

Schulsoziokulturelle Animation

Lebenskompetenzförderung in der Schule anhand der
Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation

Bachelorarbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Von Dimitri Hafen

Bachelor-Arbeit

Soziokultur

TZ 2014-2020

Hafen Dimitri

Schulsoziokulturelle Animation

**Lebenskompetenzförderung in der Schule anhand der
Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation**

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

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

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

Reg. Nr.:

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



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

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

Urheberrechtlicher Hinweis

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

Sie dürfen:



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



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



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



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

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

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

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

Vorwort der Schulleitung

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

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

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomantinnen 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 Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren 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

In der Bachelorarbeit «Schulsoziokulturelle Animation – Lebenskompetenzförderung in der Schule anhand der Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation» geht Dimitri Hafen der Frage nach, was die Soziokulturellen Animation dazu befähigt und legitimiert, die Schule als Schulsoziokulturelle Animation bei der Förderung von Lebenskompetenzen zu unterstützen.

Die Beantwortung dieser Frage erfolgt in dieser Literatuarbeit im Rahmen einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Konzept der Lebenskompetenzen, die im Lehrplan 21 als überfachliche Kompetenzen von Bedeutung sind. Besonderer Wert wird dabei auf die präventive Funktion der Soziokulturellen Animation und ihre verhaltens- und verhältnisbezogene Ausrichtung gelegt. In einem weiteren Schritt wird der Bezug zu den Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation hergestellt, um deren Potenzial für die Arbeit im Handlungsfeld Schule zu überprüfen.

In der Arbeit zeigt sich, dass die Schulsoziokulturelle Animation mit ihren Arbeitsprinzipien die im Lehrplan 21 aufgeführten überfachlichen Kompetenzen (Lebenskompetenzen) fördern kann. Dies geschieht in der Regel in Form von Projekten, die auf die Bearbeitung von Lernfeldern (verhaltenspräventiver Aspekt) und die Gestaltung von Lernumgebungen (verhältnispräventiver Aspekt) ausgerichtet sind. Der partizipative und kreative Charakter dieser Projekte ermöglicht informelle Lernprozesse, was zur Förderung der Lebenskompetenzen beiträgt und so eine präventive Wirkung erzeugt.

Danksagung

Ich danke Simone Sattler für ihre klare und wertschätzende Unterstützung. Ein Dank geht auch an Reto Stäheli und Martin Hafen für ihre Anregungen in den Fachpoolgesprächen sowie an meine Studienkollegin Jessica Volmar und Martin Hafen für ihr sorgfältiges Lektorat.

Inhalt

1. Einleitung.....	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Ziel der Arbeit und Fragestellungen	2
1.3 Motivation	3
1.4 Abgrenzung.....	4
1.5 Adressat*innenschaft	4
1.6 Aufbau der Arbeit.....	4
2. Lebenskompetenzen	5
2.1 Kompetenzen	5
2.2 Überfachliche Kompetenzen und Lebenskompetenzen	7
2.3 Lebenskompetenzförderung als Prävention	8
2.4 Förderung von Lebenskompetenzen.....	10
2.5 Lebenskompetenzen im Lehrplan 21	11
2.6 Lebenskompetenzförderung im finnischen Schulsystem.....	14
2.6.1 Grundsätzliche Aspekte zum Bildungsverständnis und zum Bildungssystem.....	15
2.6.2 Aspekte der Prävention durch Verhaltensveränderung.....	18
2.6.3 Aspekte der Prävention durch Verhältnisveränderung.....	18
3. Arbeitsprinzipien der SKA.....	20
3.1 Informelles Lernen	20
3.2 Partizipation	22
3.3 Kreativität	24
3.4 Empowerment.....	26
3.5 Diversität	28
3.6 Geschlechtersensibilität	30
3.7 Kooperation und Transdisziplinarität	32
3.8 Nachhaltigkeit.....	34
3.9 Zusammenführung der verschiedenen Aspekte	37
4. Schulische Lebenskompetenzförderung durch Schulsoziokulturelle Animation	39
4.1 Ansatzpunkte für die Schulsoziokulturelle Animation	39
4.2 Positionierung der SSKA in der SAS.....	42
4.3 Mögliche Aufgabenbereiche der SSKA in der SAS.....	43
4.4 Ein mögliches Arbeitsprofil der SSKA in der SAS	43
4.5 Zentrale Aspekte der SKA zur Lebenskompetenzförderung	47
4.6 Mögliche Vorgehensweisen zur Etablierung der SSKA in der Schule.....	52
5. Beantwortung der Fragestellung und Ausblick	55

5.1 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen	55
5.2 Ausblick.....	56
6.Literaturliste	58

1. Einleitung

In diesem Kapitel wird die Ausgangslage beschrieben, an der sich die Arbeit orientiert. Danach wird das Ziel der Arbeit erläutert und die Fragestellungen werden formuliert, welche diese Arbeit beantworten will. Weitere Unterkapitel behandeln meine Motivation, die Adressat*innen, an die sich diese Arbeit primär richtet, wie auch eine Abgrenzung zu anderen Themen aus diesem Gebiet. Das Kapitel schliesst mit einer Beschreibung des Aufbaus der Arbeit ab.

1.1 Ausgangslage

Die Soziokulturelle Animation (SKA) ist eine junge Profession, die noch nicht so bekannt ist. Es ist deshalb wichtig, dass die SKA in vielen Handlungsfeldern aktiv im Rahmen von interprofessionellen Kooperationen ihren fachlichen Standpunkt vertritt und somit ein Bewusstsein für die Profession schafft (Avenir Social, 2006, S. 14). Bis heute ist ihr das im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule (SAS) nicht gelungen. So ist in grossen Teilen der Schweiz die SAS noch als Schulsozialarbeit (SSA) bekannt. Eine «Schulsoziokulturelle Animation» (SSKA) als solche ist nicht geläufig. Damit stellt sich die Frage, ob die SKA als SSKA nichts Substanzielles zum Schulbetrieb beizutragen hat.

Im Lehrplan 21 wird neben fachlichen Kompetenzen wie Mathematik oder Deutsch dem Erwerb von überfachlichen Kompetenzen («Lebenskompetenzen») eine wichtige Rolle zugeschrieben. Diese überfachlichen Kompetenzen, die als soziale, personale und methodische Fähigkeiten beschrieben werden, bezeichnen Fähigkeiten, «die für eine erfolgreiche Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben in verschiedenen Lebensbereichen zentral sind» (Schweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016, S. 4). Trotzdem stehen im Schweizer Schulsystem, auch nach der Einführung des Lehrplans 21, die formalen Aspekte wie Prüfungen zu den fachlichen Kompetenzen und Selektionen im Vordergrund. Dabei werden herkunftsbedingten Unterschiede durch die hohe Selektivität nicht verringert, sondern vergrössert (Rolf Becker & Jürg Schoch, 2018, S.35). Sozialkompetenz und weitere Lebenskompetenzen können jedoch fast ausschliesslich durch informelle und kaum durch formale Bildung gefördert werden. Dazu kommt, dass das präventive Potenzial, welches in der Förderung von Lebenskompetenzen liegt, unter diesen Bedingungen nicht voll ausgeschöpft werden kann (Martin Hafen, 2018, S.7).

In anderen Schulsystemen wird ein breiteres Verständnis von Bildung gelebt, welches formale Bildung und informelle Bildung gleichwertiger behandelt. Ein solches System wird in Finnland umgesetzt, das sich weniger an den Zielen der Pisa-Studie orientiert und ein deutlich breiteres Bildungsverständnis verfolgt. Das finnische Schulsystem kann nicht einfach in die Schweiz übertragen werden (Johann C. Fuhrmann & Norbert Beckmann-Dierke, 2011). Ein Grund dafür könnte die föderalistische Struktur des

Schweizer Schulsystems sein. Entsprechend stellt sich die Frage, wie die informelle Bildung im Schweizer Schulsystem besser integriert werden kann und ob die Soziale Arbeit im Allgemeinen und die SKA im Besonderen dazu einen aktiven Beitrag leisten könnte.

Die SAS ist ein Handlungsfeld, welches an der Schnittstelle der Funktionssysteme Soziale Arbeit und Bildung angesiedelt ist (Martin Hafen, 2005, S. 98). Das bedeutet, dass die Kommunikation der SKA sowohl im Bildungssystem als auch im System der Sozialen Arbeit zu Anschlüssen führen und damit zu einer Kopplung der beiden Systeme beitragen kann (Martin Hafen, 2010, S. 176). Dass es der SKA bisher nicht gelungen ist, im Handlungsfeld Schule wirklich Fuss zu fassen, hängt damit zusammen, dass der Sozialen Arbeit im Schulsystem nach wie vor hauptsächlich die Funktion zugeschrieben wird, bestehende soziale Probleme zu lösen. Sie wird nach, Hans-Günther Homfeldt und Jörgen Schulze-Krüdener (1997) vornehmlich als «soziale Feuerwehr» in Anspruch genommen (S. 37). Von den drei Disziplinen der Sozialen Arbeit in der Schule (SAS) wird diese Aufgabe vor allem von der Schulsozialarbeit (SSA) wahrgenommen. Nach Hafen (2010, S. 177) ist sie die behandelnde Disziplin der Sozialen Arbeit (SA), während der SKA eine vornehmlich präventive Funktion zukommt. Die Sozialpädagogik operiert nach Hafen (ebd.) an der Schnittstelle von Prävention und Behandlung. Die Rolle der Disziplinen in der SAS kann auch anhand ihrer gesellschaftlichen Hauptaufgabe überprüft werden. Nach Gregor Husi und Simone Villiger (2012, S. 56) liegt die Hauptaufgabe der Sozialarbeit bei der Förderung von Inklusion. Die Sozialpädagogik kümmert sich primär um Sozialisation, und die SKA verstärkt die Kohäsion. Während von «Schulsozialpädagogik» («SSP») bisweilen die Rede ist (Martina Good, 2011), ist eine «Schulsoziokulturelle Animation» («SSKA») analog zur «Schulsozialarbeit» («SSA») bis heute nicht geläufig. Die in dieser Arbeit verfolgte These lautet, dass die SKA als SSKA in der SAS vermehrt Fuss fassen kann, indem sie die Schule bei der Erreichung des im Lehrplan 21 formulierten Ziels der Lebenskompetenzförderung unterstützt. Um diese These zu bestätigen, soll analysiert werden, inwiefern die Grundlagen der Lebenskompetenzförderung den Arbeitsprinzipien der SKA entsprechen.

