfüllen.
3. Die Aufgabe beginnt mit dem Öffnen des Stiftes; entweder wird dieser bereits am Startpunkt von der Moderation platziert oder er startet mit gespannten Schnüren in der Luft. Die Teilnehmenden übernehmen die Stiftführung.
4. Nach der Übung wird die persönliche Reflexion aller Mitglieder abgeholt (wer hat was beobachtet). Es kann auch mit einer ausgewählten Beobachtungsperson gearbeitet werden, die neben der Schulsozialarbeit die Übung analysiert.
5. Kann auch mit mehreren Gruppen als Challenge gestaltet werden.

Material

Stift, Strippenzieher, Flipchartpapiere, Malerkreppband

Referenzen

<https://ssav.ch/de/shop/product/487/ssav-teamstift>

<https://japp.thw-jugend.de/backend/methods/12/download>

11. Autogrammjäger:in

Beschreibung

Zur Kontaktaufnahme und zum Kennenlernen oder auch als thematischer Einstieg in den Prozess sollen die Teilnehmenden nach vorgegebenen Beschreibungen eine Unterschrift eines anderen Teilnehmenden einholen.

Organisation

Dauer: variabel, mindestens 10 Minuten

Gruppengröße: mindestens 10 Personen

Durchführung

1. Die Moderation bereitet ein Arbeitsblatt vor mit einer Tabelle mit zwei Spalten. In der linken Spalte steht jeweils die Aufgabe bzw. Beschreibung. Die Beschreibungen können von unterschiedlicher Komplexität und mit unterschiedlichen thematischen Bezügen formuliert sein, z. B. jemand mit derselben Augenfarbe, jemand aus demselben Quartier/Herkunftsland, jemand in ähnlicher Familiensituation, jemand mit ähnlichen Hobbies, jemand mit einer Vorliebe, die ich nicht teile, usw. Für Kinder, die Schwierigkeiten haben, hilft der Einsatz von Bildern.
2. Die Teilnehmenden sind dazu aufgefordert, ein Autogramm von jemandem zu holen, auf den die Beschreibung zutrifft.
3. Nachdem alle Unterschriften eingeholt worden sind, wird diskutiert, ob sich interessante Gespräche ergeben haben und ob es überraschende Erkenntnisse gab.

Material

selbst entwickeltes Arbeitsblatt, evtl. Schreibunterlagen und Stifte

Referenzen

<https://eduki.com/de/material/890410/spiel-nicht-nur-zum-kennenlernen-autogrammjaeger-variationen-mit-anleitung-einsatzmöglichkeiten>

12. Drei Bälle und ein Herz

Beschreibung

Höchst anspruchsvolle Befragung nach Ressourcen, die eine hohe Konzentration und Geschicklichkeit erfordert.

Organisation

Dauer: 30 Minuten

Gruppengröße: maximal eine Schulklasse

Durchführung

1. Die Teilnehmenden stehen im Kreis.
2. Die Moderation stellt eine Frage (z. B. „Was machst du gerne in deiner Freizeit?“) und wirft den einen Jonglierball einer Person zu. Diese beantwortet die Frage und wirft den Jonglierball dann einer zweiten Person weiter, die die gleiche Frage beantworten soll.
3. Das geht so weiter, bis alle Beteiligten einmal den Jonglierball in Händen gehalten und die Frage beantwortet haben.
4. Nun geht es darum, den Ball in der gleichen Reihenfolge zirkulieren und die gleiche Frage von den Gruppenmitgliedern beantworten zu lassen.
5. Sitzt die Reihenfolge, können mit einem zweiten und einem dritten Jonglierball weitere Fragen im *Joining* („Was gefällt dir in der Schule besonders?“ usw.) gestellt werden.
6. Ziel ist es, die drei Jonglierbälle in den drei unterschiedlichen Reihenfolgen zirkulieren und gleichzeitig die drei unterschiedlichen Fragen von den Teilnehmenden beantworten zu lassen.
7. Zusätzlich kann nun noch das kleine Bällchen aus Filz im Sinne eines Herzschlags im Kreis von Person zu Person zirkulieren, während die drei Jonglierbälle durch die Luft ans jeweils richtige Ziel fliegen.

Materialliste

3 Jonglierbälle, 1 kleines Bällchen aus Filz

Referenzen

Uri Ziegele

13. Heliumstab

Beschreibung

Ein intensives *Joining*, das nur mit einem wachen Teamgeist gelingen kann.

Organisation:

Dauer: 30 Minuten

Gruppengrösse: maximal eine Schulklasse

Durchführung

1. Gleich viele Schüler:innen stehen sich etwas versetzt gegenüber und bilden mit ihren Zeigefingern einen Reissverschluss.
2. Die Moderation legt nun eine lange Zeltstange – den Heliumstab – auf diese Fingerreihe.
3. Die Teilnehmenden bekommen den Auftrag, die Zeltstange so auf den Boden zu legen, dass alle Zeigefinger immer mit dieser in Berührung bleiben.
4. Durch diese Anweisung wird die Zeltstange zu Beginn eher an Höhe gewinnen.
5. Abschliessend können der Prozess und das Ergebnis gemeinsam besprochen werden.

Materialliste

lange Zeltstange

Referenzen

Erich Ziegler: Das australische Schwebeholz

8.2 Wohlbefinden

1. Wie geht's denn so?

Beschreibung

Eine gute Übung für ein gemeinsames Ankommen und die Sichtbarmachung des Wohlbefindens.

Organisation

Dauer: 30 Minuten

Gruppengrösse: maximal eine Schulklasse

Durchführung

1. Die Gruppe steht oder sitzt im Kreis.
2. Die Moderation fragt eine:n Teilnehmer:in, wie es ihm:ihr geht.
3. Diese:r beantwortet die Frage und meint dann jedoch, dass er/sie noch etwas machen muss.
4. Dieses Etwas wird dann vorgezeigt und die Gruppe macht das Vorgezeigte gemeinsam nach (sich strecken, die Augen schliessen, herumhüpfen, Ronja-Räubertochter-Schrei usw.).
5. Die befragte Person kann nun eine weitere Person auffordern, ihr Wohlbefinden kundzutun.
6. Die Übung ist fertig, wenn alle Teilnehmenden etwas gesagt und vorgemacht haben.

Materialliste

keine Materialien erforderlich

Referenzen

Uri Ziegele

2. Subjektive Landkarte

Beschreibung

Die subjektive Landkarte ermöglicht es Personen, ihre Lebensräume aus ihrer Perspektive darzustellen. Sie fördert das Verständnis für die subjektive Wahrnehmung von Lebenswelten.

Organisation

Dauer: 1 bis 2 Stunden, abhängig von der Gruppengrösse und der Intensität der Gespräche

Gruppengrösse: Ideal für kleinere Gruppen, damit jede:r Teilnehmende genügend Zeit und Raum für die Präsentation und Diskussion der eigenen Landkarte hat

Durchführung

1. Die Teilnehmenden zeichnen ihre Wohnung, ihr Haus oder ihre Strasse auf ein grosses Papier.
2. Anschliessend fügen sie wichtige Orte aus ihrer Umgebung hinzu, orientiert an deren Bedeutung für sie, unabhängig von den tatsächlichen Entfernungen.
3. Die Zeichnungen werden in Kleingruppen vorgestellt und durch Nachfragen präzisiert. Ergänzungen werden mit einer anderen Farbe eingezeichnet.
4. Die fertigen Karten werden aufgehängt und im Plenum verglichen.
5. Orte auf den Karten werden bewertet, indem bedeutsame Stellen mit Sternen und positiven sowie negativen Symbolen markiert werden. Auch Barrieren oder Grenzen werden eingezeichnet.
6. Zum Abschluss reflektieren die Teilnehmenden ihren Gesamteindruck und teilen diesen in der Gruppe.

Materialliste

grosse Papierbögen oder Zeichenkarton, Filz-, Bunt- und Wachsmalstifte, Kreide, Moderationskoffer (Scheren, Nadeln, Klebeband), Moderationswände

Referenzen

Deinet, U./Krisch, R. (2009). Subjektive Landkarten. In sozialraum.de (1) Ausgabe 1/2009. <https://www.sozialraum.de/subjektive-landkarten.php> (Abruf 09.01.2026)

3. Forschungsreise Wohlfühlinsel**Beschreibung**

Ein Aufstellungsspiel zur Sichtbarmachung von Gefühlen bzw. Befindlichkeiten mit Forschungscharakter.

Organisation

Dauer: 60 Minuten

Gruppengrösse: maximal eine Schulklasse

Durchführung

1. Die Moderation legt mit einem langen Seil einen symbolischen Inselumriss auf den Boden.
2. Anschliessend erläutert sie die unterschiedlichen Wohlfühlpositionen: Von auf der Insel (= grosses Wohlbefinden) bis tief im Meer (= geringes Wohlbefinden).
3. Nun stellt die Leitung den Teilnehmenden eine Frage und fordert sie auf, sich so zu positionieren, wie es ihnen bezüglich der Frage geht („Wie geht es dir zu Hause?“, „Wie geht es dir auf dem Schulweg?“, „Wie geht es dir auf dem Pausenplatz?“, „Wie geht es dir im Schulhaus?“ usw.).
4. Nach jeder Frage bewegt sich die Moderation als Feldforscher:in im Raum und befragt exemplarisch die Schüler:innen nach ihrem Wohlbefinden.
5. Die Befragten erzählen daraufhin, wie es ihnen geht, dürfen jedoch nicht dazu gezwungen werden.
6. Die Ergebnisse können abschliessend für weitere Klassen- oder Gruppeninterventionen genutzt werden.

Materialliste

langes Seil

Referenzen

Uri Ziegele

4. Körper- bzw. Baumumriss

Beschreibung

Diese Technik dient dazu, das Vertrauen zu stärken und die Rollenwahrnehmung innerhalb einer Gruppe zu reflektieren. Dabei erstellen die Teilnehmenden sowohl Selbst- als auch Fremdbilder ihrer eigenen bzw. der von den anderen wahrgenommenen Rolle.

Organisation

Dauer: ca. 45 Minuten

Gruppengrösse: 5 bis 20 Personen

Durchführung

1. Die Teilnehmenden legen sich auf ausgerolltes Papier, und ihre Umrisse werden von einem:einer Partner:in nachgezeichnet.
2. Die Umrisse werden mit Namen beschriftet und an die Wand gehängt.
3. Jede teilnehmende Person schreibt oder zeichnet mit einem roten Stift charakteristische Merkmale in die eigene Figur (Selbstbild).
4. Anschliessend schreiben die anderen Teilnehmenden mit einem andersfarbigen Stift ihre Wahrnehmung der Person in deren Umriss (Fremdbild).
5. Die Ergebnisse werden betrachtet, bevor in einer gemeinsamen Gesprächsrunde die Eindrücke ausgetauscht und eventuelle Unklarheiten geklärt werden.
6. Als Metapher in der Diskussion eignet sich der Vergleich mit einem Baum (Wurzeln, Stammstärke, Blätterwerk, Farbe, ...)

Materialliste

grosse Papierrollen oder Tapetenbahnen (evtl. 2 Flipchartblätter zusammenkleben), dicke Filzstifte o. ä. in verschiedenen Farben, Klebeband zum Anbringen der Papiere an den Wänden

Referenzen

keine

5. Soziometrische Aufstellungen

Beschreibung

Soziometrische Aufstellungen können Meinungen und Haltungen der Teilnehmenden sichtbar machen und fördern das gegenseitige Kennenlernen.

Organisation

Dauer: 25 Minuten

Gruppengrösse: 5 bis 20 Personen, grössere Gruppen sind jedoch auch möglich

Durchführung

1. Ein Seil oder Band (ca. 3 bis 6 Meter) wird quer durch den Raum gespannt, um eine Skala darzustellen.
2. Die Moderation macht Aussagen oder stellt Fragen, anhand derer sich die Teilnehmenden auf der Skala positionieren. Ein Ende steht für vollständige Zustimmung, das andere für komplette Ablehnung.
3. Zu jeder Frage können ein bis zwei Teilnehmende aus verschiedenen Positionen ihre Haltung erläutern.
4. Alternativ können auch vier Ecken des Raumes als Antwortmöglichkeiten genutzt werden (z. B. „Ja“, „Nein“, „Weiss nicht“, „Anderes“).

Materialliste

Seil oder Band (3 bis 6 Meter), vorbereitete Fragen oder Aussagen, viel Platz für die Aufstellung

Referenzen

Netzwerk n e.V. (Hg.) (2018). Methode n. Werkzeuge für Eure nachhaltige Hochschule. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

6. Mikrotiere**Beschreibung**

Das Praxisinstrument „Mikrotiere“ nutzt kleine Tierfiguren für die symbolische Darstellung von Beziehungen, Gefühlen und Zielen.

Organisation

Dauer: 30 bis 60 Minuten, abhängig von Zielsetzung und Reflexionsbedarf
Gruppengröße: 1 bis 10 Personen

Durchführung

1. Die Teilnehmenden wählen ein Mikrotier, das Eigenschaften oder Themen symbolisiert.
2. Die Mikrotiere werden aufgestellt, um Beziehungen oder Situationen darzustellen.
3. Durch Reflexion entstehen neue Einsichten und Lösungsansätze.

Materialliste

kleine Tierfiguren (Mikrotiere), Systembrett oder Tisch

Referenzen

THE ANIMAL APPROACH®, www.systemischesnetzwerk.de

7. Gefühlskarten**Beschreibung**

Gefühle symbolisierende Karten können helfen, das eigene Wohlbefinden zu verorten.

Organisation Dauer: 30 bis 60 Minuten Gruppengrösse: maximal eine Schulklasse
Durchführung 1. Die Gruppe sitzt in einem Stuhlkreis. 2. Die Moderation legt die Gefühlskarten auf dem Boden aus. 3. Sie fragt nun die Schüler:innen nach ihrem allgemeinen oder spezifischen Wohlbefinden. 4. Die Teilnehmenden stellen sich zu den entsprechenden Karten und erzählen von ihren Gefühlen. 5. Es können auch symbolische Gegenstände (Perlen, Nüsse, Steine, Schlüssel usw.) auf die Gefühlskarten gelegt werden. 6. Im Kreis wird anschliessend mithilfe eines Redesteins die individuelle und/oder allgemeine Gefühlslage der Gruppe diskutiert.
Materialliste Gefühlskarten, Perlen, Nüsse, Steine, Schlüssel usw., Redestein
Referenzen Im Detailhandel/Einzelhandel werden unterschiedliche Gefühlskarten angeboten.

8. Stand Up
Beschreibung Diese Technik zielt darauf ab, das gegenseitige Kennenlernen und die Offenlegung von Meinungen innerhalb einer Gruppe zu fördern. Sie hilft, Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar zu machen und bringt die Teilnehmenden physisch in Bewegung.
Organisation Dauer: 15 bis 20 Minuten Gruppengrösse: 10 bis 30 Personen
Durchführung 1. Die Moderation macht Aussagen oder stellt Fragen, z. B. „Steht auf, wenn ihr heute gut geschlafen habt!“ oder „Steht auf, wenn ihr denkt, dass Zusammenarbeit wichtig ist!“ 2. Die Teilnehmenden stehen auf, wenn sie der Aussage zustimmen, und setzen sich wieder, wenn die nächste Frage gestellt wird. 3. Es besteht die Möglichkeit, dass einzelne Teilnehmende ihre Position erläutern und so Diskussionen oder Reflexionen anregen.
Materialliste viel Platz für Bewegung, vorbereitete Fragen oder Aussagen
Referenzen www.whatisessential.org

9. Spinnennetz

Beschreibung

Das Spinnennetz ist eine Kooperationsübung, bei der die Gruppe durch ein Seilnetz manövrieren muss, ohne es zu berühren. Diese Aktivität erfordert körperliche Interaktion, Planung und kreative Problemlösung.

