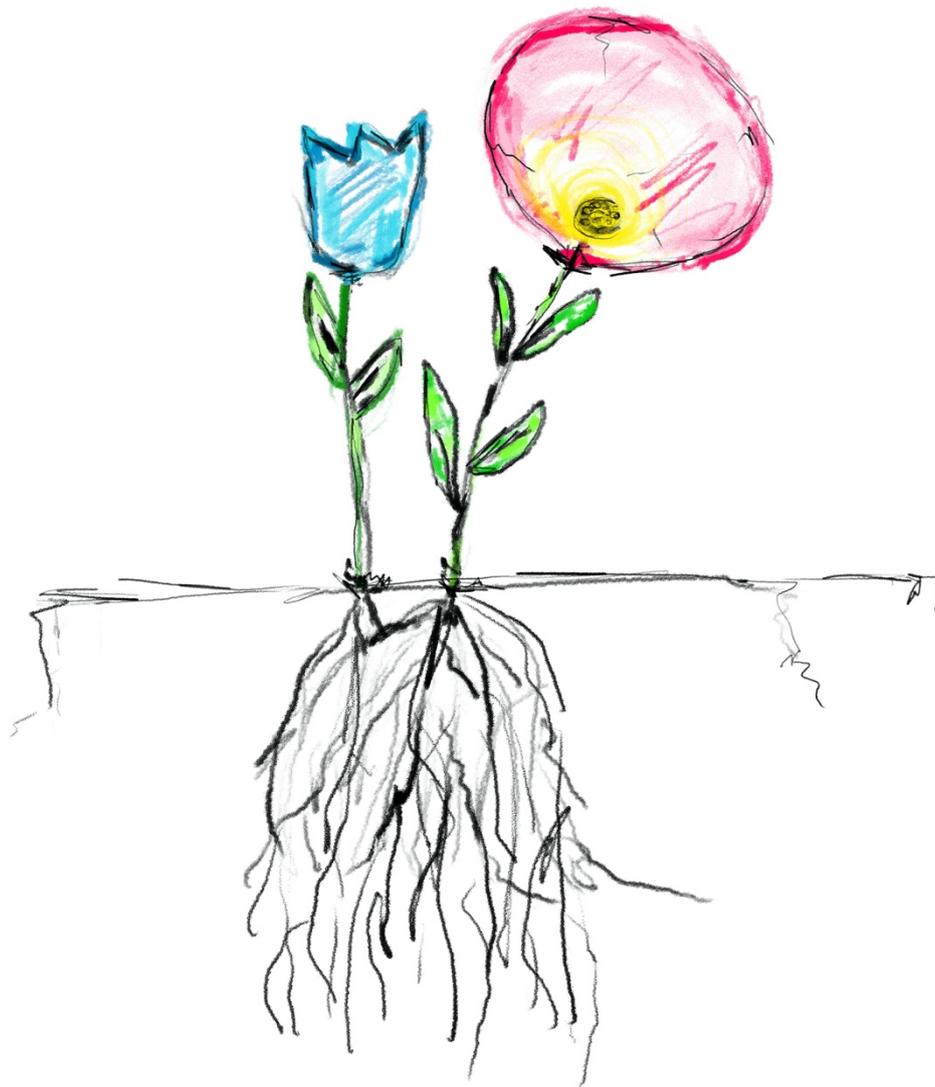


# Fördern von Lebenskompetenzen in der Schule

Sozialpädagogische Angebote für den regulären Schulalltag



Martina Erbel & Katrin Wehrli

**Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit**

## **Bachelor-Arbeit**

### **Sozialpädagogik**

Kurs **BB 2016-2020**

Kurs **TZ/VZ 2016-2020**

**Martina Erbel**

**Katrin Wehrli**

## **Fördern von Lebenskompetenzen in der Schule**

### **Sozialpädagogische Angebote für den regulären Schulalltag**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2020 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialpädagogik**.

---

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

---

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

---

Reg. Nr.:

---

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



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

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

#### Urheberrechtlicher Hinweis

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

Sie dürfen:



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



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



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



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

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

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

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

## **Vorwort der Schulleitung**

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

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

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

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

Luzern, im August 2020

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit  
Leitung Bachelor

## **Abstract**

Diese Literaturarbeit handelt von der Förderung der Lebenskompetenzen in der Schule. Konkret gilt es herauszufinden, welchen Beitrag die Sozialpädagogik als Disziplin hierbei im regulären Schulalltag leisten kann. Besonders interessieren sich die Studierenden für die ressourcenorientierte Arbeit mit Kindern im Schulalter.

Das durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definierte Konzept der Lebenskompetenzen kann aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie, der Gesundheitsförderung und Prävention sowie eines neuen Bildungsverständnisses betrachtet werden. In Bezug auf Letzteres sind die Lebenskompetenzen als überfachliche Kompetenzen im Lehrplan 21 verankert. Sie tragen zur Stärkung der Persönlichkeit der Kinder bei und ermöglichen eine eigenständige Gestaltung des Lebens. Aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen scheint jedoch das Schulsystem mit seinen erzieherischen Aufgaben nebst der formalen Wissensvermittlung an seine Grenzen zu stossen. Hier könnte die Schule in Kooperation mit der Sozialpädagogik dem umfassenden Bildungsauftrag gerecht werden. Mittels eines eigenständigen Angebots könnte die Sozialpädagogik - ausgestattet mit ihren Handlungskompetenzen - die Lebenskompetenzen der Schülerinnen und Schülern fördern: Das sozialpädagogische Angebot zielt auf eine Mitarbeit im Unterricht sowie auf die Gestaltung der Schule als Lebens- und Lernort. Es gilt einen Schulentwicklungsprozess anzustossen, wobei Elemente des Empowerments und der Partizipation zentral sind. In diesem Sinne könnte die Sozialpädagogik als Disziplin einen Beitrag zur Inklusion und Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern leisten.

## **Dank**

An dieser Stelle möchten wir uns ganz herzlich bei Patrick Winkler, Eddie Feldmann, Sara Woodtli und Nadine Riechsteiner für ihre persönliche und Ovo für die energetische Unterstützung bedanken. Ausserdem geht ein grosses Dankeschön an Lothar Erbel für alle orthografischen Belange. Für die wertvollen fachlichen Inputs richtet sich unser Dank an Uri Ziegele, Prof. Dr. Martin Hafen, Prof. Dr. Andreas Pfister, Roland Wiss, Alina Schmutziger und das gesamte Mediothek-Team der HSLU.

## Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	IV
Dank.....	V
<b>1. Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1. Ausgangslage und aktuelle Situation.....	1
1.2. Fragestellung .....	3
1.3. Motivation und Begründung .....	3
1.4. Aufbau der Bachelorarbeit .....	4
<b>2. Lebenskompetenzen in der Schule.....</b>	<b>6</b>
2.1. Lehrplan 21 .....	6
2.2. Das Konzept der Lebenskompetenzen.....	9
2.3. Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf die Schule .....	14
2.4. Fazit: Herausforderungen des Lehrplans 21 in Bezug auf Stärkung der Lebenskompetenzen.....	16
<b>3. Gesundheitsförderung .....</b>	<b>18</b>
3.1. Das Konzept der Gesundheitsförderung.....	18
3.2. Gesundheitsförderung und Lebenskompetenzen .....	22
3.3. Gesundheitsförderung und Schule .....	25
3.4. Fazit: Beitrag der Gesundheitsförderung als Konzept zur Stärkung von Lebenskompetenzen.....	29
<b>4. Sozialpädagogik als Disziplin.....</b>	<b>32</b>
4.1. Zum Begriff der Sozialpädagogik.....	32
4.2. Sozialpädagogik und ihre Handlungskompetenzen .....	34
4.3. Soziale Arbeit in der Schule .....	37
4.4. Fazit: Handlungskompetenz der Sozialpädagogik in der Schule.....	42
<b>5. Massnahmen zur Förderung von Lebenskompetenzen in der Schule .....</b>	<b>44</b>
5.1 Massnahmen auf der Schulebene .....	45
5.2 Lebenswelt-/Settingansatz .....	48

5.3 Empowerment und Partizipation .....	51
5.4 Kooperation.....	56
5.5 Kommunikationsmodelle .....	59
<b>6. Schlussfolgerungen und Perspektiven .....</b>	<b>67</b>
<b>7. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>71</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Darstellung der Fachbereiche im Lehrplan 21 (Quelle: D-EDK, ohne Datum) ...	7
Abbildung 2: Darstellung des Kompetenzerwerbs im Lehrplan 21 (Quelle: D-EDK, ohne Datum) .....	8
Abbildung 3: Mehr-Ebenen-Modell der Gesundheitsförderung (Quelle: Kaba-Schönstein, 2018).....	19
Abbildung 4: Strategien und Konzepte. Gesundheitsförderung in der Ottawa-Charta (Quelle: Meier Magistretti, 2019) .....	20
Abbildung 5: Interventionsansätze der schulischen Gesundheitsförderung im Vergleich (Quelle: Paulus & Dadaczynski, 2015) .....	26
Abbildung 6: Handlungsfelder und Qualitätsdimensionen einer gesunden Schule (Quelle: Paulus & Dadaczynski, 2015).....	27
Abbildung 9: Idealtypische Gliederung der Schule in fünf Handlungsbereiche (Schwerpunktprogramm «gesund und zwäg i de Schuel», 2012, S. 15).....	46
Abbildung 8: Kompetenzen- und Ressourcenstärkung, Strukturentwicklung und Partizipation als zentrale Elemente des Setting Ansatzes (Kilian, Geene & Philippi, 2004; zit. in Carola Gold et al., 2014, S. 15).....	50
Abbildung 10: Stufen der Beteiligung nach Roger Hart (1992) und Wolfgang Gernert (1993) (Quelle: Richard Schröder, 1995, S. 16).....	55
Abbildung 11: Liste von Gefühlen, die man verwenden kann (Quelle: Rosenberg, 2016, S. 54–55).....	62
Abbildung 12: Pädagogische Praktiken relationaler Lernarbeit für vulnerable Kinder und Jugendliche (Quelle: Monika Jäckle, 2016, S. 162–163).....	64

## 1. Einleitung

### 1.1. Ausgangslage und aktuelle Situation

Das Bildungssystem Schule ist durch Entwicklungen der letzten Jahrzehnte stark gefordert (Rosmarie Arnold, 2007, S. 20–21). Gemäss dem Schweizerischen Wissenschaftsrat (SWR) wird der Zugang zu Bildung und der Erwerb von Wissen und Qualifikationen immer bedeutender (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 2018, S. 52). In der heutigen Wissensgesellschaft hat sich individuelles sowie kollektives Wissen als bedeutendste Quelle für das gesellschaftliche Zusammenleben entwickelt. Dabei ist Nichtwissen zu einem Exklusionsrisiko geworden. Gemäss Ergebnissen der PISA-Studie haben es Kinder aus bildungsfernen Milieus schwerer, in der Schule mitzuhalten (Arnold, 2007, S. 20–21). Die Schweiz gehört hierbei zu den Ländern, bei denen Kompetenzen am stärksten von der sozialen Herkunft abhängen (SWR, 2018, S. 34).

Ebenso hat der Erziehungsauftrag der Schule zugenommen. Dieser Umstand wird besonders der zeitlich eingeschränkten Erziehungstätigkeit der Familie zugeschrieben (Rainer Kilb & Jochen Peter, 2016, S. 38). Viele Eltern arbeiten währenddem sie sich gleichzeitig um die Kindererziehung kümmern, was zu Vernachlässigung und Überlastung führen kann (Winfried Büschges-Abel, 2016a, S. 73). Die Werte der Familie unterscheiden sich dabei zunehmend von denjenigen der Schule. Vorstellungen darüber, wie das Leben zu gestalten sei, individualisierten und pluralisierten sich (Arnold, 2007, S. 20). Was die Erziehung anbelangt, sind die Eltern oftmals mit den Widersprüchen moderner Gesellschaften überfordert (Büschges-Abel, 2016a, S. 72–73). Fast unabhängig von sozioökonomischer Herkunft ist eine Leistungsprojektion auf die Kinder, verbunden mit Sorgen um deren Zukunft, zu beobachten. Das Schulische beherrscht die alltägliche familiäre Kommunikation und kann als beträchtlicher Stressor angesehen werden. Insofern ist auch das Verhältnis zwischen Schule und Familie angespannter geworden (Chirly Dos Santos-Stubbe, 2016, S. 67).

Die Schule steht zudem seitens Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit unter Druck. Über Schulklima und -organisation beispielsweise entscheiden oft die unterschiedlichen Schulformen und ihr privater oder öffentlicher Status. Die Schülerschaft ist heterogen und lässt wenig Raum, die einzelne Person als Individuum zu betrachten, zu begleiten und zu fördern. Durch mangelnde Ressourcen wird die Persönlichkeitsentwicklung von der schulischen Entwicklung abgekoppelt. Gleichzeitig nehmen Burnout-Syndrome bei Lehrpersonen stark zu (Dos Santos-Stubbe, 2016, S. 67–68).

Die Entwicklung der Kinder wird stark von der Schule mitbeeinflusst. In physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereichen haben sie diverse Entwicklungsaufgaben anzugehen (Kitty Cassée, 2007, S. 286). Gemäss Konrad Deufel und Michael Löher (2004) sind die Anforderungen an junge Menschen in ihrer alltäglichen Lebenswelt enorm gestiegen (S. 15).

Seit Ende der 90er-Jahre hat sich die Schulsozialarbeit an deutschsprachigen Schulen rasch verbreitet, da sich die Lehrpersonen häufig mit Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern, welche den Schulunterricht beeinträchtigen, konfrontiert sehen und die Bearbeitung dieser Probleme Lehrpersonen und Schulen überfordern können (Martin Hafen, 2005; zit. in Monique Brunner, Roger Pfiffner, Roger, Simone Ambord & Ueli Hostettler, 2018, S. 38). Laut Hans-Günther Homfeldt und Jörgen Schulze-Krüdener (1997) agiert die Schulsozialarbeit als «soziale Feuerwehr» (S. 37–38). Gemäss Martin Hafen (2011a) übernimmt sie auch punktuelle Tätigkeiten in Prävention oder Gesundheitsförderung (S. 95).

Schliesslich wurde 2015 bis 2020 der Lehrplan 21 eingeführt. Ein fester Bestandteil der einzelnen Fachbereiche ist die Förderung von überfachlichen Kompetenzen (Dominique Högger, 2018a, S. 30). Das Konzept der überfachlichen Kompetenzen ist mit dem Konzept der Lebenskompetenzen der WHO vergleichbar (Högger, 2018a, S. 29), wo es um die Stärkung von psychosozialen Kompetenzen geht (WHO, 1994). Viele der beschriebenen überfachlichen Kompetenzen sind dabei hoch gesteckte Kompetenzziele (Denkwege, ohne Datum; zit. in Högger, 2018a, S. 32). Zurzeit sind die Lehrpersonen daran, mit dem Lehrplan vertraut zu werden und ihre bisherige Praxis weiterzuentwickeln. Die einzelnen Fachbereiche stehen dabei im Fokus, wobei die überfachlichen Kompetenzen von den Schulen und Weiterbildungsinstitutionen weniger gewichtet werden. Es wird sich in den kommenden Jahren erst zeigen, wie der Lehrplan 21 in den Schulen umgesetzt wird (Högger, 2018a, S. 30). Die Lehrpersonen suchen nach einer sinnvollen Praxis zu den überfachlichen Kompetenzen (Högger, 2018a, S. 32). Da das Konzept der Lebenskompetenzen bereits im Rahmen von punktuellen gesundheitsfördernden und präventiven Massnahmen in der Schule Verwendung findet, das Konzept der überfachlichen Kompetenzen jedoch künftig zum leitenden Orientierungspunkt im Lehrplan 21 werden wird, müssen sich Synergien zwischen diesen beiden Konzepten aber noch entfalten. Schulsozialarbeitende oder Anbieter von Präventionsprogrammen könnten hier ihre Erfahrungen mit der Förderung von Lebenskompetenzen einbringen (ebd.). Manfred Bönsch (2004) ergänzt, dass eine positive Beeinflussung der Persönlichkeitsentwicklung nur gelingen kann, wenn auf die tatsächlichen Lebensgegebenheiten und Lebensprobleme der Kinder eingegangen wird. Aufgrund oben geschilderter Entwicklungen kann dies die Schule alleine nicht gewährleisten (S. 129–130).

Diese Ausgangslage führt zu folgender These:

**Um Lebenskompetenzen zu fördern, braucht es die Disziplin der Sozialpädagogik im regulären Schulalltag.**

## **1.2. Fragestellung**

Die oben geschilderte Ausgangslage und These führen zu folgender Hauptfragestellung:

**Welchen Beitrag kann die Sozialpädagogik im Bereich der Förderung von Lebenskompetenzen in der Schule leisten?**

Ausserdem werden in dieser Bachelorarbeit folgende weitere Fragestellungen, zur Beantwortung der Hauptfragestellung bearbeitet:

- Was sind die Herausforderungen des Lehrplans 21 in Bezug auf Stärkung der Lebenskompetenzen?
- Welchen Beitrag kann die Gesundheitsförderung als Konzept zur Stärkung von Lebenskompetenzen leisten?
- Welche Handlungskompetenzen hat die Sozialpädagogik im Bereich der Schule?

## **1.3. Motivation und Begründung**

Die Studierenden mit Studienausrichtung Sozialpädagogik interessieren sich für die ressourcenorientierte Arbeit mit Kindern im Schulalter. Ressourcenorientierung ist eine gesundheitsfördernde Haltung und Bestandteil der sozialpädagogischen Praxis. Das Konzept der Gesundheitsförderung, welches sich in vielen Aspekten mit Sichtweisen und Methoden der Sozialen Arbeit überschneidet, kann hier sinnvoll angewendet werden. Empowerment, Partizipation, der Lebensweltansatz sowie Chancengleichheit sind dabei wichtige Schlüsselwörter. Das Setting «Schule» wurde gewählt, da hier eine möglichst breite Bevölkerungsgruppe zu erreichen ist. Ausgehend vom Begriff der Selbstwirksamkeit im Sinne einer ganzheitlichen Förderung wurde

das Thema Lebenskompetenzen gewählt. Aus sozialpädagogischer Perspektive soll es darum gehen, die Kinder in ihrer gesunden und chancengleichen Entwicklung zu unterstützen. Lebenskompetenzen und Schule wiederum lassen sich sehr gut mit dem neuen Lehrplan 21 verbinden, welcher den Bereich der überfachlichen Kompetenzen explizit ausweist. Zu Beginn interessieren vor allem die Massnahmen im Sinne von Erziehung und Bildung, welche mit einzelnen Kindern oder auch in Gruppen durchgeführt werden können. Während der Bearbeitung stellte sich heraus, dass zudem strukturelle Massnahmen einen hohen Stellenwert einnehmen, um eine nachhaltige Wirkung zu erzeugen. Mit dieser Bachelorarbeit möchten die Studierenden einen zusätzlichen Beitrag zu aktuellen Diskussionen rund um die Disziplin der Sozialpädagogik und deren Integration in die Schule leisten. Die ganzheitliche Förderung und Unterstützung der Kinder im formalen sowie nonformalen und informellen Bereich steht dabei im Zentrum. Als übergeordnetes Ziel kann die Integration, als Teil der ethischen Grundsätze der Sozialen Arbeit, gesehen werden.

#### **1.4. Aufbau der Bachelorarbeit**

Die Ausgangslage, die daraus folgende These und Fragestellungen wurden bereits in diesem *ersten Kapitel* dargestellt. In den folgenden Kapiteln dieser Bachelorarbeit geht es darum, die Hauptfragestellung zu beantworten: *Welchen Beitrag kann die Sozialpädagogik im Bereich der Förderung von Lebenskompetenzen in der Schule leisten?* Diese Hauptfragestellung soll mittels der drei Unterfragestellungen beantwortet werden. In den Kapiteln zwei bis vier wird je einer dieser Unterfragestellungen im Fazit nachgegangen, wobei die zentralen erarbeiteten Erkenntnisse zusammenfasst werden. Konkret wird im *zweiten Kapitel* die Herausforderung des Lehrplans 21 in Bezug auf die Stärkung der Lebenskompetenzen geschildert. Es wird auf den Lehrplan 21, auf die überfachlichen Kompetenzen, welche in dieser Arbeit als Lebenskompetenzen bezeichnet werden, sowie auf Aspekte des gesellschaftlichen Wandels, welche sich auf das heutige Bildungssystem und schliesslich auf die Schülerinnen und Schüler auswirken, eingegangen. Das *dritte Kapitel* handelt von der Gesundheitsförderung als Konzept und ihrem Beitrag zur Stärkung der Lebenskompetenzen, welche sich als zentrale Aufgabe herausstellt. Nachdem Gesundheitsförderung und Lebenskompetenzen miteinander in Beziehung gesetzt werden, werden schulische gesundheitsfördernde Aspekte beleuchtet. Im *vierten Kapitel* wird der Begriff der Sozialpädagogik als Disziplin genauer betrachtet. Ebenso werden ihre Handlungskompetenzen dargestellt. Durch Annäherungen an die Soziale Arbeit in der Schule ergeben sich Handlungskompetenzen für die Sozialpädagogik in der Schule. Anhand all dieser gewonnenen Erkenntnissen zeigt das *fünfte Kapitel* mögliche Massnahmen beziehungsweise sozialpädagogische Angebote für den regulären Schulalltag auf. Konzepte der

Sozialen Arbeit und der Gesundheitsförderung überschneiden und ergänzen sich hier. Abschliessend werden im *sechsten Kapitel* Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis gezogen. Dabei wird konkret auf den Mehrwert (für Kinder, Schule und für die Soziale Arbeit) von sozialpädagogischen Angeboten im regulären Schulalltag eingegangen.

Anhand dieser Bachelorarbeit werden grosse und komplexe Themen miteinander in Verbindung gesetzt. Dabei stellt sie Informationen zur Verfügung, welche jedoch keine Vollständigkeit beanspruchen. Viele Zusammenhänge aus verschiedenen Perspektiven sind offen, als dass dies überhaupt möglich wäre. Folgende Abgrenzungen wurden zunächst getroffen:

- Die Bachelorarbeit fokussiert die Zielgruppe Primarschulkinder. Im Lehrplan 21 entspricht dies der Altersgruppe des ersten und zweiten Zyklus (siehe Kapitel 2.1).
- Es handelt sich in dieser Bachelorarbeit um den regulären Schulalltag. Schul- und familienergänzende Betreuungsangebote werden nicht miteinbezogen (obwohl diese sicherlich auch von den formulierten Angeboten profitieren würden).
- Ebenfalls wird auf die rechtliche Verankerung von möglichen sozialpädagogischen Angeboten nicht eingegangen.
- Auf Methoden der Gemeinwesenarbeit wird nicht weiter eingegangen.

Die beiden Studierenden haben sich nach Recherchen und Bearbeitung der einzelnen Unterkapitel regelmässig ausgetauscht. Änderungen konnten so vorweg vorgenommen werden. Insofern wurden die einzelnen Kapitel gemeinsam erarbeitet. Vier Fachpoolgespräche mit internen Dozierenden und externen Experten halfen den Studierenden während der Bearbeitung inhaltlich weiter. Formale Kriterien konnten mit der Dozierenden der Literaturwerksatt sowie dem Mediothek-Team der Hochschule Luzern geklärt werden.

## 2. Lebenskompetenzen in der Schule

### 2.1. Lehrplan 21

Das Bildungs- und Kulturdepartement (BKD) des Kantons Luzern beschreibt Bildung im Lehrplan 21 als offenen, lebenslangen und aktiv gestalteten Entwicklungsprozess (Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, 2016, S. 2). Sie ermöglicht den Schülerinnen und Schülern ihre Potenziale zu erforschen und zu entfalten. Bildung will die Auseinandersetzung jedes Einzelnen mit sich und der Umwelt fördern, um die Entwicklung einer eigenen Identität zu bestärken. Schliesslich soll Bildung auch dazu beitragen, dass Menschen ihr Leben eigenständig und selbstverantwortlich führen können, sowie die Teilhabe und Mitwirkung in dieser Gesellschaft ermöglichen (ebd.). Die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007 formuliert diesbezüglich in Art. 3 folgende Aussagen:

In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, die es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in der Gesellschaft und im Berufsleben zu finden. (...) Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, beim Erwerb sozialer Kompetenzen sowie auf dem Weg zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt unterstützt. (S. 2–3)

2006 wurde gemäss der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) der Art. 62 Abs. 4 der Bundesverfassung, welcher zur Harmonisierung des Schulwesens beitragen soll, mit grosser Mehrheit angenommen (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, ohne Datum). Die Kantone wurden somit aufgefordert, die Ziele der jeweiligen Bildungsstufen aufeinander abzustimmen und die Lehrpläne so zu überarbeiten, dass dieser Auftrag umgesetzt werden kann. 21 deutsch- und mehrsprachige Kantone schlossen sich daraufhin zusammen und lancierten das Projekt «Lehrplan 21» (D-EDK, ohne Datum). Der neue Lehrplan legt fest, was Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Zyklen und Fachbereichen lernen sollen. Der erste Zyklus umfasst den Zeitraum vom Kindergarten bis zur zweiten Klasse. Hier hat das Spielen einen hohen Stellenwert und der Unterricht ist stark auf die Entwicklung der Kinder ausgerichtet (BKD des Kantons Luzern, 2016, S. 24). Der zweite Zyklus beginnt mit dem Eintritt in die dritte und endet mit dem Abschluss der sechsten Klasse. Der dritte Zyklus bezieht sich schliesslich auf die drei letzten obligatorischen Schuljahre und dauert somit vom siebten bis zum neunten Schuljahr (D-EDK, ohne Datum). Weiter ist der Lehrplan in sechs Fachbereiche unterteilt, in welchen bestimmte Kompetenzen erworben werden müssen (vergleiche

Abbildung 1). Namentlich sind das die Bereiche Sprachen - Mathematik - Natur, Mensch, Gesellschaft - Gestalten - Musik, sowie Bewegung und Sport (BKD des Kantons Luzern, 2016, S. 3–4). Neben diesen Fachbereichen umfasst der Lehrplan 21 zwei weitere Module: Medien/Informatik und Berufliche Orientierung. Diese Module funktionieren fächerübergreifend. Die Kompetenzen in diesen Bereichen werden systematisch aufgebaut. Die Module und Fachbereiche werden schliesslich durch die überfachlichen Kompetenzen und die Leitidee der nachhaltigen Entwicklung komplettiert (S. 4–5). Der Bereich der überfachlichen Kompetenzen bildet die Basis für diese Bachelorarbeit, weshalb nun noch genauer darauf eingegangen wird.

1. Zyklus KG und 1./2. Klasse	2. Zyklus 3.–6. Klasse	3. Zyklus 7.–9. Klasse
<b>Deutsch</b>		
	<b>Französisch oder Englisch</b>	
	<b>Englisch oder Französisch</b>	
		<b>Italienisch</b>
<b>Mathematik</b>		
<b>Natur, Mensch, Gesellschaft</b>		<b>Natur und Technik</b> mit Physik, Chemie, Biologie <b>Wirtschaft, Arbeit, Haushalt</b> mit Hauswirtschaft <b>Räume, Zeiten, Gesellschaften</b> mit Geografie, Geschichte <b>Ethik, Religionen, Gemeinschaft</b> mit Lebenskunde
<b>Gestalten: Bildnerisches Gestalten / Textiles und Technisches Gestalten</b>		
<b>Musik</b>		
<b>Bewegung und Sport</b>		
<b>Medien und Informatik</b>		<b>Berufliche Orientierung</b>
<b>Bildung für Nachhaltige Entwicklung</b>		
<b>Überfachliche Kompetenzen</b> Personale · Soziale · Methodische Kompetenzen		

Abbildung 1: Darstellung der Fachbereiche im Lehrplan 21 (Quelle: D-EDK, ohne Datum)

Der Lehrplan 21 ist zusammengesetzt aus fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Bei den fachlichen Kompetenzen steht das fachspezifische Wissen und die damit einhergehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zentrum. Bei den überfachlichen Kompetenzen geht es um

Wissen und Fertigkeiten, welche sowohl in als auch ausserhalb der Schule eine wichtige Rolle spielen (vergleiche Abbildung 2).