1.2 Ziel der Arbeit und Fragestellungen

Ziel der Arbeit ist es zu aufzuzeigen, wie die SKA als SSKA die Schule aktiv dabei unterstützen kann, die informelle Bildung vermehrt in den Schulalltag einfließen zu lassen und die damit verbundene präventive Wirkung zu fördern. Hierfür wird ergründet, welche Arbeitsprinzipien der SKA zur Förderung von Lebenskompetenzen in der Schule Wirkung erzielen könnten. Zudem soll auch geprüft werden, welche Voraussetzungen im Handlungsfeld Schule gegeben sein müssten, damit die Arbeitsprinzipien der SKA als SSKA umgesetzt werden können. Hieraus ergeben sich folgende Fragestellungen, welche durch diese Arbeit beantwortet werden.

Hauptfragestellung	Was befähigt und legitimiert die Soziokulturellen Animation dazu, die Schule als Schulsoziokulturelle Animation bei der Förderung von Lebenskompetenzen zu unterstützen?
Unterfragenstellung 1	Welche Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation können einen Beitrag zur Erreichung des Ziels «Lebenskompetenzförderung» im Schweizer Schulsystem leisten?
Unterfragestellung 2	Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit die Soziokulturelle Animation als Schulsoziokulturelle Animation im Schulsystem der Deutschschweiz etabliert werden kann?

1.3 Motivation

An der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit gibt es drei Vertiefungsrichtungen, die jeweils verschiedene Ansätze verfolgen. So ist die klassische Sozialarbeit, wie in der Ausgangslage beschrieben, als behandelnde Disziplin auf die Inklusionsförderung ausgerichtet, die Sozialpädagogik unterstützt die Sozialisation und die SKA fördert die Kohäsion und wirkt befähigend (vgl. dazu Kap. 3.4), was eine präventive Wirkung erzielt. In der SAS würden die drei Professionen somit andere Schwerpunkte in ihrer Arbeit setzen. Dem Autor wurde in vorherigen Arbeiten über die Soziale Arbeit in der Schule und durch das Modul Soziale Arbeit in der Schule klar, dass zwar Absolvent*innen aller drei Disziplinen in der Schule arbeiten können, die Arbeitshaltungen und -ansätze aber meistens mit dem Arbeitsverständnis der Sozialarbeit übereinstimmen. Das macht es schwierig, sich als Sozialpädagog*in oder Soziokulturelle*r Animator*in einzubringen. Dabei wäre es gerade in der Schule wichtig, das selbständige Handeln und Denken zu lernen, was primär die soziokulturelle Animation fördert (vgl. dazu Kap. 3). Deshalb ist es ein wichtiges Anliegen dieser Arbeit, die Möglichkeiten einer SSKA genauer zu definieren und aufzuzeigen, wie sie besser ins Handlungsfeld Schule integriert werden könnte.

Diese Motivation wurde durch eine Bedürfnisabklärung an der Kinderkonferenz 2018, die im Rahmen einer Projektarbeit im Studium durchgeführt wurde, noch verstärkt. In der Abklärung ging es um das Thema Kindermitbestimmung. Die Kinder wurden befragt, wo sie das Gefühl haben, noch nicht genügend Mitbestimmung zu erleben. Bei den Antworten wurde mit Abstand am meisten die Schule genannt. Bei weiteren Interviews mit Lehrpersonen wurde ersichtlich, dass es nicht so einfach ist, in der Schule Mitbestimmung zu fördern, weil die Lehrpersonen schon mit dem allgemeinen Aufgabenpaket durch Lernziele und Prüfungen sehr gefordert sind. Daraus hat sich für mich die Motivation ergeben zu prüfen, wie die SKA die Schule und die Lehrkräfte dabei unterstützen könnte, durch die Organisation von Mitbestimmungsprozessen und andere Aktivitäten zur Erreichung des Ziels der Förderung der überfachlichen Kompetenzen beizutragen.

1.4 Abgrenzung

Diese Arbeit behandelt nicht die Arbeit der Schulsozialarbeit oder der Schulsozialpädagogik, somit wird nicht genauer auf diese Aspekte der SAS oder auf die Früherkennung von Inklusionsproblemen eingegangen. Auch liegen nicht Bildungslandschaften¹ im Fokus, die eine verstärkte Vernetzung zur klassischen Kinder- und Jugendarbeit ausserhalb Schule fördern. Dies ist auch keine Forschungsarbeit, welche sich mit schon in der Schule tätigen Soziokulturellen Animator*innen auseinandersetzt.

1.5 Adressat*innenschaft

Die Arbeit richtet sich zum einen an die Professionellen der Soziokulturellen Animation, um in der eigenen Profession ein Verständnis für die SSKA zu schaffen. Des Weiteren richtet sie sich an Schulleitungen, Pädagog*innen und Politiker*innen um aufzuzeigen, welche Vorteile sich aus einer engeren Zusammenarbeit mit der SAS und der SSKA im Besonderen ergeben könnten. Auch für Fachleute der Schulsozialarbeit und der Schulsozialpädagogik könnte diese Arbeit interessant sein, um die Arbeitsweisen der SKA in der Schule nachvollziehen zu können.

1.6 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in fünf Kapitel unterteilt. Nach der Einleitung (Kap. 1) setzt sich die Arbeit mit den Kompetenzen im Allgemeinen und den Lebenskompetenzen im Besonderen auseinander, sowie mit der Förderung dieser durch einen präventiven Ansatz (Kap.2). Zudem wird das finnische Schulsystem beschrieben, welches vermehrt auf das Erlernen überfachlicher Kompetenzen setzt. In Kapitel 3 werden die Arbeitsprinzipien der SKA mit Blick auf die Lebenskompetenzen behandelt und ein Zwischenfazit gezogen. Anschliessend wird in Kapitel 4 auf die mögliche Rolle der SKA im schweizerischen Schulsystem eingegangen und es wird geprüft, welche Rahmenbedingungen dafür gegeben sein müssen. Im letzten Kapitel 5 wird mittels einer zusammenfassenden Beantwortung der Fragestellungen ein Rückblick auf die Arbeit gegeben.

¹ <https://www.education21.ch/de/bildungslandschaften21>

2. Lebenskompetenzen

Um das Potential der SKA bei der Lebenskompetenzförderung in der Schule zu fassen, müssen Kompetenzen und Lebenskompetenzen verstanden werden. Nach der einer einleitenden Definition des Kompetenzbegriffs wird auf die Rolle der Lebenskompetenzen im Lehrplan 21 eingegangen. Nach dieser Auseinandersetzung wird daraus abgeleitet, wie Lebenskompetenzen gefördert werden können. Zum Abschluss dieses Kapitels wird am Beispiel des finnischen Schulsystems gezeigt, wie die Schweizer Schulen generell einen stärkeren Fokus auf die Förderung von Lebenskompetenzen setzen können.

2.1 Kompetenzen

Nach John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (2003) ist Kompetenz ein Begriff, der sehr verschieden definiert werden kann, je nachdem, aus welcher wissenschaftlichen Perspektive der Begriff gebraucht wird. Deshalb sei es wichtig, den Kompetenzbegriff immer neu zu definieren, um Missverständnissen vorzubeugen (S. 17). Marisa Kaufhold (2006) definiert aufgrund des wissenschaftlichen Diskurses vier mehrheitlich akzeptierte Grundmerkmale, welche das Erlangen und Umsetzen von Kompetenz beschreiben. Diese vier Grundmerkmale werden nachfolgend ausgeführt (S. 22-24).

- **Die Äusserung von Kompetenz durch Bewältigung von Handlungssituationen:** Matthias Vonken² sieht Kompetenz als eine Voraussetzung zum Handeln. Kompetenz sei ein singuläres Merkmal, welches sich auf individueller Ebene entwickle. Nach Reinhold Weiss würden Kompetenzen erst sichtbar durch die Bewältigung von Handlungssituationen.
- **Die Bedeutung von Situation und Kontext beim Erwerb von Kompetenzen:** Ein Handlungsbezug ist demnach eine elementare Voraussetzung, um Kompetenzen zu entwickeln und zu entfalten. Folgende Aspekte sind elementar für eine Kompetenz:
 - Das *Wissen* bestimmt, welche Handlungsoptionen einem Menschen bekannt sind und welche Informationen in ein Wissenskonzept integriert wurden.
 - *Fähigkeiten/ Fertigkeiten* sind Voraussetzungen dafür, eine Handlung ausführen zu können.
 - Die *Motive* zeigen, wie fest ein Individuum handeln will. Die Motivation werde durch sogenannte latente Dispositionen beeinflusst.
 - Die *emotionale Disposition* ist eine subjektive Wahrnehmung einer Situation, welche die Motivation des Individuums beeinflusst.