Organisation

Dauer: 20 bis 60 Minuten

Gruppengrösse: 6 bis 20 Personen

Durchführung

1. Aus Seilen wird ein grosses Netz zwischen zwei Punkten (z. B. Bäumen oder Pfosten) gespannt, das unterschiedlich grosse Öffnungen hat.
2. Die Aufgabe der Gruppe ist es, alle Teilnehmenden von einer Seite des Netzes auf die andere zu bringen, ohne das Netz zu berühren.
3. Jede Öffnung darf nur einmal verwendet werden, und die Gruppe muss strategisch vorgehen, um alle durch das Netz zu bringen.
4. Wenn das Netz berührt wird, beginnt die Gruppe erneut und reflektiert gemeinsam über eine neue Herangehensweise.

Materialliste

Seile oder Schnüre zum Spannen eines Netzes, stabile Befestigungspunkte (z. B. Bäume oder Pfosten)

Referenzen

www.anschuggerle.com

8.3 Thema/Anliegen

1. Pro – Kontra

Beschreibung

Über einen kontroversen Meinungsaustausch können Argumente geschärft und anschliessend kreativ zu gemeinsamen Haltungen weiterentwickelt werden.

Organisation

Dauer: 30 bis 60 Minuten

Gruppengrösse: mindestens 3 Personen

Durchführung

1. Jeweils drei Teilnehmende sitzen relativ eng in einem gleichseitigen Dreieck beieinander.
2. Jeder Stuhl symbolisiert eine bestimmte Rolle.
3. Eine Person ist Beobachter:in und die beiden anderen Gruppenmitglieder diskutieren kontrovers zu einem von der Moderation vorgegebenen Thema. Dabei nimmt die eine Person eine zustimmende Position ein und die andere vertritt eine verneinende Einstellung zum Thema.
4. Nach einer gewissen Zeit rotieren die drei Personen im Uhrzeigersinn und nehmen dadurch jeweils eine neue Rolle ein.
5. Haben alle drei Personen jede Rolle durchlaufen, tauschen sie ihre Beobachtungen aus und suchen nun einen Konsens zum vorgegebenen Thema, wobei es durchaus Sinn macht, abschliessend im Plenum die Erfahrungen und möglichen Kernaussagen in den Raum zu stellen.

Materialliste

Stuhl pro Teilnehmer:in

Referenzen

Uri Ziegele

2. Wandelndes Lexikon

Beschreibung

Unterschiedliche Themen, Ideen und Meinungen kommen über immer neue Begegnungen in einen Austausch, nicht ohne auch (noch) offene Fragen stellen zu dürfen.

Organisation

Dauer: 60 bis 90 Minuten

Gruppengrösse: maximal eine Schulklasse

Durchführung

1. Alle Beteiligten bekommen von der Leitung eine Moderationskarte.
2. Auf eine Seite der Moderationskarte schreiben die Teilnehmenden, was zum vorliegenden Thema oder Anliegen ihre Idee bzw. Meinung ist, und auf die Rückseite als Frage, was noch unklar ist.
3. Auch wenn ein Thema durch die Fachpersonen der Schule bereits verortet und kommuniziert wurde, darf auch nach einem möglichen neuen Thema gefragt werden.
4. Anschliessend bewegen sich alle Schüler:innen im Raum und treffen auf eine Person, mit der die Ideen und Meinungen ausgetauscht werden (keine Unklarheiten).
5. Nach einer bestimmten Zeit wird dieser Austausch mit einer anderen Person wiederholt (nur Klarheiten).
6. Sind diese beiden Runden abgeschlossen, werden nicht nur die Gesprächspartner:innen, sondern auch die Karten ausgetauscht, sodass nun mit einer weiteren Person eine fremde Idee oder Meinung zum Thema oder Anliegen ausgetauscht werden kann (nur Klarheiten).
7. Dieser Vorgang kann mehrmals durchgeführt werden.
8. Anschliessend werden die Unklarheiten bzw. Fragen in Kleingruppen diskutiert, die auf den fremden Moderationskarten stehen.
9. Zum Schluss können die Klar- und Unklarheiten ins Plenum gestellt und das Thema bzw. das Anliegen festgehalten werden.

Materialliste

Glocke, Moderationskarten und Stifte

Referenzen

Uri Ziegele

3. Hebammengespräch**Beschreibung**

Bei der Mäeutischen Gesprächsführung – bei Sokrates auch Hebammengespräch genannt – werden vermeintlich bekannte und fixierte Vorstellungen in Annahmen verwandelt. Bei dieser Form der Gesprächsführung werden persönliche Überzeugungen thematisiert und bewusst in Frage gestellt. Dies kann mit verschiedenen Themen gemacht werden.

Organisation

Dauer: mindestens 10 Minuten

Gruppengrösse: variabel

Durchführung

1. Aus Themen, die sich aus der Phase „Wohlbefinden“ entwickelt haben oder mit einem bereits bekannten Auftragsthema im Zusammenhang stehen, werden zentrale Begriffe assoziiert durch die Frage „Was gehört hier dazu?“ (z. B. „Was gehört für dich dazu, um dich in der Gruppe wohlfühlen?“).
2. Jeder einzelne Begriff wird notiert (bzw. mit Symbolen festgehalten) und die Zettel werden verteilt. Anschliessend wird diskutiert, was genau unter diesem Begriff verstanden werden kann oder wie er aus Sicht der einzelnen Teilnehmenden definiert wird, und welche Annahmen damit einhergehen (z. B. Respekt). Die subjektive Sichtweise auf die gewählten Begriffe wird dadurch abgeholt.
3. In der Auseinandersetzung und anhand der Rückmeldungen der Teilnehmenden wird auf der Rückseite des Zettels festgehalten, wie sie den jeweiligen Begriff definieren und woran sie erkennen würden, dass die damit verbundenen Erwartungen erfüllt sind.
4. Die Moderation ordnet gemeinsam mit den Teilnehmenden die Begriffe, setzt sie in ein Verhältnis zueinander (z. B. Respekt und Gemeinschaft) und erstellt eine Zusammenfassung der diskutierten Eigenschaften.

Materialliste

Zettel, dicke und dünne Stifte

Referenzen

Martina Good

4. „Nöödele« (Nadeln)

Beschreibung

Das „Nadeln“ wird eingesetzt, um Orte und Räume im Sozialraum zu identifizieren, die für Kinder, Jugendliche oder andere Zielgruppen von besonderer Bedeutung sind. Diese Übung fördert den Dialog und die Reflexion über die Nutzung und Wahrnehmung des öffentlichen Raumes.

Organisation

Dauer: 1 bis 2 Stunden

Gruppengrösse: keine spezifische Begrenzung

Durchführung

1. Eine grosse Landkarte des Quartiers oder Sozialraums wird bereitgestellt.
2. Die Teilnehmenden platzieren Nadeln, um Orte zu markieren, die für sie eine bestimmte Bedeutung haben (z. B. Lieblingsorte, gefährliche Orte, Treffpunkte).
3. Anschliessend wird eine Diskussionsrunde durchgeführt, bei der die Teilnehmenden ihre Markierungen erklären und sich austauschen.

Materialliste

hochaufgelöste Landkarten, farbige Stecknadeln, Stellwände zur Präsentation der Karten

Referenzen

www.sozialraum.de, www.lagsbh.de

5. Vier Körbe

Beschreibung

Das Praxisinstrument dient dazu, die Verhaltensweisen, über die sich eine Gruppe definiert, zu kategorisieren und diejenigen, die als inakzeptabel kategorisiert werden, systematisch anzugehen. Dabei werden Verhaltensweisen auf Karten geschrieben und in vier verschiedenfarbige Körbe sortiert: grüner Korb = positive Verhaltensweisen, gelber Korb = nervende, störende Verhaltensweisen und roter Korb = inakzeptable Verhaltensweisen (maximal 2 Themen). In den weissen Korb kommen Ressourcen und Fähigkeiten (persönliche, familiäre, soziale, schulische usw.). Alternativ können die Körbe unterschiedlich gross sein, wobei der Korb für die inakzeptablen Verhaltensweisen der kleinste sein sollte.

Organisation

Dauer: 45 bis 90 Minuten

Gruppengrösse: Einzelpersonen oder Gruppen

Durchführung

1. Grüner Korb: Hier werden Verhaltensweisen eingeordnet, die geschätzt und positiv bewertet werden, oder Verhaltensweisen, die Einzelnen oder der Gruppe als Kollektiv besonders gut gelingen.
2. Gelber Korb: Darin werden Verhaltensweisen gesammelt, die störend oder nervend sind, aber keinen Schaden im engeren Sinn verursachen und nicht prioritär sind. Allenfalls lösen sie sich auf, wenn sich an denjenigen im roten Korb etwas ändert.
3. Roter Korb (Limit): Dieser Korb ist für Verhaltensweisen, die nicht tolerierbar sind und bei denen eine klare Grenze gesetzt werden muss. Es ist wichtig, dass sich die Gruppe auf maximal 2 Themen begrenzen kann.
4. Weisser Korb (Ressourcen und Fähigkeiten): Hier kommen alle Themen und Personen hinein, die generell positiv aufgefasst werden und eine Unterstützung für die Gruppe darstellen (Thema: gemeinsame Interessen, gemeinsame Leitlinien usw.; unterstützende Personen: Fach-/Lehrpersonen, schulische Mitarbeitende, Erwachsene aus Freizeitaktivitäten, weitere Peers, Schulsozialarbeit, Eltern, Schulleitung usw.).
5. Die beiden Themen im roten Korb werden mit den Ressourcen im weissen Korb verknüpft, die zu deren Veränderung hilfreich erscheinen.
6. Es werden ein Prozess sowie Verantwortlichkeiten definiert, wie die beiden Themen unter Einbezug der passenden Ressourcen bearbeitet werden können.

Materialliste

vier unterschiedlich farbige (oder grosse) Körbe, Karten oder Zettel, Stifte

Referenzen

[https://isi-hamburg.org/download/0_2019 Kongress WS 1.3 Otto, Dietmar, Arbeitsblatt Technik der 4 K%C3%B6rbe, Info.pdf](https://isi-hamburg.org/download/0_2019_Kongress_WS_1.3_Otto_Dietmar_Arbeitsblatt_Technik_der_4_K%C3%B6rbe_Info.pdf)

6. Briefkasten

Beschreibung

Dieses Instrument dient dazu, anonymes Feedback einzuholen. Den Teilnehmenden wird ermöglicht, ihre Meinung in Form von Lob, Kritik und Wünschen auszudrücken.

Organisation

Dauer: 10 bis 15 Minuten

Gruppengrösse: 2 bis 35 Personen

Durchführung

1. In der Mitte steht ein Briefkasten für Lob, Kritik oder Wünsche sowie Fragen.
2. Die Teilnehmenden schreiben anonym ihr Feedback auf Karten und legen sie in die entsprechenden Behälter.

Materialliste

Stifte, Karten, Briefkasten

Referenzen

Keine

7. Palaver

Beschreibung

Lockeres Zusammenstehen und Austausch über soeben Gehörtes oder über ein Thema oder Anliegen, das im Raum steht.

Organisation

Dauer: 30 Minuten

Gruppengrösse: maximal eine Schulklasse

Durchführung

1. Die Moderation fordert die Teilnehmenden auf, sich im Raum frei zu bewegen, um in Kleingruppen in einen Austausch über das soeben Gehörte oder das vorgegebene Thema zu kommen.
2. Nach einem Signal werden die Schüler:innen aufgefordert, sich mit anderen Personen auszutauschen.
3. Abschliessend fragt die Moderation, welche Themen diskutiert wurden und wo weiterhin Klärungsbedarf besteht.

Materialliste

keine Materialien erforderlich

Referenzen

Uri Ziegele

8. Wolfsrudel

Beschreibung

Die Technik „Wolfsrudel“ basiert auf dem „Dschungelbuch“ von Rudyard Kipling. So wie Mogli in die Welt des Wolfsrudels aufgenommen wird, werden die Teilnehmenden in die Wolfgruppe integriert. Mithilfe von Geschichten, Symbolen und Ritualen werden den Teilnehmenden Werte wie Zusammenarbeit, Verantwortung und Selbständigkeit spielerisch vermittelt. Elemente wie der „Wölflingsgruss“, das „Wölflingsgesetz“ und das System der „kleinen Gruppe“ stammen aus der Pfadfindertradition.

Organisation

Dauer: über einen längeren Zeitraum (Wochen oder Monate)

Gruppengröße: 15 bis 30 Personen, mehrere Rudel à 6 bis 10 Personen

Durchführung

1. Es werden Rudel à 6 bis 10 Personen gebildet.
2. Die Teilnehmenden werden in das „Rudel“ aufgenommen und lernen zunächst, sich in der Gruppe zurechtzufinden.
3. Im Verlauf der Zeit übernehmen sie kleinere Aufgaben und helfen neuen Teilnehmenden bei der Eingewöhnung.
4. Viele Begriffe und Rituale stammen aus dem „Dschungelbuch“, was den Teilnehmenden hilft, sich mit den Geschichten zu identifizieren und spielerisch zu lernen.
5. Spielerisches Lernen steht im Mittelpunkt der Aktivitäten. Die Teilnehmenden entwickeln dabei ihre Fähigkeiten weiter und bauen ihre Kenntnisse über die Natur und die Gemeinschaft auf.
6. Die Gruppe entwickelt selbständig individuelle Elemente wie den „Rudelnamen“, das „Aufnahmegeritual“, das „Aufstiegsritual“, den „Wölflingsgruss“ oder „Wölflingsgesetz“.

Materialliste

keine Materialien erforderlich

Referenzen

keine

9. Spaziergang

Beschreibung

Der Spaziergang wird als Technik verwendet, um Gedanken, Ideen oder Lerninhalte in einem freien und entspannten Rahmen zu bearbeiten. Diese Übung eignet sich besonders gut für Reflexion, Problemlösung und kreative Ideenfindung.

Organisation

Dauer: 15 bis 60 Minuten

Gruppengröße: 2 bis 20 Personen

Durchführung

1. Der Spaziergang wird als Rundgang, freier Spaziergang oder mit Stationen geplant.
2. Die Teilnehmenden diskutieren während des Gehens zu einem vorgegebenen Thema oder lassen sich von der Umgebung inspirieren, um neue Gedanken und Ideen zu entwickeln.
3. Reflexionsaufgaben oder Fragen können vorab definiert werden. Der Spaziergang kann in Paaren oder kleinen Gruppen erfolgen.
4. Nach dem Spaziergang erfolgt eine Rückkehr ins Plenum, um Erkenntnisse zu vertiefen oder weiter zu bearbeiten.

Materialliste

keine speziellen Materialien nötig, evtl. Schreibmaterial für Notizen

Referenzen

keine

8.4 Ziele

1. Utopische Collage

Beschreibung

Die utopische Collage ist eine kreative Technik, bei der Teilnehmende ihre Visionen einer idealen Zukunft oder Gesellschaft visuell darstellen.

Organisation

Dauer: 1 bis 3 Stunden

Gruppengrösse: Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit

Durchführung

1. Die Teilnehmenden wählen Bilder, Texte und Materialien aus Zeitschriften, Zeitungen und anderen Quellen aus, um ihre Vision einer idealen Zukunft bzw. Gesellschaft darzustellen.
2. Anschliessend schneiden sie die ausgewählten Elemente aus und ordnen sie auf einem grossen Papierbogen oder Plakat an.
3. Jede Person oder Gruppe präsentiert ihre Collage und erklärt die wichtigsten Elemente und Ideen dahinter.
4. Es folgt eine offene Diskussion über die Collagen, gemeinsame Themen und Unterschiede.
5. Die Moderation fasst die Erkenntnisse zusammen

Materialliste

grosse Papierbögen oder Plakate, Zeitschriften und Zeitungen, Schere und Klebstoff, Stifte und Marker

Optional: zusätzliche Dekorationsmaterialien

Referenzen

www.methodenkartei.uni-oldenburg.de

2. Wunderfrage

Beschreibung

Es handelt sich um eine Technik der lösungsorientierten Kurzzeittherapie, die von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg entwickelt wurde. Sie wird genutzt, um die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden von bestehenden Problemen weg und hin zu möglichen Lösungen und positiven Veränderungen zu lenken. Die Wunderfrage regt an, sich eine ideale Zukunft ohne Probleme vorzustellen und die Schritte dorthin zu entwickeln. In der Pädagogik und Gruppenarbeit fördert sie Kreativität, Selbstreflexion und gemeinschaftliche Lösungsansätze.