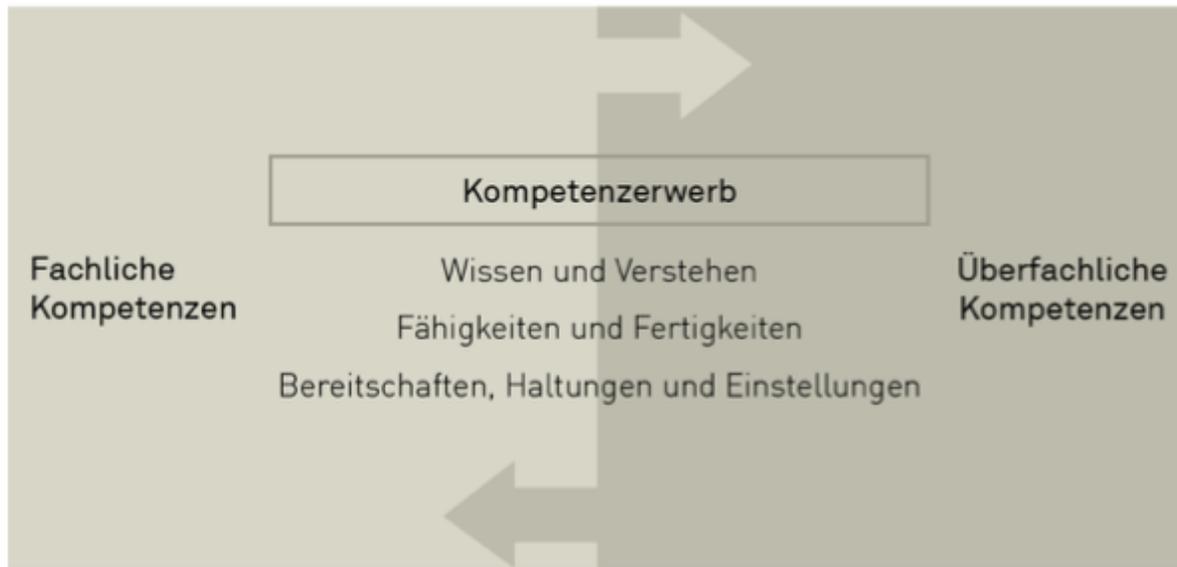


Abbildung 2: Darstellung des Kompetenzerwerbs im Lehrplan 21 (Quelle: D-EDK, ohne Datum)

Der Lehrplan 21 benennt diese als personale, soziale und methodische Kompetenzen (BKD des Kantons Luzern, 2016, S. 7). Diese Unterteilung der überfachlichen Kompetenzen in personale, soziale und methodische Kompetenzen ist nicht trennscharf. Vielmehr besteht ein fließender Übergang zwischen den drei Themenbereichen. Gewisse Schwerpunkte können dennoch ausgemacht werden. So liegt der Fokus bei den personalen Kompetenzen hauptsächlich bei der Selbstreflexion, der Selbständigkeit und der Eigenständigkeit. Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigenen Ressourcen zu erkennen und zu nutzen. Die Selbständigkeit wird gefördert mit dem Ziel, den Schulalltag sowie auch die Lernprozesse stetig autonomer zu bewältigen. Die personalen Kompetenzen werden durch das Reflektieren und Setzen von eigenen Zielen und Werten komplettiert. Bei den sozialen Kompetenzen stehen die Dialog- und Kooperationsfähigkeit, die Konfliktfähigkeit und der Umgang mit Vielfalt im Zentrum. Schülerinnen und Schüler lernen, sich mit anderen auszutauschen und zusammen zu arbeiten. Ausserdem werden sie befähigt, Konflikte zu benennen, Lösungen zu suchen und diese dann auch anzuwenden, um Konflikte zu bereinigen. Sie sollen im Bereich der sozialen Kompetenzen Vielfalt als Bereicherung erfahren und Gleichberechtigung mittragen. Die methodischen Kompetenzen lassen sich durch folgende Stichworte umreißen: Sprachfähigkeit, Informationen nutzen und Aufgaben/Probleme lösen. Lernende erarbeiten sich ein breites Spektrum sprachlicher Ausdrucksformen. Sie werden darin befähigt, Informationen zu suchen, zu bewerten, aufzubereiten und zu präsentieren. Ausserdem erwerben sie Lernstrategien und planen Lern- und Arbeitsprozesse, welche sie dann durchführen und im Anschluss reflektieren (BKD des Kantons Luzern, 2016, S. 13–16).

Bei der nachhaltigen Entwicklung geht es im Wesentlichen um die Solidarität und das wirtschaftliche Wohlergehen innerhalb einer Gesellschaft. Diese Zusammenhänge werden ausserdem global betrachtet und Wechselwirkungen zwischen lokalem und globalem Handeln sichtbar gemacht. Jungen Erwachsenen soll bewusst gemacht werden, dass heutiges Handeln Auswirkungen auf die Zukunft hat. Deshalb ist es auch wichtig, dass sie die Möglichkeit und Fähigkeit erwerben, an diesen Entscheidungsprozessen mitzuwirken (BKD des Kantons Luzern, 2016, S. 17.). Im Lehrplan 21 werden folgende Themen unter der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung behandelt: Politik, Demokratie und Menschenrechte - natürliche Umwelt und Ressourcen - Geschlechter und Gleichstellung - Gesundheit - Globale Entwicklung und Frieden - kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung - Wirtschaft und Konsum (BKD des Kantons Luzern, 2016, S. 18).

Gemäss Högger (2018a) ist der Begriff der überfachlichen Kompetenzen mit dem Konzept der Lebenskompetenzen der WHO vergleichbar (S. 29). In dieser Bachelorarbeit wird im Folgenden hauptsächlich der Ausdruck «Lebenskompetenzen» verwendet, welcher stellvertretend für die Bezeichnung «überfachliche Kompetenzen» steht.

## **2.2. Das Konzept der Lebenskompetenzen**

Die WHO (1994) beschreibt den Begriff der Lebenskompetenzen als Fähigkeiten, welche einen angemessenen Umgang mit unseren Mitmenschen sowie mit Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben ermöglichen. Die Lebenskompetenzen sind bedeutsam für die Stärkung der psychosozialen Kompetenz. Dominique Högger (2018b) schreibt, dass damit die Selbstwahrnehmung und Empathie, der Umgang mit Gefühlen und Stress, das kreative und kritische Denken, die Entscheidungs- und Problemlösefertigkeit als auch die Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit gemeint sei (S. 3). Der Begriff Kompetenz heisst «Zuständig für» und «Fähigkeit zu», wobei sich die Gesundheits-, Sozial- und Bildungswissenschaften vermehrt auf den Fähigkeitsbegriff beziehen (Ernst von Kardoff, 2003, S. 1). Kompetenzen entwickeln sich durch einen systematischen Aufbau, durch intelligente Vernetzung und durch eine variierende situative Einbettung von Wissen (Kathrin Sommerhalder & Thomas Abel, 2007; zit. in Bundesministerium für Gesundheit, 2010, S. 16).

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) führt die von der WHO definierten Lebenskompetenzen folgendermassen aus:

- Bei der *Selbstwahrnehmung* geht es um das Erkennen der eigenen Person. Diese beinhaltet den Charakter, eigene Stärken und Schwächen sowie Wünsche und Abneigungen. Eine entwickelte Selbstwahrnehmung hilft zu erkennen, wann sich eine Person selbst gestresst fühlt oder unter Druck steht. Sie ist oft auch Voraussetzung für die effektive Kommunikation, interpersonale Beziehungen sowie für die Entwicklung von Empathie.
- *Empathie* bezeichnet die Fähigkeit, sich in andere Personen oder fremde Situationen hineinzuversetzen. Sie hilft, andere zu verstehen und zu akzeptieren. Empathie kann soziale Interaktionen fördern, zum Beispiel in Situationen kultureller Verschiedenheit. Ebenfalls kann sich aufgrund von Empathie ein fürsorgliches Verhalten gegenüber hilfsbedürftigen Menschen entwickeln.
- Durch *Kreatives Denken* kann das eigene Handeln auf vorhandene Alternativen und verschiedenen Konsequenzen überdacht werden. Dies hilft, Entscheidungen zu treffen und auch Probleme zu lösen. Kreatives Denken ermöglicht, über den direkten Erfahrungshorizont hinauszuschauen. Alltagssituationen können auf diese Weise angemessen und flexibel gemeistert werden.
- Um Informationen und Erfahrungen objektiv zu analysieren braucht es *Kritisches Denken*. Kritisches Denken hilft, Einflussfaktoren auf unsere Einstellung und unser Verhalten zu erkennen und einzuschätzen. Solche Einflussfaktoren können beispielsweise Wertvorstellungen, Gruppendruck oder Medien sein.
- Um konstruktiv mit Entscheidungen umzugehen, die den Alltag betreffen, hilft die Fertigkeit, *Entscheidungen zu treffen*. So können Menschen sich bewusst für eine Handlung entscheiden, indem sie unterschiedliche Optionen mitsamt ihren Folgen bedenken.
- Die Fertigkeit *Probleme zu lösen* hilft, mit Alltagsproblemen konstruktiv umzugehen.
- *Effektive Kommunikationsfertigkeit* beschreibt die Fähigkeit, sich angepasst an die Kultur und Situation auszudrücken. Verbal sowie nonverbal können Meinungen, Wünsche, Bedürfnisse sowie Ängste geäußert werden.
- *Interpersonale Beziehungsfertigkeit* heisst, dass Personen fähig sind, Freundschaften zu schliessen, aufrechtzuerhalten, aber auch Beziehungen konstruktiv zu beenden. Gute Beziehungen sind für das psychische und soziale Wohlbefinden wichtig. Beispielsweise können gute Beziehungen zu Familienmitgliedern eine wichtige Quelle des sozialen Rückhalts darstellen.
- Bei der *Gefühlsbewältigung* geht es um das Bewusstwerden der eigenen Gefühle und der Gefühle anderer. Es geht auch darum zu erkennen, wie Gefühle das Verhalten beeinflussen können. Ein angemessener Umgang mit Gefühlen wird angestrebt.

- Durch die Fertigkeit der *Stressbewältigung* können Ursachen und Auswirkungen von Stress im Alltag erkannt werden. Strategien, welche helfen, das Stressniveau zu kontrollieren gehören ebenfalls dazu. Um Ursachen von Stress zu reduzieren, kann zum Beispiel die Einstellung zu einem Thema geändert werden. Auch Entspannung gehört zur Stressbewältigung (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2005, S. 16–18).

Zwischen der Definition der Lebenskompetenzen der WHO und der Beschreibung der überfachlichen Kompetenzen lassen sich einige Parallelen finden. Folgende Auflistung soll anhand von beispielhaften Auszügen aus dem Lehrplan 21 diese These untermauern:

## **Lebenskompetenz**

## **Überfachliche Kompetenzen im Lehrplan 21**

---

### **Selbstwahrnehmung und Empathie**

«Die Schülerinnen und Schüler können eigene Gefühle wahrnehmen und situationsangemessen ausdrücken. Sie können ihre Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und formulieren. Lernende können Stärken und Schwächen ihres Lern- und Sozialverhaltens einschätzen, eigene Einschätzungen und Beurteilungen mit solchen von aussen vergleichen und Schlüsse ziehen. Ausserdem können sie sich in die Lage einer anderen Person versetzen und sich darüber klar werden, was diese Person denkt und fühlt.» (BKD des Kantons Luzern, 2016, S. 14–16).

### **Umgang mit Gefühlen und Stress**

«Schülerinnen und Schüler können Herausforderungen annehmen und konstruktiv damit umgehen. Sie können sich Unterstützung und Hilfe holen, wenn sie diese benötigen. Ausserdem können sie einen geeigneten Arbeitsplatz einrichten, das eigene Lernen organisieren, die Zeit einteilen und bei Bedarf Pausen einschalten. Auch bei Widerständen und Hindernissen können sie Strategien einsetzen, um eine Aufgabe zu Ende zu führen.» (BKD des Kantons Luzern, 2016, S. 14–16).

### **Kreatives und Kritisches Denken**

«Schülerinnen und Schüler können eigene und andere Meinungen und Überzeugungen auf zugrunde liegende Argumente hin befragen. Sie können einen eigenen Standpunkt

einnehmen und vertreten, auch wenn dieser im Gegensatz zu vorherrschenden Meinungen/Erwartungen steht. Ausserdem können sie neue Herausforderungen erkennen und kreative Lösungen entwerfen.» (BKD des Kantons Luzern, 2016, S. 14–16).

**Entscheidungs- und Problemlösefertigkeiten**

«Schülerinnen und Schüler können aufgrund neuer Einsichten einen bisherigen Standpunkt ändern. Sie können in Auseinandersetzungen nach Alternativen oder neuen Wegen suchen. Kritik können sie angemessen, klar und anständig mitteilen und mit konstruktiven Vorschlägen verbinden.» (BKD des Kantons Luzern, 2016, S. 14–16).

**Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit**

«Schülerinnen und Schüler können aufmerksam zuhören und Meinungen und Standpunkte von andern wahrnehmen und einbeziehen. Sie können je nach Situation eigene Interessen zu Gunsten der Zielerreichung in der Gruppe zurückstellen oder durchsetzen.» (BKD des Kantons Luzern, 2016, S. 14–16).

Aus der entwicklungspsychologischen Perspektive kann die Lebenskompetenzförderung als Entwicklungsförderung verstanden werden. Die antrainierten Fertigkeiten ermöglichen, die jeweiligen Entwicklungsaufgaben konstruktiv zu bearbeiten (BZgA, 2005, S. 22). Cassée (2007) bezeichnet den Schuleintritt als eine für unsere Kultur globale Entwicklungsaufgabe (S. 286). In der Altersspanne von sieben bis zwölf Jahren wird die Entwicklung der Kinder stark von der Schule mitbeeinflusst. In unterschiedlichen Bereichen müssen während dieser Phase des Lebens diverse Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden. Die Bereiche umfassen physische, soziale, emotionale und kognitive Aspekte (ebd.). Da es in dieser Bachelorarbeit um sozialpädagogische Handlungskompetenzen im Bereich der Lebenskompetenzen geht, werden nun relevante Aspekte dazu weiter ausgeführt. Die Entwicklungsaufgaben im sozialen Bereich befassen sich gemäss Cassée (2007) im Wesentlichen mit zwei Themen: Die Integration in die Schulklasse sowie die Zugehörigkeit zu Gleichaltrigen und die Interaktion mit Gleichaltrigen und den Aufbau von Freundschaften. Bereits beim Eintritt in den Kindergarten kommt es vermehrt zu Kontakten zwischen Gleichaltrigen. Dabei ist es wichtig, dass die Kinder sich einfügen, gleichzeitig aber auch für ihre eigenen Wünsche und Interessen eintreten und diese kommunizieren können. Die Kinder müssen begreifen, dass sie Teil einer Gemeinschaft sind, sich dementsprechend auch angesprochen fühlen, Verantwortung übernehmen und mitmachen können. Durch die vermehrte Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen bauen Kinder Freundschaften auf. Dadurch soll ein Verständnis für Gleichheit, Gerechtigkeit, Regeln und

Normen und Unterschiede entstehen. Interaktionen wie das Eingehen auf Kompromisse, die Durchsetzung, die Kooperation, sowie das Konkurrieren mit Gleichaltrigen sollen hier geübt werden. In der Schule wird ausserdem ein gewisses Mass an emotionaler Reife vorausgesetzt. Die Kinder lernen mit Leistungsdruck umzugehen und sich selbst dazu zu motivieren, eine Leistung in einer vorgeschriebenen Zeit zu erbringen. Der kognitive Bereich beschäftigt sich mit der Entwicklung des moralischen Urteils und des Normgefühls. Bevor die Kinder in die Schule kommen, befinden sie sich noch vorwiegend im Stadium der Heteronomie. Das bedeutet, dass sie sich nach äusseren Vorgaben ausrichten und sich konform dazu verhalten, um Bestrafung oder Ablehnung zu vermeiden. Nun sollen sie lernen, sich deshalb konform zu verhalten, weil sie es selber für richtig erachten. Dadurch lösen sie sich auch von äusseren Geboten und Normen und erlangen grössere Unabhängigkeit. Man spricht hier vom Stadium der Autonomie (S. 286–287). Wenn man sich die Lebenskompetenzen, wie oben beschrieben, noch einmal vor Augen führt, lassen sich hier klare Überschneidungen erkennen.

Gemäss Irene Abderhalden und Kerstin Jüngling (2005) ist das Konzept der Lebenskompetenzen eng mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit verbunden (S. 4). Obwohl Selbstwirksamkeit häufig als eigene Lebenskompetenz dargestellt wird, entspricht sie eher dem Ergebnis von erfolgreich angewandten Lebenskompetenzen. Selbstwirksamkeit gilt als eine Überzeugung, bestimmte Handlungen selbst durchführen zu können, welche notwendig sind, um ein spezifisches Ziel zu erreichen (BZgA, 2005, S. 20 – 21). So werden anspruchsvolle Aufgaben als Herausforderungen angesehen, die gemeistert werden können. Entscheidend, ob eine Person eine schwierige Aufgabe anpackt oder nicht, sind demnach nicht nur ihre Fähigkeiten, sondern auch, wie sie ihr Können einschätzt. Häufig wird auch von Selbstwirksamkeitserwartung gesprochen (Abderhalden & Jüngling, 2019, S. 5). Selbstwirksamkeit spielt über die gesamte Lebensspanne in verschiedenen Übergängen und Lebensereignissen eine wichtige Rolle (Gesundheitsförderung Schweiz, 2016, S. 11). Die Kindheit und das Jugendalter sind besonders sensible Phasen, in denen sich die Selbstwirksamkeit ausbildet (Abderhalden & Jüngling, 2019, S. 4).

Die Selbstwirksamkeit kann gemäss Abderhalden und Jüngling (2019) gestärkt werden durch:

- *Eigene direkte Erfahrungen:* Wenn Kinder die Erfahrung machen, eine herausfordernde Situation durch eigene Bemühungen zu meistern, werden sie sich auch in Zukunft zutrauen, schwierige Situationen anzugehen.
- *Beobachtung als stellvertretende Erfahrung:* Wenn Kinder andere Personen in der Bewältigung von Herausforderungen beobachten, trauen sie sich vermehrt zu, vergleichbare Herausforderungen zu meistern. Dies gilt besonders, wenn diese Personen dem Kind ähnlich sind.

- *Ermutigung und Zuspruch durch Andere*: Der Zuspruch von Menschen, welche die Kinder als glaubwürdig einschätzen, stärken die Kinder ihren eigenen Fähigkeiten zu vertrauen.
- *Körperliche und emotionale Empfindung*: Der emotionale Zustand wirkt sich auf die Beurteilung und Bewältigung einer bestimmten Situation aus. Positive Gefühle treiben an und fördern die Selbstwirksamkeit (S. 7).

### **2.3. Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf die Schule**

In den letzten 50 Jahren hat ein Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft stattgefunden. Individuelles sowie kollektives Wissen ist im 21. Jahrhundert die bedeutendste Quelle für das gesellschaftliche Zusammenleben geworden. Informationsmedien wie Internet, mobile Kommunikation sowie modernste Informationstechnologien bieten einen grossen Fundus an modernem Wissen. Da aktuelles Wissen schnell veraltet ist, ist es wichtig, sich laufend Wissen anzueignen und modernste Technologien zu gebrauchen (Arnold, 2007, S. 20). Gemäss dem SWR (2018) wird der Zugang zu Bildung und der Erwerb von Wissen und Qualifikationen immer bedeutender (S. 52). In der Wissensgesellschaft werden gemäss Fachleuten jene Menschen erfolgreich sein, welche sich zielgerichtet, produktiv und kreativ Wissen aneignen und hervorbringen können (Arnold, 2007, S. 20). Ausserdem ist sich die Mehrheit der Forschenden darin einig, dass auf dem künftigen Arbeitsmarkt in Zeiten von Digitalisierung unabhängig vom ausgeübten Beruf, die Sozialkompetenz an Wichtigkeit gewinnen wird (David Deming, 2017, S. 42).

Dabei ist Nichtwissen zu einem Exklusionsrisiko geworden. Gemäss Ergebnissen der PISA-Studie haben es Kinder aus bildungsfernen Milieus schwerer, in der Schule mitzuhalten. Besonders ausländische Kinder sind davon betroffen. Zu bemerken gilt, dass die Lebenschancen von Menschen wesentlich davon abhängig sind, wie sich die individuelle Bildungslaufbahn gestaltet (Arnold, 2007, S. 20). Die Schweiz gehört zu den Ländern, bei denen Kompetenzen am stärksten von der sozialen Herkunft abhängen. Dies zeigen Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsuntersuchungen PISA beispielsweise anhand der Lesekompetenz bei Jugendlichen (SWR, 2018, S. 34).

Der Erziehungsauftrag der Schule hat zugenommen, was nebst umfeldbedingten Veränderungen besonders der zeitlich eingeschränkten Erziehungstätigkeit der Familie zugeschrieben wird (Kilb & Peter, 2016, S. 38). Die Traditionsbilder der Mütter und Väter haben sich durch den veränderten Arbeitskräftebedarf verschoben. Dies hat sich nachhaltig auf die familiäre

Binnenstruktur ausgewirkt. Viele Eltern wollen und müssen arbeiten, währendem sie sich gleichzeitig um die Kindererziehung kümmern. Überlastung und Vernachlässigung sind Themen in modernen Familien (Büschges-Abel, 2016a, S. 73).

Die Werte der Familie begannen sich in den letzten Jahren zunehmend von denjenigen der Schule zu unterscheiden. Vorstellungen darüber, wie das Leben zu gestalten sei, individualisierten und pluralisierten sich. Vorstellungen über persönliche Freiheit, die Wirkung von Sanktionen sowie die Notwendigkeit sozialer Anpassung differenzierten sich (Arnold, 2007, S. 20). Die Eltern sind heutzutage oft verunsichert, was gesellschaftlich von ihnen in der Erziehung erwartet wird. Sie sind überfordert mit den Widersprüchen moderner Gesellschaften (Büschges-Abel, 2016a, S. 72–73). In Bezug auf ihre Erziehungsziele sehen sich viele Eltern mit hohen Erwartungen konfrontiert. Oftmals definieren sie ihre Kinder über den schulischen Erfolg, welcher gegenüber dem Wohlbefinden der Kinder im Mittelpunkt steht. Fast unabhängig von sozioökonomischer Herkunft findet sich eine Leistungsprojektion auf die Kinder verbunden mit Sorgen um deren Zukunft. Die alltägliche familiäre Kommunikation wird durch das Schulische beherrscht und kann als beträchtlicher Stressor angesehen werden. In diesem Sinne ist das Verhältnis zwischen Schule und Familie angespannter geworden. Ein Ohnmachtsgefühl seitens der Schule und der Familie ist spürbar (Dos Santos-Stubbe, 2016, S. 67).

Die Schule, welche in den letzten Jahren an Prestige und Ansehen eingebüsst hat, steht unter Druck seitens Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit: Über Schulklima und -organisation beispielsweise entscheiden oft die unterschiedlichen Schulformen und ihr privater oder öffentlicher Status. Die Schülerschaft ist heterogen und lässt wenig Raum, die einzelne Person als Individuum zu betrachten, zu begleiten und zu fördern. Belastende Lebenslagen von Kindern werden zwar durch die Lehrpersonen erkannt, werden aber oftmals bei der Lösung von Schulproblemen nicht miteinbezogen. Die Persönlichkeitsentwicklung wird von schulischer Entwicklung abgekoppelt, Burnout-Syndrome bei Lehrpersonen nehmen stark zu (Dos Santos-Stubbe, 2016, S. 67–68). Gemäss der demografischen Entwicklung wird die Anzahl der Schulkinder in den nächsten zehn Jahren ansteigen. 2025 sind die erwarteten Schülerzahlen grösser als jemals in der Geschichte der schweizerischen Volksschule (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2018, S. 33).

Gemäss Deufel und Löher (2004) sind die Anforderungen an junge Menschen in ihrer alltäglichen Lebenswelt in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten enorm gestiegen. Um diese Anforderung erfolgreich zu bewältigen, brauchen sie Rückhalt, Unterstützung und Hilfe (S. 15). Da die Institution Schule angesichts dieser Herausforderungen ihren Bildungsauftrag nur eingeschränkt wahrnehmen kann, wenn nicht parallel dafür gesorgt wird, dass die psychosozialen

und erzieherischen Probleme der Kinder bewältigt werden, entsteht ein Bereich, in dem sich Soziale Hilfe, Erziehung und Bildung hilfreich ergänzen können (Arnold, 2007, S. 20). Ein gelingendes Zusammenspiel von Bildung, Erziehung, Betreuung in Familie, Schule und Jugendhilfe ist erforderlich (Deufel & Löher, 2004, S. 15).

#### **2.4. Fazit: Herausforderungen des Lehrplans 21 in Bezug auf Stärkung der Lebenskompetenzen**

Der Lehrplan 21 ist zusammengesetzt aus unterschiedlichen Kompetenzbereichen, welche kontinuierlich fortgesetzt werden und über die gesamte Schullaufbahn aufeinander aufbauen. Diese Zusammensetzung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen soll zu einer möglichst ganzheitlichen Bildung der Schülerinnen und Schüler beitragen. Bildung wird somit nicht lediglich als formale Wissensvermittlung angesehen, sondern als lebenslanger, aktiv gesteuerter Entwicklungsprozess, welcher Lernende zu selbständigen, reflektierten und empathischen Individuen erziehen möchte. Zu diesem umfassenden Bildungskonzept gehören somit auch personale, soziale und methodische Fähigkeiten, welche unter dem Begriff überfachlicher Kompetenzen zusammengefasst werden. Diese sind dem Konzept der Lebenskompetenzen der WHO gleichzusetzen und entwickeln sich nachweislich durch einen systematischen Aufbau, durch intelligente Vernetzung und durch eine vielfältige Einbettung von Wissen, die der jeweiligen Situation entsprechend gestaltet ist.

Die Förderung der Lebenskompetenzen ist mit einigen Herausforderungen verbunden. Jedes Kind hat in jeder Altersspanne Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die es zu berücksichtigen gilt. Dabei spielt die Schule als Ort, an welchem viel Zeit verbracht wird, eine wichtige Rolle. Die Kinder sollen dieses Lernsetting als Chance nutzen können, um mit dem neuen Leistungsdruck einen guten Umgang zu finden. Ausserdem bietet der Klassenverband ein Lernfeld, um das Integrieren und Agieren in einer Gemeinschaft einzuüben. Dabei können Fachpersonen individuelle Unterstützung bieten. Durch das Ermöglichen von Selbstwirksamkeitserfahrungen können Kinder ausserdem in Ihrem Tun positiv gestärkt werden.

Der gesellschaftliche Wandel hat sowohl Auswirkungen auf das Familienleben, als auch auf die Schule. Der Übergang von der Industrie- hin zur Wissensgesellschaft macht mangelnde Bildung zum Exklusionsrisiko. Dies bekommen vor allem Kinder aus sozial benachteiligten Familien zu spüren. Doch nicht nur das Bildungsniveau, sondern auch die sozialen Kompetenzen gewinnen an Wichtigkeit im Hinblick auf die spätere Berufswelt. Durch pluralisierte und individualisierte Lebensformen steigt der Erfolgsdruck an und führt dazu, dass der

Erziehungsauftrag vermehrt in den Kompetenzbereich der Schule fällt. Die Erweiterung des Aufgabenbereichs und die Verunsicherung der Heranwachsenden und ihrer Eltern gehen zunehmend zu Lasten der Lehrpersonen. Eine engere Kooperation zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen aus der Sozialen Arbeit könnte hier unterstützend eingesetzt werden.

Insofern kann gesagt werden, dass die Herausforderung des Lehrplans 21 in Bezug auf Stärkung der Lebenskompetenzen darin besteht, dass die Lehrpersonen aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen zu überlastet sind um die zusätzlichen «erzieherische» Aufgaben nebst der formalen Wissensvermittlung zu übernehmen.

### **3. Gesundheitsförderung**

#### **3.1. Das Konzept der Gesundheitsförderung**

Da das Fördern von persönlichen Lebenskompetenzen eines der zentralen Ziele des Gesundheitsförderungskonzeptes ist (Peter Franzkowiak & Eberhard Wenzel, 2005, S. 3), werden in diesem Kapitel zunächst die Hintergründe dieses umfassenden Konzeptes erläutert.

Gesundheitsförderung ist gemäss der Weltgesundheitsorganisation WHO ein Konzept, das bei der Analyse und Stärkung der Gesundheitsressourcen und -potenziale der Menschen, sowie auf allen gesellschaftlichen Ebenen ansetzt. Es stellt einen sozialen und gesundheitspolitischen Ansatz dar, welcher einerseits die Verbesserung von gesundheitsrelevanten Lebensweisen und andererseits die Verbesserung von gesundheitsrelevanten Lebensbedingungen umfasst. Kennzeichnend für das Konzept der Gesundheitsförderung ist die salutogenetische Perspektive mit der Fragestellung, wie und wo Gesundheit hergestellt wird (Lotte Kaba-Schönstein, 2018). Das Konzept, welches auf langjährigen Vorarbeiten der WHO aufbaut, bedient sich dabei auch aus Elementen der Sozialen Arbeit, wie beispielsweise dem Handlungsprinzip der Gemeinwesenarbeit (Franzkowiak & Wenzel, 2005, S. 2–3). Die Weltgesundheitsorganisation WHO präsentierte 1986 mit der Ottawa-Charta dieses Konzept und definiert Gesundheitsförderung folgendermassen:

Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Mass an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können. (WHO, 1986)

Um dieses Ziel zu erreichen, beschreibt die Ottawa-Charta drei Handlungsstrategien: Anwaltschaftliche Interessenvertretung für die Gesundheit, Befähigen und Ermöglichen sowie Vermitteln und Vernetzen (ebd.). Ebenso werden prioritäre Handlungsfelder im Sinne eines Mehr-Ebenen-Modells definiert (siehe Abbildung 3). Diese umfassen die Entwicklung einer gesundheitsförderlichen Gesamtpolitik, die Schaffung gesundheitsförderlicher Lebenswelten, eine Neuorientierung der Gesundheitsdienste, die Stärkung gesundheitsbezogener Gemeinschaftsaktionen sowie die Entwicklung persönlicher Kompetenzen (Franzkowiak & Wenzel, 2005, S. 3). Letzteres soll durch Information, gesundheitsbezogene Bildung sowie der Verbesserung sozialer Kompetenzen und lebenspraktischer Fertigkeiten geschehen (Kaba-

Schönstein, 2018). Die Durchsetzung gesundheitlicher Chancengleichheit wird als Querschnittsaufgabe verstanden (Franzkowiak & Wenzel, 2005, S. 3).