Kaufhold (2006) beschreibt in der Folge (S. 23), dass jedes Individuum jede Situation, in der gehandelt werden kann, subjektiv beurteilt³. Diese subjektive Dimension ist von den jeweiligen individu-

² Nach Vonken, Matthias (2005): *Handlung und Kompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.

³ Nach Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.

ellen Dispositionen und Sinnesstrukturen abhängig. Diese Situation wiederum ist das Ergebnis sozialen Handelns, sowie der subjektiven Produktionsleistung der Beteiligten. Das Sichtbar-Werden von Kompetenzen hat demnach nicht nur mit der Wahrnehmung des Individuums zu tun, sondern auch mit organisatorischen und systemischen Bedingungen. Somit spielt die Wechselseitigkeit von individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und systemischen wie auch organisatorischen Bedingungen eine grosse Rolle.

- **Die Bindung von Kompetenz an Subjektivität:** Kompetenz ist nach Kaufhold (S. 24) an die Subjektivität des Individuums gebunden. John Erpenbeck und Volker Heyse⁴ betonten, dass Kompetenzen offenbaren, wie eine Person wirklich handelt und nicht wie eine Handlung aussehen sollte. Deshalb seien Kompetenzen für Dritte nur auf Umwegen zu erkennen, etwa durch wiederholtes Beobachten von sich wiederholenden Handlungsprozessen. Dies bedürfe einer vertrauensvollen Atmosphäre.
- **Die fehlende Konstanz von Kompetenzen:** Da Kompetenzen an Personen gebunden und sich mit ihrer subjektiven Wahrnehmung verändern können, ist die Entwicklung von Kompetenzen nach Kaufhold (ebd.) durch die individuelle Biografie eines Menschen geprägt. Weiter spielten die Situationsbezogenheit, wie beispielsweise die räumlichen Bedingungen oder Stress, sowie der konkrete Handlungsbezug eine wichtige Rolle beim Kompetenzaufbau (ebd.). Aus diesem Grund sind Kompetenzen sowohl durch das Individuum als auch Dritte veränderbar. Wichtige Faktoren seien gemäss Lempert⁵ unter anderem berufliche oder schulische Sozialisationsprozesse, die «Lernhaltigkeit» der Tätigkeit oder die individuelle biographische Entwicklung. Durch fehlende Anwendungsmöglichkeiten (z. B. infolge einer Entmündigung) ist ein Kompetenzverlust nach Kaufhold (ebd.) vorstellbar, da das Potential in diesem Fall nicht angewendet und somit auch nicht weiterentwickelt wird⁶. So wie Kompetenzen auf- und abgebaut werden können, sei es auch möglich, dass sich Kompetenzen von einer Kompetenzdimension in die andere verschieben. Das mache auch die Prüfung von Kompetenz schwierig, da sie nur anhand ähnlicher Situationen wirklich festgestellt werden könnten (ebd.).

Nach dieser grundsätzlichen Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff soll im nächsten Unterkapitel geprüft werden, inwiefern diese Erkenntnisse in Hinblick auf die überfachlichen Kompetenzen und die Lebenskompetenzen zutreffen.

⁴ Erpenbeck, John & Heyse, Volker (1999): Kompetenztraining. Münster: Waxmann Verlag.

⁵ Lempert, Wolfgang (1998): Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen. Hohengehren: Schneiderverlag.

⁶ Lempert, Wolfgang (1998): Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen. Hohengehren: Schneiderverlag.

2.2 Überfachliche Kompetenzen und Lebenskompetenzen

Wie in der Ausgangslage beschrieben, ist im Lehrplan 21 nicht von Lebenskompetenzen, sondern von überfachlichen Kompetenzen die Rede. Dominique Högger (2018) vergleicht die Lebenskompetenzen mit dem Lehrplan 21 und kommt hierbei zum Schluss, dass dasselbe gemeint ist, aber anders benannt wird (S. 29-30). Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) beschreibt Lebenskompetenzen wie folgt (WHO, 1998, S. 7):

«Lebenskompetenzen sind Fähigkeiten für ein anpassungsfähiges und konstruktives Verhalten, das den Individuen ermöglicht, angemessen mit den Anforderungen und Herausforderungen des Alltags umzugehen.»

Högger (2018) beschreibt mit Bezug auf die WHO, dass Lebenskompetenzen sich aus individuellen, sozialen (interpersonalen), kognitiven und körperlichen Kompetenzen zusammensetzen. Sie helfen dem Menschen, das eigene Leben autonom gestalten zu können. Folgende Kompetenzfelder wurden unter anderem dabei genannt: Stressregulierung, Emotionalität, das Führen von Beziehungen, Empathie oder kreatives und kritisches Denken (S. 29).

Nach Martin Hafen (2018) kann der Begriff Lebenskompetenzen als Überbegriff für Risikokompetenz, Gesundheitskompetenz und weitere Kompetenzen genannt werden, da sie alles umfassen, was nötig ist für ein «gelingendes Leben». Ausserdem beschreibt er neurologische Aspekte, die sich auf das Erlernen von Gesundheitskompetenzen beziehen (S. 9). Er bezieht sich hierbei auf Roth⁷, der dem limbischen System im Hirn eine bedeutende Rolle bei der Erarbeitung von Gesundheitskompetenzen zuschreibt. Das limbische System ist zuständig für emotionales Lernen, das unbewusst stattfindet. Dies entspricht auch den Aussagen von Kaufhold im vorherigen Kapitel dem Kompetenzerwerb im Allgemeinen und somit auch dem Erwerb von Lebenskompetenzen. Kompetenzen seien nicht steuerbar, aber es gebe Möglichkeiten, eine Umgebung zu schaffen, die dieses emotionale Lernen fördern. Hafen (2018) hält deshalb einige Aspekte, die im Handlungsfeld Schule umgesetzt werden, für kontraproduktiv, da sie ein offenes und ungebundenes Lernen erschweren oder gar verunmöglichen (S. 9). Hierbei bezieht er sich auf Bauer (2007)⁸:

- Früher Selektionsdruck
- Prüfungen mit Fokus auf Fehlervermeidung
- Schwere Gewichtung des Auswendiglernens
- Isolierter Fächerunterricht

⁷ Roth, Gerhard (2012): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu verändern. 7. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

⁸ Bauer, Joachim (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann & Campe.

- Trennung in unterschiedliche Leistungsniveaus
- Fehlende Ganztageschulen
- Grosse Schulklassen

Wie man sieht, ist «Kompetenz» ein Ausdruck für nachhaltiges Lernen, das grösstenteils unbewusst stattfindet, auf wiederholten Erfahrungen beruht und nicht gelehrt werden kann. Die Lebenskompetenzen sind Kompetenzen, die für ein gesundes autonomes Leben gebraucht werden, ihnen kann man zahlreiche weitere Kompetenzen zuordnen, wie zum Beispiel die Gesundheitskompetenz oder die Risikokompetenz. Wie zu Beginn beschrieben sind die Lebenskompetenzen mit den überfachlichen Kompetenzen gleichzusetzen. Die beiden Konzepte werden daher in diesem Text synonym verwendet.

2.3 Lebenskompetenzförderung als Prävention

Da die SKA, ihren Schwerpunkt in der Prävention hat, kann davon ausgegangen werden, dass auch die SSKA mit ihren Tätigkeiten in der Schule eine präventive Wirkung erzeugt. In diesem Unterkapitel soll daher der Zusammenhang von Lebenskompetenzförderung und Prävention ausführlicher beschrieben werden.

Nach Hafen (2005, S. 40) bilden die Behandlung und die Prävention aus präventionstheoretischer Sicht ein Kontinuum, vergleichbar mit dem Kontinuum von Gesundheit und Krankheit (vgl. Abb.1). Die Behandlung setzt ein, wenn ein Problem bereits besteht, die Prävention versucht durch die Beseitigung der Ursache(n) bereits vorher anzusetzen.⁹ An anderer Stelle bezeichnet Hafen (2013, S. 85) diese «Ursachen» als Belastungs- und Schutzfaktoren. Wenn man nun die drei Disziplinen der SA vor dem Hintergrund dieses Kontinuums platziert, dann steht die Sozialarbeit tendenziell auf der Seite der Behandlung und die SKA auf der Seite der Prävention (Hafen, 2005, S. 41-42). Das bedeutet, dass die Sozialarbeit hauptsächlich an bereits bestehenden sozialen Problemen ansetzt, während die SKA (unter anderem durch Förderung der Kohäsion) diese Probleme zu verhindern versucht. Die Sozialpädagogik wäre gemäss Hafen (2005) dazwischen angesiedelt, weil sie sowohl behandelnd (beispielsweise in Heimen für Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten) als auch präventiv (beispielsweise in der Freizeitgestaltung) tätig ist.¹⁰ Diese Zuordnung ist nicht komplett. So kann es sein, dass auch die Sozialarbeit präventiv handeln kann (z. B. auf der Ebene der Sozialpolitik), wie auch die SKA behandelnd wirken kann (beispielsweise, durch Empowerment bei bestehenden Problemen) (S. 41-43).