Organisation

Dauer: 30 bis 60 Minuten

Gruppengrösse: Einzel- oder Gruppensetting

Durchführung

1. Die Moderation stellt die Ausgangsfrage: „Stellt euch vor, heute Nacht geschieht ein Wunder, und alle eure Probleme sind gelöst. Woran würdet ihr merken, dass das Wunder geschehen ist?“
2. Die Teilnehmenden nehmen sich Zeit, um sich eine ideale Zukunft ohne die bestehenden Herausforderungen vorzustellen.
3. Anschliessend wird diskutiert, welche positiven Veränderungen eintreten und welche Schritte notwendig sind, um diese Veränderungen zu erreichen.
4. Durch weiterführende Fragen wie „Was wäre anders?“ oder „Was wäre das erste Anzeichen für diese Veränderung?“ wird die Reflexion vertieft.

Materialliste

keine speziellen Materialien erforderlich, evtl. Flipcharts, Stifte und Moderationskarten

Referenzen

De Shazer, S./Berg, I. K. (1988). Clues: Investigating solutions in brief therapy. Norton.

3. Zukunftswerkstatt

Beschreibung

Die Zukunftswerkstatt ist eine partizipative Technik, die in den 1980er-Jahren von Robert Jungk und Norbert Müllert entwickelt wurde, um Menschen die Möglichkeit zu geben, ihre Zukunft aktiv mitzugestalten. Ziel ist es, Probleme kreativ anzugehen, Zukunftsvorstellungen zu entwickeln und konkrete Handlungsschritte zu erarbeiten. Diese Technik fördert das Denken in utopischen Vorstellungen und das Lösen realer Herausforderungen.

Organisation

Dauer: einen halben Tag bis zu zwei Tage

Gruppengrösse: 10 bis 30 Personen

Durchführung

1. Vorbereitungsphase: Festlegung des Themas, Einführung in die Technik, Kennenlernen.
2. Kritikphase: Identifikation und Sammlung von Kritikpunkten zu bestehenden Problemen. Es entsteht eine Kritiksammlung, die entweder durch Punktebewertung oder Hervorhebung auf die wesentlichen Themen eingegrenzt wird.
3. Fantasiephase: Entwicklung von positiven Zukunftsvisionen und utopischen Entwürfen. Kreative Techniken wie Brainstorming helfen, realitätsferne Ideen zu formulieren.
4. Verwirklichungsphase: Bewertung der utopischen Ideen auf ihre Umsetzbarkeit. Konkrete Handlungsschritte und Projektpläne werden ausgearbeitet.
5. Nachbereitung: Dokumentation der Ergebnisse und Planung der Umsetzung.

Materialliste

Moderationsmaterialien: Flipcharts, Pinnwände, grosse Papierbögen
 Schreibmaterialien: Stifte, Klebepunkte

Referenzen

Schwendinger, C. (2012). Zukunftswerkstätten: Geschichte, Entwicklung, Wirkung. JBZ-Verlag.

4. Neue:r Schüler:in**Beschreibung**

Mit zwei spezifischen Fragen kann der Ist- und Sollzustand des Klassenklimas erkundet und bearbeitet werden.

Organisation

Dauer 1 bis 2 Stunden
 Gruppengrösse: maximal eine Schulklasse

Durchführung

1. Die Moderation fragt die Klasse, was sie einem:einer neuen Schüler:in über die Klasse erzählen würde.
2. Stichworte werden gesammelt und sichtbar gemacht (Ist-Zustand).
3. Nun fragt die Leitung die Schüler:innen, was sie sich wünschen würden, wenn sie in eine neue Klasse kommen würden.
4. Auch diese Stichworte werden gesammelt und sichtbar gemacht (Soll-Zustand).
5. Aus dem Ist-Soll-Vergleich können nun Themen angegangen werden, damit das Klassenklima verbessert werden könnte.

Materialliste

Pinnwand, Flipcharts, Post-its, Moderationskarten, Stifte usw.

Referenzen

Uri Ziegele

5. Zeitstrahl (Chronik)**Beschreibung**

Durch die Sichtbarmachung von Themen und Ereignissen der Vergangenheit kann eine Zukunftsvision entstehen, woraus wiederum abgeleitet werden kann, wo die Gruppe heute in dieser Zeitlinie steht und wie sie weiterkommen möchte.

Organisation

Dauer: 20 bis 60 Minuten
 Gruppengrösse: maximal eine Schulklasse

Durchführung

1. Die Moderation legt ein dickes Seil aus über eine Länge von ca. 4 Meter und markiert den Anfang mit „Vergangenheit“ und das Ende mit „Zukunft“.
2. Die Teilnehmenden werden gebeten, wichtige Ereignisse, die sie als Gruppe in der Vergangenheit erlebt haben, zu beschreiben (z. B. Schulanfang, Exkursion, Events im Dorf, Weggang oder Zuzug von Schüler:innen, Wechsel von Lehrpersonen). Die Moderation notiert jeweils ein Stichwort dazu und legt die Zettel in chronologischer Reihenfolge auf das Seil. Die Ereignisse können auch nur einzelne Schüler:innen betreffen, die in einer Weise relevant für die ganze Gruppe sind (z. B. Unfall auf dem Pausenplatz, Konflikte zwischen Einzelnen usw.).
3. Die Ereignisse werden in ihrer Bedeutung für die ganze Gruppe thematisiert und ihre Auswirkungen einander in empathischer Weise verständlich gemacht.
4. Zukunft: Auf dieser Grundlage wird thematisiert, wohin sich die Gruppe künftig entwickeln will, welche Ereignisse bevorstehen (z. B. Klassenlager, letzte Schulwoche usw.) und was diese Ereignisse in einzelnen Teilnehmenden auslösen.
5. Gegenwart/heute: Davon ausgehend wird thematisiert, wo die Gruppe heute steht. Dazu wird verhandelt, wie nah der Zettel „Heute“ auf dem Seil in Richtung Vergangenheit oder Zukunft platziert werden soll.
6. Dann werden die Anliegen jeder/jedes Einzelnen aufgenommen, um positiv in die Zukunft blicken zu können. Es werden Vereinbarungen getroffen, die einen relevanten Beitrag zu dieser positiven Zukunft leisten können (allenfalls anhand der Instrumente in der Phase „Lösungen“).

Materialliste

dickes Seil (mindestens 4 Meter), drei weisse Zettel (Vergangenheit/früher, Gegenwart/heute, Zukunft/demnächst) und einige Zettel in einer anderen Farbe, Malerkreppband

Referenzen

<https://www.in-konstellation.de/glossar/artikel/die-timeline-methode/>

8.5 Lösungen

1. Schlüsselwort

Beschreibung

Diese Technik eignet sich, um Ideen zu sammeln, Themen zu strukturieren und Diskussionen anzuregen. Sie fördert die aktive Beteiligung aller Teilnehmenden und hilft dabei, komplexe Sachverhalte übersichtlich darzustellen.

Organisation

Dauer: 30 bis 60 Minuten

Gruppengrösse: 5 bis 30 Personen

Durchführung

1. Die Moderation stellt das Thema oder das Anliegen (gemäss der Phase) vor und schreibt es gut sichtbar auf.
2. Die Teilnehmenden notieren individuell Schlüsselwörter zum Thema auf Karten.
3. Die Karten werden eingesammelt und von der Moderation vorgelesen.
4. Gemeinsam werden die Karten thematisch geclustert und sortiert.
5. Die Gruppe diskutiert die entstandene Struktur und entwickelt daraus weitere Ideen oder Lösungsansätze.

Materialliste

grosse Pinnwand, Moderationskarten in verschiedenen Farben, Stifte, Pins oder Klebeband zum Befestigen der Karten, Flipchart zur Dokumentation der Ergebnisse

Referenzen

Angelehnt an die „Reizwortanalyse“: <https://www.value-coaching.net/seminar/wert/analyse-value-management/96-value-management-und-wertanalyse/307-kreativitaetstechniken-im-ueberblick>

2. Ressourcenspiel

Beschreibung

Mit dieser Technik können Ressourcen spielerisch und schnell hörbar gemacht werden.

Organisation

Dauer: 30 Minuten

Gruppengrösse: maximal eine Schulklasse

Durchführung

1. Die Gruppe oder Klasse sitzt im Stuhlkreis.
2. Die Moderation hat keinen Stuhl und steht im Kreis.
3. Nachdem sie das Spiel eingeführt hat, beginnt sie mit einer Aussage: „Ich kann gut ...“ oder „Ich mag ...“ oder „XY ist für mich ...“ usw.
4. Alle Teilnehmenden, die dasselbe von sich sagen würden, stehen nun auf und setzen sich anschliessend auf einen anderen Stuhl.
5. Die Person, die keinen Stuhl gefunden hat, erzählt nun, was sie gerne macht, gerne hat, gut kann usw.
6. Die Gruppe reagiert auf diese Aussage wie oben beschrieben.
7. Irgendwann sind alle Ressourcen erwähnt.

Materialliste

keine Materialien erforderlich

Referenzen

Uri Ziegele

3. Brainwriting (Collective Notebook)

Beschreibung

Es handelt sich um ein Werkzeug, das sich von anderen Kreativitätstechniken durch seinen längeren Durchführungszeitraum und seine Flexibilität bezüglich Ort und Zeit unterscheidet. Brainwriting ist besonders geeignet für komplexere Fragestellungen, die eine ausführliche Auseinandersetzung und Reflexion erfordern. Dieses Instrument ermöglicht eine flexible und kontinuierliche Ideenfindung.

Organisation

Dauer: mehrere Tage bis Wochen, je nach Komplexität des Themas
Gruppengrösse: flexibel, kleine bis grosse Gruppen

Durchführung

1. Vorbereitungsphase: Die Moderation stellt das Problem vor und verteilt die Notizbücher an die Teilnehmenden. Die Gruppe wird über die Ausgangsfrage und das Vorgehen informiert.
2. Durchführungsphase: Über den festgelegten Zeitraum tragen die Teilnehmenden ihre Ideen, Gedanken und spontanen Einfälle in das Notizbuch ein. Optional können tägliche Eintragungen empfohlen werden, um eine regelmässige Auseinandersetzung mit dem Thema zu fördern. Am Ende dieser Phase fassen die Teilnehmenden ihre wichtigsten Ergebnisse zusammen.
3. Auswertungsphase: In einer abschliessenden Gruppensitzung werden die Zusammenfassungen vorgestellt, diskutiert und in gemeinsame Lösungsansätze überführt.

Materialliste

Notizbücher für alle Teilnehmenden, Schreibmaterialien

Referenzen

www.kreativitätstechniken.info

4. Fantasiereise

Beschreibung

Es handelt sich um ein Instrument, das zur Entspannung, Kreativitätsförderung und Selbstreflexion eingesetzt wird. Durch gelenkte Tagträume werden die Teilnehmenden angeregt, Vorstellungen zu entwickeln und innere Bilder zu erleben, die bei der Lösung von Problemen und dem Erreichen von Zielen helfen können.

Organisation

Dauer: 15 bis 30 Minuten

Gruppengröße: kleine und grosse Gruppen möglich

Durchführung

1. Entspannungsphase: Die Teilnehmenden nehmen eine bequeme Position ein, schliessen die Augen und entspannen sich mithilfe von Atemübungen.
2. Reise: Die Leitung liest eine vorbereitete Geschichte vor, in der ein sicherer und angenehmer Ort beschrieben wird. Die Teilnehmenden visualisieren diesen Ort, erleben Details und Gefühle und lassen sich in das Szenario fallen, um ihre inneren Vorstellungen zu erkunden.
3. Rückkehr: Am Ende der Reise werden die Teilnehmenden langsam wieder in die Gegenwart zurückgeführt. Sie öffnen die Augen und können sich strecken, um wieder im Raum anzukommen.

Materialliste

bequeme Sitz- oder Liegemöglichkeiten, ruhige Hintergrundmusik (optional)

Referenzen

www.methodenpool.uni-koeln.de

5. Kopf – Herz – Hand

Beschreibung

Dieses Instrument ermöglicht die Sichtbarmachung von Wissen, Können und Wollen bzw. von Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenzen.

Organisation

Dauer 30 bis 90 Minuten

Gruppengröße: maximal eine Schulklasse

Durchführung

Die Moderation verteilt allen Teilnehmenden eine Karte, auf der Kopf (Wissen), Herz (Wollen) und Hand (Können) symbolisiert werden.

Die Teilnehmenden schreiben jetzt zu den Symbolen auf, was sie zu einem spezifischen Thema oder zu einer definierten Lösung wissen, wollen und können bzw. welche Kompetenzen sie zur Verbesserung der Situation beisteuern können.

Die individuellen Ergebnisse werden einander vorgestellt und in den Lösungsfindungsprozess eingebaut.

Materialliste

Symbolkarte mit Kopf, Herz und Hand, Stifte usw.

Referenzen

Uri Ziegele

6. Sechs Denkhüte

Beschreibung

Diese Technik wurde von Edward de Bono entwickelt, um komplexe Themen oder Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Jede Rolle ist mit einer bestimmten Farbe verknüpft, die eine spezifische Denkweise symbolisiert. Die Teilnehmenden schlüpfen abwechselnd in diese Rollen und analysieren das Problem aus dem entsprechenden Blickwinkel. Diese Technik fördert kreatives, strukturiertes und vielseitiges Denken, wodurch einseitige Betrachtungen vermieden und Konflikte reduziert werden können.

Organisation

Dauer: 30 bis 60 Minuten

Gruppengröße: 6 bis 18 Personen

Durchführung

1. Einführung durch die Moderation.
2. Vorstellung des Themas oder Problems.
3. Erklärung der sechs Denkhüte und ihrer jeweiligen Rollen:
 - ◆ weiss: analytisches, faktenbasiertes Denken (Fakten, Daten, Zahlen)
 - ◆ rot: subjektives, emotionales Denken (Gefühle und Intuitionen)
 - ◆ schwarz: kritisches Denken (Risiken, Schwächen, Hindernisse)
 - ◆ gelb: optimistisches Denken (Chancen, Vorteile, positive Aspekte)
 - ◆ grün: kreatives Denken (neue Ideen, Innovationen, Lösungsansätze)
 - ◆ blau: strukturierendes Denken (Prozesssteuerung, Organisation)
4. Die Gruppe startet mit einer festgelegten Farbe (z. B. weiss) und bearbeitet die Fragestellung aus dieser Perspektive. Gedanken werden dokumentiert.
5. Nach einer bestimmten Zeit wechseln alle Teilnehmenden zur nächsten Farbe, bis alle sechs Denkhüte durchlaufen wurden.
6. Die gesammelten Ideen und Vorschläge werden bewertet und auf ihre Umsetzbarkeit geprüft.

Materialliste

sechs farbige Hüte, Karten oder andere Markierungen (weiss, rot, schwarz, gelb, grün, blau)

Schreibmaterialien zur Dokumentation der Gedanken

Optional: Flipchart oder Whiteboard für die Präsentation der Ergebnisse

Referenzen

De Bono, E. (1985). Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management. Penguin Books.

7. World-Café

Beschreibung

Das World-Café ist eine partizipative Moderationstechnik, die 1995 von Juanita Brown und David Isaacs entwickelt wurde. Sie fördert den Dialog und den Austausch von Ideen in einer entspannten Café-Atmosphäre. Ziel ist es, durch kreative Gespräche in kleinen Gruppen verschiedene Perspektiven zu sammeln, gemeinsame Muster zu erkennen und Lösungen zu entwickeln.