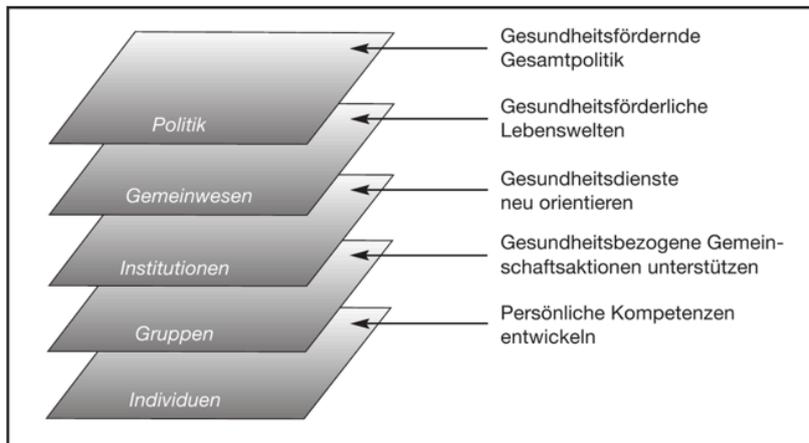


Abbildung 3: Mehr-Ebenen-Modell der Gesundheitsförderung (Quelle: Kaba-Schönstein, 2018)

Die Begriffe Gesundheitsförderung und Prävention werden häufig synonym benutzt, dahinter stehen jedoch unterschiedliche Konzepte und Strategien. Während präventive Massnahmen darauf zielen, Risiken und Krankheiten zu minimieren, setzen gesundheitsfördernde Massnahmen an den Schutzfaktoren beziehungsweise den Ressourcen und deren Förderung an (Thomas Altgeld & Petra Kolip, 2014, S. 45–46). Mit der salutogenetischen Leitfrage, wie sich Gesundheit herstellen lässt, wurde die Krankheitsorientierung traditioneller Präventions- und Gesundheitserziehungsprogramme endgültig aufgegeben (Altgeld & Kolip, 2014, S. 48). In der Praxis sind jedoch die Strategien von Gesundheitsförderung und Prävention nicht völlig trennscharf (Altgeld & Kolip, 2014, S. 46). Die Lebenskompetenzförderung kann beispielsweise als Strategie der Gesundheitsförderung sowie der Prävention zugeordnet werden (BZgA, 2005, 23–24). In der Praxis werden zudem Ansätze, welche auf das Verhalten einzelner Individuen zielen, von Ansätzen, welche sich auf die gesundheitsrelevanten Handlungs- und Lebensräume (sogenannte Settings) beziehen, unterschieden (Franzkowiak & Wenzel, 2005, S. 3). Dabei wird in Gesundheitsförderung sowie in der Prävention von Verhaltens- und Verhältnisprävention gesprochen (Altgeld & Kolip, 2014, S. 46–47).

Im gesundheitsfördernden Konzept der Ottawa-Charta können zusammenfassend folgende Strategien und Konzepte genannt werden: Chancengleichheit, Empowerment, gesundheitsfördernde Lebenswelten beziehungsweise Settingansatz und Partizipation (Claudia Meier Magistretti, 2019) (siehe Abbildung 4).

Strategien/Konzepte	Ziele und Methoden
Chancengleichheit	Gesundheitsförderung schafft Voraussetzungen, damit alle Menschen das höchste Mass möglicher Gesundheit verwirklichen können. Sie ermöglicht den. <b>Zugang zu Gesundheitsressourcen und zur Gesundheitsversorgung.</b>
Empowerment	„Individuen und Gruppen sollen ihre <b>Bedürfnisse wahrnehmen</b> und ihre <b>Lebensumstände verändern</b> können“ (WHO, Ottawa-Charta 1986). Aufgabe der professionellen Gesundheitsförderung ist es, Prozesse des Empowerment zu unterstützen und anzuregen.
Gesundheitsfördernde Lebenswelten Settingansatz	Gesundheitsförderung setzt im Lebensalltag der Menschen an. Der Settingansatz stellt die <b>sozialen, materiellen und ökonomischen Rahmenbedingungen</b> , in denen Menschen leben und deren gesundheitsbezogene Verbesserung ins Zentrum.
Partizipation	Menschen gestalten Gesundheitsförderung aktiv mit. Gesundheitsförderung nimmt die Vorstellungen und Visionen der Menschen über ihr eigenes Leben und ihre soziale Umwelt Situationen auf und entwickelt <b>Massnahmen mit den Betroffenen.</b>

Abbildung 4: Strategien und Konzepte. Gesundheitsförderung in der Ottawa-Charta (Quelle: Meier Magistretti, 2019)

Wie erwähnt, orientiert sich die Gesundheitsförderung an der salutogenetischen Perspektive. Gemäss Petra Kolip (2003) wurde das Salutogenese-Modell vom Medizinsoziologen Aaron Antonovsky entwickelt. Nach Antonovsky stellt sich nicht die Frage, was einen Menschen krank macht, sondern was einen Menschen gesund hält. Gesundheit und Krankheit stellen im salutogenetischen Modell zwei Pole eines Kontinuums dar, auf welchem die Menschen ständig ihre Position wechseln. Es hängt von der Zahl und Qualität der Risiken, jedoch auch von den personalen und sozialen Schutzfaktoren und Ressourcen ab, ob jemand stärker in Richtung des Gesundheits- oder des Krankheitspols geht. Die Schutzfaktoren und Ressourcen, über die der Mensch verfügt, können die Wirkung von Risiken abmildern (S. 156). Alexa Franke (2015) erklärt, dass diese zentralen Faktoren, welche entscheiden, ob die Bewegung zum positiven Pol des Kontinuums gelingt, generalisierte Widerstandsressourcen genannt werden. Sie ermöglichen einen konstruktiven Umgang mit allgegenwärtigen Stressoren. Die Widerstandsressourcen sind sowohl beim Individuum, in dessen Umfeld, sowie in der Gesellschaft zu finden. Individuelle Widerstandsressourcen sind beispielsweise eine gute körperliche Konstitution, ausreichende Immunpotentiale; kognitive Ressourcen wie Wissen, Intelligenz und Problemlösefähigkeit; psychische Ressourcen wie Optimismus, Selbstvertrauen und Ich-Identität; interpersonale Ressourcen wie soziale Unterstützung, soziale Integration und aktive Teilnahme an Entscheidungsprozessen; soziokulturelle Ressourcen wie Einbindung in stabile Kulturen, Orientierung an Werten und Überzeugungen und materielle Sicherheit. Zu den wichtigen gesellschaftlichen Widerstandsressourcen gehören Frieden, intakte Sozialstrukturen und funktionierende gesellschaftliche Netze sowie Sicherheit der sozialen Systeme. Gemäss Klaus

Hurrelmann und Matthias Richter (2013) helfen Widerstandsressourcen dem Individuum, mit den gegebenen sozialen und biologischen Belastungen erfolgreich umzugehen (S. 121). Je mehr generalisierte Widerstandsressourcen zur Verfügung stehen, desto stabiler bildet sich eine Grundüberzeugung aus, welche als Kohärenzgefühl bezeichnet wird. Es besteht aus den drei Dimensionen: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit (Franke, 2015). Aaron Antonovsky (1993) definiert das Kohärenzgefühl folgendermassen:

Eine globale Orientierung, die das Ausmass ausdrückt, in dem jemand ein durchdringendes, überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass

- erstens die Anforderungen aus der internalen und externalen Umwelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind,
- zweitens Ressourcen verfügbar sind, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden,
- drittens, dass diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Investitionen und Engagement verdienen (S. 12).

Menschen mit einem stark ausgeprägten Kohärenzsinn fühlen sich den Anforderungen gewachsen, erleben sich nicht als fremdbestimmt oder ausgeliefert. Sie sind bereit, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Stressoren erleben sie als weniger angstausslösend. Häufig werden diese als Herausforderung bewertet, an deren Bewältigung sie wachsen (Franke, 2015). Bengt Lindström und Monica Eriksson (2019) stellen fest, dass ein ausgeprägter Kohärenzsinn korreliert mit guter Gesundheit, insbesondere mit psychischer Gesundheit. Aktuell zeigt die globale Evidenzlage, dass ein starker Kohärenzsinn häufig mit Gesundheitsressourcen wie Optimismus, Widerstandsfähigkeit, Kontrollüberzeugung sowie Bewältigungsfähigkeiten verknüpft ist und folglich eine gute Gesundheit und Lebensqualität prognostiziert (S. 54).

Der Kohärenzsinn steht gemäss Bengt Lindström (2012) enger in Zusammenhang mit den individuellen psychischen und emotionalen Faktoren als mit den sozioökonomischen Lebensbedingungen (S. 4). Hurrelmann und Richter (2013) kritisieren, dass im Salutogenese-Modell die gesellschaftlichen Strukturen zu wenig berücksichtigt werden. Der engen Korrelation von sozioökonomischem Status und Kohärenzgefühl wird kaum Beachtung geschenkt (S. 127). Unter sozioökonomischen Status ist Bildung, Einkommen und Stellung im Beruf gemeint. Menschen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status haben geringere soziale und gesundheitliche Chancen. Sie sind dadurch benachteiligt und besonders vulnerabel (Lotte Kaba-Schönstein & Holger Kilian, 2018). Thomas Bals, Andreas Hanses und Wolfgang Melzer (2008) fügen hinzu, dass klassische präventive Konzepte mit nachgewiesener Wirksamkeit

oftmals auf Mittelschichtsaakteurinnen und -akteure abgestimmt sind. Für die Menschen, welche am meisten einer Unterstützung bedürfen, gibt es keinen gesundheitlichen Gewinn (S. 8).

Hans Günther Homfeldt und Stephan Sting (2005) schreiben, dass die Soziale Arbeit aktuelle Problemlagen von Kindern und Jugendlichen sowie ihren Eltern in den Blick zu nehmen hat, Initiative ergreifen und an der nachhaltigen Verbesserung ihrer Lebenslagen mitwirken soll. Die Ottawa-Charta der Weltgesundheitsorganisation als Konzept zur Gesundheitsförderung beinhaltet eine Vielzahl von Berührungspunkten mit den Grundprinzipien der Sozialen Arbeit (S. 42). Auch hier werden die sozialstrukturellen Bedingungen von Gesundheit, sowie das Ziel einer höheren Selbstbestimmung und gesundheitsbezogene Entscheidungsfreiheiten verdeutlicht (Bettina Hünersdorf & Sven Huber, ohne Datum, S. 2–3). Eine Gefahr besteht dabei in einer zunehmenden Individualisierung von Gesundheitsfragen. Die normative Verpflichtung, sich um die eigene Gesundheitserhaltung zu bemühen, um die Sozialversicherungen auf Kosten des Gemeinwohls zu entlasten, ist nicht im Sinne der Ottawa-Charta. Soziale Arbeit hat dieser Fehlinterpretation entgegenzuwirken (ebd.).

### **3.2. Gesundheitsförderung und Lebenskompetenzen**

Selbstwahrnehmung, Empathie, kreatives und kritisches Denken, Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit, Gefühls- und Stressbewältigung, Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit - kurz Lebenskompetenzen - sind gemäss Elisabeth Pott (2005) wichtige Ressourcen, um Alltagsbelastungen sowie entwicklungstypische Anforderungen zu bewältigen und nicht auf Risikoverhalten zurückzugreifen. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Programmen zur Lebenskompetenzförderung (S. 3). Obwohl entwicklungspsychologische Forschungen darauf hindeuten, dass auch im hohen Alter noch Entwicklungspotential besteht (BZgA, 2005, S. 69), fokussiert laut dem Bundesministerium für Gesundheit (BMG) die Förderung von Lebenskompetenzen vorrangig auf Kinder und Jugendliche (Bundesministerium für Gesundheit, 2010, S. 10).

Die Lebenskompetenzförderung wird in den 90er-Jahren im Sinne der WHO in zahlreichen schulischen Programmen umgesetzt (ebd.). Laut dem Schwerpunktprogramm «gesund und zwäg i de Schuel» (2012) treffen sich in der Förderung von Lebenskompetenzen verschiedene Ansätze der Prävention. Ob Gewalt-, Sucht- oder Suizidprävention, oder die Verhinderung von Schulden, Stress oder Magersucht - die Förderung von Lebenskompetenzen wird immer als Grundlage gesehen (S. 10). Lebenskompetenzprogramme zielen auf die Persönlichkeitsstärkung, Vermittlung von konstruktiven Problemlösungsstrategien sowie alternativer

Verhaltensweisen, um problembezogenen Verhaltensstilen vorzubeugen (BMG, 2010, S. 19–20). Matthias Jerusalem und Sabine Meixner (2009) beschreiben dazu drei zentrale Komponenten:

- Es wird Wissen über die kurzfristigen Konsequenzen eines Problemverhaltens vermittelt, welches auf eine Veränderung von Einstellungen und Werte zielt.
- Lebenskompetenzen werden gefördert.
- Die neu erlernten Verhaltensweisen werden gefestigt (143–144).

Lebenskompetenzprogramme werden als wirkungsvoll bewertet, wobei viele der Lebenskompetenzprogramme vorrangig den Effekt auf das vorzubeugende Verhalten untersuchen, wie zum Beispiel den Konsum von Tabak. Nur wenige Untersuchungen berücksichtigen jedoch die Frage, ob die erlernten Fähigkeiten auch im Alltag angewendet werden. Bisher existieren kaum Messinstrumente, welche die Lebenskompetenzen selbst erfassen (BMG, 2010, S. 19–20).

Wie bereits ausgeführt, wollen Lebenskompetenzprogramme gemäss der Ottawa-Charta Individuen befähigen, Einfluss auf die Gesundheit und Lebenswelt zu nehmen sowie das Leben so zu gestalten, dass es der Gesundheit zugutekommt (BZgA, 2005, S. 74). In den von der BZgA (2005) untersuchten deutschsprachigen Programmen wird jedoch auch ersichtlich, welche Lebensweisen als «gesund» erachtet werden. Insofern wird zwar eine eigenständige Entscheidung ermöglicht, diese wird jedoch in die «gesunde» Richtung zu beeinflussen versucht (S. 74). Verhältnisbezogene Komponenten sind nicht primärer Gegenstand von den untersuchten Lebenskompetenzprogrammen (BMG, 2010, S. 19). Auch soziokulturelle (Matthias Jerusalem & Sabine Meixner, 2009; zit. in BMG, 2010, S. 20) und geschlechtsspezifische Aspekte werden bei diesen Lebenskompetenzprogrammen kaum berücksichtigt (Jerusalem & Meixner 2009, S. 155). Obwohl die Lebenskompetenzprogramme Anteile des gesundheitsfördernden Ansatzes umsetzen, indem sie verbesserte Bedingungen für Gesundheit schaffen, wird deutlich, dass diese aus dem Präventionsgedanken entwickelt wurden, wobei es um das Zurückdrängen von Krankheiten und Risikofaktoren geht (BZgA, 2005, S. 74).

Gemäss dem BMG (2010) geht es bei der Förderung von Lebenskompetenzen um die Stärkung von psychosozialen Fähigkeiten, welche auf das Gesundheitskontinuum einen positiven Einfluss haben (S. 19–20). Insofern handelt es sich bei den Lebenskompetenzen um Fähigkeiten, welche verschiedene Gesundheitsoutcomes, wie beispielsweise die psychische Gesundheit, positiv beeinflussen (BMG, 2010, S. 16–17). Das Konzept der Lebenskompetenzen kann dabei mit verschiedenen Theorien und Modellen in Beziehung gesetzt werden. Aus der salutogenetischen Perspektive können Lebenskompetenzen als generalisierte

Widerstandsressourcen verstanden werden, welche die Entwicklung und Aufrechterhaltung des Kohärenzsinner ermöglichen (BZgA, 2005, S. 19). Toni Faltermaier (2005) spricht von Gesundheitsressourcen, welche er den generalisierten Widerstandsressourcen gleichsetzt. Er erweitert dabei den Ressourcenbegriff, sodass Gesundheitsressourcen nicht nur auf Bewältigung von Belastungen bezogen, sondern als Voraussetzung für gesundheitsbezogene Aktivitäten gelten. Er beschreibt Gesundheitsressourcen als Faktoren, welche einen positiven Einfluss auf das Gesundheitskontinuum haben. Die Ressourcen stellen keinen direkten Einfluss auf die Gesundheit dar, aber ermöglichen oder erleichtern diese indirekt (S. 157). Über das Konstrukt Selbstwirksamkeit findet die Förderung von Lebenskompetenzen auch Platz im Health-Belief-Modell sowie der Theorie des geplanten Verhaltens (BZgA, 2005, S. 20–21). Lebenskompetenzen können ausserdem als personale Schutzfaktoren bezeichnet werden, wie sie aus der Schutz- und Resilienzforschung bekannt sind. Schutzfaktoren stellen demnach langfristig wirksame Gesundheitsressourcen dar (Jürgen Bengel & Lisa Lyssenko, 2016). Dieses ressourcenorientierte Verständnis von Lebenskompetenzförderung soll in dieser Arbeit weiterverfolgt werden.

Kinder und Jugendliche haben, wie im Kapitel 2 erläutert, in ihrer Entwicklung viele Anforderungen zu meistern. Damit sie gesund aufwachsen gelten psychosoziale Ressourcen und Kompetenzen als Voraussetzung (BMG, 2010, S. 15). Im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) wurden personale, soziale und familiäre Ressourcen bei 11- bis 17-jährigen Kindern in Deutschland untersucht (Michael Erhart, Heike Hölling, S. Bettge, Ulrike Ravens-Sieberer & Robert Schlack, 2007, S. 803). Zu den personalen Ressourcen zählten unter anderen die Selbstwirksamkeitserwartungen. Bei den familiären Ressourcen wurde das Familienklima betrachtet. Die sozialen Ressourcen umfassten die erfahrene oder vorhandene soziale Unterstützung durch Gleichaltrige oder Erwachsene (Erhart et al, 2007, S. 800). Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass Kinder aus Familien mit einem tieferen sozioökonomischen Status vergleichsweise über weniger personale, soziale und familiäre Ressourcen verfügen. Auch Kinder mit Migrationshintergrund sind defizitär mit personalen und sozialen Ressourcen ausgestattet. Mädchen verfügen über mehr soziale, aber weniger personale und familiäre Ressourcen als Jungen. Zudem sind zwischen vorhandenen Ressourcen und gesundheitlichem Risikoverhalten (wie beispielsweise Rauchen) deutliche Zusammenhänge ersichtlich. Die Ergebnisse belegen die Notwendigkeit, die Ressourcen präventiv zu stärken (Erhart et al., 2007, S. 803). Gemäss Bengel und Lyssenko (2016) zählen eine kontinuierliche Förderung protektiver Ressourcen von Individuen in ihren jeweiligen Lebenskontexten sowie ein aktives Eintreten gegen gesundheitliche Ungleichheiten zum Kern der Gesundheitsförderung.

### 3.3. Gesundheitsförderung und Schule

Die Schule kann eine wertvolle Ressource im Hinblick auf eine gesunde Entwicklung sein (Cornelia Hähne, Ludwig Bilz, Kerstin Dümmler & Wolfgang Melzer, 2008, S. 150). Bals, Hanes und Melzer (2008) beschreiben die Schule als ein klassisches Setting der Gesundheitsförderung. Hier ist die Erreichbarkeit einer möglichst breiten Bevölkerungsgruppe sichergestellt. Zudem sind die Schülerinnen und Schüler in einem entwicklungsfähigen Alter. Auch die Eltern lassen sich erreichen, da sie am Wohl der Kinder und deren schulischen Erfolg interessiert sind (S. 135). Die schulische Gesundheitsförderung setzt sich zum Ziel, alle Mitglieder der Schulgemeinschaft zu befähigen, mehr Verantwortung für die eigene Gesundheit sowie die der Mitmenschen zu übernehmen. Dies passt zu einem breiten Bildungsverständnis, in welchem sich Individuen mit ihrer Umwelt auseinandersetzen (Peter Paulus & Kevin Dadaczynski, 2015), wie es dem Lehrplan 21 entspricht.

Die schulische Praxis gestaltet sich gemäss Paulus und Dadaczynski (2015) vielfältig und heterogen. Sie kann von Informationsbroschüren und Einzelevents, über zeitlich begrenzte Unterrichtsprogramme bis zu gross angelegte über mehrere Jahre andauernde Programme und nationale Aktionspläne führen (ebd.). Grundsätzlich werden drei Realisierungsformen der schulischen Gesundheitsförderung unterschieden: Der verhaltensbasierte Ansatz, die gesundheitsfördernde Schule, die gute gesunde Schule (siehe Abbildung 5):

- *Verhaltensbasierter Ansatz*: Interventionen der verhaltensbasierten Gesundheitsförderung und Prävention fokussieren auf die Gesundheit einzelner Personengruppen wie etwa die der Schulkinder oder Lehrpersonen. Die verhaltensbezogenen Interventionen, wie Angebote zur Lebenskompetenzförderung, sind verstärkt an der Förderung von Ressourcen und Schutzfaktoren ausgerichtet. Verschiedene Wirkungen auf individueller Ebene konnten kurz- und mittelfristig nachgewiesen werden. Dieser Interventionsansatz, in welchem es ausschliesslich um Gesundheit geht, wird oftmals als „Zusatz“ zur schulischen Bildungsarbeit wahrgenommen.
- *Gesundheitsfördernde Schule*: Hier rückt der Settingansatz verstärkt in den Vordergrund. Ein Schulentwicklungsprozess soll eine gesundheitsfördernde Lebenswelt schaffen. Der Ansatz wird als ganzheitlich beschrieben, da er neben einem umfassenden Gesundheitsverständnis auf verschiedenen Schulebenen ansetzt (Klassenraum, Schulgebäude, Schulumwelt) und alle schulischen Personengruppen (Schulkinder, Lehrkräfte, Schulleitung, nicht-unterrichtendes Personal) gleichermassen in den Blick nimmt. Hinsichtlich der Wirksamkeit ist die Gesundheitsfördernde Schule schwieriger zu evaluieren, da der Ansatz wesentlich komplexer ist als die verhaltensbezogene

Interventionsform. Die erhofften Effekte stellen sich erst nach längerer Zeit ein. Verschiedene Befunde weisen jedoch darauf hin, dass dieser Ansatz wirksamer und nachhaltiger sein kann. Die Gesundheitsfördernde Schule stellt gemäss der WHO schliesslich das favorisierte Konzept der schulischen Gesundheitsförderung dar. 1992 führte die WHO das europaweite Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen „Schools for Health in Europe“ (SHE) zusammen. Da in Schulen mit ihrem primären Bildungsauftrag oftmals die Gesundheit eine untergeordnete Rolle spielt, konnte dieser Ansatz keine Breitenwirksamkeit entfalten.

- *Gute gesunde Schule*: Dieser neue Ansatz (vergleiche Abbildung 6) nimmt die Erziehungs- und Bildungsqualität als Ausgangspunkt, welche durch Gesundheitsinterventionen verbessert werden soll. Spezifische Gesundheitsbildungsziele werden als Teil des Bildungsauftrags verfolgt. Eine Verschränkung von Gesundheit und Bildung findet statt. Gesundheit ist als Ressource für erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsprozesse zu verstehen. Qualitätskonzepte sind dafür vorgesehen. Empirische Befunde weisen darauf hin, dass Gesundheit einen Einfluss auf Bildungsergebnisse und deren Determinanten (wie zum Beispiel Motivation) haben kann. Bei diesem gesundheitsfördernden Ansatz werden strukturelle wie individuelle Massnahmen, wie Lebenskompetenzförderung, verfolgt (Paulus & Dadaczynski, 2015).

	<b>Verhaltensbasierter Ansatz</b>	<b>Gesundheitsfördernde Schule</b>	<b>Gute gesunde Schule</b>
Ausgangspunkt	Gesundheitliche Problemstellung	Gesundheitliche Problemstellung	Schulpädagogische Problemstellung
Zielgruppe	Einzelne Personengruppen (z.B. Schüler)	Alle schulischen Personengruppen	Alle schulischen Personengruppen
Sichtweise von Schule	Schule als Ort, an dem man die Zielgruppe erreicht	Schule als Setting, das gesundheitsförderlich gestaltet werden kann	Schule als Institution des Bildungswesens mit Bildungs- und Erziehungsauftrag
Konzept	Gesundheitsförderung in der Schule	Gesundheitsförderung durch die Schule	Bildungsförderung durch Gesundheit
Motto	Gesundheit zum Thema einzelner Zielgruppen machen	Gesundheit zum Thema der Schule machen	Mit Gesundheit gute Schule machen
Strategie	Veränderung individueller Determinanten von Gesundheit	Veränderung strukturell-systemischer Determinanten von Gesundheit	Veränderung von individuellen Determinanten von Gesundheit sowie der Bedingungsfaktoren guter Schulen
Outcomes	Wissen, Einstellungen, Verhalten	Schulische Rahmenbedingungen und Strukturen	Wissen, Einstellungen, Verhalten sowie Qualitätsdimensionen guter Schulen

Abbildung 5: Interventionsansätze der schulischen Gesundheitsförderung im Vergleich (Quelle: Paulus & Dadaczynski, 2015)

Nr.	Handlungsfeld / Qualitätsdimension	Beispielindikator gute gesunde Schule
1	Rahmenbedingungen	Die Schule verfügt über ein funktionierendes Sicherheitskonzept (Gesundheits- und Arbeitsschutz, Brandschutz, Evakuierungsplan, Ausstattung)
2	Schulkultur	Es findet eine Rhythmisierung des Schulalltags nach gesundheitswissenschaftlichen Erkenntnissen statt (Stunden-/ Pausenplan)
3	Schulführung und Management	Bei persönlichen Problemen der Lehrkräfte achtet die Schulleitung auf berufsbedingte physische und psychische Belastungen und trifft Maßnahmen zu ihrem Abbau
4	Kooperationen und Außenbeziehungen	Eltern haben die Möglichkeit, am Schulleben und der Schulentwicklung teilzuhaben und in Gesundheitsteams mitzuarbeiten
5	Professionalität der Lehrkräfte	Mit den Beschäftigten werden Bewältigungsstrategien zur Förderung eines konstruktiven Umgangs mit beruflichen Belastungen entwickelt
6	Lehren und Lernen	Es findet Unterricht statt, der auch Gesundheitsaspekte mit berücksichtigt (der z.B. Bewegung ermöglicht; die Selbstwirksamkeit der Schüler steigert, ihr Selbstwertgefühl erhöht)
7	Ergebnisse und Erfolge	Die Schülerinnen und Schüler haben gelernt, mit der eigenen Gesundheit und der Gesundheit anderer verantwortungsbewusst um zu gehen
8	Qualitätsmanagement	ESEs gibEST regelmäßige Evaluationen der Bildungs- und Gesundheitsqualität der Schule

Abbildung 6: Handlungsfelder und Qualitätsdimensionen einer gesunden Schule (Quelle: Paulus & Dadaczynski, 2015)

Paulus und Dadaczynski (2015) fügen hinzu, dass die gesundheitsfördernde Interventionsplanung der einzelnen Schule immer vor dem Hintergrund der Bedürfnisse und Erfahrungen zu betrachten ist. Ein sinnvoller Einstieg können Massnahmen mit geringerer Komplexität und zeitlich begrenztem Fokus sein. Mit zunehmender Erfahrung und Erfolgserlebnissen können diese um weitere systematische Entwicklungsansätze und eine Ausrichtung an Bildungsqualitäten erweitert werden. Die schulische Gesundheitsförderung beschäftigt sich ausserdem damit, wie die Umsetzung in der Schule konkret aussehen könnte (ebd.) Gemäss Hähne et al. (2008) sind gesundheitsförderliche Massnahmen im Setting Schule erfolgreich:

- wenn sie auf schulischer Ebene verankert und vernetzt sind
- wenn sie an den Erfahrungen und Erlebnissen der Schulkinder ansetzen
- wenn die Rahmenbedingungen ausreichend berücksichtigt werden
- wenn sie frühzeitig beginnen, sodass eine kontinuierliche und langfristige Ausrichtung stattfinden kann
- wenn sie zielgruppenspezifisch konzipiert sind (Alter, Geschlecht, kulturelle/ethnische Herkunft)
- wenn sie über interaktive Lehrtechniken und Trainingsmethoden verfügen
- wenn sie das gesamte Umfeld miteinbeziehen (S. 151).