Behandlung		Prävention
Soziale Arbeit	Sozialpädagogik	Soziokulturelle Animation

Abb. 1: Soziale Arbeit vor dem Kontinuum von Behandlung und Prävention (eigene Darstellung mit Bezug auf Hafen, 2005)

⁹ An anderer Stelle bezeichnet Hafen (2013) diese «Ursachen» als Belastungs- und Schutzfaktoren.

¹⁰ Hafen (ebd.) betont, dass es sich bei dieser Zuordnung um eine These handelt.

Da die präventive Funktion für die SKA im Allgemeinen und für die SSKA im Besonderen so wichtig ist, sollen mit Bezug auf Hafen (2013, S. 101-112) die wichtigsten Präventionskonzepte in anhand des Kontinuum von Behandlung und Prävention angeschaut werden. Hier ist zu bemerken, dass Hafen (ebd.) das Kontinuum von Behandlung und Prävention noch um den Aspekt der Früherkennung ergänzt. Er versteht Früherkennung als Form von Diagnose, die für sich keine präventive Wirkung erzeugt, sondern erst, wenn eine Frühbehandlung einsetzt, die verhindert, dass sich das Problem verschlimmert. An anderer Stelle unterscheidet Hafen (2015, S. 67) «primäre» von «sekundärer» Früherkennung. Während die sekundäre Früherkennung durch Spezialist*innen (beispielsweise durch eine Psychologin, die mit einem Fragebogen arbeitet) erfolgt, geht es bei der primären Früherkennung darum, ein Problem im Alltag möglichst früh zu erkennen. Hafen (ebd.) unterscheidet dabei drei Ebenen der Früherkennung, die systematisiert werden: die Beobachtung von Problemanzeichen, der Austausch dieser Beobachtungen und die Einleitung von Massnahmen der Frühbehandlung. Diese Systematisierung erfolgt in «psychosozialen Handlungsfeldern» wie dem Kinderschutz, der offenen Jugendarbeit oder der Schule und wird durch die Vernetzung der Fachpersonen im jeweiligen Handlungsfeld erreicht.

Hafen (2013, 101-112) setzt das Kontinuum von Prävention, Früherkennung und Behandlung auch in Zusammenhang mit den in der Praxis gebräuchlichen Begriffen. «Primärprävention» entspricht der Prävention, weil sie einsetzt, wenn das Problem noch nicht besteht. «Sekundärprävention» ist mit Früherkennung gleichzusetzen und von «Tertiärprävention» ist die Rede, wenn ein Problem schon aufgetreten ist und Folgeprobleme verhindert werden sollen. Das ist gemäss Hafen bei jeder Behandlung der Fall (S. 101-107). «Universelle Prävention» richtet sich an Zielgruppen mit einer «normalen Risikoexposition», während die «selektive Prävention» auf Personen mit einer erhöhten Risikoexposition (Risikogruppen) ausgerichtet ist (S. 108-112). Hafen stellt die Begriffe folgendermassen dar (Abb. 2):

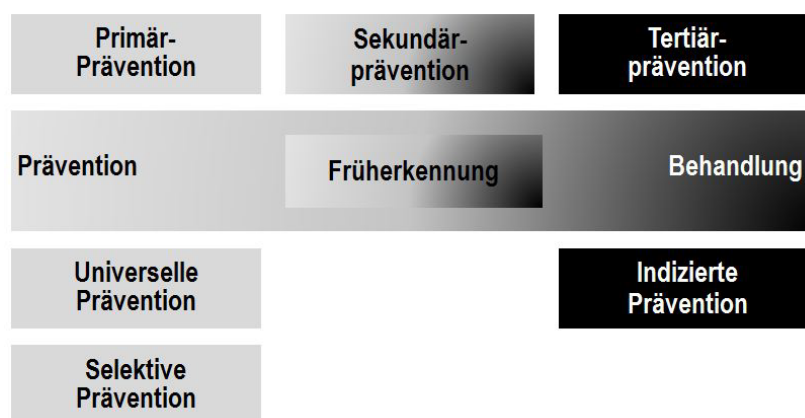


Abb. 2: Die Begrifflichkeit der Prävention (Hafen 2013, S. 111)

Schliesslich unterscheidet Hafen (2013) auch noch «Verhaltensprävention» von «Verhältnisprävention», was für den weiteren Verlauf dieser Arbeit besonders relevant ist. Verhaltensprävention richtet sich direkt an die einzelnen Personen, bei denen ein bestimmtes Problem, wie Krankheit, Sucht oder Gewalt, verhindert werden soll. Die Verhältnisprävention wiederum sei bestrebt, soziale Systeme so zu verändern, dass sie eine gesundheitsförderlichere Umwelt darstellen (S. 161). Übersetzt auf die Schule könnte das heissen, dass die SSKA Kinder direkt dabei unterstützt, gewisse Lebenskompetenzen wie Kreativität zu fördern (Verhaltensprävention) oder dadurch, dass die Lebenskompetenzförderung zum Beispiel durch die Umgestaltung der Räume erreicht wird (Verhältnisprävention).

Die in der Praxis gebräuchliche Unterscheidung von Verhaltens- und Verhältnisprävention ist nach Hafen (2013, S. 161-162) nicht sehr präzise. Da Prävention bedeutet zu verhindern, würden die obenstehenden Begriffe das Verhindern von Verhalten und Verhältnis bedeuten. Präziser wäre es Verhältnisprävention als Prävention durch Verhältnisveränderung verstanden und Verhaltensprävention als Prävention durch Verhaltensänderung zu verstehen, was in dieser Arbeit auch so gemacht wird.

2.4 Förderung von Lebenskompetenzen

Nach diesem Exkurs zur Präventionstheorie soll die Frage geklärt werden, wie genau können Lebenskompetenzen gefördert werden können? Thomas Abel und Kathrin Sommerhalder (2007) beschreiben, dass Gesundheitskompetenz anhand von Empowermentprozessen erlernt und gestärkt werden kann (S. 4). Wie in Kap. 2.2 beschrieben, kann die Gesundheitskompetenz den Lebenskompetenzen zugeordnet werden. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Lebenskompetenzen auch durch Empowermentprozesse erlernt und gestärkt werden können. Hafen (2018) sieht es auch als zentralen Punkt an, dass Kompetenzen selbstgewollt erlernt werden müssen und es ein Setting braucht, welches dies ermöglicht (S. 11). Es geht also auch hier um ein funktionierendes Zusammenspiel von Verhalten und Verhältnissen.

Hafen (2018) spricht in diesem Zusammenhang vom Lernen anhand der relevanten Umwelt. Diese Lernprozesse können bewusst und unbewusst erfolgen. Durch dieses Lernen an der Umwelt werden Strukturen aufgebaut, wie zum Beispiel die Gesundheitskompetenz. Je mehr Erfahrungen mit der Auseinandersetzung der Umwelt gemacht werden, umso stabiler sind die Strukturen. Je mehr sich diese Strukturen verfestigt haben, desto schwieriger sind sie zu verändern. Wenn beispielsweise Bewegung oder gesunde Ernährung ein wichtiges Element in der Schule ist, dann lernen die Kinder, wie sie sich durch ausreichend Bewegung und gesunde Ernährung gesund halten können. Davon profitieren vor allem auch die Kinder aus Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Status, da sich diese in der Familie durchschnittlich weniger häufig bewegen (S. 11). Hafen (2018) unterstreicht, dass die Stärkung der Gesundheitskompetenz und anderer Lebenskompetenzen nur gelingen kann, wenn die sozialen

und die physikalisch-materiellen Umweltbedingungen, beispielsweise die Gestaltung des Schulareals, darauf ausgerichtet werden. Der Aufbau der Lebenskompetenzen kann durch weitere Umweltaspekte wie die emotionale Zuwendung der Lehrkräfte oder die soziale Unterstützung durch andere Schülerinnen und Schüler*innen gefördert werden (S. 7). Diese wirken entsprechend als Schutzfaktoren und erzeugen so ihre präventive Wirkung.

Wenn der Aufbau von Lebenskompetenzen in der Kindheit und Schule nicht gelingt, dann können daraus Risikofaktoren (Stressoren) entstehen, da die Betroffenen nicht gelernt haben, mit jeweiligen Umweltaspekten umzugehen. Hafen nennt in diesem Zusammenhang als Beispiel die Stressregulation, die er als Teil der Gesundheitskompetenz und somit als Lebenskompetenz sieht. Wenn ein Kind in der frühen Kindheit und in der Schule nicht lernt, mit Stress umzugehen, verfügt es später (beispielsweise auf der Arbeit), nicht über diese Fähigkeit. Da Stress die Gesundheit beeinträchtigt, wird die fehlende Kompetenz zur Stressbewältigung zu einem Risikofaktor (Hafen, 2018, S. 9).