Organisation

Dauer: 1,5 bis 3 Stunden

Gruppengröße: ab 12 Personen (4 bis 5 Personen pro Tisch)

1. Der Raum wird in einem café-ähnlichen Stil eingerichtet, mit kleinen Tischen, Papier-Tischdecken und Stiften.
2. Die Moderation stellt die Ziele und Fragestellungen vor und erklärt den Ablauf.
3. Jede Runde dauert 15 bis 30 Minuten, in denen die Kleingruppen die gestellte Frage diskutieren.
4. Nach jeder Runde wechseln die Teilnehmenden die Tische, während ein:e Gastgeber:in am Tisch verbleibt, um die vorherige Diskussion zusammenzufassen.
5. Die Ergebnisse der Gespräche werden zusammengetragen und im Plenum diskutiert.

Materialliste

Tische und Stühle, grosse Notizblätter, Stifte und Marker in verschiedenen Farben

Optional: Flipchart oder Whiteboard für die Ergebnispräsentation

Referenzen

Brown, J./Isaacs, D. (2005). The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter. Berrett-Koehler Publishers.

8. Placemat

Beschreibung

Das Placemat dient dazu, Fragen oder Ideen zuerst in stiller Einzelarbeit zu sammeln, im Wissen, dass diese in einem zweiten Schritt mit anderen diskutiert werden. Individuell gefundene Lösungen werden mit anderen Ideen verglichen und in Vierergruppen weiterentwickelt. Dies dient zur Aktivierung der eigenen Kreativität, bevor die Gruppendynamik sich darauf auswirken kann.

Organisation

Dauer: 60 bis 90 Minuten

Gruppengröße: maximal eine Schulklasse

Durchführung

1. Jeweils vier Schüler:innen sitzen an einer Tischinsel und haben ein Flipchart und Stifte vor sich.
2. Auf das Flipchart wird nun ein Bilderrahmen gezeichnet und jeder Person der Vierergruppe eine Rahmenseite zugesprochen. In der Mitte wird ein grosser Kreis gezeichnet.
3. Die Schüler:innen bekommen nun den Auftrag, in ihre Rahmenseite ihre Lösungs-ideen zu schreiben.
4. Nach einer gewissen Zeit tauscht die Vierergruppe ihre individuellen Lösungsvor-schläge aus.
5. Anschliessend werden in den Kreis in der Mitte des Flipcharts einige gemeinsame Lösungen schriftlich oder symbolisch festgehalten und im Plenum vorgestellt.
6. Die definitiven Lösungen können mit der Gesamtklasse durch Punktevergabe aller Schüler:innen auf den Flipcharts notiert werden (siehe 8.7 (Zwischen-)Evaluation: „8. Punktevergabe“).

Materialliste

Flipcharts und Stifte

Referenzen

www.methodenkartei.uni-oldenburg.de

9. Kugellager

Beschreibung

Durch mehrfachen Austausch mit unterschiedlichen Mitschüler:innen können Lö-sungsvorschläge bzw. -ideen an Multiperspektivität und Ausdifferenzierung gewinnen.

Organisation

Dauer 30 bis 60 Minuten

Gruppengrösse: maximal eine Schulklasse

Durchführung

1. Die Teilnehmenden sitzen sich in einem Kugellager – d. h. in einem Innen- und Aussenkreis – gegenüber.
2. So können immer zwei Schüler:innen in einen Austausch gehen.
3. Nach einer gewissen Zeit bewegt sich der Aussenkreis im Uhrzeigersinn einen Stuhl weiter.
4. Der Austausch wird so fortgeführt.
5. Allenfalls können pro Sequenz auch Fragen durch die Moderation gestellt werden.

Materialliste

keine Materialien erforderlich

Referenzen

www.methodenkartei.uni-oldenburg.de

8.6 Experiment

1. Walt-Disney-Träumer:in

Beschreibung

Die Walt-Disney-Träumerei wurde nach Walt Disney benannt, da er angeblich drei verschiedene Rollen in der Ideenentwicklung einnahm: den Träumer, den Realisten und den Kritiker. Diese Technik hilft, kreative Prozesse zu strukturieren und innovative Ideen zu entwickeln, während gleichzeitig deren Machbarkeit und Risiken geprüft werden.

Organisation

Dauer: 30 bis 90 Minuten

Gruppengröße: 3 bis 12 Personen

Durchführung

1. Die Moderation erklärt den Ablauf und weist den Teilnehmenden die Rollen „Träumer“, „Realist“ und „Kritiker“ zu oder führt die Rollen nacheinander in der gesamten Gruppe durch.
2. Phase 1 – der Träumer: In dieser Phase werden visionäre, kreative und mutige Ideen ohne Einschränkungen entwickelt. Mögliche Leitfragen: „Was wäre möglich? Was ist unser Traum?“
3. Phase 2 – der Realist: Die Ideen des Träumers werden auf ihre praktische Umsetzbarkeit geprüft. Mögliche Leitfragen: „Wie könnten wir das umsetzen? Welche Ressourcen benötigen wir?“
4. Phase 3 – der Kritiker: Die Ideen werden kritisch geprüft, um mögliche Schwächen, Risiken oder Hindernisse zu identifizieren. Mögliche Leitfragen: „Welche Gefahren gibt es? Was könnte nicht funktionieren?“
5. Am Ende werden die Ergebnisse aus allen drei Perspektiven zusammengeführt, um realistische und umsetzbare Lösungen zu entwickeln.

Materialliste

Moderationsmaterialien wie Flipchart, Whiteboard oder grosse Papierbögen, Schreibmaterialien

Referenzen

<https://de.wikipedia.org/wiki/Walt-Disney-Methode>
www.kreativitätstechniken.info/

2. Themenzentriertes Theater

Beschreibung

Das themenzentrierte Theater ist ein theaterpädagogischer Ansatz, bei dem ein Thema als zentraler Ausgangspunkt dient. Es kombiniert kreative Theater Techniken mit den Prinzipien der Themenzentrierten Interaktion (TZI), um persönliche, soziale und künstlerische Prozesse anzuregen. Der Fokus liegt auf der Auseinandersetzung mit dem Thema auf individueller und gruppenspezifischer Ebene.

Organisation

Dauer: von einmaligen Workshops (2 bis 4 Stunden) bis zu mehrtägigen Projekten
Gruppengrösse: 6 bis 15 Personen

1. Begrüssung und Einführung ins Thema.
2. Warm-ups: Körper- und Stimmübungen, um die Gruppe zu aktivieren.
3. Gemeinsame Diskussion und Entwicklung eines zentralen Themas.
4. Freie Improvisationen und gezielte Übungen zur Erkundung des Themas.
5. Entwicklung kurzer Szenen, in denen persönliche Perspektiven und Gruppenideen zusammengeführt werden.
6. Austausch über die gemachten Erfahrungen und ihre Bedeutung.

Materialliste

Stühle oder Sitzgelegenheiten, Papier und Stifte

Referenzen

<https://www.prozessintervention.ch/wp-content/uploads/2020/10/Leseheft-TZT.pdf>

3. Rollenspiele „ICH – DU – WIR“

Beschreibung

Rollenspiele werden in verschiedenen Bildungsbereichen eingesetzt, um lebensnahe Situationen und Konflikte spielerisch darzustellen. Die Sets von „ICH – DU – WIR“ beinhalten u. a. Rollenspiel-Anleitungen zum Thema Medienkompetenzen, Sozialkompetenzen, Sexualität und Kommunikation. Rollenspiele fördern Empathie, Problemlösungsfähigkeit, Flexibilität und soziale Kompetenzen wie Kommunikation und Kooperation. Sie ermöglichen es, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu erproben.

Organisation

Dauer: variabel
Gruppengrösse: 6 bis 15 Personen

Durchführung

1. Lockerungsübungen zur Vorbereitung.
2. Relevantes Thema oder Konflikt wird gemeinsam besprochen.
3. Rollen werden durch Los oder Vorgabe verteilt.
4. Die Teilnehmenden agieren in einer klar definierten Situation.
5. Die Teilnehmenden lösen sich bewusst aus ihren Rollen.
6. Besprechung der Erfahrungen (z. B. Emotionen, Beobachtungen).
7. Analyse von Handlungsmustern und Erarbeitung alternativer Lösungen.

Materialliste

Rollenkarten oder Beschreibungen
Pinnwand und Karten

Referenzen

Für die Durchführung eignen sich die Anleitungen der ICH-DU-WIR-Unterrichtseinheiten: <https://shop.schulverlag.ch/de/ich-du-wir-medienkompetent-88145.html>

4. Logbuch**Beschreibung**

Die Logbuch-Technik wird genutzt, um Lernprozesse, Erfahrungen und persönliche Eindrücke kontinuierlich zu dokumentieren. Sie fördert Selbstreflexion, Eigenverantwortung und strukturiertes Lernen. Durch das regelmässige Festhalten von Gedanken und Erlebnissen wird eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den eigenen Zielen und Fortschritten angeregt.

Organisation

Dauer: über einen festgelegten Zeitraum (z. B. eine Unterrichtseinheit, ein Projekt, eine Woche)

Gruppengrösse: beliebig, da es sich um eine individuelle Technik handelt

Durchführung

1. Erläuterung von Zielsetzung und Nutzen der Technik.
2. Klärung der Struktur, z. B., welche Fragen beantwortet werden sollen.
3. Regelmässiges Schreiben von Einträgen. Dies kann geleitet sein (mit festen Fragen) oder frei.
4. Regelmässige Durchsicht und Reflexion des Geschriebenen.
5. Austausch mit anderen (z. B. in Gruppen oder mit Lehrenden).
6. Am Ende des Prozesses: Gemeinsame Auswertung oder Rückblick auf das Logbuch, um Fortschritte und Erkenntnisse zu analysieren.

Materialliste

Analog: Notizbuch, Stifte

Digital: Computer, Tablet oder Smartphone, Apps wie OneNote, Evernote oder einfache Textdokumente

Referenzen

www.lehrer-online.de

www.wb-web.de

5. Selbstkontrakt**Beschreibung**

Der Selbstkontrakt ist eine Technik, bei der sich Personen durch eine bewusste Vereinbarung mit sich selbst oder einer anderen Person verpflichten, ein bestimmtes Ziel zu erreichen oder ein Verhalten zu ändern. Diese Technik unterstützt die Selbstdisziplin, stärkt die intrinsische Motivation und hilft, Verbindlichkeit in Handlungen zu schaffen.

Organisation

Dauer: kurzfristig (täglich oder wöchentlich) sowie langfristig (über Monate) möglich

Gruppengrösse: Einzelpersonen oder Gruppen (gemeinsame Ziele)

Durchführung

1. Die teilnehmende Person oder Gruppe legt ein klares, realistisches und erreichbares Ziel fest.
2. Die teilnehmende Person oder Gruppe formuliert ihre Verpflichtung schriftlich oder mündlich.
3. Der Kontrakt sollte spezifisch, messbar und zeitlich begrenzt sein.
4. Der Kontrakt kann durch eine Vertrauensperson begleitet werden, die als Feedbackgeber:in oder Motivator:in fungiert.
5. Fortschritte werden regelmässig überprüft.
6. Falls nötig, wird der Kontrakt angepasst oder erneuert.

Materialliste

Papier oder digitales Dokument für den Kontrakt

Referenzen

Martina Good

8.7 (Zwischen-)Evaluation

1. Wie war's?

Beschreibung

Es handelt sich um eine Evaluations- und Feedbacktechnik, bei der die Teilnehmenden in einer simulierten Situation Rückmeldung zu einer Veranstaltung geben. Die Technik kann am Ende einer Veranstaltung zur Evaluation oder zu Beginn zur Abfrage von Erwartungen eingesetzt werden.

Organisation

Dauer: ca. 15 Minuten

Gruppengröße: 6 bis 25 Personen

Durchführung

1. Die Moderation erklärt den Ablauf und das Ziel, z. B. Feedback zur Veranstaltung zu geben oder Erwartungen abzufragen.
2. Die Teilnehmenden werden in Paare aufgeteilt, die getrennt voneinander im Stuhlkreis Platz nehmen.
3. Die Moderation führt die Teilnehmenden gedanklich durch den Veranstaltungsablauf, um sie auf die Reflexion einzustimmen.
4. Die erste Person steht auf und geht in die Mitte des Kreises. Der:die Partner:in tritt hinzu und fragt: „Na, wie war's?“
5. Der:die Teilnehmer:in antwortet kurz und spontan, während der:die Partner:in aufmerksam zuhört.
6. Beide setzen sich wieder und das nächste Paar kommt an die Reihe.
7. Die Moderation fasst häufig genannte Rückmeldungen zusammen oder leitet die nächste Aktivität ein.

Materialliste

Stühle, freie Fläche

Referenzen

www.kinderpolitik.de

2. Fünf-Finger-Feedback

Beschreibung

Das Fünf-Finger-Feedback ist ein strukturiertes Verfahren, um Workshop- oder Gruppenerfahrungen zu reflektieren. Das Verfahren ist einfach umzusetzen und ermöglicht ein umfassendes Feedback zu mehreren Aspekten der Veranstaltung. Jeder Finger einer gezeichneten Hand steht symbolisch für eine spezifische Reflexionsfrage.

Organisation

Dauer: ca. 30 Minuten

Gruppengröße: 1 bis 50 Personen

Durchführung

1. Auf einem Arbeitsblatt wird eine Hand abgebildet, bei der jeder Finger sowie die Handfläche für eine spezifische Frage stehen:
 - ◆ Daumen: Was war super?
 - ◆ Zeigefinger: Was habe ich gelernt? Worauf möchte ich mich künftig achten?
 - ◆ Mittelfinger: Was kann verbessert werden? Was hat mir nicht gefallen?
 - ◆ Ringfinger: Was nehme ich mit (positiv und negativ)?
 - ◆ Kleiner Finger: Was kam zu kurz?
 - ◆ Handfläche: Was ich sonst noch sagen möchte/Wünsche/weitere Vorschläge.
2. Die Teilnehmenden füllen das Arbeitsblatt aus und beantworten die Fragen in Ruhe.
3. Einzelne Teilnehmende tragen ihr Feedback vor, um die Diskussion zu fördern.

Materialliste

Arbeitsblätter mit der Handvorlage und den Reflexionsfragen
 Schreibmaterialien (Bleistifte, Kugelschreiber, Filz- oder Buntstifte)
 Optional: PowerPoint-Folie mit den Fragen

Referenzen

<https://rcc.hslu.ch/hilfsmittel/methoden/zeige/5-finger-feedback>

3. Stimmungsbarometer

Beschreibung

Das Stimmungsbarometer ermöglicht es Teilnehmenden, ihre Meinung oder Stimmung zu einer Frage, einem Thema oder einer Aktivität darzustellen. Es wird eine Skala (z. B. von positiv bis negativ oder von zufrieden bis unzufrieden) verwendet, auf der sich die Teilnehmenden positionieren. Das Instrument regt zur Reflexion an und zeigt ein schnelles Meinungsbild der Gruppe.

Organisation

Dauer: 10 bis 20 Minuten
 Gruppengrösse: 5 bis 30 Personen

Durchführung

1. Eine Skala wird auf dem Boden, einer Pinnwand oder einem Flipchart dargestellt.
2. Die Skala kann verbal (z. B. „sehr zufrieden“ bis „gar nicht zufrieden“) oder visuell (z. B. Smiley-Symbole, Farbverläufe) gestaltet sein.
3. Die Moderation erklärt die Skala und die Fragestellung.
4. Die Teilnehmenden positionieren sich physisch oder virtuell auf der Skala.
5. Einzelne Teilnehmende können ihre Position erläutern.
6. Die Moderation greift Muster auf und diskutiert diese mit der Gruppe.