Wenn insbesondere folgende Aspekte berücksichtigt werden, kann das Fördern von Lebenskompetenzen in der Schule gemäss Dominik Weber (2020) auch bei sozioökonomisch benachteiligten Kindern wirksam sein:

- Durchführung der Massnahmen durch Peers
- Interaktive Gestaltung der Massnahmen
- Massnahmen, welche die ganze Schule betreffen (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrpersonen) und auf verschiedenen Ebenen stattfinden
- Regelmässige Follow-Ups über die umgesetzten Massnahmen (S. 74–75)

Seit 1993 ist das schweizerische Netzwerk für gesundheitsfördernde Schulen im SHE vertreten. Ab 2017 trägt das nationale Netzwerk neu den Namen „Schulnetz21-Schweizerisches Netzwerk Gesundheitsfördernder und Nachhaltiger Schulen“, welches Schulen bei der Entwicklung zu einem nachhaltigen und somit gesunden Lern-/Arbeits- und Lebensort unterstützt (Brigitte Ruckstuhl, 2017). Eine Basis wird dazu im Konzept für das Schulnetz21 gelegt (Schulnetz21, ohne Datum). Nebst den unzähligen Praxisbeispielen von Mitgliedsschulen des «Schulnetz21» und vielen weiteren Beispielen (welche vorzustellen, den Rahmen dieser Arbeit jedoch sprengen würde) wird hier nun exemplarisch das Projekt «Denkwege» kurz vorgestellt.

«Denkwege» entstand 2004 (damals PFADE genannt), entwickelt sich gemäss Forschungserkenntnissen stets weiter und entspricht den Erkenntnissen nachhaltig wirksamer und evidenzbasierter Prävention (Universität Zürich, ohne Datum, S. 1). Es stellt ein Lehrmittel zur Förderung von sozial-emotionalen und -kognitiven Kompetenzen in Kindergärten und Primarschulen dar. Das Programm zielt auf eine wirksame Prävention von Problemverhalten, Gewalt, Mobbing, Substanzmissbrauch und Krankheit und gleichzeitig auf eine gesunde Entwicklung der Kinder. Die Schulen und Lehrpersonen werden durch das Programm im Bereich der Förderung von überfachlichen Kompetenzen in ihren diesbezüglichen Kompetenzen und Haltungen gestärkt. Mit «Denkwege» wird eine gesunde Schule entwickelt sowie die Schulkultur gestaltet (Universität Zürich, ohne Datum, S. 1–2). Das Programm entspricht den aktuellen Erkenntnissen der Good Practice (Universität Zürich, ohne Datum, S. 7). Dabei ist nebst den verschiedenen Kriterien eine hohe Umsetzungsqualität wichtig (Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention, 2013). «Denkwege» bietet gemäss der Universität Zürich (ohne Datum) einen Mehrwert in den verschiedensten Bereichen:

- Es erreicht eine nachhaltige Wirkung, wenn über längere Zeit systematisch Schutzfaktoren aufgebaut werden. Die Frühprävention setzt im Kindergartenalter an, damit die Kinder im Jugendalter über Problemlösestrategien in herausfordernden Situationen verfügen. Bestenfalls kann über acht Jahre mit den Konzepten gearbeitet werden.

- Es passt zur Kompetenzorientierung, zum Lehr-/Lernverständnis des Lehrplans 21, indem Wissen und Handeln miteinander verknüpft werden. Das Programm bietet einen systematischen Aufbau für den Erwerb von überfachlichen Kompetenzen.
- Dass es sich lohnt, Zeit für sozial-emotionales Lernen beziehungsweise überfachliche Kompetenzen regelmässig in Lektionen einzubauen, zeigen SEL-Programme (Social-Emotional Learning). In Klassen, in denen präventiv Störungen vorgebeugt werden, muss weniger Zeit für Disziplinierung verwendet werden. Entscheidend für das Lernen und das (soziale oder aggressive) Verhalten der Kinder ist die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind.
- Kinder mögen „Denkwege“. Sie können ihre Erfahrungen, Ideen und Vorstellungen einbringen in Themen, die für sie wichtig sind.
- Erfahrungen seit 13 Jahren zeigen, dass „Denkwege“ funktioniert. Die Wirkungen zeigen sich in einer angenehmen schulischen Atmosphäre, starken Beziehungen, selbstständigeren Kindern (zum Beispiel beim Lösen von Konflikten), weniger Mobbing und Streit sowie mehr Respekt. Die Kinder zeigen höhere Reflexions-, Argumentations- und Ausdrucksfähigkeiten (Universität Zürich, ohne Datum, S. 7–11).

Katharina Maag Merki (2015) betont, dass der Aufbau von überfachlichen Kompetenzen eine Aufgabe der Schulentwicklung ist. Gemäss der Universität Zürich (ohne Datum) wird eine konstruktive Zusammenarbeit der ganzen Schule angestrebt. Eine gemeinsame Schulkultur im Bereich der Erziehung wird aufgebaut. Auch die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Schnittstellen nach aussen wird berücksichtigt (S. 10). Die Durchführung von «Denkwege» setzt einen aktiven Entscheid durch das Kollegium voraus, nachdem es ausführlich informiert wird. Das Programm erfordert eine intensive Ausbildung der Umsetzenden sowie eine vergleichsweise grosse Unterstützung durch das «Denkwege»-Fachteam. Das Dranbleiben stellt eine grosse Herausforderung dar. Eine gemeinsame Kooperation ist wichtig für eine langfristige Umsetzung (Universität Zürich, ohne Datum, S. 12).

### **3.4. Fazit: Beitrag der Gesundheitsförderung als Konzept zur Stärkung von Lebenskompetenzen**

Das Gesundheitsförderungskonzept wurde 1986 mit der Ottawa-Charta der WHO präsentiert. Der Ansatz umfasst eine Verbesserung von gesundheitsrelevanten Lebensweisen und Lebensbedingungen. Gemäss der WHO ist Gesundheitsförderung ein Prozess, indem mehr Selbstbestimmung über die Gesundheit erlangt wird. Dabei werden körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden gleichermassen betont. Anwaltschaft, Befähigung sowie

Vernetzung sind Handlungsstrategien, um dieses Ziel zu erreichen. Ebenso werden verschiedene Handlungsebenen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene definiert. Wichtige Konzepte und Strategien der Ottawa-Charta sind Chancengleichheit, Empowerment, gesundheitsfördernde Lebenswelten und Partizipation. Die ressourcenorientierte Perspektive der Salutogenese ist zentraler Bestandteil im Konzept der Gesundheitsförderung. Widerstandsressourcen ermöglichen einen konstruktiven Umgang mit Stressoren und haben einen positiven Einfluss auf das Gesundheitskontinuum. Je mehr Widerstandsressourcen ausgebildet sind, desto stabiler entwickelt sich das Kohärenzgefühl. Lebenskompetenzen können als generalisierte Widerstandsressourcen, Gesundheitsressourcen, personale Schutzfaktoren gesehen werden und weisen einen Zusammenhang mit Selbstwirksamkeit auf.

Im Konzept der Lebenskompetenzen geht es um die Stärkung von psychosozialen Kompetenzen. Vor dem Hintergrund, dass Kinder hohen Herausforderungen in ihrer Entwicklung ausgesetzt sind, gelten psychosoziale Ressourcen als Voraussetzung für ein psychisch gesundes Aufwachsen. Dabei sind vor allem Kinder aus Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Status mit weniger Ressourcen ausgestattet.

In der Schule, welche ein klassisches Setting für gesundheitsfördernde Interventionen darstellt, werden alle Bevölkerungsgruppen erreicht. Die Praxis der schulischen Gesundheitsförderung zeigt sich dabei heterogen. Dem Settingansatz kommt gemäss der WHO eine hohe Bedeutung zu: Durch einen Schulentwicklungsprozess soll ein gesundheitsförderndes Setting entstehen. Der Ansatz setzt auf verschiedenen Ebenen an und bezieht alle schulischen Personengruppen mit ein.

Exemplarisch bietet «Denkwege» einen systematischen Aufbau für den Erwerb von überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan 21 an. Nebst individuellen Massnahmen der Entwicklungsförderung werden die Schule und ihre Lehrpersonen in ihren diesbezüglichen Kompetenzen und Haltungen gestärkt. Es zeigt sich, dass Programme, in denen über eine längere Zeit systematisch Schutzfaktoren aufgebaut werden, eine nachhaltige Wirkung zeigen. Zudem wird ersichtlich, wie wichtig die Beziehungsarbeit ist. Dabei wird auch auf den Spassfaktor für die Kinder geachtet. Die Schulentwicklungsaufgabe wird betont: Eine konstruktive Zusammenarbeit der ganzen Schule, eine gemeinsame Schulkultur, wobei auch die Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Schnittstellen nach aussen berücksichtigt wird, sind entscheidend. Auch eine hohe Umsetzungsqualität ist zentral für die Durchführung des Programmes. Eine intensive Ausbildung der Lehrpersonen ist dazu erforderlich. Dranbleiben stellt die grosse Herausforderung dar. Für eine langfristige Umsetzung ist eine gemeinsame Kooperation vorausgesetzt.

Der Beitrag des Konzepts Gesundheitsförderung zur Stärkung von Lebenskompetenzen ergibt sich schliesslich daraus, dass es viele erprobte und wirksame Konzepte und Strategien zur Verfügung stellt, wie Ressourcen gefördert werden können. Die Soziale Arbeit kennt sich bestens mit diesen Konzepten und Strategien aus. Insbesondere hat sie sich im Sinne der Chancengleichheit hierbei einzumischen beziehungsweise einzusetzen.

## 4. Sozialpädagogik als Disziplin

### 4.1. Zum Begriff der Sozialpädagogik

Die International Federation of Social Workers (IFSW) definiert Soziale Arbeit folgendermaßen:

Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein. (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit, 2016)

Wenn man in der Geschichte zurückschaut wird allerdings deutlich, dass die Definitionen des Begriffs Soziale Arbeit oder Sozialpädagogik vielfältig waren und bisweilen immer noch sind. Der Gymnasiallehrer und Schulleiter Karl Friedrich Mager definiert 1844 als Erster den Begriff «Sozialpädagogik». Er versteht darunter alles, was nicht Allgemeine Pädagogik oder Schulpädagogik ist. Mager sieht Erziehung und Bildung als Mittel zur Demokratisierung der Gesellschaft. Adolph Diesterweg hingegen bezeichnet die Sozialpädagogik als Summe aller pädagogischen Massnahmen, welche die Lage des Volkes verbessern und jeden Menschen aus seinem Elend und seiner Abhängigkeit befreien. Damit meint er unter anderem auch schulpädagogische Bestrebungen und eine Reform des Schulwesens. Ende des 19. Jahrhunderts beschreibt Paul Natorp die Sozialpädagogik als Bildung in und durch Gemeinschaft. Bildung sieht er nicht nur als individuelle Interaktion, wie dies zwischen Lehrpersonen und Lernenden geschieht, sondern als gemeinschaftliches, soziales Geschehen. Durch die Interaktion zwischen der lehrenden und der lernenden Person sollen beide Parteien profitieren. Die Familie sieht Natorp bereits als Bildungsinstanz. In der Familie würden die Strukturen für das Leben in der Gesellschaft gelegt, sodass später soziale Verantwortung erfahren und entwickelt werden kann (Carola Kuhlmann, 2013, S. 72–75). Lothar Böhnisch definiert Sozialpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin, welche sich mit Konflikten beschäftigt, die während der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen auftreten. Während des Heranwachsens entstehen diese Konflikte zwischen den subjektiven Antrieben und Vermögen von Kindern und Jugendlichen und den Anforderungen von Seiten der Gesellschaft. Die Sozialpädagogik versucht auf der Grundlage dieser Konflikte und der Prognose ihrer Folgeprobleme, erzieherische Hilfen zu entwickeln (Böhnisch, 1979; zit. in Franz Herrmann, 2006, S. 29). Martin Hafen (2011b) definiert in seinem Buch über die Soziale Arbeit in der Schule den Begriff der «Sozialpädagogik» mit zwei unterschiedlichen Bedeutungen. Einerseits als Reflexionstheorie eines

bestimmten Bereiches von Erziehung, andererseits als Ausdruck für die professionelle sozialpädagogische Aktivität und der dazugehörenden Disziplin (S. 42).

Als einer der ersten Vertreter pädagogischer Leitideen kann Johann Heinrich Pestalozzi bezeichnet werden. Hermann Nohl schreibt, dass Pestalozzi im 19. Jahrhundert den Sinn und die Methodik der Volksschule bestimmt und im 20. Jahrhundert die Sozialpädagogik beseelt habe wie niemand sonst. Noch zu Lebzeiten Pestalozzis kommen Leute aus ganz Europa, um seine Unterrichtsmethoden kennenzulernen und Adolph Diesterweg gehört zu denjenigen, die seine Thesen verbreiten und in die Tat umsetzen. Auch Paul Natorp und Herman Nohl befassen sich mit den Schriften Pestalozzis und nehmen sie als Ausgangslage für ihre eigenen Ideen (Stefan Borrmann, Ernst Engelke & Christian Spatscheck, 2014, S. 109–110). Pestalozzis Ziel ist es, den Menschen durch Bildung und Entwicklung ihrer Grundkräfte ein erfülltes Leben zu ermöglichen. Die Erziehung der Kinder soll dazu führen, dass sie innerhalb ihres Standes glücklich leben und für die Gesellschaft nützlich sein können. Seine Methodik beruht dabei auf einem psychologischen Fundament. Er spricht von der Ausbildung des Kopfes, des Herzens und der Hand. Es geht ihm dabei um die intellektuelle, die sittliche und die körperliche, respektive handwerkliche Bildung (Borrmann, Engelke & Spatscheck, 2014, S. 99–105).

Paul Natorp füllt als erster den Begriff der «Sozialpädagogik» mit Inhalt. 1899 erscheint sein Werk «Sozialpädagogik». Damit gilt er als eigentlicher Vater der wissenschaftlichen Grundlegung des Begriffs. Er orientiert sich dabei nicht an bestimmten Berufen, Handlungsfeldern oder Erziehungsträgern, sondern verwendet den Begriff als eine bestimmte Auffassung der sozialpädagogischen Aufgabe. Er ordnet die Sozialpädagogik nicht der Allgemeinen Pädagogik unter, sondern sieht sie als Antwort auf eine neue Form von Erziehung, die durch die soziale Frage entstanden ist. Bei dieser These stützt er sich auf den Gedanken, dass der Mensch erst durch menschliche Gesellschaft zum Menschen wird (Cristian Niemeyer, 2012, S. 139).

Die Soziale Arbeit entsteht im Wesentlichen aus zwei Traditionslinien: Die erste Linie, welche eng mit der Sozialpädagogik verbunden ist, entwickelt sich aus der Kinder- und Jugendfürsorge, der Heimerziehung und dem Kindergarten. Die zweite Linie, welche eng mit der Sozialarbeit verknüpft ist, aus dem Feld der Armenpflege und der Familienfürsorge. Die Geschichte der Sozialpädagogik beginnt, wie bereits erwähnt, noch bevor der Begriff überhaupt existiert. Schon ein halbes Jahrhundert zuvor befassen sich Autorinnen und Autoren mit dem Leben und Wirken Pestalozzis und bauen bereits im 18. Jahrhundert ein Grundgedankengut auf: Die Idee, armen Kindern und Jugendlichen durch Erziehung zu einem selbständigen Leben zu verhelfen. Zu dieser Zeit gibt es bereits Waisenhäuser. Was neu hinzukommt ist jedoch der Gedanke von Erziehung, Bildung und Ausbildung mit dem Ziel einer Befähigung zur

Selbständigkeit. Über pädagogisches Handeln will man die individuelle Not abwenden und dadurch die gesellschaftlichen Missstände verbessern. Obwohl es diesen Begriff damals noch nicht gegeben hat, würde man aus heutiger Sicht sagen, dass Pestalozzi sozialpädagogisch gehandelt hat (Kathrin Schramm, 2015, S. 23–25).

Immer wieder taucht in der Geschichte die Thematik um das Verhältnis zwischen Individuum und Staat auf. So auch beim Philosophen Paul Natorp. Er ist der Erste, welcher die vorhandenen Ideen, theoretisch ausarbeitet und beschreibt, was eine Sozialpädagogik sein könnte. Das Wort «sozial» bezieht er dabei auf die Gemeinschaft. Für Mager ist das Individuum untrennbar mit der Gesellschaft verbunden. Aus diesem Grund ist alle Pädagogik somit immer auch Sozial-Pädagogik. Die Sozialpädagogik ist aus Magers Sicht gefordert. Auf der einen Seite muss sie kritisch gegenüber der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Entwicklung sein und die Erziehung des Individuums so anpassen, dass eine Weiterentwicklung der Gesellschaft möglich ist, auf der anderen Seite muss sie auch eine Vorstellung davon entwickeln, wie diese bessere, zukünftige Gemeinschaft aussehen könnte (Schramm, 2015, S. 26–27).

Wenn man sich nun die Geschichte des Schulsystems anschaut, dann stellt man fest, dass es schon zu Beginn der Systembildung eine Koppelung zwischen Schule und Sozialpädagogik gab. Armen-, Arbeits-, Industrie- und Fabrikschulen entstehen als Ausprägung für eine Volksschule, welche Kinder und Jugendliche nach den Bedürfnissen der Industrialisierung formen soll. Die Schule kann in diesem Sinne als sozialpädagogische Schöpfung bezeichnet werden. Sie gleicht das Fehlen der Erziehung durch die Eltern aus, welche von früh bis spät in den Fabriken arbeiten müssen, integriert sie in eine neue Gemeinschaft und bereitet sie auf ihr zukünftiges Berufsleben vor. Die Verbindung von Kopf- und Handarbeit entsprach dem pädagogischen Ideal dieser Zeit (Hafen, 2011b, S. 41).

## **4.2. Sozialpädagogik und ihre Handlungskompetenzen**

Die Entwicklung der Sozialen Arbeit ist durch ihre Ausdifferenzierung sozialpädagogischer Aufgaben und Aufgabenfelder geprägt. In den letzten 150 Jahren haben die Tätigkeitsbereiche und Aufgaben stetig zugenommen. Diese Entwicklung geht einher mit einem Richtungswechsel weg von der Intervention, hin zur Prävention. Allerdings spielte der Schutz vor «unliebsamen Einflüssen» auch bereits zu Beginn der sozialpädagogischen Praxis eine Rolle (Werner Thole, 2012, S. 23). Es wurde festgestellt, dass sich die Arbeitsfelder in der Sozialpädagogik vervielfältigt haben. Man kann dann von einem Arbeits- oder Handlungsfeld der Sozialpädagogik sprechen, «wenn hier öffentlich organisierte, soziale, unterstützende beziehungsweise

pädagogische Hilfen und Dienste zur sozialen Lebensbewältigung oder Bildung angeboten oder organisiert werden» (Thole, 2012, S. 26). Ebenso wie andere Berufe hat auch die Soziale Arbeit eine bestimmte Funktion für die Gesellschaft zu erfüllen. Ihr Ziel ist es, zwischen Individuen und der Gesellschaft zu vermitteln und so zu erreichen, dass das Verhältnis der Menschen zu ihrer sozialen Umwelt besser wird. Dabei konzentriert sie sich auf Kompetenzen, die jeder mitbringt und auf die Chancen, die sich in der Gesellschaft ergeben (Maya Heiner, 2016, S. 33).

Das methodische Handeln in der Sozialen Arbeit gestaltet sich komplex und vielfältig. Aufgrund dessen ist es wichtig sich an Grundprinzipien, sogenannten Strukturmaximen, orientieren zu können, um danach die Gestaltung der Angebote auszurichten. Auf der Basis des achten Jugendberichts wurden deshalb folgende sechs Prinzipien festgehalten:

- Die *Strukturmaxime der Prävention* besagt, dass der Fokus sozialpädagogischen Handelns sowohl auf Behebung als auch auf Prävention ausgerichtet sein soll.
- Bei der *Strukturmaxime Dezentralisierung/Regionalisierung* geht es darum, dass sich die Sozialpädagogik nicht ausschliesslich in einem bereits vorgegebenen organisatorischen Rahmen bewegt, sondern vielmehr versucht, diesen zu überwinden. Sie strebt dabei Kooperationen und Vernetzungen an.
- Die *Strukturmaxime der Alltagsorientierung* steht für die Niederschwelligkeit der Angebote und für die Nähe zum Alltag der Klientinnen und Klienten.
- Die *Strukturmaxime der Integration-Normalisierung* gibt vor, dass sich die Sozialpädagogik bemüht, Lebensverhältnisse zu normalisieren, sodass gesellschaftliche Inklusion ermöglicht wird.
- Das Partizipieren auf unterschiedlichen Partizipationsstufen soll die *Strukturmaxime der Partizipation* sicherstellen.
- Bei der *Strukturmaxime der Hilfe und Kontrolle* geht es abschliessend darum, Lösungen im Spannungsfeld zwischen ethischen Grundsätzen und dem öffentlichen Auftrag zu finden (Hans Thiersch, 2014, S. 12–37).

Es handelt sich hierbei nicht um klare Vorgehensweisen, sondern vielmehr um Haltungen und Denkrichtungen, welche wünschenswert und hilfreich für das Strukturieren des eigenen Handelns sind. Methoden der Sozialen Arbeit sollen einerseits Orientierung in der Praxis geben und andererseits zur Entwicklung der Profession beitragen (Uta Walter, 2017, S. 38).

Das Handeln in der Sozialen Arbeit berücksichtigt immer mehrere Dimensionen: Sowohl das Individuum, das Umfeld, als auch die gesellschaftlichen Zusammenhänge. Man spricht hier von der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene. Dabei zielt die Soziale Arbeit nicht nur auf die Veränderung von Verhalten, sondern auch auf die Veränderung von Verhältnissen (Walter, 2017,

S. 76–77). Methoden, die auf der Mikro-Ebene anzusiedeln sind, beschäftigen sich mit dem Individuum, Familien oder Kleingruppen. Die sozialpädagogischen Methoden erstrecken sich hier über einmalige oder mehrfache Beratungsangebote, intensive therapeutische Wohneinrichtungen, Streetwork oder Erlebnispädagogik. Auf der Meso-Ebene werden Veränderungen in oder zwischen Organisationen, grösseren Gruppen oder dem Gemeinwesen angestrebt. Beispielsweise ein Gewaltpräventionsprogramm, welches in unterschiedlichen Schulen durchgeführt wird, gehört in diese Ebene oder auch Analysen, welche von Adressatinnen oder Adressaten direkt durchgeführt werden oder als Grundlage für weitere Interventionen dienen. Auf der Makro-Ebene werden schlussendlich Veränderungen im grösseren gesellschaftlichen und politischen Rahmen angestrebt (Walter, 2017, S. 51).

Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit verlangt das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven. Es geht darum, die eigene Position immer wieder kritisch zu reflektieren. Das gelingt, indem Fachpersonen der Sozialen Arbeit bewusst versuchen, Situationen aus anderen Blickwinkeln heraus zu betrachten. Das Augenmerk soll dabei vornehmlich auf die Stärken und Ressourcen von Adressatinnen und Adressaten ausgerichtet sein. Dabei soll es nicht darum gehen, Probleme auszublenden, sondern den Blick für mögliche Perspektiven zu öffnen. Ein weiterer Aspekt, welcher das methodische Handeln auszeichnet, ist die Alltagsnähe. Die Soziale Arbeit versucht lebensweltorientiert zu handeln. Das bedeutet, dass sie den Alltag der Menschen als Ausgangspunkt nimmt, um von dort aus schrittweise zu unterstützen. Ein weiterer Punkt sind der Dialog und die Partizipation (Walter, 2017, S. 78–79). Die Interaktions- und Kommunikationskompetenz ist zentral, wenn es darum geht, Informationen einzuholen, zu reflektieren und zu evaluieren. Dieser Prozess erfolgt im Austausch mit anderen involvierten Personen und findet nicht als einsame Denkarbeit statt, sondern baut auf Rückmeldungen aller Beteiligten auf (Walter, 2017, S. 64). Da wir in einer Welt aus subjektiven Wirklichkeiten, Erfahrungen und Bedeutungen leben, ist es wichtig, diese Wahrnehmungen zu erfassen (Wolfgang Widulle, 2012, S. 23). Mithilfe der Kommunikation kann eine Realität erschaffen werden, die verändert werden kann. Mut, Hoffnung, Geduld und Zuversicht können entwickelt werden, die es braucht, um fehlende Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzubauen. Durch eine gelingende Kommunikation können Blockaden im Hilfesystem aufgelöst werden (Widulle, 2012, S. 65). Das Gespräch hat in der Sozialen Arbeit unterschiedliche Bedeutungen. Der soziale Kontakt an sich hat bereits einen unterstützenden und entlastenden Charakter. Durch Kommunikation entstehen Gemeinschaften, die Sicherheit geben und ermutigen können. Die Wissensvermittlung durch Gespräche schafft eine Basis, die Einstellungsänderungen zur Folge haben kann. Diese Vermittlung von Informationen kann im Kontakt mit Schulkindern, deren Eltern und auch im Austausch mit Lehrpersonen zum Tragen kommen. Durch die Rekonstruktion von erlebter

Wirklichkeit können subjektive Sichtweisen und Erlebensmuster bearbeitet werden (Widulle, 2012, S. 30).

Die Soziale Arbeit versucht über die Art und Weise, wie sie methodisch vorgeht die Perspektiven der Adressatinnen und Adressaten anzuerkennen. Dies geschieht indem sie Möglichkeiten schafft, mit denen Teilnahme und Teilhabe umgesetzt werden können. Es soll möglich sein, seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse, sowie eigenes Wissen und Können miteinzubringen und das Geschehen dadurch aktiv mitzugestalten. Die Möglichkeit zur Partizipation ist jedoch nicht als Pflicht anzusehen. Das Recht, sich nicht oder nur gering zu beteiligen, gehört ebenfalls zum partizipativen Ansatz. Das letzte Prinzip befasst sich mit der Thematik des Respekts. Im Sinne des Empowerment-Ansatzes ist es wichtig, den Eigenwillen, die Selbstbestimmung und die Vielfalt von Adressatinnen und Adressaten zu fördern und einen Beitrag zu mehr sozialer Gerechtigkeit zu leisten (Walter, 2017, S. 78–79).

#### **4.3. Soziale Arbeit in der Schule**

Lehrpersonen sehen sich häufig mit Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern, welche den Schulunterricht beeinträchtigen können, konfrontiert. Die Bearbeitung dieser Probleme kann dazu führen, dass Lehrpersonen und Schulen überfordert sind. Diese Entwicklung hat Ende der 1990er Jahre dazu geführt, dass sich die Schulsozialarbeit an deutschsprachigen Schulen rasch verbreitet hat (Martin Hafen, 2005; zit. in Chiapparini, Stohler & Bussmann, 2018, S. 38). Der Begriff der Schulsozialpädagogik wurde allerdings schon wesentlich früher verwendet. Bereits 1906–1907 wurde «School Social Work» in den USA erprobt (Dieter Rossmeyssl & Andrea Przybilla, 2006, S. 50). Es dauerte allerdings noch bis in die 1970er Jahre, bis diese Bezeichnung auch in Deutschland Verwendung fand. In deutschsprachigen Ländern wird der Ausdruck «Schulsozialarbeit» am häufigsten verwendet. Er vernachlässigt allerdings die Unterscheidung zwischen Sozialarbeit und Sozialer Arbeit (Uri Ziegele, 2014, S. 15). Da es in dieser Bachelorarbeit um den Einbezug der Sozialpädagogik und deren Handlungskompetenzen im Bereich der Schule geht, wird der Begriff Schulsozialpädagogik häufiger verwendet. Ebenso wird der Begriff in dieser Arbeit mit spezifischen sozialpädagogischen Angeboten verbunden.

In den 1960er Jahren wird Bildung zum öffentlichen Thema. Es ist die Zeit der aufkommenden Intelligenztests, welche die Vorstellung hervorrufen, dass Qualität mit der Verbesserung der Messmethoden im Zusammenhang steht und optimiert werden kann. Gesamtschulen werden gegründet und die Forderung nach einer Schulsozialpädagogik wird laut. Sie soll allerdings

lediglich Hilfe zur sozialen Integration in eine Normalität bieten, die stark durch die Normvorstellungen der Mittelschicht geprägt sind (Rossmeissl & Przybilla, 2006, S. 57–58). In den 70er Jahren kommt das Interesse an einer Integration der Sozialpädagogik in die Schule aufgrund einer allgemeinen Kritik der Öffentlichkeit an der Institution Schule auf. «Soziales Lernen» und «Schule als Erfahrungsraum» sind Begriffe dieser Zeit. Die Forderung nach Chancengleichheit durch zusätzliche Förderung entsteht (ebd.).