Ziel bei der Stärkung von Kompetenzen ist es also, erfahrungsbedingte Strukturen aufzubauen, die meist intuitiv dabei helfen, mit Herausforderungen umzugehen. Dabei spielen wie erwähnt die Umweltbedingungen eine wichtige Rolle. In Hinblick auf das Schweizer Schulsystem ist Hafen (2008) der Ansicht, dass die Möglichkeiten zur Kompetenzförderung in gewissen, meist privaten Schulen wie der Rudolf-Steiner-Schule, besser ausgebaut sind als in den meisten staatlichen Schulen. In den staatlichen Schulen braucht es nach Hafen mehr Frei- und Erlebnisräume, um die Lebenskompetenzen so zu fördern, wie das im Lehrplan 21 vorgesehen ist (S. 10).

2.5 Lebenskompetenzen im Lehrplan 21

In den bisherigen Unterkapiteln hat sich gezeigt, dass Lebenskompetenzen aus präventionstheoretischer Perspektive als Schutzfaktoren bezeichnet werden, welche die Resilienz (die Widerstandsfähigkeit) gegenüber späteren Belastungen fördern und so zu einem gelingenden Leben beitragen. Daher lässt sich sagen, dass im Lehrplan 21 mit seiner Betonung der überfachlichen Kompetenzen ein hohes Potenzial für Prävention vorhanden ist. Die überfachlichen Kompetenzen werden im Lehrplan 21 (Schweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016) als «personale, soziale und methodische Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben in verschiedenen Lebensbereichen zentral sind» (S. 4) definiert.

Wie in Kap. 2.2 erwähnt, entspricht die Definition der Lebenskompetenzen weitgehend der Definition der überfachlichen Kompetenzen. Zu den überfachlichen Kompetenzen gehören:

- Selbstwahrnehmung
- Problemlösung
- Kritisches Denken

- Empathie
- Kommunikation

Nach Högger (2018, S. 30) sind die überfachlichen Kompetenzen in den jeweiligen schulischen Fachbereichen mehr oder weniger verankert und nicht nur in den Grundlagen des Lehrplans. Jedoch würde die Gewichtung zu stark auf individuelle Kompetenzen gelegt. Soziales und kollektive Umgebungsmerkmale würden nicht beachtet. Högger (ebd.) sieht als Präventionsfachmann im Lehrplan 21 vor allem das Potenzial zur Prävention durch Verhaltensveränderung ausgeschöpft, weniger das zur Prävention durch Verhältnisveränderung (vgl. Kap. 2.3). An den Aussagen zum kompetenzorientierten Unterricht sieht Högger jedoch auch noch einen Hinweis für die vermehrte Stärkung der Prävention durch Verhältnisveränderung (S. 30). So steht im Lehrplan 21 (Schweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016) unter der Überschrift «Kompetenzorientierter Unterricht, eine didaktische Herausforderung» folgendes:

«Kompetenzorientiert unterrichten heisst, spezifische Inhalte und Gegenstände so auszuwählen und als Lerngelegenheiten zu gestalten, dass erwünschte Kompetenzen daran erworben oder gefestigt werden können.» (S. 8)

Nach Högger (2018, S. 30) ist es durch das föderal ausgelegte System unmöglich, eine einheitliche Umsetzung dieser überfachlichen Kompetenzen zu erreichen. So kommt es stark darauf an, wie viel Wert ein Schulhaus auf die Umsetzung der überfachlichen Kompetenzen legt. Auch der meist fehlende schulübergreifende Austausch sieht er als Problem an, da die Thematik jeweils anders verstanden und umgesetzt wird. Högger (ebd.) zeigt anhand von Beispielen, wie externe Programme zur Stärkung der Prävention durch Verhaltens- wie auch die Verhältnisveränderung in den Schulen beigezogen werden, die auf die Stärkung der Lebenskompetenzen ausgerichtet sind. Für die Prävention durch Verhaltensveränderung nennt er das Programm «Denk-Wege» der Universität Zürich, für die Prävention durch Verhältnisveränderung das Programm «SOLE» der Fachhochschule Nordwestschweiz. Aufgrund ihrer Verknüpfung der Themen «Prävention» und «Lebenskompetenzförderung» im Handlungsfeld «Schule» lohnt es sich, die Wirkungsweise dieser Programme näher anzuschauen.

Denk-Wege

«Denk-Wege» (Universität Zürich, 2018) hiess früher «PFADE» und ist auf der Grundlage des evidenzbasierten amerikanischen Modellprogramms «paths» entstanden. Es wird seit 2004 praktiziert und ist ein schulisches Präventionsprogramm, das auf die Förderung von Lebenskompetenzen ausgerichtet ist (S. 1). Der Fokus des Programms liegt wie oben beschrieben beim Verhalten der Individuen und macht somit Prävention durch Verhaltensveränderung (vgl. Kap.2.3).

«Denk-Wege» (S. 1) richtet sich nach neun Schwerpunktthemen aus:

- Regeln
- Gesundes Selbstwertgefühl
- Gefühle und Verhalten
- Selbstkontrolle
- Probleme lösen
- Freundschaften und Zusammenleben
- Lern- und Organisationsstrategien

Das Ziel von «Denk-Wege» ist eine fachliche und qualitative Präventionsarbeit, die nachhaltig ist und allen zugutekommt. Das Programm beinhaltet Schulungen, Coaching und Fachbegleitungen anhand der Erkenntnisse der evidenzbasierten Prävention. Das Programm ist auf die Zeit vom Kindergarten bis zur 6. Klasse ausgerichtet. Den grössten Effekt erzielt das Programm, wenn die ganze Schule teilnimmt. Mit der Arbeit an der Schulkultur könne die nachhaltigste Wirkung erzielt werden. Es ist aber auch für einzelne Klassen möglich, an dem Programm teilzunehmen. Das Programm wird in Unterrichtslektionen durchgeführt und ist auch hilfreich zur Behandlung von schon bestehenden Problemen wie Mobbing. Dabei wird stets lösungsorientiert gearbeitet. Wird das Programm genauso umgesetzt wie geplant, ergibt sich daraus ein spürbarer Effekt (S. 1-2).

SOLE

«SOLE» (Pädagogische Hochschule, 2015) ist ein Programm für soziales Lernen der Fachhochschule Nordwestschweiz. Es zielt darauf ab, die Schule als Kontext für soziales Lernen zu gestalten. Mit Kontext ist der Einfluss der äusseren Umstände gemeint. «SOLE» begründet das mit folgendem Beispiel:

«Lernen ist immer auch kontextabhängig. So spielt es eine Rolle, ob ein Kind Französisch im Klassenzimmer einer Deutschschweizer Schule lernt oder im Alltag eines französischen Dorfes. Je nachdem werden sich andere Lernstrategien als zielführend erweisen.» (S. 3)

«SOLE» ist also im Gegensatz zu «Denk-Wege» ein Präventionsprogramm, dass die Lebenskompetenzen anhand Prävention durch Verhältnisveränderung (vgl. Kap.2.3) zu stärken versucht. Die Schule wird dabei als Kontext des sozialen Lernens verstanden. Deshalb wird in diesem Programm darauf geschaut, wie dieser Kontext «Schule» gestaltet werden könnte, um bessere Lernfortschritte bei den Schüler*innen zu erzielen. «SOLE» ist so ausgerichtet, weil sich die Programmverantwortlichen durch eine konkrete Änderung der Kontextbedingungen mehr zu erreichen erhoffen, als durch punktuelle Eingriffe, die nicht nachhaltig sind (S. 3). Deshalb wird «SOLE» nur bei einer ganzen Schule oder zumindest auf ganzen Schulstufen angewandt (S. 6).

Im Programm werden drei Handlungsebenen definiert, auf denen «SOLE» (S. 5) aktive Unterstützung bieten kann:

- **Soziales Lernen im Schulleben:** Schule ist Lern- und Lebenswelt. Somit ist das Ziel des Programms, durch Planung und Umsetzung von Projekten wie zum Beispiel Pausengestaltung, Klassenlager oder Schulprojekte die Lebenskompetenzen auf Schulebene zu fördern. Weiter wird ein grosser Wert auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Eltern gelegt, vor allem wenn es darum geht, Regeln zu definieren und Werte festzulegen. Betroffene werden dabei durch Partizipation und Empowerment zu Beteiligten.
- **Soziales Lernen im Unterricht:** Hier geht es darum, bestehende Strukturen zum sozialen Lernen wie beispielsweise Regeln, Sozialformen des Lernens, besser zu erfassen, koordinieren, systematisieren und weiterzuentwickeln.
- **Soziales Lernen im Rahmen spezieller Angebote:** Bei diesem Punkt geht es um die Konzeption und Durchführung von klassenübergreifenden Angeboten wie «Streitschlichter*innen», «Patenschaften» oder Methodenworkshops. Weiter wird im Programm «SOLE» besonderen Wert auf die Kooperationen innerhalb der Schule und der Förderung externer Angebote gelegt.

Die Beispiele zeigen, dass im Schweizer Schulsystem einiges gemacht wird um die Lebenskompetenzförderung in der Schule zu ermöglichen. Doch es kommt stark auf die Initiativen der einzelnen Schulen an, da die Förderung von Lebenskompetenzen noch nicht vollständig bei den Erziehungsdepartementen angekommen scheint. Durch Programme wie «Denk-Wege» und «SOLE» gibt es zwar Unterstützungsangebote, diese sind aber nur auf eine begrenzte Zeitspanne ausgelegt und bringen somit zu wenig langfristige Kontinuität mit sich. Das ist auch anders möglich: Im nächsten Kapitel wird beschrieben, wie die Lebenskompetenzförderung als Prävention in finnischen Schulen umgesetzt wird und was die grundlegenden Unterschiede der beiden Schulsysteme sind.