Materialliste

Klebeband oder Seil, Flipchart oder Pinnwand mit gezeichneter Skala, Klebpunkte, Marker oder Magnete (bei virtueller Positionierung)

Referenzen

<https://www.iqesonline.net/feedback/feedback-von-schuelern-und-schuelerinnen/feedback-methoden/>

4. Streichholzschachtel**Beschreibung**

Die „Streichholzschachtel“ ist eine kurze und erhellende Standortbestimmung bzw. Blitzlichtrunde.

Organisation

Dauer: 10 bis 30 Minuten

Gruppengröße: maximal eine Schulklasse

Durchführung

1. Die Teilnehmenden sitzen im Stuhlkreis.
2. Die Moderation erklärt das Vorgehen.
3. Die Moderation stellt eine Frage und die Person, die sich dazu äussern möchte, meldet sich und zündet das Streichholz an. Sie darf nun so lange reden, wie sie das Streichholz halten kann, ohne sich zu verbrennen, oder bis es auslöscht.
4. Alternativ kann auch jemand anders eine Frage stellen und/oder das Streichholz anzünden.
5. Anschliessend wird die Streichholzschachtel an die nächste Person weitergegeben.
6. Alle Teilnehmenden sollen die Möglichkeit bekommen, ihre Antwort oder ihr Feedback kundzutun.

Materialliste

Streichholzschachtel

Tipp: bei einem Feuermelder sollten die Fenster geöffnet werden, oder die Technik wird im Freien durchgeführt

Referenzen

<https://logbuch-training.de/wp-content/uploads/2024/01/Logbuch-Training.de-Finale-kurz-knackig-Streichholz-und-Freecard-Feedback.pdf>

5. SEPO

Beschreibung

SEPO ist ein praxisorientiertes Instrument zur fortlaufenden Evaluation von Projekten oder Angeboten. Der Name SEPO steht für die französischen Begriffe succès (Erfolge), échecs (Misserfolge), potentialités (Möglichkeiten) und obstacles (Hindernisse). Dieses Vorgehen ermöglicht es, sowohl positive als auch negative Aspekte eines Projekts zu analysieren und dabei einen Blick in die Vergangenheit (Erfolge und Misserfolge) sowie in die Zukunft (Möglichkeiten und Hindernisse) zu werfen. Dadurch können Erkenntnisse gewonnen werden, die zur Verbesserung und Weiterentwicklung des Projekts beitragen.

Organisation

Dauer: 30 bis 60 Minuten

Gruppengrösse: 4 bis 15 Personen

Durchführung

1. Das Ziel der Reflexion erläutern und die vier Kategorien erklären: Erfolge, Misserfolge, Möglichkeiten, Hindernisse.
2. Bei grossen Gruppen: Kleingruppen bilden, die jeweils eine Kategorie analysieren.
3. Die Teilnehmenden schreiben ihre Ideen auf Karten oder Poster.
4. Die Moderation führt durch die Diskussion und strukturiert die Beiträge nach den vier Kategorien.
5. Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse.
6. Ableitung konkreter Massnahmen oder Empfehlungen für die Zukunft.

Materialliste

Pinnwand oder Whiteboard, Karten oder Notizzettel, Stifte (verschiedene Farben für die Strukturierung)

Referenzen

https://www.jugendarbeit.ch/download/ate_sepo.pdf

6. Wetterbericht

Beschreibung

„Wetterbericht“ ist eine kreative und visuelle Technik zur Erfassung von Stimmungen, Erwartungen oder Rückmeldungen in pädagogischen Kontexten. Sie ermöglicht es Teilnehmenden, ihre Gefühle und Gedanken mithilfe von Wettersymbolen auszudrücken.

Organisation

Dauer: 5 bis 10 Minuten, je nach Gruppengrösse

Gruppengrösse: flexibel, bei grösseren Gruppen evtl. in Kleingruppen aufteilen

Durchführung

1. Die Moderation erklärt die Aufgabe und das Thema.
2. Die Teilnehmenden wählen Wettersymbole aus, die ihre Stimmung repräsentieren.
3. Sie zeichnen oder kleben die Symbole auf ihre Zettel.
4. Nacheinander stellen alle ihre „Wetterkarte“ vor und erläutern ihre Auswahl.
5. Die Zettel werden an der Tafel oder auf dem Plakat angebracht.
6. Die Moderation fasst die Ergebnisse kurz zusammen.
7. Gemeinsame Reflexion über häufige oder besonders markante Rückmeldungen.

Materialliste

Wettersymbole (vorbereitet oder selber zeichnen), Tafel oder Plakat, Zettel, Stifte, Klebstoff oder Magnete

Referenzen

keine

7. Smileys**Beschreibung**

„Smileys“ ist eine intuitive und leicht umsetzbare Möglichkeit, Feedback zu sammeln oder Stimmungen sichtbar zu machen. Die Teilnehmenden nutzen Smiley-Symbole (z. B. lachend, neutral, traurig), um ihre Eindrücke, Meinungen oder Gefühle auszudrücken.

Organisation

Dauer: 10 bis 15 Minuten

Gruppengröße: 5 bis 25 Personen

Durchführung

1. Bereitstellung von Smiley-Vorlagen (lachend, neutral, traurig) auf Karten oder auf einer Tafel.
2. Die Moderation erklärt die Bedeutung der Smileys, z. B.:
 - ◆ Lachend: Alles war positiv.
 - ◆ Neutral: Es war in Ordnung, aber nicht besonders.
 - ◆ Traurig: Es gab Probleme oder etwas hat nicht gefallen.
3. Jede teilnehmende Person wählt ein Smiley, das ihre/seine Stimmung oder Meinung repräsentiert.
4. Bei Bedarf können mehrere Smileys verwendet werden, um verschiedene Aspekte zu bewerten (z. B. Inhalte, Atmosphäre, Organisation).
5. Die Teilnehmenden zeigen ihr Smiley und erklären kurz ihre Wahl.
6. Die Moderation fasst die häufigsten Rückmeldungen zusammen und bespricht allfällige Verbesserungsmöglichkeiten.

Materialliste

Smiley-Vorlagen, Pinnwand oder Flipchart für die Visualisierung

Referenzen

keine

8. Punktevergabe (Dot Voting)

Beschreibung

Die Punktevergabe ermöglicht es, Prioritäten oder Bewertungen anhand von Punkten sichtbar zu machen. Die Teilnehmenden erhalten eine bestimmte Anzahl Punkte, die sie frei auf Optionen, Vorschläge oder Kriterien verteilen können. Die Technik eignet sich besonders für Gruppen, um demokratische Entscheidungen zu treffen oder Schwerpunkte zu setzen.

Organisation

Dauer: 15 bis 30 Minuten

Gruppengrösse: 5 bis 30 Personen

Durchführung

1. Liste der zu bewertenden Vorschläge, Kriterien oder Ideen erstellen (z. B. auf Flipchart, Tafel oder Plakaten).
2. Punkte oder Marker bereitstellen (z. B. Klebepunkte, Stifte).
3. Die Moderation erklärt das Ziel der Punktevergabe und die Regeln:
 - ◆ Jeder: Teilnehmer:in erhält eine festgelegte Anzahl Punkte (z. B. 3 bis 5 Punkte).
 - ◆ Die Punkte können frei verteilt werden: alle auf eine Option oder auf mehrere verteilt.
4. Die Teilnehmenden verteilen ihre Punkte, z. B. mit Klebepunkten, mittels Markierungen oder Strichen.
5. Die Moderation zählt die Punkte zusammen und erstellt ein Ranking oder eine Übersicht.
6. Die Ergebnisse werden der Gruppe vorgestellt und besprochen.
7. Die Ergebnisse werden für Entscheidungen, Diskussionen oder Reflexionen genutzt.

Materialliste

Flipchart, Tafel oder Plakate, Klebepunkte, Marker oder Stifte

Referenzen

<https://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Punktabfrage>

9. Ampel

Beschreibung

Die „Ampel“ ist ein visuelles Feedback- und Reflexionsinstrument, das mithilfe der Farben einer Ampel (grün, gelb, rot) Meinungen, Stimmungen oder Einschätzungen zu einem bestimmten Thema erfasst. Die Technik ist einfach, effektiv und bietet eine schnelle Übersicht über das Meinungsbild einer Gruppe.

Organisation

Dauer: 10 bis 20 Minuten

Gruppengrösse: 5 bis 30 Personen

Durchführung

1. Die Farben der Ampel (grün, gelb, rot) als Karten, Plakate oder Markierungen vorbereiten.
2. Frage oder Thema klar formulieren.
3. Die Moderation erklärt die Bedeutung der Farben:
 - ◆ Grün: Alles ist gut.
 - ◆ Gelb: Es gibt Unsicherheiten oder Verbesserungspotenziale.
 - ◆ Rot: Es gibt Probleme oder Kritikpunkte.
4. Die Teilnehmenden wählen die Farbe, die ihrer Meinung oder Stimmung entspricht.
 - ◆ Physisch: Sie stellen sich auf die entsprechende Farbe (z. B. mit Bodenmarkierungen).
 - ◆ Visuell: Sie heben eine farbige Karte hoch oder kleben diese auf ein Plakat.
5. Die Teilnehmenden können ihre Wahl erläutern.
6. Die Moderation greift häufig genannte Rückmeldungen auf und leitet eine Diskussion ein.
7. Die Ergebnisse werden zusammengefasst und können für zukünftige Planungen oder Reflexionen genutzt werden.

Materialliste

Farbkarten (grün, gelb, rot) oder Klebepunkte, Pinnwand, Flipchart oder Markierungen auf dem Boden (bei physischer Positionierung)

Referenzen

www.methodenkartei.uni-oldenburg.de
www.wb-web.de

10. Daumen hoch**Beschreibung**

Mit drei Daumenpositionen werden bei Entscheidungsprozessen unterschiedliche Meinungen bzw. Stellungnahmen schnell sichtbar gemacht.

Organisation

Dauer: 15 bis 90 Minuten
 Gruppengröße: maximal eine Schulklasse

Durchführung

1. Die Moderation bittet die Teilnehmenden zu einem Thema oder einer Frage um eine Stellungnahme per Daumen.
2. Dabei gibt es drei Positionen: Daumen hoch, Daumen runter und Daumen in der Horizontalen.
3. Solange Daumen nach unten zeigen, muss das Thema bzw. die Frage weiterdiskutiert werden, und zwar so lange, bis alle Daumen nach oben zeigen oder in der Horizontalen liegen.
4. Alternativ geht dies auch mit Körperpositionen (aufstehen, Hände auf die Knie stützen, auf den Boden sitzen).

Materialliste

keine Materialien erforderlich

Referenzen

keine

11. Blitzlicht

Beschreibung

Blitzlicht ist eine einfache und flexible Reflexions- und Feedbacktechnik, die es ermöglicht, Meinungen, Gedanken oder Stimmungen in einer Gruppe schnell und prägnant einzuholen. Sie eignet sich besonders gut, um die Eindrücke der Teilnehmenden zu einem bestimmten Thema, einer Sitzung oder einer Veranstaltung zu sammeln.

Organisation

Dauer: 5 bis 15 Minuten

Gruppengrösse: 5 bis 30 Personen

Durchführung

1. Thema oder Fragestellung festlegen.
2. Die Moderation stellt das Thema vor und erklärt die Regeln:
 - ◆ Jede:r spricht kurz und auf den Punkt (maximal ein bis zwei Sätze).
 - ◆ Diskussionen oder Kommentare sind nicht vorgesehen.
3. Die Teilnehmenden äussern sich nacheinander reihum oder melden sich freiwillig.
4. Die Moderation achtet auf einen zügigen Ablauf und die Einhaltung der Reihenfolge. Wer sich nicht äussern will, darf weitergeben. Eine definierte Reihenfolge (z. B. alphabetisch nach Anfangsbuchstaben des Namens, nach der Reihenfolge des Betretens des Zimmers usw.) ist möglich.
5. Die Moderation fasst zentrale Aussagen zusammen oder verwendet die Rückmeldungen für die Weiterarbeit.

Materialliste

keine Materialien erforderlich

Referenzen

www.baukastenlehre-tubs.de

www.methodenpool.uni-koeln.de

8.8 Auftragsabschluss

Mit dem Auftragsabschluss werden die Prozesse und Veränderungsschritte gewürdigt. Es werden zentrale Entwicklungen benannt.

1. Komplimentenrunde

Beschreibung

Die Komplimentenrunde ermöglicht es, konkrete Stärken aller Schüler:innen zu benennen und ihr positives Selbstbild zu unterstützen. Dazu können Namenskarten und vorgefertigte Karten benutzt werden, die Komplimentenrunde kann aber auch ohne Material durchgeführt werden.

Organisation

Dauer: 5 bis 15 Minuten

Gruppengröße: 5 bis 30 Personen

Durchführung

1. Die Moderation stellt das Thema vor und erklärt die Regeln.
2. Frage an die Gruppe: „Wer von euch hat schon mal ein Kompliment erhalten?“
3. Namenskarten verdeckt ziehen lassen.
4. Jede Person überlegt sich eine Stärke für jede andere Person. „Überlege dir ein Kompliment für diese Person: etwas, das sie besonders gut kann oder du besonders an ihr schätzt oder etwas, das du gerne auch so gut könntest wie diese Person, oder etwas, wofür du diese Person besonders bewunderst.“
5. Der Reihe nach stellen die Schüler:innen ihre Komplimente vor:
 - ◆ Jede:r spricht kurz und auf den Punkt (maximal ein bis zwei Sätze).
 - ◆ Diskussionen oder Kommentare sind nicht vorgesehen.
6. Die Teilnehmenden äussern sich nacheinander reihum oder melden sich freiwillig.
7. Die Moderation achtet auf einen zügigen Ablauf und die Einhaltung der Reihenfolge. Wer sich nicht äussern will, darf weitergeben. Eine definierte Reihenfolge (z. B. alphabetisch nach Anfangsbuchstaben des Namens, nach der Reihenfolge des Betretens des Zimmers usw.) ist möglich.
8. Die Moderation fasst zentrale Aussagen zusammen oder verwendet die Rückmeldungen für die Weiterarbeit.

Materialliste

Redestein, Talking Stick o. ä., Namenskarten, Bildkarten

Referenzen

<https://kindness-education.com/unterrichtsideen/die-komplimentenrunde>

2. Sonnenstrahl

Beschreibung

Ähnlich wie die „Komplimentenrunde“ dient der „Sonnenstrahl“ dazu, Stärken sichtbar zu machen. Dazu werden die Stärken von den Mitschüler:innen auf gelbe Strahlen gezeichnet und anschliessend gegenseitig auf Blätter mit einem gelben Kreis geklebt, sodass am Schluss jede:r eine Sonne hat.

Organisation

Dauer: 10 bis 30 Minuten

Gruppengrösse: 5 bis 30 Personen

Durchführung

1. Die Moderation stellt das Thema vor und erklärt die Regeln.
2. Jede:r Schüler:in erhält ein grosses Blatt Papier mit einer runden gelben Fläche in der Mitte. Dieses Blatt kann individuell verziert, beschriftet und optional mit dem eigenen Namen versehen werden, um es zu identifizieren.
3. Jede Person überlegt sich eine Stärke für jede andere Person. „Überlege dir ein Kompliment für diese Person: etwas, das sie besonders gut kann oder du besonders an ihr schätzt oder etwas, das du gerne auch so gut könntest wie diese Person, oder etwas, wofür du diese Person besonders bewunderst.“
4. Die Stärken werden auf die gelben Strahlen notiert oder gezeichnet.
5. Die Strahlen werden entweder frei und wortlos oder der Reihe nach an die jeweilige Person gegeben und aufgeklebt (je nach Gruppengrösse).
6. Das eigene Blatt darf kommentiert werden und soll sorgfältig aufbewahrt werden.
7. Die Moderation fasst zentrale Aussagen zusammen, verdankt die Schüler:innen und verabschiedet sie.