Die Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz steht für ein niederschwelliges, dauerhaftes Angebot der Sozialen Arbeit in den Bereichen der Prävention, Beratung und Intervention (Uri Ziegele, 2014; zit. in Chiapparini, Stohler & Bussmann, 2018, S. 8). Sie wurde in den Primar- und Sekundarschulen als freiwilliges Angebot in allen deutschsprachigen Kantonen eingeführt (Müller, 2004; zit. in Chiapparini, Stohler & Bussmann, 2018, S. 8). In Bezug auf Zielsetzungen, inhaltliche Ausrichtung und Organisation gibt es allerdings kantonale Unterschiede, da das Schul- und Sozialwesen in der Schweiz dem Kompetenzbereich der jeweiligen Kantone unterliegt (Ziegele, 2014; zit. in Chiapparini, Stohler & Bussmann, 2018, S. 8). Trotz der Etablierung des Begriffs der Schulsozialarbeit in der Praxis, besteht noch keine konkrete Konzeption und Praxisform. Bezüglich der Ziele, Zielgruppen, Funktionen und Methoden, Grundprinzipien und Rahmenbedingungen gibt es keine klar definierten Richtlinien (Ziegele, 2014, S. 22). Dennoch kann auf Basis der aktuellen gegenstandsrelevanten Fachliteratur eine Definition formuliert werden:

Soziale Arbeit in der Schule ist ein an die Schule strukturell dynamisch (im Sinne von kontinuierlich konstruiert) gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das von beiden professionalisierten und organisierten Subsystemen der Sozialen Hilfe bzw. Erziehung gemeinsam gesteuert wird. Sie unterstützt sowohl die (bio-)psychosoziale Entwicklung und Integrität als auch die gesellschaftliche Inklusion ihrer Anspruchsgruppen und wirkt an einer nachhaltigen Schulentwicklung mit. Dabei bedient sich die Soziale Arbeit in der Schule lebensweltnah und niederschwellig, system-lösungsorientiert, diversitätssensibel und partizipativ innerhalb der verhaltens- und verhältnisbezogenen Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung ihrer personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumspezifischen Methoden der Sozialen Arbeit. (Ziegele, 2014, S. 28–29)

Es kommt immer wieder zu kontroversen Diskussionen, wenn es um die öffentliche Schule geht (Jan V. Wirth, 2015, S. 328). Es stellt sich die Frage, welche zusätzlichen Aufgaben die Schule übernehmen soll, um Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern. Damit werden an die Schule hohe und komplexe gesellschaftliche Erwartungen gestellt. Das Kerngeschäft basiert auf der Vermittlung von formalem Wissen mit dem Ziel, die Kinder und Jugendlichen auf die Berufsbildung und die Integration in die Arbeitswelt vorzubereiten. Gleichzeitig zum funktionalen Bildungsverständnis wird auch der Persönlichkeitsbildung einen hohen Stellenwert beigemessen. Lernende sollen zu eigenverantwortlichen, handlungs-, entscheidungs- und urteilsfähigen Individuen erzogen werden (Albert Scherr, 2008; zit. in Chiapparini, Stohler

& Bussmann, 2018, S. 8). Arnold (2007) führt aus, dass Bildung, Erziehung und Soziale Hilfe zusammenarbeiten sollten, um dem umfassenden Bildungsauftrag gerecht zu werden (S. 20). Mit diesem Netzwerk könne man gemeinsam an Themen arbeiten, wie beispielsweise dem Suchtmittelkonsum, der Jugendgewalt, Vandalismus, Lernverweigerung, Stressreaktionen, Entwicklungsstörungen und Schulverweigerung (S. 20–21). Ihrer Ansicht nach erfordern komplexe Probleme auch komplexe Lösungen (ebd.). Gemäss Florian Baier (2013) orientiert sich die Soziale Arbeit in der Schule zunehmend an einem neuen Bildungsverständnis. Die Entwicklung geht weg von punktuellen Präventionsprogrammen hin zu einem Verständnis von Bildung, welches Kompetenzen aus dem nonformalen Bereich als gleichwertig betrachtet. Wenn es um die soziale, private und berufliche Gegenwart und Zukunft von Kindern geht, sind nicht nur Kompetenzen wichtig, die für den Arbeitsmarkt relevant sind und im formellen Setting erworben werden. Vielmehr werden relevante Lebenskompetenzen an unterschiedlichsten Orten erworben, wie beispielsweise in Freundschaften, der Familie, in Vereinen oder auf dem Sportplatz. Hans Thiersch (2009) bezeichnet Bildung als Selbstbildung in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebens- und Lernfeldern (S. 27). In dieser Auseinandersetzung bilden sich Lebenskompetenzen heraus. Man spricht hier von informeller Bildung. Als Ergänzung dazu steht die formalisierte Bildung, welche in Form von Unterricht in der Schule stattfindet. Da die Sozialpädagogik, wie auch die Pädagogik, Bildung inszeniert, allerdings anders organisiert, spricht man hier von nicht formalisierter Bildung (Thiersch, 2009, S. 27–28). Rainer Treptow (2006) bezeichnet Bildung im sozialpädagogischen Sinne als Unterstützung zur eigenständigen Gestaltung der Lebenskompetenz (S. 50). Bildung als Faktor für die gesellschaftliche Integration ist dabei zentral. Inwiefern man sein Leben ohne staatliche Unterstützung gestalten kann, hängt oft auch von der individuellen Bildungslaufbahn ab. So kann der Schule bei der Integration junger Menschen eine bedeutsame Rolle zugewiesen werden (Treptow, 2006, S. 21).

Als richtungsweisendes Beispiel soll hier das finnische Schulsystem erwähnt werden. Obwohl dieses Konzept nicht eins-zu-eins auf die Schweiz übertragen werden kann, gibt es Denkanstösse, die auch hier bedeutend sein können. Aili Stadler Raudaskoski (2005) beschreibt in ihrem Bericht die Atmosphäre, die Kooperation und die Werte, welche ihrer Meinung nach zu den erfolgreichen Ergebnissen in der PISA Studie geführt haben (S. 21–24). Die Atmosphäre in den Schulzimmern ist geprägt durch eine wohlwollende und wertschätzende Haltung der Lehrpersonen. In den ersten sechs Schuljahren werden keine Noten verteilt, was zur Entlastung aller beiträgt und dazu führt, dass man sich ohne Leistungsdruck auf die individuellen Bedürfnisse der Schulkinder konzentrieren kann. Bereits beim Schuleintritt werden die Kinder in ihrer Selbsteinschätzung, dem Setzen von Zielen und dem Erkennen ihrer Stärken und Schwächen geschult und lernen damit konstruktiv umzugehen. Die Lernziele sind langfristig

formuliert und werden gegenüber den Eltern transparent kommuniziert. Das führt dazu, dass Eltern sich ihrer Pflichten bewusst werden und diese wahrnehmen können. Zusammenarbeit wird im finnischen Schulsystem grossgeschrieben. Eltern, Fachpersonen der Sozialpädagogik und Lehrpersonen bilden ein Team und tragen gemeinsam die Verantwortung für die Förderung und das Wohlergehen ihrer Schülerinnen und Schüler. Die Zufriedenheit aller wird jährlich geprüft, denn es gilt die Überzeugung, dass nur zufriedene Lehrpersonen auch einen guten Unterricht gestalten und als Vorbild dienen können. Über allem steht das Streben nach Integration anstelle von Selektion. Allen Kindern sollen die gleichen Bildungschancen ermöglicht werden. So müssen sich die einzelnen Kinder auch nicht dem System anpassen, sondern das System an die Kinder. Das geht einher mit einer ständigen Überprüfung der Vorgehensweisen und Leitbilder der unterschiedlichen Schulen. Die Schulsozialpädagogik nimmt in diesem Schulsystem eine eigene Rolle ein. Damit Lehrpersonen ihren Fachunterricht durchführen können, unterstützen sie die Kinder bei Konflikten, der Förderung von Lerndefiziten, Verhaltensauffälligkeiten und erzieherischen Problemen. Sie stehen dabei auch im engen Austausch mit den Eltern (Stadler Raudaskoski, 2005, S. 21–24).

Kommen wir nun zurück zur komplexen Problemlage in der Schule und der Kooperation von Schule und Sozialpädagogik. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche methodischen Ressourcen die Soziale Arbeit einbringt und nach welchen Handlungsprinzipien sie vorgeht, um im Kontext Schule ihren Beitrag zu leisten. Arnold (2007) benennt diesbezüglich unterschiedliche fachspezifische Methoden (S. 21). In einem ersten Schritt geht es um die Analyse. Dabei wird die Situation in Bezug auf die Beteiligten sowie der vorherrschenden Rahmenbedingungen hin untersucht. Wenn genügend Informationen zusammengetragen wurden, werden interdisziplinär Instrumente ausgewählt und zusammengestellt. Dabei ist es wichtig, unterschiedliche pädagogische und sozialpädagogische Interventionen zu einem passenden Gesamtkonzept zusammen zu führen (ebd.). Durch die Interdisziplinarität vergrössert sich das zur Verfügung stehende Methodenwissen und neue Möglichkeiten können geschaffen werden. Da die Sozialpädagogik über Instrumente verfügt, die sich mit der Lebensbewältigung und der Integration befassen, hat sie Techniken, die über die klassischen didaktischen Methoden hinaus gehen. Beispiele dafür sind Techniken wie die Zukunftswerkstatt, Kreative Techniken, Erlebnispädagogische Elemente, Elemente der Biografie-Arbeit, Planspiel und Medienpädagogik (Arnold, 2007, S. 22).

Um eine gelingende interdisziplinäre Zusammenarbeit zu erreichen, hat Laura R. Bronstein fünf Komponenten definiert:

- Gemeinsame Ziele sollen definiert und somit auch ein Verantwortungsbewusstsein zur Erreichung dieser Ziele geschaffen werden.

- Die Fachpersonen zeigen sich flexibel und kompromissbereit bei Uneinigkeiten und lernen einen kreativen Umgang mit der eigenen Rolle.
- Als weiteren Punkt benennt er die Interpendenz, die gegenseitige Unterstützung, Interaktion, Kommunikation und Respekt.
- Die Arbeitsprozesse sollen reflektiert werden. Der regelmässige Austausch über die Zusammenarbeit und die Überprüfung des Prozesses ist ein Teil davon.
- Schlussendlich benennt er die neuen Aktivitäten als letzten Punkt für die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Neue Strategien, Programme und Strukturen für eine gemeinsame Leistungserbringung sollen geschaffen werden (Bronstein, 2003; zit. in Brunner, Pfiffner, Ambord & Hostettler, 2018, S. 39–40).

Bönsch (2004) definiert unterschiedliche Punkte, die veranschaulichen, weshalb eine Kooperation aus Sicht der Schule notwendig ist:

- Die positive Beeinflussung der Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden kann gelingen, wenn man auf die tatsächlichen Lebensgegebenheiten und Lebensprobleme eingeht. Die Schule kann dies allerdings nicht alleine gewährleisten.
- Aufgrund veränderter Lebensbedingungen sind Lehrkräfte mit neuen Erziehungsaufgaben konfrontiert, die ihre Ressourcen übersteigen.
- Es bedarf ausserdem der Beziehungsarbeit in Form von sozialer Gruppenarbeit, Einzelfallbetreuung und anders gestalteten Unterrichtssituationen (S. 129–130).

Der Empowerment-Ansatz aus der Sozialen Arbeit eignet sich hervorragend für die pädagogische Arbeit in der Schule. Die darin enthaltenen Grundhaltungen und Arbeitsprinzipien können sowohl von Lehrkräften als auch von Fachpersonen aus der Sozialen Arbeit angewendet werden. Dieser Ansatz orientiert sich an den Ressourcen der Lernenden und betrachtet diese als kompetente Akteure und Akteurinnen, die ihre Biografien und Lernprozesse mitgestalten. Fachpersonen bringen den Lernenden Vertrauen entgegen und schaffen Möglichkeiten, dass sie belastende Situationen verarbeiten und eigene Ressourcen zur Problemlösung erkennen und nutzen können. Die Klasse als Gemeinschaft kann hierfür als Unterstützungsinstrument ausgebaut werden (Astrid Hedtke-Becker, 2016, S. 155). In Gesprächen kommt es oft zu einer Fülle an Informationen, welche systemisch geordnet werden müssen. So entstehen unterschiedliche Hypothesen, welche dazu beitragen, dass man eine Situation aus einem anderen Blickwinkel heraus betrachten kann. Nicht das Individuum, sondern andere Interaktionsprozesse rücken so ins Zentrum. Es geht darum, zu erkennen welche produktiven Motive sich hinter einer negativen Verhaltensweise verstecken. Dieser systemische Ansatz kann allerdings nur funktionieren, wenn sich die Fachpersonen der Sozialen Arbeit neutral verhalten, sich ihrer eigenen Vorurteile bewusst sind und neugierig bleiben (Winfried Büschges-Abel,

2016b, S. 157–160). Als letzter Punkt sei hier das Diversity-Management erwähnt: Die Wahrnehmung und Akzeptanz von Differenz und Vielfalt. Das Ignorieren dieser fördert die Ausbreitung von Diskriminierungen und Benachteiligungen. Dieses Handlungsprinzip setzt bei den Fachpersonen an, welche sich mit der eigenen Sozialisation auseinandersetzen um versteckte Vorurteile aufzuspüren. Zielgruppe dieses Ansatzes sind demnach nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Lehrkräfte, Sozialarbeitende und Eltern. Die Schule stellt ein Paradebeispiel für Diversität dar und eignet sich deshalb auch besonders gut als Handlungsfeld, wenn es um die Sensibilisierung in diesem Bereich geht (Chirly Dos Santos-Stubbe & Ulla Törnig, 2016, S.162–164).

#### **4.4. Fazit: Handlungskompetenz der Sozialpädagogik in der Schule**

An dieser Stelle erscheint es angebracht die wichtigsten Punkte dieses Kapitels noch einmal kurz zusammenzufassen, um die Handlungskompetenz für die Sozialpädagogik im Bereich der Schule darzulegen. Unterschiedliche Theoretiker und Theoretikerinnen haben sich mit der Schule als wichtiges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit befasst. Dazu zählt Adolph Diesterweg, welcher die Sozialpädagogik als Summe aller pädagogischen Massnahmen, welche die Lage des Volkes verbessern und jeden Menschen aus seinem Elend und seiner Abhängigkeit befreien soll, betrachtet. In diesem Zusammenhang spricht er gar von einer Reform des Schulwesens. Paul Natorp, der die Familie als erste Bildungsinstanz bezeichnet und die Sozialpädagogik als Antwort auf eine neue Form der Erziehung sieht. Lothar Böhnisch konstatiert, dass sich die Sozialpädagogik mit Konflikten befassen muss, welche durch die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen entstehen und aufgrund von Prognosen möglicher Folgeprobleme, erzieherische Hilfen entwickeln sollte. Johann Heinrich Pestalozzi hat, nach Aussage von Hermann Nohl, den Sinn und die Methodik der Volksschule bestimmt und die Sozialpädagogik beseelt. Bildung und die Entwicklung der Grundkräfte sieht er als Basis für ein erfülltes Leben. Karl Mager sieht die Herausforderung für die Sozialpädagogik darin begründet, dass sie sich einerseits mit Individuen und deren Stärkung für die gesellschaftliche Integration befassen muss und andererseits ein Bild einer besseren Gesellschaft der Zukunft kreieren soll. Martin Hafen betrachtet die Reflexion von Erziehung als eine der Hauptaufgaben der Sozialpädagogik und bezeichnet die Schule als sozialpädagogische Schöpfung. In der Schule soll ein Ausgleich zur fehlenden Erziehung in der Familie geschaffen und die Integration in die Gesellschaft zum Thema gemacht werden. Ausserdem sollen die Kinder und Jugendlichen während ihrer Schullaufbahn auf ihr späteres Leben optimal vorbereitet werden. Hans Thiersch bezeichnet schlussendlich Bildung als Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebens- und Lernfeldern, auch im Bereich des nicht-formalisierten Lernens.

Die sozialpädagogische Grundidee fusst auf dem Gedanken der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel, ihnen zu einem selbständigen Leben zu verhelfen. Durch pädagogisches Handeln sollen individuelle Not abgewendet und sollen gesellschaftliche Missstände beseitigt werden. Bildung wird als Schlüsselbegriff für Integration angesehen und die Schule als idealer Ort für Sensibilisierungsprozesse und Chancengleichheit.

Die Aufgaben der Sozialen Arbeit basieren auf der Vermittlung zwischen Individuen und der Gesellschaft. Dabei soll sie sich auf die Ressourcen der Kinder und Jugendlichen, im Sinne des Empowerment-Ansatzes konzentrieren und Chancen innerhalb der Gesellschaft erkennen. In der Ausarbeitung sind sowohl die Makro-, Meso-, als auch die Mikroebene zu berücksichtigen. Das bedeutet, dass bei der Planung von Interventionen die Verhaltens-, wie auch die Verhältnisebene wichtig sind. Die Sozialpädagogik achtet darauf, unterschiedliche Blickwinkel einzunehmen und diese Perspektiven kritisch zu reflektieren. Dabei bedient sie sich der Instrumente der Lebensweltorientierung, des Empowerment-Ansatzes, der Partizipation, des systemischen Ansatzes sowie des Diversity-Managements. Die Instrumente werden, unter Berücksichtigung der zu erfüllenden Entwicklungsaufgaben von Schulkindern, angewendet. Dabei spielt Interaktions- und Kommunikationskompetenz eine wichtige Rolle. Sie ermöglicht eine konstruktive Feedbackkultur, die dazu beiträgt, dass Lehrpersonen und Fachpersonen aus der Sozialpädagogik in einer wertschätzenden und unterstützenden Atmosphäre zusammenarbeiten können. Das finnische Schulsystem kann hier als positives Beispiel angesehen werden.

Der Schlüssel zur Bewältigung dieser komplexen Aufgaben, welcher Lehrpersonen gegenüberstehen, liegt in der interdisziplinären Ausarbeitung geeigneter pädagogischer sowie sozialpädagogischer Methoden. Hand in Hand sollen so Unterrichtseinheiten gestaltet werden, die Lehrpersonen entlasten und gleichzeitig Lebenskompetenzen vermehrt stärken. Durch diese Kooperation soll sich der Methodenkoffer im Bereich der Schule erweitern und zu einem Gewinn für alle Beteiligten beitragen. Die Sozialpädagogik hat das Rüstzeug, um im Bereich der Lebenskompetenzförderung einen wichtigen Beitrag zu leisten. Die Grundsätze (Gleichbehandlung, Selbstbestimmung, Partizipation, Integration und Ermächtigung), welche im Berufskodex der Sozialen Arbeit verankert sind (AvenirSocial, 2010, S. 8–9) bieten ausserdem einen ethischen Rahmen, der Orientierung schafft und zur Legitimation beiträgt.

## 5. Massnahmen zur Förderung von Lebenskompetenzen in der Schule

Während die Schulpädagogik ihren Fokus auf Wissen und Leistung mit zwangsläufiger Auslese setzt, fokussiert die Soziale Arbeit auf personale und soziale Kompetenz und zielt damit auf Integration (Fred Hirner, 2009, S. 65). Wie schon in der Ausgangslage beschrieben, kommt genau hier die Schule an ihre Grenzen. An dieser Stelle ist die Schulsozialpädagogik als eine zweite Profession begrüssenswert, indem sie sowohl befähigende wie auch präventive Absichten verfolgt (ebd.).

Wie könnte nun ein solches sozialpädagogisches Angebot in der Schule aussehen? Thomas Olk, Gustav-Wilhelm Bathke und Birger Hartnuss (2000) sprechen von einem eigenständigen Angebot der Sozialen Arbeit in der Schule, welches gleichermassen Entwicklungsprozesse in der Schule anzuregen vermag. Dieses Angebot verwirklicht sozialpädagogische Methoden und Handlungsorientierungen im Raum Schule. Durch integrierte sozialpädagogische Angebote öffnet sich die Schule gegenüber lebensweltlichen Bezügen der Schulkinder. Sie nimmt handlungsbezogene Elemente in den Unterricht auf und gestaltet Schule als Lern-/Lebensort mit. Alle Schülerinnen und Schüler sowie auch deren Eltern werden von diesem Angebot erreicht. Anders ausgedrückt, können alle Kinder und Eltern Erfahrungen mit diesem Angebot machen. Durch eine Verankerung in die Schulstruktur kann dieses Angebot die Schulkinder sehr früh in ihrer Entwicklung fördern. Zudem können Voraussetzungen für eine intensive Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit geschaffen werden (S. 184 – 186). Hirner (2009) ergänzt, dass ein eigenständiges sozialpädagogisches Angebot auf eine partnerschaftliche Zusammenarbeit angewiesen ist. Wenn die Schulsozialpädagogik einen ernsthaften Beitrag zur Schulentwicklung leisten will, hat sie sich als eigene Profession neben dem Lehrberuf an Bildungs- und Strukturdebatten zu beteiligen und Entwicklungen mitzuverantworten (S. 66).

Die in dieser Arbeit intendierten sozialpädagogischen Angebote in der Schule zielen auf die Förderung von Lebenskompetenzen. Das Konzept der Lebenskompetenzen kann, wie sich in dieser Arbeit herausstellte, aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Gemäss dem Schwerpunktprogramm «gesund und zwäg i de Schuel» (2012) eröffnen verschiedene Zugänge einen spezifischen Blick auf das gleiche Thema. Das von der WHO definierte Konzept der Lebenskompetenzen kann demnach als Anliegen der Entwicklungsförderung, der Gesundheitsförderung und Prävention sowie im Rahmen des schulischen Referenzdokuments Lehrplan 21 betrachtet werden (S. 5–12).

Zusammenhänge zwischen Präventions- und Bildungsarbeit zeigt Baier (2013) auf, indem er Stellung nimmt zu aktuellen Konzeptionen der Schulsozialarbeit. Hier stellt sich heraus, wie

schon im Kapitel 4.3 beschrieben, dass der Begriff der Prävention zunehmend abgelöst wird von einem neuen Bildungsverständnis, an welchem sich die heutige Praxis orientiert. Dieses erlaubt es, sich an der Schaffung von förderlichen Lebensbedingungen sowie der Förderung einer positiven Entwicklung für Kinder und Jugendlichen zu orientieren. In diesem neuen Bildungsverständnis werden Lebenskompetenzen nicht weniger wichtig als die durchaus „wichtigen“ formalen Fachkompetenzen erachtet. Die Schulsozialarbeit sieht die Entfaltung der Persönlichkeit sowie der Lebenskompetenzen als besondere Form von Bildungsarbeit. Durch dieses neue Bildungsverständnis werden allmählich Aktivitäten der Gewaltprävention durch das Fördern von sozialen Kompetenzen oder die Suchtprävention durch Gesundheitsförderung ersetzt. Mit dem neuen Bildungsverständnis lassen sich allerdings auch Präventionsprojekte und -programme reflektieren. Hier stellt sich die Frage, welchen Beitrag diese Projekte zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen leisten können.

In diesem Kapitel werden schliesslich Methoden, Konzepte und Strategien aus der sozialpädagogischen sowie gesundheitsfördernden Praxis vorgestellt, welche sich teilweise überschneiden beziehungsweise ergänzen. Alle zielen darauf, Lebenskompetenzen zu fördern. Zunächst wird jedoch beschrieben, wie Lebenskompetenzen aus Sicht des Referenzdokumentes Lehrplan 21 gefördert werden können. Die beschriebenen Aspekte können im Rahmen des angestrebten sozialpädagogischen Angebotes reflektiert und gemäss ihrem sozialpädagogischen Auftrag übernommen werden.

### **5.1 Massnahmen auf der Schulebene**

In der Schule können Lebenskompetenzen gemäss dem Schwerpunktprogramm «gesund und zwäg i de Schuel» (2012) einerseits im Unterricht sowie ausserhalb des Unterrichts gefördert werden. Dies zeigt sich anhand einer idealtypischen Gliederung der Schule in fünf Handlungsbereiche (siehe Abbildung 8) (S. 15).



Abbildung 7: Idealtypische Gliederung der Schule in fünf Handlungsbereiche (Schwerpunktprogramm «gesund und zwäg i de Schuel», 2012, S. 15)

Für die Lebenskompetenzvermittlung im Unterricht stehen verschiedene Unterrichtsvorschläge, Lehrmittel und Lernprogramme zur Verfügung (Schwerpunktprogramm «gesund und zwäg i de Schuel», 2012, S. 16). Konkrete didaktische Anregungen sind dem Schwerpunktprogramm zu entnehmen (vergleiche Schwerpunktprogramm «gesund und zwäg i de Schuel», 2012, S. 21–31). Beispielsweise können Unterrichtssequenzen eingebaut werden, indem sich die Kinder gezielt mit ihren Stärken und Schwächen oder mit ihren Gefühlen auseinandersetzen (Schwerpunktprogramm «gesund und zwäg i de Schuel», 2012, S. 16).

Jedoch sieht das Schwerpunktprogramm «gesund und zwäg i de Schuel» (2012) die Schule nicht nur als eine Bildungs-, sondern auch als eine Sozialisationsinstanz. Schülerinnen und Schüler lernen quasi beiläufig ständig über sich selbst, über andere Menschen und über das soziale und organisationale System, in dem sie sich befinden. Beiläufiges Lernen erfolgt beispielsweise über das Beobachten von Modellen. Wenn Lehrpersonen agieren, reagieren und interagieren, wird dies von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen, interpretiert und möglicherweise als Vorbild genommen. Deshalb sind nebst den expliziten Lernanlässen im Unterricht vier weitere Handlungsbereiche der Schule für die Sozialisation und das Lernen der Schülerinnen und Schüler wesentlich: Die Unterrichtsgestaltung, die Beziehungsgestaltung, die Infrastruktur und die Organisation. Das heisst, es müssen bestimmte Voraussetzungen geschaffen werden, damit Schülerinnen und Schüler zum Handeln kommen, um

Lebenskompetenzen zu entwickeln. Diese Voraussetzungen beziehen sich auf das Handeln der Erwachsenen und drücken sich im Schulalltag folgendermassen aus:

- *Unterrichtsgestaltung:* Themen- oder Methodenwahl sind Elemente der Unterrichtsgestaltung. Jede Unterrichtsgestaltung beeinflusst, ob und wie Schülerinnen und Schüler Lebenskompetenzen aufbauen können. Dies geschieht auch ohne die Lebenskompetenzen explizit im Fokus zu haben. Indem beispielsweise Lern- und Leistungsanforderungen unterschieden werden, erleben alle Schülerinnen und Schüler Erfolge, unabhängig davon, wie leistungsfähig sie sind. Die Kinder können auf diese Weise gefördert werden, einen stabilen Selbstwert aufzubauen.
- *Beziehungsgestaltung:* Wenn Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler (sowie die Schülerinnen und Schüler unter sich) interagieren, transportieren sie mehr als Sachinhalte. Jede Interaktion stellt für das Kind eine Erfahrung dar, welche die Entfaltung von persönlichen Ressourcen beeinflusst. Interaktionen können beispielsweise Gefühle auslösen. Ob diese Gefühle ausgedrückt und ernst genommen werden, bestimmt die Art und Weise der Interaktion.
- *Infrastruktur:* Der Pausenplatz sowie die Räumlichkeiten im gesamten Schulhaus stellen Arbeits-, Begegnungs- und Gestaltungsräume dar. Insofern beeinflussen sie den Erwerb von Lebenskompetenzen. Beispielsweise kann die räumliche Aufteilung des Pausenplatzes die Beziehungsgestaltung fördern oder erschweren.
- *Organisation:* Auch organisatorische Elemente können die Förderung von Lebenskompetenzen beeinflussen. Diese beziehen sich unter anderem auf allgemeine pädagogische Eckwerte und Regeln, die Stundenplanung, die Prozessgestaltung und Arbeitsteilung. Ebenfalls gehören Austauschgefässe und die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit dazu. Allgemein anerkannte Regeln der Konfliktlösung beispielsweise bieten den Schülerinnen und Schülern Unterstützung in der Konfliktlösung oder der Entwicklung von Problemlösefertigkeit (S. 16–18).

Das Schwerpunktprogramm «gesund und zwäg i de Schuel» (2012) zeigt damit auf, dass die Förderung von Lebenskompetenzen nicht nur eine Sache der einzelnen Lehrperson und ihres Unterrichts ist. Auch wenn diese noch so engagiert vermittelt werden, entfaltet sich ohne Koordination nur eine begrenzte Wirkung. Die Arbeit an Lebenskompetenzen knüpft immer an gewissen Erwartungen und Regeln, welche mehr Kraft entfalten, wenn sie auch ausserhalb des Klassenzimmers gelten. Eine Koordination über die verschiedenen Klassen und Stufen hinweg gibt dem Anliegen mehr Gewicht. Sie trägt zur Qualität der Arbeit bei, sichert die Kontinuität und gibt den Lehrpersonen die Gewissheit, am selben Strang zu ziehen (S. 20). Um dies zu erreichen, hält das Programm folgendes fest:

- Eine einheitliche Haltung im Kollegium erleichtert die Koordination und ermöglicht eine gemeinsame „Stossrichtung“.
- Verbindlichkeit und eine erleichterte Kommunikation ergeben sich, indem Zuständigkeiten und Prozesse geregelt sind.
- Das Schulklima gilt als ein zentrales Sozialisationsumfeld. Es beeinflusst beispielsweise die Art und Weise, wie miteinander kommuniziert wird (Schwerpunktprogramm «gesund und zwäg i de Schuel», 2012, S. 20). Matthias Kolbe, Matthias Jerusalem und Waldemar Mittag (1998) stellen zudem fest, dass eine positive Veränderung des Unterrichtsklimas in der Klasse mit einer Verbesserung der schulischen Selbstwirksamkeit der Schulkinder einhergeht (S. 116).