2.6 Lebenskompetenzförderung im finnischen Schulsystem

Wie in der Ausgangslage beschrieben, platziert sich das finnische Schulsystem bis auf eine Ausnahme immer auf den vordersten vier Plätzen, was keinem anderen Land sonst gelingt (Fuhrmann & Beckmann-Dierke, 2011, S. 10). Finnland hat eine lange Geschichte des Bildungswesens, welches sich seit Jahrhunderten immer stetig weiterentwickelt und gerade nach dem 2. Weltkrieg der Schlüssel für eine stabile und erfolgreiche Nation war. Es zeigt sich, dass es im finnischen Schulsystem Aspekte gibt, die nicht einfach so *kopiert* werden können (Rainer Domisch, S. 618-622, 2009). Trotzdem lassen sich Rückschlüsse ziehen, die für die Lebenskompetenzförderung im Schweizer Schulsystem von Bedeutung sein könnte. Die Annahme ist, dass die Art und Weise, wie in Finnland Schule gemacht wird,

die Lebenskompetenzen der Schüler und Schülerinnen stärker fördert, als das in der Schweiz mit seinem selektiven Schulsystem aktuell der Fall ist. Zu beachten ist jedoch wie gezeigt, dass es auch in der Schweiz Schulen und Programme gibt, die in diese Richtung gehen.

In diesem Unterkapitel werden eine Reihe von Aspekten aufgeführt, welche die zuvor formulierte Annahme unterstützen, dass das finnische Schulsystem tendenziell lebenskompetenzförderlicher ist als das schweizerische. «Tendenziell» bedeutet, dass es nicht um einen Vergleich nach «Finnland gut» und «Schweiz schlecht» geht, sondern auch um positive Aspekte, die in der Schweiz auch vorhanden sind, aber noch verstärkt werden können. Die einzelnen Aspekte werden in drei Unterkapiteln dargestellt. Im ersten Unterkapitel geht es um grundsätzliche Aspekte zum Bildungsverständnis und zum Bildungssystem in Finnland. In den beiden folgenden Unterkapiteln werden die Aspekte aufgeführt, welche den Bildungsbetrieb in den einzelnen Schulen betreffen. Dabei wird zuerst auf die Aspekte der Lebenskompetenzförderung eingegangen, die in Kap. 2.2 der Prävention durch Verhaltensveränderung zugeordnet wurden. Danach geht es um die Aspekte, welche die Verhältnisse, also die Gestaltung der Schule betreffen.

2.6.1 Grundsätzliche Aspekte zum Bildungsverständnis und zum Bildungssystem

Bildung wird in Finnland generell als grosse Ressource gesehen. Darum investiert Finnland von Geburt an viel in die Unterstützung der Familien und die Bildung der Kinder.

Lesefreudigkeit

Nach Domisch (2009, S. 618) hat Lesen in Finnland einen hohen Stellenwert. Diese hat sich seit der Reformationszeit etabliert, da damals das Lesen der Bibel für alle gefördert wurde.

Schulverständnis

Schulen sind im finnischen Verständnis effizient, wenn die Fähigkeiten, die vermittelt werden, das persönliche und interkulturelle Wachstum fördern und einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Gesellschaft, Kultur und Arbeitswirklichkeit haben (Ulrike Altenmüller, 2007, S. 67).

Zusammenarbeit Lehrpersonen und Eltern

In Finnland gilt die Erziehungsverantwortung als gesamtgesellschaftlich und individuell zugleich. Deshalb wird in finnischen Schulen viel Wert auf eine enge Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Lehrpersonen und Eltern gelegt (Altenmüller, 2007, S. 54).

Transdisziplinarität

An jeder Schule beraten sich einmal in der Woche Lehrpersonen, Leitung, Gesundheitsbetreuung, Psycholog*innen, Sozialarbeitende und Fachleute aus weiteren Professionsfeldern. Diese wöchentli-

chen Sitzungen sollen es der Lehrperson ermöglichen, sich leichter auf den Unterricht zu konzentrieren (Domisch, 2009, S. 629). Weiter erscheint diese transdisziplinäre Zusammenarbeit ein hohes Potenzial für die Früherkennung von psychosozialen Problemen (vgl. Kap. 2.3) zu haben.

Ausbildung der Lehrpersonen

In Finnland wird hohes Gewicht auf die Ausbildung der Lehrpersonen gelegt. So braucht man bei der Ausbildung zur Klassen- und Fachlehrperson und mindestens einen Magister (Master) mit insgesamt 300 ECTS-Punkten. Die Klassenlehrpersonenausbildung gliedert sich hierbei durch das Hauptfach Pädagogik mit 140ECTS und ein Nebenfach mit 60 ECTS sowie die 13 weiteren Unterrichtsfächer. Den Magister als Fachlehrperson für die 7. bis 12. Klasse erlangt man durch den Abschluss in einem Hauptfach mit 120 ECTS und zwei Nebenfächern sowie dem Fach Pädagogik mit jeweils 60 ECTS (Altenmüller, 2007, S. 64).

Wertschätzung der Lehrperson

Der Lehrberuf wird in Finnland sehr geschätzt und ist zudem auch äusserst beliebt. Dadurch entsteht bei den Lehrpersonen ein grosses Verantwortungsbewusstsein in ihrem Handeln. Obwohl der Status der Lehrperson sehr hoch ist, verdienen die Lehrpersonen in Finnland nicht mehr als eine OECD-Durchschnittslehrperson (ebd.).

Autonomie der einzelnen Schulhäuser

Pasi Sahlberg, ehemaliger Generaldirektor im finnischen Bildungsministerium, erläutert in einem Interview, dass ein grosser Unterschied im Vergleich zu anderen Schulsystemen ist, dass in Finnland durch die Schulen, Lehrpersonen und Kommunen entschieden wird, wie und was gelernt werden soll. Der nationale Lehrplan bildet dazu nur einen groben Rahmen (Ninni Lehtniemi, 2016).

Mehr Pausen – weniger Unterricht

Die Schultage in finnischen Schulen sind verhältnismässig kurz. In der ersten und zweiten Klasse haben die Kinder maximal fünf Lektionen à 45 Min, in höheren Jahrgängen liegt das Maximum bei sieben Lektionen (Lehtniemi, 2016). Timothy D. Walker, auf den sich Lehtniemi in ihrem Text bezieht, ist ein amerikanischer Lehrer, der in Helsinki gearbeitet hat. Er beschreibt nach Lehtniemi in seinem Buch «33 Strategien für einen freudvollen Unterricht»¹¹ zum Beispiel die positiven Auswirkungen, welche die übliche Viertelstunde Pause nach jeder Lektion in Finnland auf die Lernleistung der Schüler*innen habe.

¹¹ Walker, Timothy D. (2017). Teach Like Finland: 33 Simple Strategies for Joyful Classrooms. New York: W. W. Norton & Company.

Keine endgültigen Prüfungen

In einem Interview mit der Leiterin der Innovationseinheit der finnischen Nationalen Agentur für Bildung, Anneli Rautiainen, beschreibt diese, wie Prüfungen in Finnland gehandhabt werden. Nach Rautiainen stehen bei der Notenvergabe nicht die Prüfungen im Mittelpunkt. Die Prüfungen werden als Teil des Lernens angesehen. Vielmehr wird auf verschiedene Kompetenzen geschaut, welche durch die Arbeit in Projekten und bei der Vorführung von Präsentationen zum Ausdruck kommen. Falls eine Prüfung nicht bestanden wird, ist man nicht durchgefallen, sondern kann die Prüfung nach weiterem Lernen wiederholen (Lehtniemi, 2016).

Anderes Verständnis von Bildung mit Fokus auf die Kompetenzförderung

Gemäss Anneli Rautiainen wird der Fokus in der Schule gemäss dem nationalen Lehrplan auf den Erwerb von den «Fähigkeiten von Morgen» gelegt. Dabei verliert das Auswendiglernen immer mehr an Bedeutung. Diese Fähigkeiten entsprechen den in dieser Arbeit beschriebenen «Lebenskompetenzen» (vgl. Kap. 2.2). Sie begründet dies damit, dass auch Schulen mit der Zeit gehen müssten (Lehtniemi, 2016).

Keine Aufteilung in Niveaus bis zur 9. Klasse

Die finnische Pflichtschule¹² besteht aus zwei Teilen. Es gibt ein Jahr Vorschule (Esikoulu) und neun Jahre Einheitsschule (Peruskoulu), welche keine Niveaueinteilungen durchführen.

Kleine Klassen

Die Schulklassen umfassen in Finnland maximal 20 Schüler und Schülerinnen. Die Grösse der Klassen ist auch darum beschränkt, weil in Finnland aufgrund der geringen Bevölkerungszahl und der Grösse des Landes die Schulen sehr klein sind. So haben ein Viertel der Schulen weniger als 50 Schüler*innen und nur drei Prozent der Schulen mehr als 500 Schüler*innen (Fuhrmann & Beckmann-Dierke, 2011, S. 14).

Ganztagschulen

Salla Korpela (2009) schreibt in Ihrem Bericht, dass in der Strömberg-Schule, wie in allen finnischen Schulen, das Mittagessen für die Schüler*innen gratis ist und mit den Lehrpersonen eingenommen wird. Die Bildung ist entsprechend nicht auf den Unterricht beschränkt, sondern erfolgt während des ganzen Tages.