Materialliste

A3-Blätter mit einem gelben Kreis in der Mitte, viele einzelne Strahlen (gemäss Anzahl Teilnehmenden), (Farb-)Stifte, Kleber

Referenzen

Martina Good

3. Wunsch frei/Flaschengeist

Beschreibung

Die Schüler:innen zeichnen oder notieren einen Wunsch für sich, jemand anderen aus der Gruppe oder die Gruppe als Ganzes. Als thematischer Bezug kann sich die Metapher des Flaschengeistes eignen.

Organisation

Dauer: 10 bis 30 Minuten

Gruppengrösse: 5 bis 30 Personen

Durchführung

1. Die Moderation stellt das Thema vor und erklärt die Regeln. Sie stellt die Öllampe oder das Bild des Flaschengeistes in die Mitte.
2. Sie gibt der Gruppe den Auftrag: „Überlege dir einen Wunsch für dich oder jemand aus dieser Gruppe oder die ganze Klasse, wenn du zaubern könntest (wenn du einen Flaschengeist hättest) – was wäre das?“
3. Jede Person schreibt oder zeichnet ihren Wunsch auf ein stern- oder herzförmiges Papier.
4. Die Wünsche dürfen vorgelesen, still überreicht oder selbst behalten werden.
5. Alternativ: Die Wünsche werden auf ein Flipchart aufgeklebt, das in das Klassenzimmer mitwandert.
6. Die Moderation fasst zentrale Aussagen zusammen, verdankt die Schüler:innen und verabschiedet sie.

Materialliste

herz- oder sternförmige Moderationskarten, Farbstifte, evtl. Flipchart, evtl. Öllampe (Aladin) oder Bild davon

Referenzen

Martina Good

4. Schatzkiste voller „Gefallen“**Beschreibung**

Die Schüler:innen schreiben einen „Gefallen“ auf (oder zeichnen ihn), den sie jemand anderem aus der Gruppe machen würden (geschenkte Zeit, ein Mitbringsel, eine Aufmerksamkeit). Diese „Gefallen“ werden in einer Schatzkiste gesammelt. Die Schatzkiste wird bei der Schulsozialarbeit aufbewahrt. Es werden ein Zeitraum oder Bedingungen vereinbart, wann die Schatzkiste geöffnet und die „Gefallen“ gezogen werden dürfen. Es sollen Gefallen sein, die jedem:jeder gemacht werden können.

Organisation

Dauer: 10 Minuten

Gruppengröße: 5 bis 30 Personen

Durchführung

1. Die Moderation stellt das Thema vor und erklärt die Regeln.
2. Zuerst werden im Brainstorming Ideen gesammelt.
3. Auftrag: „Welchen Gefallen könntest du jemandem tun? Was kannst du jemand anderem <schenken> (nicht zwingend materiell), das sie:ihn besonders freut? Wie könntest du jemand anderem eine besondere Freude bereiten, ohne dass es etwas kostet?“
4. Der Satz beginnt mit: „Ich mache jemand anderem einen Gefallen, indem ich ...“
5. Die Moderation achtet darauf, dass die „Gefallen“-Ideen realistisch und für alle Schüler:innen umsetzbar wären.
6. Jede:r Schüler:in zeichnet oder notiert den Gefallen und setzt seinen bzw. ihren Namen darunter. Dies kann kommentiert oder wortlos erfolgen.
7. Die Zettel werden mehrmals gefaltet und in die Schatzkiste gelegt. Es wird definiert, wo die Schatzkiste sicher gelagert wird, und unter welchen Bedingungen bzw. wann sie geöffnet werden darf.
8. Die Schulsozialarbeit dankt den Schüler:innen und verabschiedet sie.

Materialliste

kleine Kiste, Farbstifte

Referenzen

Martina Good

5. Zeitkapsel

Beschreibung

Die Schüler:innen sammeln Dinge, Zeitungsausschnitte, machen Sofortbilder von sich selbst oder schreiben Briefe über bestimmte Themen, über sich selbst oder die Schule, wie sie sich diese in der Zukunft vorstellen. Sie sammeln ihre „Perlen“ aus der Gegenwart, an die sie sich später erinnern wollen. Diese werden in eine (wasserdichte) Kiste gelegt. Die Kiste wird anschliessend vergraben und ihr Standort auf einer Karte eingezeichnet. Die Schüler:innen dürfen ihren „Beitrag“ vorstellen oder auch anonym verpackt hineinlegen.

Organisation

Dauer: 10 bis 30 Minuten

Gruppengrösse: 5 bis 30 Personen

Durchführung

1. Die Moderation stellt das Thema vor und erklärt die Regeln.
2. Die Schüler:innen haben als Hausaufgabe ein paar Tage Zeit, sich etwas zu überlegen, etwas zu suchen oder zu basteln zum Thema:
 - ◆ Was ist dir für die Zukunft wichtig?
 - ◆ Was soll aufbewahrt werden, was willst du in Zukunft immer noch haben? Was darf nicht verloren gehen? Was ist dir heute besonders wichtig, was auch in Zukunft noch wichtig sein soll?
 - ◆ Wie stellst du dir die Zukunft vor? Was für ein:e Schüler:in bist du in der Zukunft? Wie sieht die Schule in Zukunft aus? Was wird es später einmal geben, was es jetzt noch nicht gibt?
3. Die „Beiträge“ dürfen diskret oder kommentiert in die Kiste gelegt werden.
4. Die Kiste wird gemeinsam vergraben, der Ort notiert und Bedingungen bzw. der Zeitpunkt für die Ausgrabung bestimmt.
5. Die Moderation fasst zentrale Aussagen zusammen, dankt den Schüler:innen und verabschiedet sie.

Materialliste

wasserdichte Kiste, Schaufel (Ort der Vergrabung mit dem Hausdienst absprechen) und Karte zum Einzeichnen der Vergrabung, evtl. den Ort schon vorher festlegen und vorbereiten

Referenzen

Martina Good

9 Reflexion und Schlusswort

Nach dem humanistischen Menschenbild, das für die Soziale Arbeit als prägend gilt, ist der Mensch ein „beziehungsorientiertes, freiheits- und entscheidungsfähiges, verantwortungsvolles, bildsames und nach persönlicher Entfaltung strebendes Wesen“ (Korf 2022, o. S.). Dies kommt in der *Sozialen Gruppenarbeit* besonders zur Geltung, denn diese kann im Idealfall zu individuellen und kollektiven Bildungs- und Entwicklungsprozessen und damit zur Gemeinschaftsförderung beitragen. Als Ergänzung zur Einzel(fall)orientierung in der Beratung, die in der Praxis der Schulsozialarbeit stark vertreten ist, bietet die *Soziale Gruppenarbeit* einen Rahmen für Auseinandersetzungs- und Entfaltungsprozesse, die aus unserer Sicht den grundlegenden Bedürfnissen und legitimen Ansprüchen der Kinder und Jugendlichen entsprechen. Schulsozialarbeit kann aus ihrem systemischen Verständnis mit der *Sozialen Gruppenarbeit* eine Vielzahl von erwünschten Effekten erzeugen. In komplexen Fallsituationen, die unterschiedliche Bearbeitungskontexte erfordern, stellt sie eine professionelle Methode dar, die durch eine strukturierte Vorgehensweise mit anderen Methoden kombinierbar ist. Vor der Anwendung der *Sozialen Gruppenarbeit* erachten wir es als wichtig, den Kindern und Jugendlichen ausreichend Gelegenheit zu geben, die Schulsozialarbeit kennenzulernen und Vertrauen herzustellen, da Beziehungsarbeit eine wichtige Voraussetzung für ihre erfolgreiche Tätigkeit ist. Dieses Joining ist wichtig zur Aushandlung der Zusammenarbeit und der Vertrauensbildung (von Schlippe und Schweitzer 2016, S. 225).

Mit dieser Publikation konnten wir aufzeigen, dass die *Soziale Gruppenarbeit* ein deutliches und aus unterschiedlichen Gründen relevantes Potenzial für die Kinder und Jugendlichen mit sich bringt. Wir haben hergeleitet, dass die *Soziale Gruppenarbeit* zu den relevanten Methoden der Schulsozialarbeit gehört und dass darin zentrale Bildungs- und Entwicklungsprozesse angestoßen werden

können. Wir haben verdeutlicht, dass es wichtig ist, sich der übergeordneten Zielsetzungen der Sozialen Arbeit bewusst zu werden, wenn es um die Entscheidung geht, ob und wie ein Anliegen oder Thema im Rahmen einer *Sozialen Gruppenarbeit* bearbeitet werden soll, und wie diese Orientierungen im beschriebenen **zirkulär-integralen Modell für systemisch-lösungsorientierte Gruppen- und Klasseninterventionen** eine handlungsleitende Wirkung entfalten können. Wir haben ausgeführt, dass Schulsozialarbeit über eine breite Expertise verfügt, und dargelegt, wie sie auf eine reflektierte und kompetente Art den Prozess *Sozialer Gruppenarbeiten* steuert.

Eine kritisch-differenzierte Betrachtung und Diskussion unterschiedlicher Rahmenbedingungen des Bildungssystems, der gesellschaftlichen Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen – von aktuellen globalen Herausforderungen im Allgemeinen und von der Schulsozialarbeit im Besonderen –, der Anforderungen während der Kooperationsprozesse und in der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen mit Kindern, Jugendlichen, Lehrpersonen und den Erziehungsberechtigten sowie der Herausforderungen bei der Gestaltung der Schul(haus)kultur und darüber hinaus haben wir nur ansatzweise erbracht. Auch haben wir keine umfassende Beschreibung aller, sondern einer begründeten Auswahl möglicher theoretischer Fundierungen und normativen Orientierungen vorgenommen und auch nur eine begrenzte Auswahl an Praxisinstrumenten vorgestellt. Häufig können Schulsozialarbeitende nicht auf ausreichend zeitliche Ressourcen zurückgreifen, um umfassende ganzheitliche und längerfristige Begleitprozesse zu übernehmen. Auch lässt sich nicht jedes Thema mit der Methode der *Sozialen Gruppenarbeit* allein bearbeiten und es kann notwendig sein, parallel dazu andere Methoden einzusetzen, um Situationen effektiv und nachhaltig zu verändern.

Eine Reflexion der eigenen normativen Überzeugungen ist für das professionelle Handeln notwendig. Die Verknüpfung und Transferleistung ist anforderungsreich und benötigt Kompetenzen der Schulsozialarbeit, fundierte Kenntnisse und Qualifikationen der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und der Schulsozialarbeit im Besonderen. Jede Ablaufstruktur und jedes Praxisinstrument müssen auf den spezifischen Kontext angepasst und ihre Anwendung kritisch reflektiert werden. In unterschiedlichen Praxissituationen und Fallgeschichten lässt sich die *Soziale Gruppenarbeit* anwenden, wenn sie auf ihre Praktikabilität, ihre (Neben-)Wirkung und die Erfolgsaussichten überprüft wurde und aus dieser fachlichen Einschätzung als geeignete Methode erscheint. *Soziale Gruppen-*

arbeit stösst vielleicht dort an ihre Grenzen, wo ihre Anwendung unethisch oder aus fachlicher Sicht kritisch ist, beispielsweise aufgrund eines signifikanten Machtgefälles innerhalb der Gruppe, bei stark eskalierten Gruppendynamiken oder auch, wenn die Zielsetzungen nicht transparent sind oder wenn die soziale Gruppe instrumentalisiert wird. Auch in diesen Fällen – und gerade dort in besonderem Masse – sind die ausgewählten und dargestellten normativen Orientierungen der Schulsozialarbeit handlungsleitend. Dazu zählen die Kinderrechtskonvention, das Kindeswohl, der Capability-Ansatz sowie die Stärkung von Lebenskompetenzen, Resilienz und Handlungsbefähigung. Das vorgestellte **zirkulär-integrale Modell systemisch-lösungsorientierter Gruppen- und Klasseninterventionen** bietet dabei die Möglichkeit, diese Aspekte bewusst zu berücksichtigen. Die Ausführungen sollen Schulsozialarbeitende unterstützen, durch eine fundierte Vorbereitung und Strukturierung, Durchführung und Evaluation der *Sozialen Gruppenarbeit* Unsicherheiten und Komplexitäten zu reduzieren, um möglichst gut vorbereitet zu sein. Dabei können sich trotz sorgfältiger Planung Überraschungen ereignen – sowohl positive wie auch negative.

Im Allgemeinen wünschen wir uns für die Kinder und Jugendlichen, dass Schule eine Bildungs- und Lebenswelt darstellt, in der sie von verschiedenen erwachsenen Personen unterstützt werden. Wir wollen mit dieser Publikation unter anderem folgende Botschaften vermitteln:

- Für die Schulsozialarbeit stehen die Perspektive der Kinder und Jugendlichen im Zentrum und ihre Bedürfnisse an erster Stelle. Sie leistet einen Beitrag dazu, diese Perspektive stärker zu gewichten.
- Die Schulsozialarbeit unterstützt Kinder und Jugendliche dabei, ihre Ansichten und Meinungen konstruktiv und differenziert in der Schule und in anderen Lebenswelten einzubringen und sichtbar zu machen – in allen sie betreffenden Angelegenheiten.
- Die partizipativen Prozessgestaltungen in der Schulsozialarbeit basieren auf den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen.
- Die Schulsozialarbeit adressiert Kinder und Jugendliche als Expert:innen ihrer Lebenswelt und befähigt sie, in adäquater Weise Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.

Der Fokus bei der Anwendung der Methode der *Sozialen Gruppenarbeit* soll auf der Stärkung der Kinder und Jugendlichen liegen, die die Gesellschaft der Zukunft formen und gestalten. Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen werden von verschiedenen Bezugspersonen begleitet, wobei die Schulsozialarbeitenden kompetente Ansprechpersonen im schulischen Kontext und darüber hinaus sind. In den aktuellen komplexen und multi-krisenhaften gesellschaftlichen Herausforderungen ist ein gesamtgesellschaftliches Engagement zur Entwicklung gemeinsam verantworteter Lösungen gefragt, da diese nicht von einer Profession allein bewältigt werden können.

Die zunehmende Spezialisierung und die Etablierung weiterer Disziplinen in den Bildungsinstitutionen bringen weitere Herausforderungen mit sich. Die steigende Komplexität in der Gestaltung von verbindlichen und effektiven Kooperationsprozessen erfordert eine intensivere Kommunikation und gleichzeitig die Sicherstellung stabiler und vertrauensvoller Bezugspersonen für die Kinder und Jugendlichen. Globale Themen wie beispielsweise die digitale Transformation erfordern Neuerungen, die in interdisziplinären Teams entwickelt werden. *Soziale Gruppenarbeit* kann in all diesen Kontexten, Handlungsfeldern und Disziplinen zur Anwendung kommen und Kompetenzen fördern, die hierfür unterstützend sind und zu innovativen Ergebnissen führen. Dann wird *Soziale Gruppenarbeit* in der Schule zum Sozialraum, wo Schulsozialarbeitende, Kinder und Jugendliche sowie Erziehungsverantwortliche und weitere Bezugspersonen in partizipativen Prozessen innovative und nachhaltige Lösungsansätze suchen.

In der Entwicklung der Publikation ist uns erneut deutlich geworden, dass es keine einfachen Anleitungen in der Bewältigung von lebenspraktischen Herausforderungen gibt. Wir mussten uns daher auch von der Idee einer Handreichung verabschieden. Wir verstehen unsere Ausführungen als Impulse für die Weiterentwicklung des Theorie-Praxis-Diskurses auf Augenhöhe zwischen Disziplin und Profession. An dieser Stelle möchten wir jenen Menschen unseren Dank und unsere Wertschätzung ausdrücken, die uns in der Entwicklung der Publikation unterstützt haben; allen voran Mirjam Kilchmann, Angelika Iser, Florian Kunz, Christian Ruosch, Michael Klingenstein und Roy Landert.

Literaturverzeichnis

AvenirSocial (2014): *Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit* [Broschüre].