Die Schulleitung nimmt eine Schlüsselposition ein. Sie vermag Prozesse anzustossen und in das Schulprogramm zu integrieren, Entwicklungen zu begleiten und zu steuern, die Umsetzung der geplanten Schritte zu sichern und auszuwerten. Beispielsweise kann in einem Konzept zur Förderung von Lebenskompetenzen darauf Bezug genommen werden, welche Instrumente zum Einsatz kommen und welche Personen (Klassen- oder Fachlehrpersonen, Schulsozialarbeit) für welche Bereiche zuständig sind. Ein Konzept kann auch beinhalten, wie Wahrnehmungen ausgetauscht oder welche Ressourcen notwendig werden. Damit berührt es wesentliche Teile der Schulentwicklung. Da Stärkung von Lebenskompetenzen jedoch ein vielschichtiges Anliegen darstellt, gilt es nach einem Mittelweg zwischen den hohen Ansprüchen und rein pragmatischem Vorgehen zu suchen. Dies ist ein längerer Prozess. Reflexionen darüber sind immer wieder durch die Schulleitung anzustossen (Schwerpunktprogramm «gesund und zwäg i de Schuel», 2012, S. 20).

## **5.2 Lebenswelt-/Settingansatz**

Immer wieder wird in dieser Arbeit erwähnt, dass es bei der Förderung von Lebenskompetenzen um Schulentwicklungsprozesse geht. Dabei geht es beim Settingansatz, wie im Kapitel 3.3 erläutert, um die Schaffung einer gesundheitsfördernden Lebenswelt, welche durch einen Schulentwicklungsprozess entsteht. Dabei setzt dieser Ansatz auf den verschiedenen Schulebenen, wie Klassenraum, Schulgebäude und Schulumwelt, an. Alle schulischen Personengruppen, das heisst Schulkinder, Lehrkräfte, Schulleitung sowie das nichtunterrichtende Personal werden in den Prozess miteinbezogen. Durch den Settingansatz werden auch Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien erreicht.

Rolf Rosenbrock und Susanne Hartung (2015) bezeichnen ein Setting als einen Sozialzusammenhang, in dem sich Menschen in ihrem Alltag aufhalten und der Einfluss auf ihre Gesundheit

hat. Dieser soziale Zusammenhang, welcher relativ dauerhaft ist, ist seinen Teilnehmenden auch subjektiv bewusst. Er zeigt sich in Form von formalen Organisationen (zum Beispiel Schule), als regionale Situation (zum Beispiel Quartier), als gleiche Lebenslage (zum Beispiel Schulkinder), als gemeinsame Werte und Präferenzen (zum Beispiel Religion) sowie durch eine Kombination dieser Merkmale.

Im Settingansatz soll Gesundheit im Alltag hergestellt und aufrechterhalten werden (Altgeld & Kolip, 2014, S. 49). Er stellt das soziale System mit seinen positiven wie negativen Auswirkungen auf die Gesundheit und der dort lernenden und arbeitenden Menschen in den Vordergrund (Altgeld & Kolip, 2014, S. 52). Rosenbrock und Hartung (2015) definieren den Settingansatz wie folgt:

Der Settingansatz fokussiert die Lebenswelt von Menschen und damit die Rahmenbedingungen, unter denen Menschen leben, lernen, arbeiten und konsumieren. Er ist eine Antwort auf die beschränkten Erfolge traditioneller Gesundheitserziehungsaktivitäten, die sich mit Information und Appellen an Einzelpersonen wenden. Es wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass Gesundheitsprobleme einer Bevölkerungsgruppe das Resultat einer wechselseitigen Beziehung zwischen ökonomischer, sozialer und organisatorischer Umwelt sowie persönlicher Lebensweise sind.

Gemäss Altgeld und Kolip (2014) ermöglicht der Settingansatz verhaltens- und verhältnisbezogene Massnahmen miteinander zu verbinden (S. 50). Christa Böhme, Christa Kliemke, Bettina Reimann und Waldemar Süss halten dabei fest, dass gesundheitsfördernde und präventive Projekte nur Erfolg haben, wenn die Menschen, für die die Angebote entwickelt werden, aktiv mitwirken können (Böhme, Kliemke, Reimann & Süss, 2014; zit. in Carlo Fabian, 2017, S. 15). Untenstehendes Modell (siehe Abbildung 7) zeigt, wie Verhaltens- und Verhältnisorientierung sowie Partizipation und Empowerment im Settingansatz zusammenhängen (Fabian, 2017, S. 15).

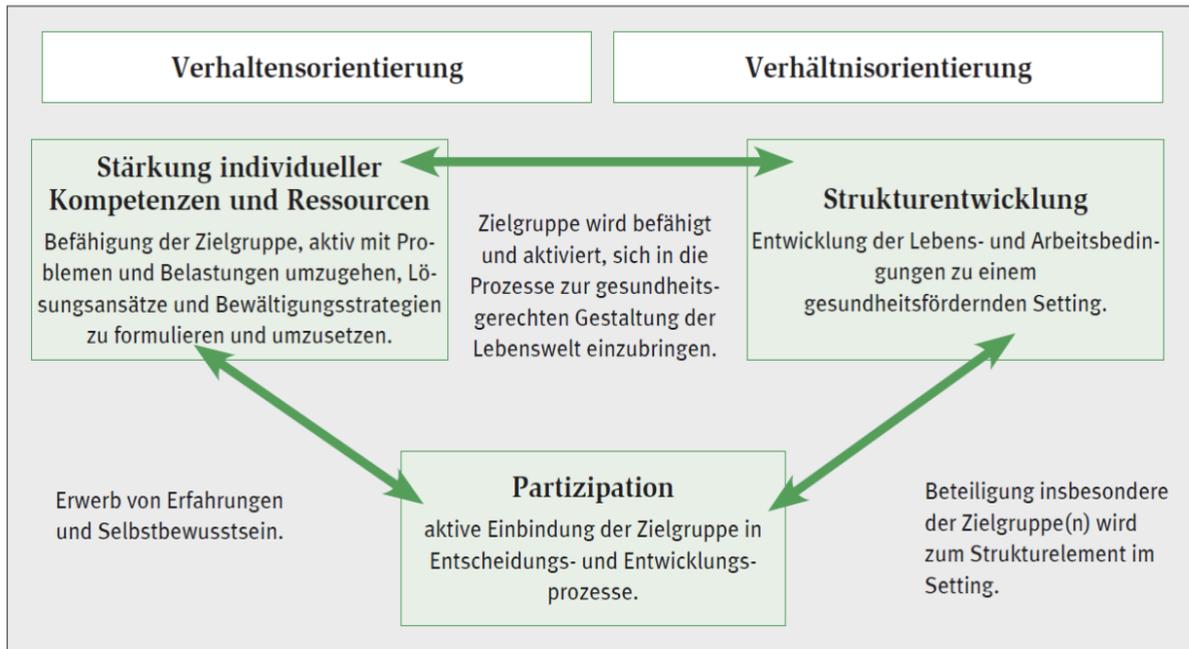


Abbildung 8: Kompetenzen- und Ressourcenstärkung, Strukturentwicklung und Partizipation als zentrale Elemente des Setting Ansatzes (Kilian, Geene & Philippi, 2004; zit. in Carola Gold et al., 2014, S. 15)

Die Schule stellt gemäss Fabian (2014) ein gleichzeitig stabiles wie auch dynamisches Setting dar. Es ist einerseits durch das Schulhaus, die Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler, die Schulsozialarbeit und die Abwartspersonen klar beschreibbar und definierbar. Andererseits sind auch Eltern oder externe Fachstellen ein Teil dieses Settings. Dabei gilt es auch die ständigen Fluktuationen bei Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen zu beachten (S. 14).

Veränderungen im Sinne einer schulischen Organisationsentwicklung haben viele Ansatzpunkte: Es können neue Unterrichtsformen ausprobiert, ein neues Schulprogramm entwickelt oder der Schulhof, die Klassenräume sowie das Schulgebäude gestaltet werden. Schulhöfe sollen dabei das Bedürfnis nach Bewegung und Kommunikation genauso befriedigen wie das Bedürfnis nach Ruhe und Entspannung. Gleichzeitig kommen dem Stress- und Aggressionsabbau (zum Beispiel Vermittlung einer gewaltfreien Streitkultur oder Peermediationsansätze) sowie der Förderung von Lebenskompetenzen eine wichtige Rolle zu. Die Schule kann sich zudem in das kommunale Umfeld öffnen und einen Beitrag zur Freizeitgestaltung leisten (Altgeld & Kolip, 2014, S. 53).

### 5.3 Empowerment und Partizipation

#### Empowerment

Wie aus den vorherigen Kapiteln ersichtlich wird, sollen die Schulkinder gemäss dem Lehrplan 21 sowie dem Konzept der Gesundheitsförderung befähigt werden, ihre Lebenskompetenzen zu stärken.

Empowerment kann mit Selbstbemächtigung, Selbstbefähigung, sowie Stärkung von Autonomie und Eigenmacht übersetzt werden (Hedtke-Becker, 2016, S. 154). Heiner Keupp (2017) beschreibt Empowerment als einen Prozess, in dem sich Individuen ermutigt fühlen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, ihre Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ihre selbst erarbeiteten Lösungswege schätzen zu lernen. Zudem können durch die Kooperation und Zusammenarbeit von Personen mit ähnlichen Problemen synergetische Effekte erzeugt werden (S. 268). Gemäss Hedtke-Becker (2016) entdecken Menschen im Empowermentprozess ihre Stärken und erfahren Hilfestellung bei der Aneignung von Selbstbestimmung. Zentral ist, dass sie die eigenen Ressourcen in den Blick nehmen. Diese Ressourcen sollen freigesetzt oder weiterentwickelt werden (S. 155).

Wie schon erwähnt eignet sich Empowerment als Grundhaltung und Arbeitsprinzip in der Schule sehr gut, sei es für Sozialarbeitende oder Lehrpersonen. Ausgestattet mit einem positiven Menschenbild sehen sie gemäss dem Empowerment-Ansatz die Schulkinder als kompetente Mitgestaltende ihrer Biografie. Sie setzen Vertrauen in die Stärken der Schulkinder und ermöglichen ihnen auch schmerzhaftere Lebensereignisse zu verarbeiten. Möglicherweise können die Schulkinder daraus Kraft gewinnen, eigene Ressourcen und Ressourcen aus dem Umfeld für die weitere persönliche Entwicklung zu nutzen. Die Klassengemeinschaft kann als Unterstützung für den Lernprozess dienen (ebd.). Empowerment sollte jedoch mehr als eine Aufgabe der Lehrpersonen und Sozialarbeitenden sein (ebd.). Gemäss Norbert Herriger (2014) sollte Empowerment im Leitbild der Institution verankert sein (S. 227).

Herriger (2014) unterscheidet vier Ebenen von Empowermentprozessen: Die individuelle Ebene, die Gruppenebene, die institutionelle Ebene und die Gemeindeebene (S. 86). Hedtke-Becker (2016) führt diese folgendermassen aus:

- *Individualebene*: Auf dieser Ebene steht das Aufspüren und Vernetzen von Alltagsressourcen der einzelnen Schulkinder im Fokus (S. 156–157). Die Biografiearbeit, welche von Hans G. Ruhe ausgeführt wird (Ruhe, 2003; zit. in Hedtke-Becker, 2016, S. 156–157), eignet sich gut für das Schulsetting und kann auch mit jüngeren Schulkindern durchgeführt werden. Im Rahmen einer Lebens- und Bewältigungsbiografie bekommt

die Fachperson ein genaueres Bild über die Lebenswelt der einzelnen Schulkinder. Solche Ansätze können beispielsweise in der Schulklasse mittels der Themenzentrierten Interaktion durchgeführt werden. Dabei geht es um das Finden und Benützen von verschütteten Ressourcen.

- *Ebene der sozialen Netzwerke:* Auf dieser Ebene geht es um die Stärkung alltäglicher Unterstützungsnetzwerke wie Familie, Freundeskreis, Gleichaltrige oder Nachbarn. So können individuelle Stärken vereint werden, woraus neue Synergien entstehen. Ein insgesamt positives Klima für das Schulkind kann sich daraus entwickeln. Das Schulkind fühlt sich aufgehoben aufgefordert selbst mitzugestalten. Im Sinne von Empowerment können beispielsweise Schulen viel erreichen, indem sie mit kommunikationsfördernden Projekten in ihr nachbarschaftliches Umfeld hineinwirken und Eltern miteinbeziehen.
- *Institutionelle Ebene:* Diese Ebene ist grundlegend für Empowermentprozesse. Bemühungen um eine ressourcenorientierte Kultur und partizipative, transparente Entscheidungsstrukturen zeigen sich in Leitbild, Klima sowie dem Ruf der Schule. Ein Rahmen muss gegeben sein, in dem alle Mitarbeitenden der Schule, die Schulkinder, die Eltern sowie das Umfeld die Schule mitgestalten können. Um Mitgestaltungsprozesse zu initiieren und am Laufen zu halten bieten sich Zukunftskonferenzen oder Zukunftswerkstätten an.
- *Politische Ebene:* Zu dieser Ebene gehören die formalen Strukturen wie die Schulverwaltung. Im Sinne des Empowerments werden hier Verfahren einer demokratischen Mitbestimmung entwickelt (Hedtke-Becker, 2016, S. 156–157).

Keupp (2017) kommentiert Charles Kieffer, einen der wichtigsten Vertreter der Empowerment-Perspektive. Kieffer plädiert für ein Handeln und Sammeln von Erfahrungen im Alltag. Er sieht persönliches Wachstum in reflektierten Eigenerfahrungen (S. 269). Insofern sollen Sozialarbeitende solche reflektierten Eigenerfahrungen im jeweiligen Lebenskontext ermöglichen. Beispielsweise können sie Gleichaltrige miteinander ins Gespräch bringen. Sozialarbeitende können auch in konflikthafter Gruppensituationen moderierend wirken oder ihr gruppendynamisches Wissen einbringen (Keupp, 2017, S. 270). Sven Brandes und Wolfgang Stark (2016) betonen, dass es grundsätzlich wichtiger ist, Fragen zu stellen als Antworten zu geben. Eine Frage löst einen Suchprozess aus und weckt Neugierde. Da ein Suchprozess nicht denkbar ist ohne Kontakt zu anderen Personen werden Diskussionen und Erfahrungsaustausche notwendig.

Gemäss Brandes und Stark (2016) können die Fachkräfte im Alltag sensibilisiert werden, um Empowermentprozesse zu entdecken. Sie können diese gezielt fördern durch:

- das Bereitstellen von instrumentellen Hilfen (zum Beispiel Räume, Finanzen)
- das Befähigen zur Reflexion von Problemen, Bedürfnissen und Ressourcen
- das Aufzeigen oder Schaffen von Handlungsspielräumen
- das Anbieten von Orientierungshilfen sowie das Erschliessen von Informationsprozessen
- das Unterstützen bei der Erarbeitung von Entscheidungen, Lösungen und Zielen
- das Unterstützen von Selbstorganisation und Selbsthilfe
- die Mediation
- das sozialpolitische Einflussnehmen

Wie in dieser Arbeit aufgezeigt, haben nicht alle Kinder und Jugendlichen dieselbe Ausstattung an Ressourcen. Annina Friz (2019) bestätigt, dass der Zugang zu Ressourcen gesellschaftlich ungleich verteilt ist. Deshalb sollte nebst dem Fokussieren auf die Ressourcen stets die strukturellen Handlungsmöglichkeiten der Adressatinnen und Adressaten kritisch reflektiert werden. Fachpersonen sollten sich Gedanken zu Lebenszielen, Lebenslagen, Lebensweisen sowie Lebensgefühlen und Rollen machen. Dies kann auch gemeinsam mit den Adressatinnen und Adressaten geschehen (S. 47).

Gemäss Fabian (2017) werden bei Empowermentprozessen Interesse und Engagement für die Bedürfnisse, Anliegen und Lebenslagen von benachteiligten, schwächeren oder gefährdeten Personen vorausgesetzt. Jedoch wird durch den normativen Blick der Fachpersonen bestimmt, wer als benachteiligt, schwach und gefährdet gilt (S. 15). Dieser Blick von oben widerspricht hingegen dem Empowerment-Ansatz (Christoph Kraschl, Jochen Drewes & Dieter Kleiber, 2010; zit. in Fabian, 2017, S. 15). Fabian (2017) fügt hinzu, dass mächtige Personen wie Fachpersonen, Institutionen, Führungspersonen sowie Verwaltung und Politik einen Teil ihrer Macht abgeben müssen, um zu empowern. Ob dies (immer) möglich und überhaupt erwünscht ist, ist eine andere Frage (S. 15).

### **Partizipation**

Die Förderung von Partizipation ist gemäss Brandes und Stark (2016) eine wesentliche Strategie des Empowermentprozesses. Ullrich Gintzel (2017) erklärt, dass im Empowerment-Konzept schliesslich Partizipation zur Praxis der konsequenten Befähigung der Menschen zu selbstbestimmtem Handeln führt. In der Sozialen Arbeit steht Partizipation für unterschiedliche Ansätze einer bewussten Beteiligung von Adressatinnen und Adressaten. Partizipation meint Teilnahme, teilhaben lassen, Mitgestaltung, Mitwirkung, Mitbestimmung, Mitverantwortung, Selbstorganisation sowie Koproduzentenschaft (S. 700–702). Thomas Jaun (2000) erachtet ein Vertrauen in die Kinder, Vertrauen in ihre Fähigkeiten, ihre Anliegen und Bedürfnisse zu

äussern als Basis einer gelebten Partizipation (S. 32). Mechthild Wolff und Sabine Hartig (2013) betonen die Bedeutung, Kinder und Jugendliche zu beteiligen. Sie erinnern, dass Beteiligung ein Grundrecht gemäss Art. 12 UN-KRK darstellt. Beteiligung entspricht dabei einer demokratisch-partnerschaftlichen Erziehung. Sie kann soziale Lernprozesse auslösen wie zum Beispiel Toleranz, Verantwortung, Rücksichtnahme und Einfühlung. Beteiligung bietet zudem die Möglichkeit, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen, auszuprobieren und zu entwickeln (S. 33–38).

Gemäss Mechthild Wolff (2016) gibt es verschiedenste Gründe, welche für Partizipations- und Beteiligungsmöglichkeiten sprechen. Psychosoziale und pädagogische Argumente fokussieren hierbei das salutogenetische Modell, welches die Menschen als aktiv Gestaltende ihres Lebens betrachtet. Beteiligungschancen brauchen sie für ihre psychosoziale Entwicklung. Um eine eigenverantwortliche Persönlichkeit herauszubilden, ist eine freie Meinungs- und Willensbildung notwendig. Kinder benötigen Selbstwirksamkeitserfahrungen, um zu wachsen und in der Persönlichkeit zu reifen (S. 1060–1061). Kinder können durch aktiven Einbezug wichtige entwicklungsfördernde Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, was zu einer Steigerung von Handlungsmächtigkeit führt (Heiner Keupp et al., 1999; zit. in Wolff, 2016, S. 1061). Partizipative Prozesse mit Kindern stellen einen wichtigen Beitrag zu gesundheitsrelevanten Faktoren wie Empowerment, Autonomie, Selbstwirksamkeit, Attribution und Kontrollüberzeugung sowie Kohärenzgefühl dar (Carlo Fabian, 2016).

Gemäss Peter Stadel (2019) gibt es verschiedene Modelle, welche die Partizipation in Stufen unterteilen und sich sowohl in der Anzahl der Stufen sowie deren Bezeichnungen unterscheiden. Die diversen Stufenbezeichnungen zeigen die unterschiedlichen Kontexte und Zeiten auf, in welchen diese Modelle entstanden sind (S. 54). Michael T. Wright, Hella von Unger und Martina Block (2010) bezeichnen die von Roger Hart (1992) entwickelte Leiter der Partizipation als besonders geeignet bei Kindern und Jugendlichen (S. 41). Die Stufen der Beteiligung sind folgender Abbildung zu entnehmen (siehe Abbildung 9).

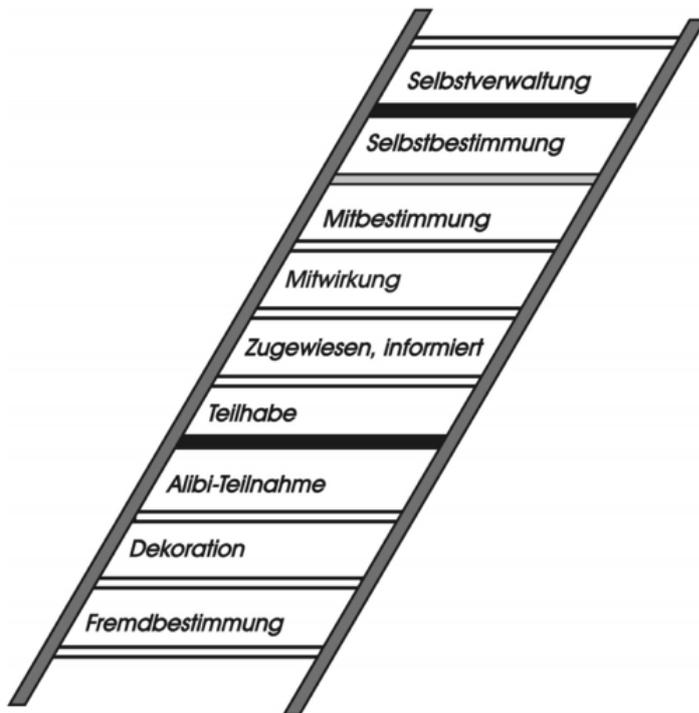


Abbildung 9: Stufen der Beteiligung nach Roger Hart (1992) und Wolfgang Gernert (1993) (Quelle: Richard Schröder, 1995, S. 16)

Die Stufen Selbstverwaltung, Mitbestimmung, Mitwirkung, Zugewiesen aber informiert sowie Alibi-Teilnahme werden durch Wolff und Hartig (2013) folgendermassen erläutert:

- Auf der Stufe der *Selbstverwaltung* geht es um die Selbstorganisation und Entscheidungsfindung von Beteiligten, welche über eine völlige Entscheidungsfreiheit bezüglich eines Angebots verfügen. Getroffene Entscheidungen werden den Erwachsenen lediglich mitgeteilt.
- Auf der Stufe der *Mitbestimmung* kommt die Idee eines Projekts von den Erwachsenen, jedoch werden alle Entscheidungen gemeinsam und demokratisch mit den Kindern getroffen. Es geht hier um ein Beteiligungsrecht, welches Kinder bei der Entscheidung einbezieht. Dadurch wird ihnen das Gefühl des Dazugehörens und der Mitverantwortung vermittelt.
- Auf der Stufe der *Mitwirkung* nehmen die Kinder indirekt Einfluss, indem sie nach ihren Einstellungen und Meinungen befragt werden. Mittels Fragebögen oder Interviews können die Kinder eigene Vorstellungen oder Kritik äussern. Dabei haben die Kinder keinen Einfluss auf die konkrete Planung und Umsetzung einer Massnahme.
- Auf der Stufe *Zugewiesen, aber informiert* trifft die pädagogische Leitung die Vorbereitungen, die teilnehmenden Kinder werden dabei gut informiert, verstehen worum es

geht und wissen, was sie bewirken können. Dies könnte zum Beispiel bei einem Schulprojekt der Fall sein.

- Eine *Alibi-Teilnahme* bezieht sich auf eine scheinbare Stimmberechtigung. Hierzu gehören beispielsweise Kinderparlamente. Die Kinder nehmen teil, haben aber nur scheinbar eine Stimme. Dabei können die Kinder selber entscheiden, ob sie das Angebot wahrnehmen wollen oder nicht (S. 21–22).

Jaun (2000) merkt an, dass der Partizipation in der Schule Grenzen gesetzt sind, da jede Schule beziehungsweise Lehrperson ihre Aufträge zu erfüllen hat. Die Ausgestaltung der Aufträge lässt jedoch Spielräume offen. Diese Spielräume können für die Partizipation von Schulkindern genutzt werden (S. 33).

Eine partizipative Methode, welche im Rahmen des Empowermentprozesses schon erwähnt wurde, ist die sogenannte Zukunftskonferenz oder Zukunftswerkstatt. Diese Methode ist gemäss Arnold (2007) gut umsetzbar in der Schule (S. 21). Die Zukunftswerkstatt ist laut dem Verband offene Kinder- und Jugendarbeit Kanton Bern (ohne Datum) geeignet, um Menschen zu helfen, kreativ nach neuen Lösungen zu suchen. Sie folgt einem vorgegebenen Ablauf, welcher aus drei Schritten besteht: Kritik-, Utopie- und Verwirklichungsphase. Eine moderierende Person leitet methodisch durch diese Phasen. Inhaltlich beteiligt sie sich jedoch nicht. Diese Methode kann beispielsweise zur kritischen und phantasievollen Bearbeitung von Themen, welche die Akteurinnen und Akteure unmittelbar betreffen, eingesetzt werden. Ebenso dient sie zur Entwicklung von Projektideen. Die Zukunftswerkstatt kann ungefähr ab dem zehnten Lebensjahr durchgeführt werden. Es können bis zu 25 Personen teilnehmen. Die Werkstatt dauert in der Regel ein bis drei Tage, wobei jeder Hauptschritt mindestens eine Stunde dauern sollte. In der Kleingruppe wird maximal 20 Minuten gearbeitet und nicht im Plenum darüber diskutiert (S. 17).

## 5.4 Kooperation

Es wurde bereits erwähnt, dass die Schulsozialpädagogik, welches Angebot sie auch immer entwickelt, auf eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit der Schule angewiesen ist. Zwischen den Lehrpersonen und Sozialarbeitenden sind gemeinsame Ziele, Flexibilität von beiden Seiten, eine gegenseitige Unterstützung sowie ein regelmässiger Austausch anzustreben. Gemeinsam können auf diese Weise an Themen gearbeitet und Unterrichtseinheiten gestaltet werden. Beispielsweise ist - nach einer Situationsanalyse durch die Sozialarbeitenden - ein gemeinsames Auswählen und Zusammenstellen von Instrumenten für ein passendes Gesamtkonzept erstrebenswert. Insofern besteht der Schlüssel zur Bewältigung der komplexen

Aufgabe, welcher die Lehrpersonen gegenüberstehen, in der interdisziplinären Ausarbeitung von gemeinsamen Methoden mit Sozialarbeitenden. Ganz im Sinne des Empowerments können durch Kooperation und Zusammenarbeit von Personen synergetische Effekte erzeugt werden. So arbeiten, wie exemplarisch bereits vorgestellt, im finnischen Schulsystem Eltern, Fachpersonen der Sozialpädagogik und Lehrpersonen im Team zusammen. Gemeinsam tragen sie die Verantwortung für das Wohlergehen der Kinder. Mittels positiver Feedbackkultur zwischen den Lehrpersonen und den sozialpädagogischen Fachpersonen gelingt es in einer wertschätzenden und unterstützenden Atmosphäre zusammenzuarbeiten. Obwohl schon einige Aspekte genannt wurden, die zu einer gelingenden Zusammenarbeit nötig sind, wird im folgenden Abschnitt nochmals genauer darauf eingegangen, wie sich eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit gestalten kann. Anschliessend wird auf die Zusammenarbeit von Sozialarbeitenden mit Eltern näher eingegangen.

Nach Stefan Werner (2012) ist Kooperation auf ein gemeinsames Ziel gerichteter Prozess mehrerer freiwillig mitwirkender Partnerinnen und Partner. Dieser ermöglicht das Lösen von Aufgaben, welche eine einzelne Partei nicht alleine bewältigen kann (S. 70). Alex Willener (2019) ergänzt, dass Kooperation aus einer Zusammenarbeit von mindestens zwei Organisationen besteht, wobei jede in einem bestimmten Aufgabenbereich über Kompetenzen oder Ressourcen verfügt. Alle Partnerinnen und Partner bringen ihre Perspektive und ihr spezifisches Know-how ein (S. 68). Aus einem kooperativen Zusammenarbeiten resultiert gemäss Willener (2019) ein mehrfacher Nutzen:

- Weil die Ausgangslage mehrdeutig ist und die Umsetzung entsprechend mehrdimensional angelegt wird, lassen sich manche Aufgabenstellungen nur in Kooperation mit anderen lösen.
- Kooperationen können einen Mehrwert bringen. Eine „Win-Win-Situation“ kann entstehen.
- Es besteht die Möglichkeit, auf zusätzliches Wissen und zusätzliche Ressourcen von Partnerinnen und Partner zurückzugreifen.
- Aufgaben können bewältigt werden, die den einzelnen Kooperationspartnern alleine nicht gelingen würden (S. 68–69).