Chancengleichheit

Durch die enge Kooperation der Lehrpersonen mit Psycholog*innen, Sozialarbeitenden, Kurator*in-

¹² Wikipedia (2020) - Finnisches Schulsystem

nen, weiteren Fachpersonen und Eltern werden die bestmöglichen Bedingungen geboten, um Ungleichheiten entgegenzuwirken. So haben die Schüler*innen unabhängig vom Geschlecht, dem sozio-ökonomischen Hintergrund und weiteren Merkmalen dieselben Chancen und Zugänge (Altenmüller, 2007, S. 61).

2.6.2 Aspekte der Prävention durch Verhaltensveränderung

Nachfolgend werden anhand verschiedener Beispiele diejenigen Aspekte des finnischen Schulsystems beschrieben, welche die Schüler*innen bei der Förderung ihrer Lebenskompetenzen aktiv unterstützen und so ihre präventive Wirkung entfalten.

Lernen durch Projekte

Der neue Lehrplan in Finnland ermöglicht deutlich mehr Gestaltungsfreiraum. Das ermöglicht, die verschiedenen Fächer durch Projekte übergreifend zu verbinden (Nordischblau, 2016). In der oben erwähnten Strömberg-Schule gibt es zum Beispiel ein Jahresthema, das von allen Schüler*innen interdisziplinär und künstlerisch bearbeitet und gestaltet wird (Korpela, 2009).

Lernen durch Übernahme von Verantwortung

Ein weiterer wichtiger Bestandteil des Lehrplans der Strömberg-Schule ist das Lernen durch Übernahme von Verantwortung. Ab der ersten Klasse werden den Schüler*innen durch Aufgaben wie die Mitarbeit in der Bibliothek, das Bewässern der Pflanzen oder die Altglasentsorgung Verantwortungen übertragen, an denen sie wachsen können. Dabei werden die Kinder nicht von den Lehrpersonen begleitet, sondern von anderen Mitarbeitenden der Schule wie den Hauswartungsangestellten oder dem Küchenpersonal (ebd.).

Arbeiten in verschiedenen Gruppen statt in Klassen

Ein weiteres Ziel des finnischen Bildungsministeriums ist, dass der Unterricht vermehrt in selbstorganisierenden Gruppen an verschiedenen Orten auf dem Schulareal stattfindet und weniger in Klassen im Klassenzimmer. Die Verantwortung, dass die Schüler*innen ihre individuellen Lernziele erreichen, liegt bei der zuständigen Lehrperson. Die Gruppen sollen sich ausserdem während dem Lernprozess neu organisieren können. Anneli Rautiainen nennt als Beispiel eine Gruppe, in der gewisse Schüler*innen diskutieren möchten, während andere lieber selbständig lernen und dazu Ruhe brauchen. Die Gruppe organisiert sich dann so, dass sie den Bedürfnissen beider Untergruppen gerecht wird (Lehtniemi 2016).

2.6.3 Aspekte der Prävention durch Verhältnisveränderung

Im Folgenden geht es um Aspekte, welche die Rahmenbedingungen des Schulunterrichts betreffen. Diese Aspekte wirken sich entsprechend indirekt auf die Förderung von Lebenskompetenzen aus und werden der Prävention durch Verhältnisveränderung zugeordnet.

Schulhausgestaltung

In finnischen Schulen wird viel Wert auf eine pflegeleichte und einfache Ausstattung der Schulen gelegt. Ziel ist es, dass die Schüler*innen sich das Gebäude selbst aneignen können. Die Kinder werden also ermuntert, das Gebäude mitzugestalten, unter anderem durch die Präsentation ihrer eigenen Arbeiten. Dies führt dazu, dass sich die Schüler*innen wohl fühlen in ihrer Lernumgebung. Zudem fördert die Mitgestaltungsmöglichkeiten die Entwicklung der Persönlichkeit und eines gesunden Selbstwertgefühls. Auch nimmt durch die zunehmend selbstbestimmte Gestaltung der Räume auch der Vandalismus an den Schulen ab (Altenmüller, 2007, S. 242).

Verbindung Quartier und Schule

Um eine engere Verbindung der Schule mit dem Quartier zu erreichen, bleibt die Schule ausserhalb der Unterrichtszeiten geöffnet. So können die Räume zum Beispiel von Vereinen genutzt werden. Zudem wird versucht, ähnliche Nutzungen wie Kindertagesstätten oder Jugendtreffs zu integrieren. Ziel ist es, die Schule als Stadtteilzentrum für alle Altersgruppen zu gestalten (Altenmüller, 2007, S. 225).

Angebote ausserhalb Pflichtzeiten

In der bereits erwähnten Strömberg-Schule gibt es in der Nähe der Schule einen Spielplatz, der extra gebaut wurde, um Kindern eine Spielfläche zu bieten, deren Eltern beide Vollzeit arbeiten. Der Spielplatz besteht aus einem grossen Gelände sowie zwei Gebäuden, in denen Kinder ihre Hausaufgaben erledigen können. Der Platz ist unter der Aufsicht von zwei Betreuer*innen. Die Nutzung des Platzes ist kostenlos (Korpela, 2009).

Anbindung der Schulen auf den umliegenden Raum

In Finnland wird beim Bau eines neuen Schulhauses darauf geachtet, dass sich dieses in der Nähe von Grünanlagen, Schwimmbädern, Bibliotheken, Kulturzentren und öffentlichen Sportanlagen befindet. Die Schulen sind darauf ausgelegt, frei zugänglich zu sein. Daher sind sie höchstens symbolisch, wie beispielsweise durch eine Hecke, eingezäunt. Durch die geringe Abschottung und die dadurch hohe Sichtbarkeit des Geländes ist Vandalismus als Problem sehr begrenzt. In Finnland werden Schulen als Orte für Gemeinschaft und Freizeit für alle Bürger*innen genutzt (Altenmüller, 2007, S. 225).

3. Arbeitsprinzipien der SKA

Im vorherigen Kapitel wurde beschrieben, was Lebenskompetenzen sind, welches ihre präventive Funktion in Hinblick auf Verhalten und Verhältnisse ist, wie sie erlernt werden können und wie sie im Lehrplan 21 einzuordnen sind. Weiter wurde geschaut, was im finnischen Schulsystem gemacht wird, um Lebenskompetenzen zu fördern. In diesem Kapitel wird nun auf die Arbeitsprinzipien der SKA eingegangen, um im nächsten Kapitel auf die Frage einzugehen, welchen Beitrag die SKA mit ihren Arbeitsprinzipien zur Lebenskompetenzförderung in der Schule leisten könnte.

Die SKA schafft anhand von Projekten Gelegenheitsstrukturen für Beteiligung und soziale Vernetzung, sie ermöglicht kollektive Handlungsmöglichkeiten dort, wo Ressourcen nicht auszureichen scheinen. Da die SKA ressourcenorientiert und mit intrinsischer Motivation arbeitet, ist das Prinzip der Freiwilligkeit unumstösslich (Annina, Friz, 2019, S. 43-47).

Die Arbeitsprinzipien der SKA sind Haltungen, die sich in der Geschichte der SKA in verschiedensten Feldern behauptet haben und anwenden lassen. Das Grundverständnis dieser Prinzipien ist, dass gesellschaftliche Subsysteme wie zum Beispiel ein Quartier oder eine Schule durch Anregung und Motivation zur Selbstveränderung animiert und bei der Lösung von Problemen unterstützt werden können. Es ist fast unmöglich, allen Arbeitsprinzipien in einem Projekt gerecht zu werden, deshalb können sich von Projekt zu Projekt die Gewichtungen der einzelnen Arbeitsprinzipien verschieben (Alex, Willener & Annina, Friz, 2019, S. 40-41). Nachfolgend werden die einzelnen Arbeitsprinzipien dargestellt, analysiert und jeweils anhand eines Beispiels verständlich gemacht.

3.1 Informelles Lernen

Durch Projekte der SKA sollen Lernfelder entstehen, durch die die Lebenskompetenzen der Beteiligten gefördert werden können. Nach Friz (2019) ist gerade im Sozial- und im Bildungsbereichen der Prozess mindestens genauso wichtig wie das Endprodukt des Projekts. Prozessbezogene Ziele werden in der SKA Wirkungsziele genannt. Sie können persönlichkeitsbildende, pädagogische oder präventive Vorträge haben.

Im Gegensatz zur formellen Bildung, zum Beispiel in Form von Unterricht, und der non formalen Bildung, zum Beispiel im Rahmen des angeleiteten Trainings in Sportvereinen, bezeichnet die informelle Bildung das ungezielte Lernen, welches nicht direkt gesteuert wird. Die Lernprozesse verlaufen teils bewusst und teils unbewusst und fördern die Sozial- und Selbstkompetenzen der Teilnehmenden (S. 110-111).

Um informelles Lernen zu fördern, ist es wichtig, eine passende Lernumgebung zu schaffen. Friz (S. 113) bezieht sich hierbei auf Massnahmen, die von Victoria J. Marsick und Maria Volpe¹³ definiert wurden:

- Zeit und Raum schaffen
- Umfeld auf Lerngelegenheiten überprüfen
- Aufmerksamkeit auf Lernprozesse lenken
- Reflexion erhöhen
- Gutes Arbeitsklima schaffen

Friz (S. 114) führt mit Bezug auf Peter M. Senge¹⁴ aus, dass auch Organisationen (beispielsweise Schulen) als «lernende Organisationen» an informellen Lernprozessen teilhaben können. Anhand von verschiedenen Vorgehensweisen («Disziplinen») soll aufgezeigt werden, wie sich eine «lernende Organisation» entwickeln kann. Friz beschreibt hierbei drei von fünf dieser Disziplinen, die für die Projektarbeit von besonderer Relevanz sind.