AvenirSocial (2024): *Leitbild Schulsozialarbeit* [Broschüre]. <https://netzwerkschulsozialarbeit.ch/wp-content/uploads/Leitbild-AG-Schulsozialarbeit-DE-1.pdf> (Abruf 8.1.2026).

AvenirSocial/SSAV (2010): *Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit* [Broschüre]. https://ssav.ch/download/673/Rahmenempfehlungen_Schulsozialarbeit.pdf (Abruf 8.1.2026).

Baier, F. (2011): Schulsozialarbeit in der Schweiz. In F. Baier/U. Deinet (Hg.): *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erw. Aufl., S. 61–81). Verlag Barbara Budrich (Soziale Arbeit und Sozialer Raum, 3).

Baier, F. (2015): Schulsozialarbeit in der Schweiz. In T. Olk/K. Speck (Hg.): *Von den Nachbarn lernen. Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schule* (S. 41–61). Deutsches Rotes Kreuz (Reader Schulsozialarbeit, 3).

Baier, F./Fischer, M. (2018): Fachliche Orientierungen für die Praxis: Kinderrechte und Capabilities als konzeptionelle Grundlage der Schulsozialarbeit. In S. Ahmed/F. Baier/M. Fischer (Hg.): *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 65–82). Verlag Barbara Budrich.

Bauer, U./Hurrelmann, K. (2021): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (14., vollst. überarb. Aufl.). Beltz.

Behnisch, M./Lotz, W./Maierhof, G. (2013): *Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Theoretische Grundlage – methodische Konzeption – empirische Analyse*. Beltz Juventa.

Biesel, K./Urban-Stahl, U. (2022): *Lehrbuch Kinderschutz* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Beltz Juventa (Studienmodule Soziale Arbeit).

BKZ Geschäftsstelle (ohne Datum): *Lehrplan 21*. <https://www.lehrplan21.ch/> (Abruf 8.1.2026).

- Brazelton, T. B./Greenspan, S. I. (2002): *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein.* Beltz.
- Buddeberg, M. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (3), S. 267–277.
- Büschges-Abel, W. (2016): Systemisches Arbeiten und systemische Interventionskunst. In R. Kilb/J. Peter (Hg.): *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 265–272). Reinhardt.
- Cariget, E./Mäder, U./Bonvin, J.-M. (Hg.) (2003): *Wörterbuch der Sozialpolitik.* Rotpunktverlag.
- Cassée, K. (2010): *Kompetenzorientierung. Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxishandbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen* (2., überarb. Aufl.). Haupt Verlag.
- Chiesi, A. (2005): Soziale Kohäsion und verwandte Konzepte. In N. B. Genov (Hg.): *Die Entwicklung des soziologischen Wissens. Ergebnisse eines halben Jahrhunderts* (S. 239–256). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cohn, R. C. (2021): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (20. Aufl.). Klett-Cotta (Fachbuch Klett-Cotta).
- Cohn, R. C. (2023): *Was ist TZI?* [Broschüre]. <https://ruth-cohn-institute.org/wp-content/uploads/2025/11/WAS-IST-TZI.pdf> (Abruf 8.1.2026).
- Defner, C./Madubuko, N./Breuer, C. (2020): *Gesundheit und Bildungsgerechtigkeit. Impulse zur Resilienzförderung am Lern- und Lebensort Schule.* Deutsches Rotes Kreuz. https://drk-wohlfahrt.de/fileadmin/DRK-Wohlfahrt.de/04-Aktuelles/Veroeffentlichungen/2023/DRK_Expertise_Resilienz.pdf (Abruf 8.1.2026).
- Deutsches Kinderhilfswerk (ohne Datum): *Grundlagen der Kinderrechte verstehen und umsetzen.* <https://www.kinderrechte.de/wissen/grundlagen-der-kinderrechte/> (Abruf 13.1.2026).
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2016): *Lehrplan 21. Gesamtausgabe.* https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtm Ausgabe.pdf (Abruf 8.1.2026).
- Dietrich, L./Cohen, J. (2021): Understanding Classroom Bullying Climates: the Role of Student Body Composition, Relationships, and Teaching Quality. *International Journal of Bullying Prevention* 3, S. 34–47. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00059-x>
- Drilling, M. (2009): *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4., aktual. Aufl.). Haupt.

- Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten [EDA] (2024): *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/de/home/agenda-2030/die-17-ziele-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung.html> (Abruf 8.1.2026).
- Enderlein, O./Krappmann, L. (2006): Menschenrechtsbildung als Auftrag der Schule. In Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hg.): *Die UN-Konvention umsetzen. Band IX. Kinderrechte in Kindertageseinrichtungen und Schulen* (S. 38–51). Berlin.
- Engelke, E./Borrmann, S./Spatscheck, C. (2018): *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (7., aktual. u. stark erw. Aufl.). Lambertus.
- Fadel, C. (2008): *21th Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?* [Präsentationsfolien]. <https://forschungsnetzwerk.ams.at/dam/jcr:dac4fa43-0f5a-4257-b87a-968bd3fff562/40756908.pdf> (Abruf 8.1.2026).
- Galuske, M. (2013): *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (10. Aufl.). Beltz Juventa.
- Good, M. (2023): Co-Kreation in der Schulsozialarbeit. *SozialAktuell, Mai 2023*, S. 16–17.
- Good, M. (2024): Kinderarmut, Bildungsgerechtigkeit und der Beitrag der Schulsozialarbeit. *ZESO – Zeitschrift für Sozialhilfe*, 2024 (1), S. 24–25.
- Good, M./Kühne, C./Schönenberger-Haller, S./Klingenstein, M./Schretter, N./Tappert, Y. (2021): *Grundlagenpapier für die Schulsozialarbeit*. https://ssav.ch/download/1365/Grundlagenpapier_Version1.0.pdf (Abruf 8.1.2026).
- Graf, G./Babic, B./Germes Castro, O. (2013): Der Capability Approach als Ansatz zur Stärkung der Adressatenperspektive in der Kinder- und Jugendhilfe. In G. Graf/E. Kapferer/C. Sedmak (Hg.): *Der Capability Approach und seine Anwendung* (S. 177–200). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01272-4_7
- Graf, W. (2009): Kultur, Struktur und das soziale Unbewusste. Plädoyer für eine komplexe, zivilisationstheoretische Friedensforschung. Johan Galtungs Gewalt- und Friedenstheorie kritisch-konstruktiv weiterdenken. In U. Isop/V. Ratkovic/W. Wintersteiner (Hg.): *Spielregeln der Gewalt* (S. 27–66). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839411759-003>
- Grundmann, M. (2010): Handlungsbefähigung: eine sozialisationstheoretische Perspektive. In H.-U. Otto/H. Ziegler (Hg.): *Capabilities: Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl., S. 131–142). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91909-6_8

- Grundmann, M. (2020): Agency. In P. Bollweg/J. Buchna/T. Coelen/H.-U. Otto (Hg.): *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktual. u. erw. Aufl., S. 1707–1717). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_126
- Grünenwald-Müller, I./Kaspar, S. M. (2017): *Partizipation in der Schule – eine Aufgabe der Schulsozialarbeit?!* [Bachelor-Thesis der Berner Fachhochschule]. [https://files.www.soziothek.ch/source/BFH_Bachelor-Thesen/Partizipation in der Schule.pdf](https://files.www.soziothek.ch/source/BFH_Bachelor-Thesen/Partizipation_in_der_Schule.pdf) (Abruf 8.1.2026?).
- Grunwald, K./Thiersch, H. (2001): Lebensweltorientierung. In H.-U. Otto/H. Thiersch (Hg.): *Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik* (2., völlig überarb. Aufl., S. 1136–1148). Luchterhand.
- Haenni Hoti, A. (2015): Chancengerechtigkeit und der Umgang mit kultureller Vielfalt in der Schule. In A. Haenni Hoti (Hg.): *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen* (S. 90–100). Generalsekretariat EDK.
- Hafen, M. (2005): *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Interact. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3521573>
- Hafen, M. (2008): Die Mandatierung der Sozialarbeit – eine systemtheoretische Analyse und ihre Folgerungen für die Praxis der Sozialarbeit. *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 2018 (6), S. 453–458.
- Hafen, M. (2013): *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis* (2., vollst. überarb. Aufl.). Carl-Auer Verlag.
- Hafen, M. (2023): Partizipation. In J. V. Wirth/H. Kleve (Hg.): *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 362–364). Carl-Auer Verlag.
- Hartkemeyer, M./Hartkemeyer J. F./Dhority, L. F. (2001): *Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs*. Klett-Cotta.
- Haude, C./Volk, S./Fabel-Lamla, M. (2018): *Schulsozialarbeit inklusive: Ein Werkbuch*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hauenschild, K. (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. In M. Haider/R. Böhme/S. Gebauer/C. Gössinger/M. Munser-Kieffer/A. Rank (Hg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 54–66). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:27725>
- Hedtke-Becker, A. (2023): Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn. In R. Kilb/M. Baldus (Hg.): *Soziale Arbeit in Schulen. Grundlagen, Konzepte und Methoden* (3., überarb. u. erw. Aufl., S. 242–248). Reinhardt.
- Herriger, N. (2024): *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (7., erw. u. aktual. Aufl.). Kohlhammer.

- Herzog-Punzenberger, B. (2023): *Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt?* https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitsundsoziales/bildung/Migration_u_Mehrsprachigkeit_2023.pdf (Abruf 8.1.2026).
- Hilt, F./Grüner, T./Schmidt, J./Beyer, A./Kimmel, B./Rack, S./Tatsch, I. (2021): *Was tun bei (Cyber)Mobbing? Systemische Intervention und Prävention in der Schule* (4., korr. Aufl.). https://www.klicksafe.de/fileadmin/cms/download/Material/P%C3%A4d._Praxis/Lehrer_AllgemeinWas_tun_bei_Cybermobbing.pdf (Abruf 8.1.2026).
- Hochuli Freund, U. (2018): Kooperation als Dreh- und Angelpunkt einer Methodik für die Soziale Arbeit. In R. Schwyter/M. Spillmann (Hg.): *Grundhaltung der Kooperation* (S. 180–185). Schiess.
- Hochuli Freund, U./Stotz, W. (2021): *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch* (5., erw. u. überarb. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039980-8>
- Hoffmann, S. G. (2025): Störungspostulat. In J. Spielmann/A. Röckemann (Hg.): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (4., vollst. überarb. Aufl., S. 82–87). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hollenstein, E./Nieslony, F. (2017): Professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein/F. Nieslony/K. Speck/T. Olk (Hg.): *Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1* (S. 65–75). Beltz Juventa.
- Hostettler, U./Piffner, R./Ambord, S./Brunner, M. (2020): *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. hep Verlag.
- Husi, G. (2010): Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In B. Wandeler (Hg.): *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 97–155). Interact. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3433717>
- Husi, G. (2020): Teilhabe. In J.-M. Bonvin/V. Hugentobler/C. Knoepfel/P. Maeder/U. Tecklenburg (Hg.): *Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik*. Seismo. <https://doi.org/10.33058/seismo.30739.0230>
- Husi, G./Villiger, S. (2012): *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Interact. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3466602>
- Iser, A. (2024): Schulsozialarbeit, BNE und Nachhaltigkeit. In M. Staats/D. Wassermann/O. Zimmermann/J. Rieger/S. Stocker/K. Sen/M. Burschel (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit, Nachhaltigkeit und Transformation* (S. 379–397). Beltz Juventa.
- Jaun, T. (2001): *Angst vor Kindern? Die Notwendigkeit der Kinderpartizipation und Wege dazu*. Berner Lehrmittel- und Medienverlag.

- Joller-Graf, K./Zutavern, M./Tettenborn, A./Ulrich, U./Zeiger, A. (2014): *Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Begriffe – Hintergründe – Möglichkeiten*. Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern. https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/f/8/4/4/f844815a08fd08fddc206fb1bedc1683df835d2/RT_K21_KO_Artikel_Leitartikel-komp-Unterrichten_jok_201509.pdf (Abruf 8.1.2026).
- Kappus, E.-N. (2015): Equity: Begriffsbestimmung und Grundsatzfragen für die Schule und Bildung. In A. Haenni Hoti (Hg.): *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen* (S. 9–26). Generalsekretariat EDK.
- Kilb, R. (2016): Methodisches Arbeiten in der Sozialen Arbeit. In R. Kilb/J. Peter (Hg.): *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 22–32). Reinhardt.
- Kleve, H. (2011): *Aufgestellte Unterschiede. Systemische Aufstellungen und Tetralemma in der Sozialen Arbeit*. Carl-Auer Verlag.
- König, O./Schattenhofer, K. (2022): *Einführung in die Gruppendynamik* (11. Aufl.). Carl-Auer Verlag.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2013): *Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit* [Positionspapier]. https://www.gew.de/index.php?elD=dumpFinle&t=f&f=25131&token=d9bb1c076a370be12e39b585e66c0a2dda0fbb45&download=&n=bildungsverstaendnis_A5_web.pdf (Abruf 8.1.2026).
- Korf, T. (2022): *Humanistisches Menschenbild*. [Lexikoneintrag] <https://www.socialnet.de/lexikon/Humanistisches-Menschenbild> (Abruf 8.1.2026).
- Kreft, D./Spatscheck, C. (2023): Konzepte, Methoden, Verfahren und Techniken in der Sozialen Arbeit. In C. Spatscheck/D. Kreft (Hg.): *Methodenlehre der Sozialen Arbeit* (4., neu bearb. u. erw. Aufl., S. 13–27). UTB.
- Kügler, H./Spielmann, J. (2025): Vier-Faktoren-Modell der TZI. In J. Spielmann/A. Röckemann (Hg.): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (4., vollst. überarb. Aufl., S. 95–101). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuratle, R. (2024): *Die Implementation des Lehrplans 21 in den Kantonen Bern, Luzern und Zürich* [Dissertation]. Universität Zürich. <https://doi.org/10.5167/uzh-265597>
- Langmaack, B. (2017): *Einführung in die themenzentrierte Interaktion. Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Lanz, D. (2019): *Ein Masterplan für die Zukunft. Agenda 2030: Die 17 Ziele für Nachhaltige Entwicklung*. https://education21.ch/sites/default/files/uploads/ventuno_2_02-2019/ventuno_2_2019_DE_8-9_theorie.pdf (Abruf 8.1.2026).

- Luther, M. (2013): *Das grosse Handbuch der Kreativitätsmethoden*. ManagerSeminare Verlags-GmbH.
- Mager, U./Nowak, P. (2012): Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7 (1), S. 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Maierhof, G. (2018): Soziale Gruppenarbeit. In G. Graßhoff/A. Renker/W. Schröer (Hg.): *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 589–603). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_40
- Maywald, J. (2018): Kinderrechte: Der Kinderrechtsansatz in der Kinder- und Jugendhilfe. In K. Böllert (Hg.): *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 967–990). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_45
- Mead, G. H. (1934): *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. The University of Chicago Press.
- Merten, U. (2015): Professionelle Kooperation: Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungen. In U. Merten/U. Kaegi (Hg.): *Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 22–69). Verlag Barbara Budrich.
- Miller, T. (2012): *Inklusion – Teilhabe – Lebensqualität. Tragfähige Beziehungen gestalten. Systemische Modellierung einer Kernbestimmung Sozialer Arbeit*. Lucius & Lucius.
- Müller, B. (2017): *Sozialpädagogisches Können: Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit* (8., von U. Hochuli Freund überarb. u. erw. Aufl.). Lambertus.
- Nussbaum, M. C. (1998): *Gerechtigkeit oder Das gute Leben* (12. Aufl.). Suhrkamp (edition suhrkamp, 1739; Gender Studies, 739).
- Nussbaum, M. C. (2006): *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Harvard University Press.
- Obsuth, I./Murray, A. L./Malti, T./Sulger, P./Ribeaud, D./Eisner, M. (2017): A Non-bipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher–Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. *Journal of Youth Adolescence*, 46, S. 1661–1687. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0534-y>
- OECD (2018): *Erfolgsfaktor Resilienz*. OECD und Vodafone Stiftung Deutschland. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/05/Vodafone_Stiftung_Erfolgsfaktor_Resilienz_01_02.pdf (Abruf 8.1.2026).