Willener (2019) führt aus, dass Kooperationen vor allem dann sinnvoll sind, wenn eine Aufgabe mehr Ressourcen oder Know-How erfordert, als eine Partei alleine einbringen kann. Die Partnerinnen und Partner sollen sich dabei in ihren Kompetenzen ergänzen und nicht konkurrieren. Dies setzt eine offene und transparente Haltung voraus. Jedoch können auch die grössten Bemühungen nicht verhindern, dass sich eine Partei entschieden abgrenzt oder Konkurrenzverhalten bekundet (S. 69). Dies ist vor allem dann der Fall, wenn „man mit einer

Projektidee in ein Gärtchen tritt, welches jemand sorgfältig abgezirkelt und erfolgreich abgeschirmt hat» (Willener, 2019, S. 69). In einer solchen Situation ist es gemäss Willener (2019) ratsam, souverän zu reagieren und das Angebot zur Zusammenarbeit aufrechtzuerhalten. Wenn das Angebot gut genug ist, kann es durchaus sein, dass sich jene, welche sich zunächst geweigert haben, später doch auf eine Kooperation einlassen. Dabei geht es nicht allein um den guten Willen zur Zusammenarbeit. Vielmehr geht es um die Haltung aller Beteiligten. Zudem sind organisatorische und institutionelle Bedingungen vonnöten, welche die Kooperation erleichtern (S. 69 –70).

Willener (2019) beschreibt drei Voraussetzungen, welche insgesamt erfüllt sein müssen:

1. Die Interessen, Motive und Ziele müssen transparent und offen gelegt sein. Sowohl die individuellen sowie die Organisation betreffenden Absichten sollten betrachtet werden. Dies ist nicht nur zu Beginn der Zusammenarbeit notwendig, sondern auch im weiteren Verlauf, weil sich Verhältnisse in einer schnelllebigen Zeit rasch ändern können. Beispielsweise kann sich eine Organisation neu positionieren, sodass die gemeinsame Aufgabe nur noch auf Sparflamme am Leben gehalten oder sogar fallen gelassen wird. Beteiligte Personen können auch aufgrund biografischer oder beruflicher Veränderungen nicht mehr engagiert mitarbeiten.
2. Eine konstruktive Feedback-Kultur muss etabliert sein. Feststellungen und Beobachtungen sollen kritisch oder anerkennend eingebracht werden, um Missverständnisse zu klären.
3. Ein hohes Vertrauen aller Beteiligten ist erforderlich. Dies braucht jedoch Zeit und kann erst durch positive Erfahrungen während der Kooperation entstehen (S. 70–71).

Kooperation stellt schliesslich einen Prozess dar, welcher durch die Interaktion der Beteiligten kontinuierlich produziert und reproduziert wird (ebd.).

Zu Beginn müssen also Kompetenzen und Ressourcen transparent gemacht werden. Ebenso muss ein Vertrauensverhältnis hergestellt sowie Ziele und Inhalte der Kooperation klar definiert werden (Maren Knolle, 2011, S. 92). Auch ist daran zu denken, dass eine Kooperation in der Regel zunächst einen zusätzlichen Arbeitsaufwand mit sich bringt, wofür Zeit einzuplanen ist (Willener, 2019, S. 71). Der Mehrwert für das Angebot muss deutlich sichtbar sein. Die im Verlauf gewonnenen reflektierten Erfahrungen der Zusammenarbeit sollten in den weiteren Prozess miteinbezogen werden (Willener, 2019, S. 75).

Um Lebenskompetenzen der Schulkinder zu fördern, arbeiten laut dem Schwerpunktprogramm «gsund und zwäg i de Schuel» (2012) die Schule und das Elternhaus idealerweise

zusammen (S. 19). Wie auch in dieser Arbeit ersichtlich wurde, entwickeln sich die Lebenskompetenzen fortlaufend in unterschiedlichen Lebenssituationen. Sie werden vor, während und über die Schulzeit hinaus in der Familie, Schule sowie in der Freizeit aufgebaut (ebd.). So ergeben sich unterschiedliche Lernfelder mit spezifischen Möglichkeiten und Grenzen (ebd.). Die Kinder können beispielsweise in der Schule erfahren, dass hier andere Verhaltensweisen angebracht sind als zu Hause. Dadurch erleben und erkennen sie, dass es unterschiedliche Normsysteme gibt (Karin Frey, 2010, S. 63). Gemäss dem Schwerpunktprogramm «gesund und zwäg i de Schuel» (2012) soll der Austausch zwischen Eltern und Schule Folgendes bezwecken:

- Es geht um ein gegenseitiges Kennenlernen. Eine wertschätzende Begegnung wird angestrebt.
- Gegenseitige Informationen über das Kind und seine Ressourcen können ausgetauscht werden.
- Die Regeln der Schule können geklärt werden. Die Eltern sind dabei über Partizipationsmöglichkeiten zu informieren. Wichtige Aspekte seitens der Eltern können wahrgenommen werden.
- Es kann besprochen werden, welche Möglichkeiten und Erwartungen seitens der Schule und seitens der Eltern bestehen. Es kann verhandelt werden, wenn sich gewisse Bereiche überschneiden.
- Gemeinsamkeiten und allfällige Spannungsfelder können erkannt werden.
- Die Förderung von Lebenskompetenzen kann Wertvorstellungen tangieren, welche sich in Schule und Elternhaus unterscheiden. Unterschiedliche kulturelle Hintergründe gilt es zu beachten (S. 19).

## 5.5 Kommunikationsmodelle

Wie bereits im Kapitel 4.2. erwähnt, stellt die Kommunikation eine zentrale Handlungskompetenz der Sozialpädagogik dar. Bei der Arbeit mit anderen Fachpersonen, den Eltern und vor allem den Kindern können Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen damit einen wesentlichen Mehrwert für den Schulalltag bieten. Die Palette der zur Verfügung stehenden Kommunikationsmodelle ist weitreichend und vielfältig. Im Folgenden wird lediglich auf drei unterschiedliche Modelle Bezug genommen, die von den Autorinnen als besonders unterstützend und hilfreich für den Schulalltag erachtet werden. Namentlich sind das Ansätze aus der *personenzentrierten Gesprächsführung* nach Carl Rogers, der *Gewaltfreien Kommunikation* und der *Traumapädagogik*. Jeder dieser drei Ansätze hat im Kern den Anspruch bei der Gefühlswelt der Kinder anzusetzen und sie dort abzuholen, wo sie stehen, um mit ihnen gemeinsam

auf den Weg zu gehen. Alle drei Ansätze können ausserdem miteinander kombiniert werden und situativ zum Einsatz kommen.

### **Personenzentrierte Gesprächsführung nach Carl Rogers**

Carl Rogers hat die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie entwickelt. Er nimmt das innere Bezugssystem jedes Individuums (das subjektive Wirklichkeitsverständnis und die persönlichen Werte und Normen) als Ausgangspunkt zum besseren Verständnis des Verhaltens. Dieses innere Bezugssystem entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Interaktion mit anderen stetig weiter und kann dementsprechend auch positiv beeinflusst werden.

Bei Gesprächen geht es darum sich auf das Gegenüber einzulassen. Dies gelingt gemäss Carl Rogers durch Aktives Zuhören. Bei dieser Technik nimmt man eigene Sichtweisen zurück und konzentriert sich auf die Perspektive des Gegenübers. Im Kontext der Schule zum Beispiel auf das Kind, einen Elternteil oder eine Lehrperson. Um sicherzugehen, dass man das Gehörte richtig verstanden hat, empfiehlt es sich, Gesprächsinhalte zu paraphrasieren (Gesagtes zusammenzufassen und auszusprechen). Durch dieses «Spiegeln» können Missverständnisse vermieden werden. Ausserdem signalisiert dieses Vorgehen die eigene Bereitschaft des Zuhörens und das Gegenüber fühlt sich in seiner Position wahrgenommen. Vor allem in konfliktbehafteten Diskussionen, in welchen unterschiedliche Einstellungen und Sichtweisen vorhanden sind, kann diese Technik hilfreich sein. So wie man Gesprächsinhalte wiedergeben kann, so kann man auch Gefühle spiegeln. Diese Technik nennt sich Verbalisieren und kann ebenfalls angewendet werden.

Nebst dem Aktiven Zuhören, dem Paraphrasieren und dem Verbalisieren, gibt es ausserdem wichtige Punkte, die es zu beachten gilt. Jeder Mensch hat in sich einen konstruktiven Kern, auch wenn dieser nicht in jeder Situation erkennbar ist. Jedes Verhalten dient ursprünglich einem sinnvollen Zweck, der im Hier und Jetzt eventuell nicht angemessen oder begründet erscheint. Das bedeutet, dass man in Konfliktsituationen die momentanen Schwierigkeiten ernst nehmen, davon ausgehen sollte, dass er oder sie bemüht ist, Probleme zu lösen und grundsätzlich die Fähigkeit besitzt, selbstverantwortlich zu handeln. Dieses Ernstnehmen ist nicht als Regel anzusehen, sondern vielmehr als verinnerlichte Haltung. Obwohl das Verhalten seinen Ursprung in der Vergangenheit hat, ist es dennoch wichtig im Hier und Jetzt zu agieren und in Gesprächen Perspektiven aufzuzeigen.

Wenn Gespräche mit Kindern oder Eltern anstehen ist es wichtig diese gut vorzubereiten. Dabei fliessen die eigene Rolle und eigene Erfahrungen mit ein. Man klärt vorgängig für sich, ob

man zuständig ist oder allenfalls eine andere Person dieses Gespräch übernehmen sollte, wie die eigenen Gefühle gegenüber dem Gesprächspartner / der Gesprächspartnerin aussehen und macht sich seine eigenen Stärken und Schwächen bei der Gesprächsführung bewusst. Diese Punkte sind wichtig, um sie später bei der Planung zu berücksichtigen. In geplanten Gesprächen sollten ausserdem Erwartungen geklärt und realisierbare, klare Ziele gesetzt werden, die zu einem späteren Zeitpunkt evaluiert werden können (beispielsweise bei Standort- oder Fördergesprächen in der Schule). Kommuniziert wird über Ich-Botschaften, da dies die Eigenverantwortung fördert.

Körpersprache und Sprache selbst verhalten sich nicht immer kongruent zueinander. Hier gilt es, aufmerksam zu sein und gegebenenfalls Vermutungen über versteckte Gefühle anzusprechen. Der Mensch erfasst andere Menschen intuitiv, was für das Zusammenleben wichtig ist. Dabei vermischen sich Wahrnehmung und Interpretation. Bei der Kommunikation ist es wichtig, diese Vermischung wieder zu entwirren, um mit dem realen und nicht mit dem phantasierten Bild einer Person zu interagieren. Zum Schluss sei noch erwähnt, dass für die Lösung eines Problems nicht nur die Fachperson, sondern auch das Gegenüber verantwortlich ist. Es gilt achtsam zu bleiben und eine «gesunde» Mischung zwischen Nähe und Distanz zu finden, um Probleme anderer nicht zu den eigenen zu machen (Siegfried Rosner & Andreas Winheller, 2019, S. 39–55).

### **Gewaltfreie Kommunikation**

Marshall B. Rosenberg, der Begründer der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) war in seiner Jugendzeit oft mit Gewalt konfrontiert. Er zog im Jahr 1943 nach Detroit. Zu dieser Zeit tobte ein Rassenkrieg neben seiner Wohnung, der 40 Menschenleben kostete. Nach den Ausschreitungen musste Rosenberg wieder zur Schule und wurde wegen seiner jüdischen Herkunft des Öfteren verprügelt und beschimpft. Seit dieser Zeit beschäftigt sich Rosenberg mit der Frage: "Was gibt uns die Kraft auch unter schwierigsten Bedingungen mit unserem Gegenüber in Verbindung zu bleiben?" Rosenberg erkannte damals, dass die Sprache, der Gebrauch von Wörtern, eine entscheidende Rolle spielt. Die gewaltfreie Sprache ist der Weg, der eine einfühlsame Verbindung zwischen Menschen schaffen kann. Die GFK, als verinnerlichte Haltung hilft die eigene Sprache und das Zuhören umzugestalten. Es geht darum bewusst, klar und authentisch zu kommunizieren. Mit Hilfe der GFK lenkt man die Wahrnehmung auf das Beobachten, das Gefühl und das dahinterliegende Bedürfnis. Man versucht die Aufmerksamkeit in die Richtung zu lenken, in der die Wahrscheinlichkeit am grössten ist, dass man findet wonach man sucht: das Potenzial, das in jedem Menschen steckt (Marshall B. Rosenberg, 2016, S. 17–25). Das Modell beruht auf vier unterschiedlichen Komponenten: den Beobachtungen,

den Gefühlen, den Bedürfnissen und dem Bitten (Rosenberg, 2016, S. 17–25). Als zusätzlichen Faktor beschreibt Rosenberg (2016) die Empathie (S. 95).

Bei der Beobachtung geht es im Wesentlichen darum, Beobachtungen und Bewertungen nicht zu vermischen, da diese Vermischung oft als Kritik aufgefasst wird und beim Gegenüber das Bedürfnis hervorruft, sich verteidigen zu müssen. Die Kommunikation von Beobachtungen soll sich dabei auf einen klaren Zeitraum und Zusammenhang beziehen (Rosenberg, 2016, S. 37–43).

Für viele Menschen ist es ungewohnt über Gefühle zu sprechen. Gefühle werden oft mit „Schwäche“ assoziiert. Häufig ist es einem gar nicht bewusst, dass man anstelle von Gefühlen über Gedanken spricht. Das Äussern von Gefühlen bringt Menschen einander näher und eröffnet neue Chancen des Verstehens. Auch hier gilt, wie auch schon bei den Beobachtungen: Je präziser, desto besser (Rosenberg, 2016, S. 47–56).

Angeregt, aufgeregt, angenehm, aufgedreht, ausgeglichen, befreit, begeistert, behaglich, belebt, berauscht, berührt, beruhigt, beschwingt, bewegt, eifrig, ekstatisch, energiegeladen, energisch, engagiert, enthusiastisch, entlastet, fasziniert, freundlich, friedlich, fröhlich, froh, gebannt, gefasst, gefesselt, gelassen, gespannt, gerührt, gesammelt, geschützt, glücklich, gut gelaunt, heiter, hellwach, hochofren, hoffnungsvoll, inspiriert, jubelnd, motiviert, munter, mutig, neugierig, optimistisch, ruhig, satt, schwungvoll, selbstsicher, selbstzufrieden, selig, sicher, sich freuen, spritzig, still, strahlend, überglücklich, überrascht, überschwänglich, überwältigt, unbekümmert, entschlossen, entspannt, entzückt, erfreut, erfrischt, erfüllt, ergriffen, erleichtert, erstaunt, kraftvoll, klar, lebendig, leicht, liebevoll, locker, lustig, Lust haben, mit Liebe erfüllt, unbeschwert, vergnügt, verliebt, wach, weit, wissbegierig, zärtlich, zufrieden, zuversichtlich, ängstlich, ärgerlich, alarmiert, angeekelt, angespannt, voller Angst, apathisch, aufgeregt, ausgelaugt, bedrückt, beklommen, besorgt, bestürzt, erstarrt, frustriert, furchtsam, gehemmt, geladen, gelähmt, gelangweilt, genervt, hasserfüllt, hilflos, in Panik, irritiert, kalt, schüchtern, schockiert, schwer, sorgenvoll, streitlustig, teilnahmslos, todtraurig, überwältigt, voller Sorgen, unglücklich, unter Druck, unbehaglich, ungeduldig, betroffen, bitter, deprimiert, dumpf, durcheinander, einsam, elend, empört, enttäuscht, entrüstet, ermüdet, ernüchtert, erschlagen, erschöpft, erschrocken, erschüttert, kribbelig, lasch, leblos, lethargisch, lustlos, miserabel, müde, mutlos, nervös, niedergeschlagen, perplex, ruhelos, traurig, sauer, scheu, schlapp, unruhig, unwohl, unzufrieden, verärgert, verbittert, verletzt, verspannt, verstört, verzweifelt, verwirrt, widerwillig, wütend, zappelig, zitternd, zögerlich, zornig

Abbildung 10: Liste von Gefühlen, die man verwenden kann (Quelle: Rosenberg, 2016, S. 54–55)

Alle Menschen haben die gleichen Grundbedürfnisse (Zugehörigkeit, Vertrauen, Ruhe, Wertschätzung, etc.). Gefühle hängen davon ab, ob eigene Bedürfnisse oder Erwartungen betroffen sind. Das bedeutet, dass Aussagen oder Handlungen anderer, Auslöser für Gefühle,

jedoch nicht Ursache dafür sind. In der Schule kann eine Schülerin / ein Schüler beispielsweise genervt sein, weil die Banknachbarin / der Banknachbar auf alle Fragen der Lehrperson die korrekte Antwort weiss. Auslöser für diese Gefühle ist demnach die Banknachbarin / der Banknachbar. Ursache allerdings könnte das Bedürfnis nach Wertschätzung sein, welches in diesem Moment nicht befriedigt wird. Es ist Aufgabe der Fachpersonen, zu versuchen hinter den «Vorhang des Streits» zu blicken, um die Bedürfnisse und Erwartungen zu sehen, die nicht erfüllt werden. Wichtig ist auch, dass Bedürfnisse nicht auf Kosten anderer erfüllt werden können. Man kann Unterstützung bieten, zuhören oder einfach da sein, aber ändern kann man nur sich selbst (Rosenberg, 2016, S. 57–74).

Die GFK ermuntert dazu, Bitten anstelle von Forderungen auszusprechen, da eine Forderung eher auf Gegenwehr stösst. Wichtig dabei ist, um das zu bitten, was man möchte und nicht um das, was man nicht möchte. Auch hier gilt wieder: möglichst konkret (Rosenberg, 2016, S. 75–94).

Die Empathie ist in der GFK ein zentraler Begriff. Mit Empathie ist gemeint, dass man versucht, den Verstand «leer zu machen / auszuschalten» und man sich dem Gegenüber mit seinem ganzen Wesen zuzuwenden. Wer das versucht wird feststellen, dass das fast unmöglich ist. Man hat Vorurteile, interpretiert, hat eigene Gedanken, möchte die eigene Meinung äussern oder beurteilen. Die GFK schlägt deshalb vor von folgenden Reaktionen Abstand zu nehmen: Ratschläge erteilen, trösten, belehren, Erklärungen abgeben, eigene Geschichten zum Besten geben, etc. Stattdessen soll man (wie bereits beim personenzentrierten Ansatz erwähnt) aktiv Zuhören, präsent sein, erkennen welche Beobachtungen, Gefühle und Bedürfnisse jemand äussert und diesen Dingen auf den Grund gehen. Wenn man analysiert, dann betrachtet man einen Menschen von aussen. Empathie bedeutet sich in jemanden hineinzusetzen, zu versuchen mit seinen / ihren Augen zu sehen und seinem / ihrem Herz zu fühlen. Um zu überprüfen, ob man richtig liegt, dient auch hier das Werkzeug des Paraphrasierens (Rosenberg, 2016, S. 95–106).

## **Traumapädagogik**

In der modernen Gesellschaft haben sich die Lebensverhältnisse für aufwachsende Kinder verändert. Ein grosses Mass an Flexibilität, Orientierung und Selbststeuerung wird gefordert. Nicht alle Kinder sind allerdings in der Lage, mit dieser Entwicklung Schritt zu halten. Eine Studie über «adverse childhood experiences» belegt, dass Menschen, die ein frühes Trauma erlitten haben, im späteren Leben häufiger von Armut, Arbeitslosigkeit, Mittellosigkeit, unzureichender oder unsicherer Unterkunft bzw. Wohnungslosigkeit und sozialer Gefährdung

betroffen sind. Es zeigt sich, dass die Beschäftigung mit Traumata und Traumabetroffenen keine Domäne der Psychotherapie ist, sondern dass psychosoziale Fachkräfte aus dem Bereich der Sozialen Arbeit und (Heil-)Pädagogik seit jeher den grössten Teil der Traumaversorgung leisten (Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Brigitta Gahleiter, 2016, S. 10).

Bei der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen gibt es unterschiedliche Methoden und Instrumente. Eine Auflistung von Praktiken und den Stärken, die hilfreich sein können, sind in dieser Grafik zusammengefasst:

<b>pädagogische Praktiken relationaler Lernarbeit</b>	<b>Stärkung von</b>
Schüler*in Wertschätzung, Bestätigung und Interesse zukommen lassen	angenommen sein, gesehen werden, Selbstwertgefühl, Sicherheit
Schüler*in Struktur in Tages- und Unterrichtsablauf geben, Rhythmisierung der Zeit	Sicherheit
Schüler*in erklären, was, wann, wie und warum gemacht wird	Sicherheit durch Transparenz und Struktur
Schüler*in bekräftigen, Stimmungen, Empfindungen und Gefühle zu artikulieren	somatische Wahrnehmung, Gefühlsregulation
durch Unterrichtsangebote Interessen kennenlernen	Interesse, Lernbegeisterung, schulisches Engagement, EigenSinn, Talente
Schüler*in im Ausdruck ihrer/seiner Emotionen über Fächer (singen, malen, schreiben, Bewegung) ermutigen	Gestaltungsfähigkeit, EigenSinn, Selbstausdruck/Lebenskraft
durch Unterrichtsangebote (Religion, Ethik) mit Schüler*in philosophieren	Kohärenzgefühl
durch Lernmaterialien (Geschichten, Märchen) wie durch Spiele (Rollenspiel, szenisches Spiel, Theaterspiel) in andere Rollen schlüpfen	Mentalisierungsfähigkeit, Perspektivenübernahme, Selbstverstehen/Fremdverstehen (>Identität)
Schüler*in unterstützen, sich erreichbare Ziele zu setzen	Zielorientierung, Durchhaltevermögen
»Ich fordere etwas von dir, weil ich dich achte.« (A. S. Makarenko)	Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Partizipation
Schüler*in zu Erfolgserlebnissen verhelfen	Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Bewältigungsverhalten
Beziehung in schwierigen Situationen zu Schüler*in halten	Beziehungsfähigkeit, Vertrauen in die Beständigkeit von Beziehungen
Schüler*in achtsames und differenziertes Feedback geben	Orientierung, Abgleich von Fremd- und Selbstwahrnehmung
Mit Schüler*in Freude und Gemeinschaft erleben	Humor, zuversichtliche Lebenseinstellung
Schüler*in in soziale und ggf. verantwortungsvolle Aufgaben einbinden	Verantwortung
sehr dosierte und schrittweise Öffnung von Unterricht (Zeit, Raum, Methode, Inhalt)	Handlungsmächtigkeit, Kontrollüberzeugung, Selbstwirksamkeit

schülerorientierte und situative Lernumgebungen anbieten	Selbstwirksamkeit, Problemfähigkeit, Selbsttätigkeit
Schüler*in ein differenziertes Unterrichtsangebot machen (weder unter- noch überfordernd)	Könnenserfahrungen, Selbstvertrauen

Abbildung 11: Pädagogische Praktiken relationaler Lernarbeit für vulnerable Kinder und Jugendliche (Quelle: Monika Jäckle, 2016, S. 162–163)

Diese Bachelorarbeit hat nicht den Anspruch, auf die Traumapädagogik im Detail einzugehen. Die Erwähnung soll lediglich beispielhaft aufzeigen, wie wichtig die Verhältnisebene für vulnerable Schulkinder sein kann. Traumatische Lebenserfahrungen gehen oftmals mit Leistungsbeeinträchtigungen und Lernunfähigkeiten einher. Die Schule kann als Chance genutzt werden, Erfahrungen von Stärkung, sozialer Akzeptanz, Werthaftigkeit und Sinnstiftung zu sammeln (Jäckle, 2016, S. 154). Die Kultur, welche in der Schule gelebt wird, hat das Potenzial, Persönlichkeiten zu stärken und Kooperation, Partizipation sowie das Gefühl von Sicherheit möglich zu machen (ebd.). Kinder, die seelische Verletzungen erleben mussten, haben ein verstärktes Bedürfnis nach Sicherheit. Wenn sie diese im Elternhaus nicht finden, wird die Schule zu einem der wichtigsten Bezugssysteme. Das macht verlässliche Bindungen zu schulischen Fachpersonen zu einem wichtigen Ankerpunkt für diese Kinder (Maria Johanna Fath, 2017, S. 423). Es muss daher ein System geschaffen werden, dass genügend Ressourcen (personell und zeitlich) bereitstellt, um diese Beziehungsarbeit zu leisten. Fachpersonen der Sozialen Arbeit könnten hier wertvolle Unterstützung bieten. Um das Gefühl von Sicherheit zu stärken ist es sinnvoll, den Schulalltag zu strukturieren. Eine klare Aufteilung der Unterrichtseinheiten, Pausen, wiederkehrenden Rituale etc. schaffen ein hohes Mass an Berechenbarkeit und Voraussagbarkeit (Fath, 2017, S. 424). Sicherheit bietet ausserdem eine eng verwobene Kooperation zwischen den Fachkräften der Schule und den Eltern (Jäckle, 2016, S. 155).

Zusammenfassend kann die Sozialpädagogik folgendes leisten, um Lebenskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im regulären Schulalltag zu fördern: Sie kann ein eigenständiges Angebot entwickeln, welches die Mitarbeit im Unterricht sowie die Gestaltung der Schule als Lebens- und Lernort anstrebt. Dabei verwirklicht sie sozialpädagogische Methoden und Handlungsorientierungen auf individueller sowie struktureller Ebene. Sie bedient sich gesundheitsfördernder Konzepte und kann sich auch als Bildungsarbeit verstehen. Sie strebt eine Koordination mit dem System Schule an und fördert die Zusammenarbeit mit den Eltern. Sie schöpft einen Mehrwert durch kommunikative Methoden. Gemeinsam kann sie mit der Schule ein Konzept erarbeiten, welches auch als Teil der Schulentwicklung angesehen werden kann. Das Konzept soll

- eine einheitliche Haltung in der Förderung von Lebenskompetenzen beinhalten
- Interessen, Motive und Ziele transparent darlegen
- Zuständigkeiten in der Zusammenarbeit regeln
- ein förderliches Schulklima anstreben
- Empowerment und partizipative Elemente verankern

- gemeinsame Methodenwahl für den Unterricht gewährleisten (mögliche Methoden: Biografiearbeit, Zukunftswerkstatt, Themenzentrierte Interaktion, Fragebögen, Interviews, Projekte, Peerinterventionen, u. v. m.)
- Feedbackkultur verankern

Sofern sich die Schulsozialpädagogik nebst dem Lehrberuf als eigenständige Profession an Bildungs- und Strukturdebatten beteiligt, kann die These, dass es die Sozialpädagogik im regulären Schulalltag braucht, bestätigt werden.

## 6. Schlussfolgerungen und Perspektiven

Die Institution Schule steht unter Druck. Gesellschaftliche Veränderungen, erzieherische Herausforderungen und der neue Lehrplan bringen Lehrpersonen immer stärker in Bedrängnis. Die Kombination von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, wie sie im Lehrplan 21 beschrieben sind, bieten die Grundlage für eine ganzheitliche Bildung und ermöglichen die Stärkung von Lebenskompetenzen. Sie übersteigt allerdings die Ressourcen der Schule, was eine engere Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Fachpersonen der Sozialen Arbeit erfordert.

Bildung im formalen Bereich ist genauso wichtig, wie die Aktivierung von Kompetenzen im nonformalen Rahmen. Man spricht in diesem Zusammenhang von Lebenskompetenzen. Diese Bezeichnung findet man sowohl im Bereich der Gesundheitsförderung und Prävention, der Entwicklungspsychologie, bei der WHO, als auch bei den überfachlichen Kompetenzen. Gemeint sind Kompetenzen aus dem personalen, sozialen sowie methodischen Bereich, welche zur Stärkung der Persönlichkeit von Kindern beitragen sollen, was eine eigenständige und selbstbewusste Gestaltung des Lebens ermöglicht.