- OECD (2020): *OECD Lernkompass 2030. OECD-Project Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. https://proedu.ch/cm/wp-content/uploads/cmdm/9004/1628604840_OECD_Lernkompass_2030.pdf (Abruf 8.1.2026).
- OECD (2021): *Measuring What Matters for Child Well-Being and Policies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>
- OECD (2023): *Bildung auf einen Blick 2023: OECD Indikatoren*. wbv Media/OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/34087b82-de>
- Petillon, H. (2017): *Soziales Lernen in der Grundschule – das Praxisbuch*. Beltz.
- Pötter, N. (2014): Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf. In N. Pötter (Hg.): *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf* (S. 21–42). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19060-0_2
- Quenzel, G./Jungkunz, S./Renna, A. (2023): Relevanz von demokratischer Erziehung in der Schule. In G. Quenzel/M. Beck/S. Jungkunz (Hg.): *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. (S. 7–20). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:26117> <https://doi.org/10.2307/j.ctv362chsf.3>
- Reisenauer, C. (2020): Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld: 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter/C. Reisenauer (Hg.): *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 3–22). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_1
- Ricking, H. (2017): Förderschulen und Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein/F. Nieslony/K. Speck/T. Olk (Hg.): *Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1* (S. 137–143). Beltz Juventa.
- Ritscher, W. (2025): *Systemische Modelle für die Soziale Arbeit. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis* (8. Aufl.). Carl-Auer Verlag.
- Rogers, C. (1961): *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (2022): *Der neue Mensch* (13. Aufl.). Klett-Cotta.
- Röhling, J. G. (2025): Chairperson-Postulat. In J. Spielmann/A. Röckemann (Hg.): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (4., vollst. überarb. Aufl., S. 76–81). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rosenberg, M. (2016): *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (überarb. u. erw. Neuaufl.). Junfermann.
- Scherr, A. (2023): Inklusion. In J. V. Wirth/H. Kleve (Hg.): *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 213–216). Carl-Auer Verlag.

- Schindler, R. (1969): Das Verhältnis von Soziometrie und Rangordnungsdynamik. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 3, S. 31–37.
- Schleck, O. (2017): *Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Zur Notwendigkeit einer gelingenden Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kontext einer sich verändernden Lebensphase Jugend*. Projektverlag.
- Schmidt, E. R./Berg, H. G. (2008): *Beraten mit Kontakt. Handbuch für Gemeinde- und Organisationsentwicklung*. BoD – Books on Demand.
- Schmidt-Grunert, M. (2009): *Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung* (3. Aufl.). Lambertus.
- Schneider-Landolf, M. (2014): System der TZI. In M. Schneider-Landolf/J. Spielmann/W. Zitterbarth (Hg.): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (3. Aufl., S. 67–77). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schütz, R./Bilz, L. (2023): Einsamkeit im Kindes- und Jugendalter. Zur Verbreitung eines Risikofaktors für die psychische Gesundheit unter 11- bis 15-jährigen deutschen Schülerinnen und Schülern. *Bundesgesundheitsblatt*, 66, S. 794–802. <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03728-x>
- Schweizerische Eidgenossenschaft. Bundesverfassung [BV] der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand 07.03.2021).
- Schweizerische Eidgenossenschaft. Zivilgesetzbuch [ZGB] der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 10. Dezember 1907 (Stand 01.01.2024).
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF] (2023): *Bildungsbericht Schweiz 2023*. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2023/BiBer_2023_D.pdf (Abruf 8.1.2026).
- Sedmak, C. (2011): Fähigkeiten und Fundamentalfähigkeiten. In C. Sedmak/B. Babic/R. Bauer/C. Posch (Hg.): *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts* (S. 29–52). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92749-7_2
- Sedmak, C./Babic, B./Bauer, R./Posch, C. (2011): *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzeptes*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92749-7>
- Simon, T./Wendt, P. U. (2022): *Lehrbuch Soziale Gruppenarbeit* (2., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Speck, K. (2020): Schulsozialarbeit. Ein etabliertes Handlungsfeld am Ort der Schule. *Schulmagazin* 5–10, 88 (10), S. 12–15.
- Speck, K. (2022): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (5. Aufl.). UTB.

- Spies, A./Pötter, N. (2011): *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92770-1>
- Stade, P. (2019): Partizipation. In A. Willener/A. Friz (Hg.): *Integrale Projektmethodik* (S. 50–67). Interact. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3521542>
- Staub-Bernasconi, S. (1998): Soziale Probleme – soziale Berufe – soziale Praxis. In M. Heiner/M. Meinhold/H. von Spiegel/S. Staub-Bernasconi (Hg.): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (4., erw. Aufl., S. 11–137). Lambertus.
- Staub-Bernasconi, S. (2012): Soziale Arbeit und Soziale Probleme. Eine disziplin- und professionsbezogene Bestimmung. In W. Thole (Hg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4., überarb. u. erw. Aufl., S. 267–282). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_12
- Staub-Bernasconi, S. (2018): *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.). UTB.
- Steinebach, C./Gharabaghi, K. (Hg.) (2013): *Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-33048-3>
- Stiftung Ruth Cohn (ohne Datum): *Die wesentlichen Elemente des TZI-Konzepts*. <https://www.stiftung-ruth-cohn.de/tzi-konzept.html> (Abruf 6.2.2026).
- Stollberg, D./Schneider-Landorf, M. (2014): Lebendiges Lernen. In M. Schneider-Landorf/J. Spielmann/W. Zitterbarth (Hg.): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (3. Aufl., S. 147–156). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Storch, M. (2011): Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hg.): *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (2. Aufl., S. 185–207). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93039-8_12
- Straus, F./Höfer, R. (2025): *Handlungsbefähigung. Empirische Grundlagen zur Konstruktion von Zuversicht*. Verlag Barbara Budrich.
- Straus, F./Sierwald, W. (2015): Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen junger Menschen – empirische Studien in SOS-Kinderdörfern und -Jugendeinrichtungen. *Forum Erziehungshilfen*, 2015 (4), S. 226–228.
- Streblov, C. (2005): *Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung*. Verlag Barbara Budrich.

- Sturzenhecker, B. (2018): Demokratische Partizipation im Ganzttag: Folgerungen aus der Studie „offene Ganztagschule aus Sicht der Kinder“ für Bedarfe, Inhalte und Ansätze demokratischer Mitbestimmung. In U. Deinet/H. Gumz/C. Muscut/S. Thomas (Hg.): *Offene Ganztagsschulen. Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder* (S. 71–96). Verlag Barbara Budrich.
- Teng, X./Liu G./Song, T. (2018): Influence of Teacher-Student Relationship on Junior High Students- Academic Achievements: Mediation Role of Self-esteem. In *Proceedings of the 2018 2nd International Conference on Management, Education and Social Science (ICMESS 2018)* (S. 503–506). Atlantis Press (Advances in Social Science, Education and Humanities Research). <https://doi.org/10.2991/icmess-18.2018.111>
- UN Kinderrechtskonvention [KRK] (ohne Datum): *Konvention über die Rechte des Kindes*. https://www.unicef.ch/sites/default/files/2018-08/un-kinderechtskonvention_de.pdf (Abruf 8.1.2026).
- Urban, M./Vandenbroeck, M./Van Laere, K./Lazzari, A./Peeters, J. (2012): Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47 (4), S. 508–526. <https://doi.org/10.1111/ejed.12010>
- Volksschulgesetz des Kantons St. Gallen [VSG] vom 13.01.1986, in Vollzug seit 16.04.1983 (Stand 01.09.2024). https://www.gesetzessammlung.sg.ch/app/de/texts_of_law/213.1 (Abruf 8.1.2026).
- Von Kanitz, A. (2025): Drittes Axiom: pragmatisch-politisches Axiom. In J. Spielmann/A. Röckemann (Hg.): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (4., vollst. überarb. Aufl., S. 70–75). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Von Schlippe, A./Schweitzer, J. (2016): *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. I. Das Grundlagenwissen* (3., unveränderte Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Von Schlippe, A./Schweitzer, J. (2019): *Systemische Interventionen* (4. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Von Spiegel, H. (2021): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (7., durchges. Aufl.). Reinhardt.
- Watzlawick, P./Beavin J. H./Jackson, D. D. (2017): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (13., unveränderte Aufl.). Hogrefe.
- Wellhöfer, P. (2018): *Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen* (5., bearb. Aufl.). UVK Verlag.
- WHO (1997): *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programs*.

- WHO (2003): *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school*. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/skills-health-skills-based-health-education-including-life-skills-important> (Abruf 8.1.2026).
- Widulle, W. (2020): *Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen* (3. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29204-1>
- Will, J. C./Dörr, M. (2023): Haltung als Ausdruck sozialprofessionellen Ethos'. Eine Einführung in den Schwerpunkt. *Sozial Extra*, 47, S. 4–6. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00560-0>
- Wocken, H. (2009): *Inklusion & Integration: Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren*. [https://inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion vs Integration_Wocken.pdf](https://inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf) (Abruf 8.1.2026).
- W. K. Kellogg Foundation (2004): *Logic Model Development Guide*.
- Ziegele, U. (2014): Soziale Arbeit in der Schule. In K. Gschwind (Hg.): *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 14–78). Interact. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3521560>
- Ziegele, U./Good, M. (2019): Herausfordernde Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule. In E. Büschi/S. Calabrese (Hg.): *Herausfordernde Verhaltensweisen in der Sozialen Arbeit* (S. 19–43). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033817-3>
- Ziegler, H. (2011): Soziale Arbeit und das gute Leben – Capabilities als sozialpädagogische Kategorie. In C. Sedmak, B. Babic, R. Bauer, C. Posch (Hg.): *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts* (1. Auflage, S. 117–137). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92749-7_6

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das „Gebäude der Kinderrechte“	32
Abbildung 2: Kompetenzbereiche und Dimensionen innerhalb der überfachlichen Kompetenzen im LP21	47
Abbildung 3: Gruppendynamischer Raum	63
Abbildung 4: Schichtenmodell.....	70
Abbildung 5: Vier Leitideen	81
Abbildung 6: Systematische Gesprächsvorbereitung	94
Abbildung 7: Gesprächsphasen im Klärungsgespräch	95
Abbildung 8: Schritte im systemischen Beratungsprozess	99
Abbildung 9: Prozessbogen der Kooperativen Prozessgestaltung	104
Abbildung 10: Zirkulär-integrales Modell für Gruppen- und Klasseninterventionen	108

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gruppenphasen, Phasenziele und die wechselnde Rolle der Moderation	77
Tabelle 2: Schritte im Klärungsgespräch	98
Tabelle 3: Inhalte zu den Schritten des systemischen Beratungsprozesses.....	103

Abkürzungsverzeichnis

BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
D-EDK	Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz
KRK	Kinderrechtskonvention
LP21	Lehrplan 21
NMG	Natur-Mensch-Gesellschaft
SDG	Sustainable Development Goals
TZI	Themenzentrierte Interaktion

Autorin und Autor

Martina Good, Sozialarbeiterin MSc FH, unter anderem Sozialpädagogin im Sonderschulheim und Schulsozialarbeiterin in der Volksschule sowie zehn Jahre Vorstandstätigkeit im Schulsozialarbeitsverband SSAV. Seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der OST – Ostschweizer Fachhochschule im Bachelor-Unterricht Soziale Arbeit mit kooperativen Forschungs- und Consulting-Aufträgen zur Bildungsinnovation sowie Lehrgangsverantwortliche CAS Schulsozialarbeit und CAS Schulsozialpädagogik.

Uri Ziegele, Primarlehrer und Soziokultureller Animator FH mit Weiterbildungen in den Bereichen Konfliktbearbeitung und Friedensentwicklung, arbeitete von 2002 bis 2011 in unterschiedlichen Soziokulturellen Handlungsfeldern und in der Schulsozialarbeit. Seit 2011 Dozent und Projektleiter an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit mit den Schwerpunkten Soziale Arbeit in der Schule, Lern- und Bildungsprozesse, Interaktion und Kommunikation, Projektmanagement sowie Arbeiten mit Gruppen.

Familienrat/Family Group Conference

Der Sammelband zu dem aus Neuseeland stammenden Verfahren Familienrat/Family Group Conference (FGC) schafft im Rahmen verschiedener Zugänge und Annäherungen die Grundlage für ein differenziertes Verstehen, eine umfassende Betrachtung und eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Anwendung dieses Verfahrens im Kontext diverser Handlungsfelder der Sozialen Arbeit.

Bei der Anwendung von FGC geht es um mehr als Mitsprache, Erweiterung von Partizipation und die Beteiligung von Betroffenen: Es geht um Ermächtigung, Zutrauen und Befähigung von Familien und ihren Netzwerken, für sich Verantwortung zu übernehmen.

Das bedeutet, dass Fachpersonen der Sozialen Arbeit nicht mehr Entscheidungen über andere treffen und Massnahmen durchsetzen, sondern Entscheidungs- und Lösungsprozesse ermöglichen. Klient:innen wechseln in die Rolle von Entscheidungsträgerinnen und -trägern mit Entscheidungskompetenz und -hoheit, und werden befähigt, diese Rollen wahrzunehmen und daran zu wachsen.



Annette Dietrich, Pia Gabriel-Schärer,
Anne Zimmermann (Hg.)

Familienrat/Family Group Conference

Starke Netzwerke für gemeinsame
Lösungen

1. Auflage, 2024

Kartoniert/Broschiert, 192 Seiten

29,00 €

978-3-7841-3684-4

eBook
inklusive

Schulsozialarbeit ist längst ein etabliertes Handlungsfeld innerhalb der Sozialen Arbeit – besonders die Arbeit mit Gruppen bietet dabei vielfältige Chancen: Sie stärkt überfachliche Kompetenzen junger Menschen, fördert das Gemeinschaftserleben und leistet einen wertvollen Beitrag zur Prävention und Partizipation.

Die vorliegende Publikation unterstützt Fachkräfte der Schulsozialarbeit dabei, diese Potenziale gezielt zu nutzen. Sie bietet:

- eine fundierte theoretische Grundlage und handlungsleitende Orientierungen,
- Synergiethemen für eine gelingende Kooperation im schulischen Kontext,
- praxisnahe Abläufe zur Planung und Durchführung von Gruppenangeboten,
- konkrete Instrumente für alle Phasen der Gruppenarbeit.

Ein Fachbuch für alle, die Gruppenarbeit in der Schulsozialarbeit professionell umsetzen und weiterentwickeln möchten.



Druckprodukt mit finanziellem

Klimabeitrag

ClimatePartner.com/12461-2407-1012

Martina Good, Sozialarbeiterin MSc FH, u. a. Sozialpädagogin im Sonderschulheim und Schulsozialarbeiterin in der Volksschule sowie zehn Jahre Vorstandstätigkeit im Schulsozialarbeitsverband SSAV. Seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der OST – Ostschweizer Fachhochschule im Bachelor-Unterricht Soziale Arbeit mit kooperativen Forschungs- und Consulting-Aufträgen zur Bildungsinnovation sowie Lehrgangsverantwortliche CAS Schulsozialarbeit und CAS Schulsozialpädagogik.

Uri Ziegele, Primarlehrer und Soziokultureller Animator FH mit Weiterbildungen in den Bereichen Konfliktbearbeitung und Friedensentwicklung, arbeitete von 2002 bis 2011 in unterschiedlichen soziokulturellen Handlungsfeldern und in der Schulsozialarbeit. Seit 2011 Dozent und Projektleiter an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit mit den Schwerpunkten Soziale Arbeit in der Schule, Lern- und Bildungsprozesse, Interaktion und Kommunikation, Projektmanagement sowie Arbeiten mit Gruppen.

ISBN 978-3-906036-65-6



9 783906 036656 CHF 37,-

ISBN 978-3-7841-3806-0



9 783784 138060 € 27,-