Die Sozialpädagogik als Disziplin kann historisch gesehen dem schulischen Kontext zugeordnet werden. Bereits Pestalozzi hat, nach heutiger Sichtweise, sozialpädagogisch gehandelt, was die These stützt, dass Schule als sozialpädagogische Schöpfung betrachtet werden kann. Fachpersonen aus der Sozialpädagogik bringen methodische Kompetenzen mit, welche pädagogische Vorgehensweisen komplettieren und erweitern können. Sie richten sich dabei nach ethischen Grundsätzen entsprechend dem Berufskodex der Sozialen Arbeit und streben Sensibilisierungs- und Sozialisationsprozesse an, die Menschen ermächtigen und Inklusion ermöglichen. Die Handlungskompetenzen lassen sich dabei mit folgenden Stichworten umreißen:

- Beobachtung – Analyse - Evaluation
- Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven
- Vernetzung
- Reflexion
- Fokussieren auf Gefühlswelt
- Förderung und Empowerment ohne Selektionsdruck
- Förderung von Partizipation
- Beziehungsarbeit
- Berücksichtigung des Modelllernens
- Integration von bereits erprobten Programmen aus der Gesundheitsförderung

Wenn man diese Kompetenzen konkretisiert und mit den Lebenskompetenzen nach der Definition der WHO in Beziehung setzt, ergibt sich folgendes Bild:

## **Lebenskompetenz**

## **Handlungskompetenz Sozialpädagogik**

### **Selbstwahrnehmung und Empathie**

- Eigene Interessen entdecken und kommunizieren, die Interessen anderer akzeptieren und sich einfügen (Entwicklungsaufgabe)
- Modelllernen
- Authentische Ermutigung und Zuspruch
- Wissen aus den Bereichen Diversity + Interkultureller Kommunikation
- Anwaltschaftliche Interessenvertretung
- Ressourcenorientierung und Vernetzung von Ressourcen
- Partizipation fördern/ermöglichen
- Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder thematisieren
- Perspektivenwechsel
- Reflexion
- Selbsteinschätzung (Stärken + Schwächen) fördern
- Biografiearbeit
- Auseinandersetzung mit eigener Biografie (Sozialisation, Vorurteile, etc.)
- Selbstbestimmung + Selbstermächtigung ermöglichen
- Empowerment als Grundhaltung
- Personenzentrierter Ansatz (Aktives Zuhören, Paraphrasieren + Verbalisieren)

### **Umgang mit Gefühlen und Stress**

- Intrinsische Motivation fördern
- Modelllernen
- Keine selektive Rolle im Klassenzimmer
- Feste, klare Strukturen schaffen
- Transparente Kommunikation
- Vorhersehbarkeit ermöglichen
- Vertrauensvolle Beziehungen aufbauen
- Gefühl von Sicherheit und Kontrolle vermitteln
- Eng verwobene Kooperation mit Lehrpersonen und Eltern
- Bedürfnisorientierung
- Wohlwollende + wertschätzende Haltung
- Konstruktive Feedbackkultur
- «Fehlerkultur» fördern

**Kreatives und kritisches Denken:**

- Lernorte schaffen, an denen Aushandeln von Werten in einem werteppluralen und vielfältigen Rahmen möglich wird
- Empowerment als Grundhaltung
- Gewaltfreie Kommunikation (Abholen auf der Gefühlsebene)
- Traumapädagogische Ansätze

- Modelllernen
- Ressourcenorientierung
- Gestaltung von Unterrichtssettings
- Partizipation fördern/ermöglichen
- Zukunftswerkstatt
- Erlebnispädagogische Elemente
- Empowerment als Grundhaltung

**Entscheidungs- und Problemlösefertigkeiten**

- Raum für Selbstwirksamkeitserfahrungen schaffen
- Modelllernen
- Empowerment
- Ressourcenorientierung
- Partizipation fördern/ermöglichen
- Gruppendynamische Prozesse initiieren
- Eigenverantwortung fördern
- Unterstützung bei individuellen Zielsetzungen
- Betrachtung der Kinder als aktive Akteure/Akteurinnen
- Produktive Motive hinter «störenden» Verhaltensweisen entdecken
- Empowerment als Grundhaltung
- Hilfsmittel + Orientierungshilfen anbieten
- Traumapädagogische Ansätze

**Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit**

- Unterstützung bei Integration und Interaktion mit Gleichaltrigen in Schulklasse (Entwicklungsaufgabe)
- Modelllernen
- Gelebte Kooperation im Schulhaus und mit den Eltern
- Eltern als Experten/Expertinnen betrachten
- Bezugspersonengespräche
- Vernetzung unterstützen
- Gestaltung von Schulzimmern + Pausenplätzen (Begegnungen ermöglichen)
- Partizipation fördern/ermöglichen
- Gruppenspezifische Themen im Unterricht behandeln (Beispielsweise Mobbing, Digitale Medien, Aggression)
- Alltagsorientierung + Setting-Ansatz
- Vermittlung gewaltfreier Streitkultur

- Peermediationsansätze
- Empowerment als Grundhaltung
- Synergien schaffen zu Familie und Freizeit
- Traumapädagogische Ansätze

Diese Auflistung beinhaltet sämtliche Bereiche, die in dieser Bachelorarbeit behandelt wurden, hat allerdings nicht den Anspruch, ein abgeschlossenes, komplettes Bild der sozialpädagogischen Handlungskompetenzen zu zeichnen.

Um eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Fachpersonen aus der Sozialpädagogik zu gewährleisten, müssen unterschiedliche Punkte berücksichtigt werden. Veränderungen auf der Verhaltens- wie auf der Verhältnisebene müssen Eingang in Leitbilder, der Gestaltung von Unterrichtssettings, sowie Raumgestaltungen finden. Die Sozialpädagogik muss fest im Unterricht integriert und die Rollen jeder Disziplin klar definiert sein. Dabei geht es einerseits um Akzeptanz und andererseits um die Behauptung der Sozialpädagogik in einem neuen Aufgabenbereich. Die Kommunikation muss auf Transparenz, Wertschätzung, konstruktivem Feedback, Kooperation und Ressourcenorientierung beruhen. Die Zusammenarbeit hat die Entlastung von Lehrpersonen und die Vertiefung der nonformalen Bildung zum Ziel. Die Schule soll ein Ort sein, an welchem alle die gleichen Werte und Haltungen verinnerlicht haben und transportieren wollen. Sie soll ein Ort sein, wo alle Kinder ihren Bedürfnissen entsprechend gefördert und gefordert werden und die gleichen Chancen auf Bildung haben. Es sollen vermehrt Kompetenzen hervorgehoben werden, welche nicht in erster Linie arbeitsmarkt-relevant sind. Das soll dazu führen, dass der Leistungsdruck sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern abnimmt und die Zufriedenheit mehr ins Zentrum rückt.

## 7. Literaturverzeichnis

- Abderhalden, Irene & Jüngling, Kerstin (2019). *Selbstwirksamkeit. Eine Orientierungshilfe für Projekt- und Programmleitende der kantonalen Aktionsprogramme zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Lebenskompetenzen*. Bern: Gesundheitsförderung Schweiz. Gefunden unter <https://gesundheitsfoerderung.ch/kantonale-aktionsprogramme/psychische-gesundheit/kinder-und-jugendliche/fokusthemen/selbstwirksamkeit.html>
- Altgeld, Thomas & Kolip, Petra (2014). Konzepte und Strategien der Gesundheitsförderung. In Klaus Hurrelmann, Theodor Klotz & Jochen Haisch (Hrsg.), *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung* (4., vollst. überarb. Aufl., S. 45–56). Bern: Hans Huber.
- Antonovsky, Aaron (1993). Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In Alexa Franke & Michael Broda (Hrsg.), *Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept* (S. 3–14). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Arnold, Rosmarie (2007). Schulsozialpädagogik als präventives Arbeiten. *SuchtMagazin*, 33 (3), 20-23. Gefunden unter <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=sum-003:2007:33::267#105>
- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Autor.
- Baier, Florian (2013). *Neue Orientierungen für die Praxis: Von der Präventions- zur Bildungsarbeit*. Gefunden unter <https://docplayer.org/113306968-Special-01-2013-neue-orientierungen-fuer-die-praxis-von-der-praeventions-zur-bildungsarbeit-von-florian-baier.html>
- Bals, Thomas, Hanses, Andreas & Melzer, Wolfgang (Hrsg.). (2008). *Gesundheitsförderung in pädagogischen Settings. Ein Überblick über Präventionsansätze in zielgruppenorientierten Lebenswelten*. Weinheim und München: Juventa.
- Bengel, Jürgen & Lyssenko, Lisa (2016). *Resilienz und Schutzfaktoren*. Gefunden unter <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/resilienz-und-schutzfaktoren/>
- Bildungs- und Kulturdepartement [BKD] des Kantons Luzern. (2016). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Luzern*. Gefunden unter [https://lu.lehrplan.ch/container/LU\\_Grundlagen.pdf](https://lu.lehrplan.ch/container/LU_Grundlagen.pdf)
- Bönsch, Manfred (2004). Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus schulpädagogischer Sicht: Warum sollte sich die Schule (auch) zur Jugendhilfe öffnen? In Birger Hartnuss & Stephan Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen* (S. 126–139). Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Borrmann, Stefan, Engelke, Ernst & Spatscheck, Christian (2014). *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (6. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Brandes, Sven & Stark, Wolfgang (2016). *Empowerment/Befähigung*. Gefunden unter <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/empowermentbefaehigung/>

- Brunner, Monique, Pfiffner, Roger, Ambord, Simone & Hostettler, Ueli (2018). Wie Schulsozialarbeit und Schule kooperieren: Fünf Merkmale interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Forschung in der Schweiz* (S. 38–48). Berlin: Budrich UniPress Ltd.
- Büschges-Abel, Winfried (2016a). Familie. In Peter Kilb & Jochen Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (S. 72–75). München: Ernst Reinhardt.
- Büschges-Abel, Winfried (2016b). Systemisches Arbeiten. In Peter Kilb & Jochen Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (S. 157–162). München: Ernst Reinhardt.
- Bundesministerium für Gesundheit [BMG]. (2010). *Nationales Gesundheitsziel. Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung*. Berlin: Autor. Gefunden unter [https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3\\_Downloads/G/Gesundheitsziele/Broschuere\\_Nationales\\_Gesundheitsziel\\_-\\_Gesund\\_aufwachsen\\_Lebenskompetenz\\_\\_Bewegung\\_\\_Ernaehrung.pdf](https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/G/Gesundheitsziele/Broschuere_Nationales_Gesundheitsziel_-_Gesund_aufwachsen_Lebenskompetenz__Bewegung__Ernaehrung.pdf)
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA]. (2005). *Gesundheitsförderung Konkret, Band 6. Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht*. Köln: Autor. Gefunden unter <https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/band-6-gesundheitsfoerderung-durch-lebenskompetenzprogramme-in-deutschland/>
- Cassée, Kitty (2007). *Kompetenzorientierung. Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen*. Bern: Haupt.
- Chiapparini, Emanuela, Stohler, Renate & Bussmann, Esther (2018). Einleitung: Soziale Arbeit im Kontext Schule. In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in der Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 7–19). Berlin: Budrich UniPress Ltd.
- Deming, David J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 4, 1593–1640.
- Deufel, Konrad & Löher, Michael (2004). Vorwort. In Birger Hartnuss & Stephan Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen* (S. 15–16). Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2016). *Deutschsprachige Definition Soziale Arbeit*. Gefunden unter [https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/bilder/Profession/20161114\\_Dt\\_Def\\_Sozialer\\_Arbeit\\_FBTS\\_DBSH\\_01.pdf](https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/bilder/Profession/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_01.pdf)
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK]. (Ohne Datum). *Lehrplan 21. Das Wichtigste im Überblick*. Luzern: Autor. Gefunden unter [https://lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21\\_leporello\\_a4.pdf](https://lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_leporello_a4.pdf)
- Dos Santos-Stubbe, Chirly (2016). Schulalterbezogene Lebenslagen. In Peter Kilb & Jochen Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (S. 66–69). München: Ernst Reinhardt.

- Dos Santos-Stubbe, Chirly & Törnig, Ulla (2016). Diversity-Management. In Peter Kilb & Jochen Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (S. 162–164). München: Ernst Reinhardt.
- Erhart, Michael, Hölling, Heike, Bettge, S., Ravens-Sieberer, Ulrike & Schlack, Robert (2007). Der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS): Risiken und Ressourcen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 5/6, 800-809. Gefunden unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00103-007-0243-5.pdf>
- Fabian, Carlo (2016). *Der Beitrag partizipativer Prozesse bei der Freiraumentwicklung für die Gesundheit von Kindern - Eine theoretische Annäherung*. Gefunden unter <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/24373>
- Fabian, Carlo (2017). Der Setting-Ansatz. Der umfassende Ansatz in der Gesundheitsförderung und Prävention. *SozialAktuell*, 49 (9), 14-17.
- Faltermaier, Toni (2005). *Gesundheitspsychologie*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Fath, Maria Johanna (2017). Vom Überleben zur Lebensgestaltung. Sicher sein und wachsen. In Monika Jäckle, Bettina Wuttig & Christian Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma - Pädagogik - Schule* (S. 421–435). Bielefeld: transcript.
- Franzkowiak, Peter & Wenzel, Eberhard (2005). Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (3. Aufl., S. 1200–1204). Neuwied: Luchterhand. Gefunden unter [https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/profiles/sozialwissenschaften/franzkow/franzkowiak\\_wenzel\\_2005\\_ge\\_und\\_gf\\_handbuchbeitrag\\_otto\\_thiersch.pdf](https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/profiles/sozialwissenschaften/franzkow/franzkowiak_wenzel_2005_ge_und_gf_handbuchbeitrag_otto_thiersch.pdf)
- Frey, Karin (2010). *Disziplin und Schulkultur. Akteure, Handlungsfelder, Erfolgsfaktoren* (1. Aufl.). Bern: Schulverlag.
- Friz, Annina (2019). Empowerment. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 42–49). Luzern: interact.
- Gesundheitsförderung Schweiz. (2016). *Psychische Gesundheit über die Lebensspanne. Grundlagenbericht*. Bern: Autor. Gefunden unter [https://gesundheitsfoerderung.ch/assets/public/documents/de/5-grundlagen/publikationen/psychische-gesundheit/berichte/Bericht\\_006\\_GFCH\\_2016-04\\_-\\_Psychische\\_Gesundheit\\_ueber\\_die\\_Lebensspanne.pdf](https://gesundheitsfoerderung.ch/assets/public/documents/de/5-grundlagen/publikationen/psychische-gesundheit/berichte/Bericht_006_GFCH_2016-04_-_Psychische_Gesundheit_ueber_die_Lebensspanne.pdf)
- Gintzel, Ullrich (2017). Partizipation. In Dieter Kreft & Ingrid Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl., S. 700–704). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gold, Carola, Bräunling, Stefan, Geene, Raimund, Kilian, Holger, Sadowski, Ute et al. (2014). *Aktiv werden für die Gesundheit - Arbeitshilfen für kommunale Prävention und Gesundheitsförderung. Gesunde Lebenswelten schaffen. Heft 1* (4., aktualisierte Aufl.). Berlin: Gesundheit Berlin-Brandenburg. Gefunden unter <https://team-benefit.de/wp-content/uploads/2017/10/Gesunde-Lebenswelten-schaffen-heft1-kommunale-Prävention.pdf>
- Hähne, Cornelia, Bilz, Ludwig, Dümmler, Kerstin & Melzer, Wolfgang (2008). Die Bedeutung der Schule für die Schülergesundheit. In Thomas Bals, Andreas Hanses & Wolfgang

- Melzer (Hrsg.), *Gesundheitsförderung in pädagogischen Settings. Ein Überblick über Präventionsansätze in zielgruppenorientierten Lebenswelten* (S. 137–154). Weinheim und München: Juventa.
- Hafen, Martin (2011a). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*, 1. Aufl. Luzern: interact.
- Hafen, Martin (2011b). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch* (2. Aufl.). Luzern: interact.
- Hedtke-Becker, Astrid (2016). Empowerment. In Peter Kilb & Jochen Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (S. 154–157). München: Ernst Reinhardt.
- Heiner, Maya (2016). *Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Herriger, Norbert (2014): *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (5., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herrmann, Franz (2006). *Konfliktarbeit. Theorie und Methodik Sozialer Arbeit in Konflikten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirner, Fred (2009). Schulsozialpädagogik als Beitrag zur Schulentwicklung. Zum gemeinsamen Bildungsauftrag von Schul- und Sozialpädagogik. In Hans-Peter Merz & Eusebius Spescha (Hrsg.), *Komplexe Sozialpädagogik in Schule – Tagesstruktur – Jugendarbeit* (S. 61 – 78). Bern: Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH).
- Högger, Dominique (2018a). Förderung von Lebenskompetenzen in der Schule. *Suchtmagazin*, 44 (4), 29-32. Gefunden unter [https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/26552/Lebenskompetenzen\\_SuchtMagazin\\_4\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/26552/Lebenskompetenzen_SuchtMagazin_4_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Högger, Dominique (2018b). *Gesundheitsbildung und Prävention im Lehrplan 21*. Gefunden unter <https://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik/beratungsstellen-und-beratungsangebote/beratungsstelle-gesundheitsbildung-und-praevention/publikationen-gesundheitsbildung/media/analyse-lehrplan-21.pdf>
- Homfeldt, Hans-Günther & Schulze-Krüdener, Jörgen (1997). Sozialpädagogik und Schule - Geschichtlicher Rückblick und neuere Entwicklungen. In Reinhard Fatke & Renate Valtin (Hrsg.), *Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle* (S. 33–46). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband.
- Homfeldt, Hans Günther & Sting, Stephan (2005). Soziale Arbeit und Gesundheit. Vergessene Zusammenhänge und Forschungsaufgaben. *Sozial Extra*, 29, 41-44. Gefunden unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12054-005-0099-6.pdf>
- Hünersdorf, Bettina & Huber, Sven (2018). *Gesundheit fordern und fördern. Die Rolle der Sozialen Arbeit in der aktuellen Gesundheits- und Sozialpolitik*. Gefunden unter [https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/6899/1/AvenirSocial\\_-\\_Die\\_Rolle\\_de...pdf](https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/6899/1/AvenirSocial_-_Die_Rolle_de...pdf)
- Hurrelmann, Klaus & Richter, Matthias (2013). *Gesundheits- und Medizinsoziologie. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Gesundheitsforschung* (8. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Gefunden unter <https://www.edk.ch/dyn/11659.php>

Jäckle, Monika (2016). Schulische BildungsPraxis für vulnerable Kinder und Jugendliche. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Brigitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 154–163). Weinheim: Beltz.

Jaun, Thomas (2000). Partizipation in der Schule. *SuchtMagazin*, 26 (3), 32-33. Gefunden unter <http://doi.org/10.5169/seals-800508>

Jerusalem, Matthias & Meixner, Sabine (2009). Lebenskompetenzen. In Lohaus Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 141–156). Heidelberg: Springer.

Kaba-Schönstein, Lotte (2018). *Gesundheitsförderung 1: Grundlagen*. Gefunden unter <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/gesundheitsfoerderung-1-grundlagen/>

Kaba-Schönstein, Lotte & Kilian, Holger (2018). *Gesundheitsförderung und soziale Benachteiligung/Gesundheitsförderung und gesundheitliche Chancengleichheit*. Gefunden unter <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/gesundheitsfoerderung-und-soziale-benachteiligung-gesundheitsfoerderung-und-gesundheitliche-chanceng/>

Keupp, Heiner (2017). Empowerment. In Dieter Kreft & Ingrid Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl., S. 268–270). Weinheim: Beltz Juventa.

Kilb, Rainer & Peter, Jochen (2016). Aktuelle Situation der Verzahnung zweier „Systeme“ - Integration, Kooperation oder Konkurrenz? In Peter Kilb & Jochen Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (S. 33–39). München: Ernst Reinhardt.

Knolle, Maren (2011). Nachhaltiges Wirtschaften durch Kooperation und Partizipation? In Harald Heinrichs, Katina Kuhn & Jens Newig (Hrsg.), *Nachhaltige Gesellschaft: Welche Rolle für Partizipation und Kooperation?* (S. 80–97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kolbe, Matthias, Jerusalem, Matthias & Mittag, Waldemar (1998). Veränderungen von Selbstwirksamkeit und Klassenklima im zeitlichen Verlauf. Changes in self-efficacy and class climate. *Unterrichtswissenschaft*, 26 (2), 116-126. Gefunden unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7768/pdf/UnterWiss\\_1998\\_2\\_Kolbe\\_Jerusalem\\_Mittag\\_Veraenderungen\\_von\\_Selbstwirksamkeit.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7768/pdf/UnterWiss_1998_2_Kolbe_Jerusalem_Mittag_Veraenderungen_von_Selbstwirksamkeit.pdf)

Kolip, Petra (2003). Ressourcen für Gesundheit - Potenziale und ihre Ausschöpfung. *Gesundheitswesen*, 65, 155-162.

Kuhlmann, Carola (2013). *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: Springer.

Lindström, Bengt (2012, 26. April). *Auszug aus dem Referat Salutogenese am Lebensanfang*. Gefunden unter <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjwoaGNk4vqAhVS6qQKHesKANkQF-jAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.hslu.ch%2F->

%2Fmedia%2Fcampus%2Fcommon%2Ffiles%2Fdokumente%2Fsa%2Ffachtagungen-und-kongresse%2Farchiv%2Fdiverse-themen%2Fein-gesunder-start-ins-leben-2012%2Fsa-auszug-aus-dem-referat-von-bengt-lindstroem.pdf%3Fla%3Den&usg=AOvVaw1iHI6VZbQCGQy-0A-Z14BF

Lindström, Bengt & Eriksson, Monica (2019). Von der Anatomie der Gesundheit zur Architektur des Lebens - Salutogene Wege der Gesundheitsförderung. In Claudia Meier Magistretti (Hrsg.), *Salutogenese kennen und verstehen. Konzept, Stellenwert, Forschung und praktische Anwendung* (1. Aufl., S. 25–92). Bern: Hogrefe.

Maag Merki, Katharina (2015). *Überfachliche Kompetenzen als Bildungsziele. Konzeption und Diskussion der Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis*. Gefunden unter [http://www.begabungsfoerderung.ch/pdf/tagungen/unterlagen\\_15/R1\\_Bildungsziele.pdf](http://www.begabungsfoerderung.ch/pdf/tagungen/unterlagen_15/R1_Bildungsziele.pdf)

Meier Magistretti, Claudia (2019). *Ottawa Claudia - Charta und Menschenrechte im Zusammenhang mit Gesundheit und Gesundheitsförderung*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern - Soziale Arbeit.

Niemeyer, Christian (2012). Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit - «klassische» Aspekte der Theoriegeschichte. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 135–150). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Olk, Thomas, Bathke, Gustav-Wilhelm & Hartnuss, Birger (2000). *Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit*. Weinheim und München: Juventa.

Paulus, Peter & Dadaczynski, Kevin (2015). *Gesundheitsförderung und Schule*. Gefunden unter <https://www.leitbegriffe.bzga.de/systematisches-verzeichnis/strukturen-settings-und-zielgruppen/gesundheitsfoerderung-und-schule/>

Pott, Elisabeth (2005). Vorwort. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Gesundheitsförderung Konkret, Band 6. Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht* (S. 3). Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Gefunden unter <https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/band-6-gesundheitsfoerderung-durch-lebenskompetenzprogramme-in-deutschland/>

Rosenberg, Marshall B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (12., überarb. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

Rosenbrock, Rolf & Hartung, Susanne (2015). *Settingansatz/Lebensweltansatz*. Gefunden unter <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/settingansatz-lebensweltansatz/>

Rosner, Siegfried & Winheller, Andreas (2019). *Gelingende Kommunikation - revisited. Ein Leitfaden für partnerorientierte Gesprächsführung, professionelle Verhandlungsführung und lösungsfokussierte Konfliktbearbeitung* (5. Aufl.). München: Rainer Hampp.

Rossmeissl, Dieter & Przybilla, Andrea (2006). *Schulsozialpädagogik. Denken und Tun als Weg zum mündigen Menschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ruckstuhl, Brigitte (2017). *Gesundheitsförderung 7: Schweiz*. Gefunden unter <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/gesundheitsfoerderung-7-schweiz/>

- Schramm, Kathrin (2015). Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, Erziehungswissenschaften - Was studieren wir eigentlich? In Rita Braches-Chyrek (Hrsg.), *Neue disziplinäre Ansätze der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (S. 21–29). Berlin: Barbara Budrich.
- Schröder, Richard (1995). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Gestaltung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schulnetz21 (ohne Datum). *Gesunde Schule*. Gefunden unter <https://www.schulnetz21.ch/gesundheit/gesunde-schule>
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF]. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Autor. Gefunden unter [https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht\\_Schweiz\\_2018.pdf](https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf)
- Schweizerischer Wissenschaftsrat [SWR]. (2018). *Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Expertenbericht von Rolf Becker und Jürg Schoch im Auftrag des SWR*. Bern: Autor. Gefunden unter [https://www.wissenschaftsrat.ch/images/stories/pdf/de/Politische\\_Analyse\\_SWR\\_3\\_2018\\_SozialeSelektivitaet\\_WEB.pdf](https://www.wissenschaftsrat.ch/images/stories/pdf/de/Politische_Analyse_SWR_3_2018_SozialeSelektivitaet_WEB.pdf)
- Schwerpunktprogramm «gesund und zwäg i de Schuel». (2012). *Lebenskompetenz entwickeln. Eine Arbeitshilfe für Schulen*. Aarau: Autor. Gefunden unter [https://www.npgrsp.ch/fileadmin/npg-rsp/Themen/Fachthemen/Lebenskompetenz\\_in\\_Schulen\\_\\_Arbeitshilfe\\_AG.pdf](https://www.npgrsp.ch/fileadmin/npg-rsp/Themen/Fachthemen/Lebenskompetenz_in_Schulen__Arbeitshilfe_AG.pdf)
- Stade, Peter (2019). Partizipation. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 50–67). Luzern: interact.
- Stadler Raudaskoski, Aili (2005). Finnlands «Geheimnis»: Nur zufriedene Lehrpersonen erteilen guten Unterricht. *Bildung Schweiz. Zeitschrift des LCH*, 5, 21-24. Gefunden unter <http://ailistadler.ch/Publikationen/Finnlands%20Geheimnis.pdf>
- Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention [DFK]. (2013). *Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen: Qualitätskriterienkatalog des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl und Durchführung wirksamer Programme*. Bonn: Autor. Gefunden unter [https://www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/2013\\_dfk\\_kriterien.pdf](https://www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/2013_dfk_kriterien.pdf)
- Thiersch, Hans (2009). Bildung und Sozialpädagogik. In Angelika Henschel, Rolf Krüger, Christof Schmitt & Waldemar Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S. 25–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiersch, Hans (2014). Lebensweltorientierte Jugendhilfe - zum Konzept des 8. Jugendberichts. In Hans Thiersch (Hrsg.), *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* (S. 12–37). Weinheim: Beltz Juventa.
- Thole, Werner (2012). Die Soziale Arbeit - Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 19–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treptow, Rainer (2006). Bildung für alle - Zum Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit. In Karin Böllert, Peter Hansbauer, Brigitte Hasenjürgen & Sabrina Langenohl (Hrsg.), *Die Produktivität des Sozialen - den sozialen Staat aktivieren* (S. 49–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Universität Zürich (ohne Datum). *Denk-Wege. Infomappe DENK-WEGE. Programm zur Förderung personaler und sozialer Kompetenzen*. Gefunden unter [https://www.gewaltpraevention-an-schulen.ch/pdf/Infomappe\\_DENK-WEGE.pdf](https://www.gewaltpraevention-an-schulen.ch/pdf/Infomappe_DENK-WEGE.pdf)
- Verband offene Kinder- und Jugendarbeit Kanton Bern [Voja]. (Ohne Datum). *Methodensammlung zur Partizipation. Anleitungen für die einfache Umsetzung in Schulen, Gemeinden und weiteren interessierten Institutionen*. Moosseedorf: Autor.
- Von Kardoff, Ernst (2003). *Kompetenzförderung als Strategie der Gesundheitsförderung*. Gefunden unter [https://www.researchgate.net/profile/Ernst\\_Von\\_Kardorff/publication/268299250\\_Kompetenzforderung\\_als\\_Strategie\\_der\\_Gesundheitsfoerderung/links/54fd84e30cf2c3f52424eca5/Kompetenzfoerderung-als-Strategie-der-Gesundheitsfoerderung.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ernst_Von_Kardorff/publication/268299250_Kompetenzforderung_als_Strategie_der_Gesundheitsfoerderung/links/54fd84e30cf2c3f52424eca5/Kompetenzfoerderung-als-Strategie-der-Gesundheitsfoerderung.pdf)
- Walter, Uta (2017). *Grundkurs methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. München: Ernst Reinhardt.
- Weber, Dominik (2020). *Grundlagenbericht. Chancengleichheit in der Gesundheitsförderung und Prävention in der Schweiz. Begriffsklärungen, theoretische Einführung, Praxisempfehlungen*. Bern: Gesundheitsförderung Schweiz, Bundesamt für Gesundheit, Konferenz der kantonalen Gesundheitsdirektorinnen und -direktoren.
- Weiss, Wilma, Kessler, Tanja & Gahleitner, Silke Birgitta (2016). Zur Einführung. In Wilma Weiss, Tanja Kessler & Silke Brigitta Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 10–17). Weinheim: Beltz.
- Werner, Stefan (2012). *Steuerung von Kooperationen in der integrierten und sozialen Stadtentwicklung. Machtverhältnisse und Beteiligung im Prozessraum*. Wiesbaden: Springer VS.
- WHO (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Gefunden unter [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO\\_MNH\\_PSF\\_93.7A\\_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- WHO (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Gefunden unter [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/129534/Ottawa\\_Charter\\_G.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf)
- Widulle, Wolfgang (2012). *Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Willener, Alex (2019). Kooperation und Transdisziplinarität. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 68–78). Luzern: interact.
- Wirth, Jan. V. (2015). *Die Lebensführung der Gesellschaft. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolff, Mechthild (2016). Partizipation. In Wolfgang Schröer, Norbert Struck & Mechthild Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (2., überarb. Aufl., S. 1050–1066). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wolff, Mechthild & Hartig, Sabine (2013). *Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung. Ein Werkbuch für Jugendliche und ihre BetreuerInnen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wright, Michael T., von Unger, Hella & Block, Martina (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In Michael T. Wright (Hrsg.), *Partizipative*

*Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 35–52). Bern:  
Hans Huber.

Ziegele, Uri (2014). Definition Soziale Arbeit in der Schule. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule - Definition und Standortbestimmung* (S. 22–29). Luzern: interact.