Gemeinsame Vision

Wenn geklärt wird, um was sich das jeweilige Projekt dreht, und wenn alle hinter dieser Vision stehen können, dann stärkt dies die Motivation der Teilnehmenden.

Lernen im Team

Das Lernen von anderen und von der Gruppe, macht aus dem Team ein soziales Lernfeld an sich. Durch die soziale Interaktion an sich können schon Lebenskompetenzen gefördert werden (vgl. Kap. 2.4 und 2.6.2).

Individuelle Kompetenzentwicklung

Dass in Projekten immer wieder neue Herausforderungen entstehen, ermöglicht den Beteiligten, neue und ungewohnte Rollen einzunehmen und Neues zu lernen. Dadurch werden die Fähigkeiten und Kompetenzen der jeweiligen Teilnehmenden gestärkt.

Damit ein Projekt auch in schwierigen Situationen nicht zerfällt, ist die Offenheit und Neugier der Beteiligten essenziell (S. 115).

Fazit und Interpretation: Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch informelles Lernen Rollen und Verhaltensweise erlernt werden, welche die Selbstwirksamkeit in verschiedensten Bereichen erhöhen.

¹³ Marsick, Victoria J. & Volpe, Maria (1999). *Informal learning on the job*. Advances in developing human resources. San Francisco: Bernet-Koehler Communication.

¹⁴ Ohne Quellenangabe.

Informelles Lernen kann durch die Gestaltung einer anregenden Umwelt, beispielweise durch Lernlandschaften, Gruppenarbeiten oder eine gesunde Schulkultur, noch zusätzlich gefördert werden. Die informelle Bildung ist dementsprechend eine Form von Prävention durch Verhaltensveränderung, die Aspekte der Prävention durch Verhältnisveränderung nutzt, um noch wirksamer zu sein. Da das Informelle Lernen in der Psyche des Menschen stattfindet und nicht gesteuert werden kann, wäre das Arbeitsprinzip wohl zutreffender beschrieben als «informelles Coaching».

Beispiel: Ein*e Schüler*in nimmt an einem künstlerischen Projekt teil (Verhältnis). In dem Projekt sollen die Kinder miteinander herausfinden, was, wie, wo sie gestalten wollen. Das Kind lernt hierbei nicht «nur» das Gestalten, sondern auch unbewusst das Zusammenarbeiten in einer Gruppe. Weiter erfährt es durch das Ausarbeiten, Planen und Durchführen des Projekts, dass es selbstwirksam sein kann (Verhalten). Dieses unbewusste Lernen, welches nicht zielgerichtet ist und während der Auseinandersetzung mit dem Projekt automatisch erfolgt, entspricht dem informellen Lernen.

3.2 Partizipation

Partizipation kann sich nach Peter Stade (2019) als Mittel wie auch als Ziel äussern (S. 52-54):

Partizipation als Mittel

Stade (S. 52) bezieht sich auf Stefan Schnur¹⁵, der davon ausgeht, dass mittels Partizipation Kompetenzen entwickelt und Bildungsziele erreicht werden können. Zudem trägt die Partizipation dazu bei, Ressourcen zur Durchsetzung von Interessen zu erschliessen. Dies nennt Schnur «Demokratie lernen». Stade bezieht sich auf die Bertelsmann Stiftung, welche sagt, dass Partizipation das Verantwortungsbewusstsein und die Kompetenz stärke, seine Standpunkte konstruktiv einzubringen.

Die Förderung dieser Kompetenz ermöglicht es, besser zu erschliessen, was im Lebensraum Schule noch fehlt, was wiederum die Identifikation mit der Schule und die Motivation der Beteiligten erhöhen kann.

Partizipation als Ziel

Stade (S. 53) bezieht sich bei der Definition von Partizipation als Ziel auf Erwin Carigiet, Ueli Mäder und Jean Michel Bonvin¹⁶. Nach diesen Autoren geht es bei diesem Ziel um die Teilnahme von Betroffenen an Handlungs- und Entscheidungsprozessen in übergeordneten Strukturen, wie beispielsweise die Schule. Sinn der Partizipation als Ziel ist es nach Stade, soziale Gerechtigkeit zu schaffen und Machtgefüge zu schliessen.

¹⁵ Schnur, Stefan (2001). Partizipation. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit / Sozialpädagogik. Neuwied: Hermann Luchterhand.

¹⁶ Carigiet, Erwin, Mäder, Ueli & Bonvin, Jean Michel (2003). Wörterbuch der Sozialpolitik. Zürich: Rotpunkt.

Stade (S. 54-60) hat für die Projektarbeit der Soziokulturellen Animation ein Stufenmodell entwickelt, welches die einzelnen Intensitäten von Partizipation in der integralen Projektmethodik detaillierter darstellt, die sieben Stufen sind:

- Information
- Konsultation
- Mitwirkung
- Mitentscheidung
- Partielle Selbstorganisation
- Unterstützte Selbstorganisation
- Vollständige Selbstorganisation

Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Partizipationsprozessen ist es, dass die Organisation, die das Projekt lanciert, dafür sorgt, dass es auch wirklich von den Adressat*innen wahrgenommen werden kann. Stade (S. 60) bezieht sich hierbei, auf Lüttringhaus¹⁷, die von Teilnahmegewährung spricht.

Fazit und Interpretation: Die Partizipation zielt darauf ab, Kompetenzen der Individuen zu stärken, beispielsweise die eigenen Standpunkte klar darzulegen. Die Partizipation als *Mittel* dient hierbei als Methode, um informelle Lernprozesse mit Verhaltensbezug zu fördern. Durch die Möglichkeit, das Verhalten zu ändern, entfaltet sie eine präventive Wirkung. Die Partizipation als *Ziel* hingegen richtet sich danach, dass etwas entstehen oder umgesetzt werden soll, das auch dem entspricht, was sich die Zielgruppe (in der Schule etwa Schüler*innen und Lehrpersonen) vorstellt (mit Bezug auf die Verhältnisse). Partizipation ist entsprechend eine Methode, die sowohl als Prävention durch Verhaltens- wie auch durch Verhältnisveränderung wirkt.

Beispiel:

Die Schulklasse darf bei der Planung des Lagers demokratisch mitbestimmen. Durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Lager lernen die Kinder, sich auszudrücken, die Meinung anderer ernst zu nehmen und auch Kompromisse zu akzeptieren (als *Mittel*). Da die Kinder bei der Planung des Lagers beteiligt waren und sich deshalb sehr gut damit identifizieren können, verhalten sie sich während dem Lager sehr kooperativ und tragen es als Gruppe mit (als *Ziel*).

¹⁷ Lüttringhaus, Maria (2000). Stadtentwicklung und Partizipation. Fallstudien aus Essen Katemberg und der Dresdner Äusseren Neustadt. Bonn: Stiftung Mitarbeit.

3.3 Kreativität

Reto Stäheli (2019) definiert Kreativität wie folgt:

«Der Begriff Kreativität bezeichnet im allgemeinen Sprachgebrauch vor allem die Eigenschaft eines jeden Menschen, schöpferisch zu sein, etwas vorher nicht da gewesenes, originelles Neues zu kreieren...». (S 102)

Der Prozess spielt bei der Kreativität eine tragende Rolle, da Prozess und Ergebnis miteinander verbunden sind. Stäheli (S.103) bezieht sich auf Rösli¹⁸, welcher den Begriff als inflationär ansieht, da dieser in verschiedenster Form und Weise angewendet wird. In der soziokulturellen Projektarbeit sieht Stäheli eine Chance für die Projektleitung, Projektideen und Methoden zu entwickeln. Wichtig sei aber zu beachten, dass die Methoden und Ideen den Beteiligten nicht aufgedrängt, sondern vielmehr je nach Gruppenprozess eingebracht oder zurückgehalten werden. Wichtig ist nach Stäheli (ebd.) ebenfalls, dass die Leitung eines Projekts diesen Prozess nicht durch eigene Vorstellungen und Erwartungen beenge. Bei Projekten mit künstlerischem Inhalt würden die Animator*innen dadurch gefordert, dass der Prozess lange sehr offen sein kann und man keine klare Kontrolle darüber hat. Der kreative Prozess an sich fördere bei den Teilnehmenden die Fähigkeit, einen Kontext zu verstehen und alternative Wege zu finden und zu beschreiten. Durch das Meistern solcher Herausforderungen stiegen Motivation und Eigenverantwortung der Teilnehmenden (ebd.).

Stäheli (S. 104) zählt verschiedene Möglichkeiten auf, wie Kreativität zum Tragen kommen kann.

Nachfolgend werden die Möglichkeiten aufgelistet, die am besten zum Handlungsfeld Schule passen:

- Gemeinschaftliches Konzipieren, Umgestalten und Betreuen von Spielplätzen, Gärten, Schaufenstern
- Gemeinsames Konzipieren von Rundgängen durch Nachbarschaften
- Gemeinsame Film-, Theater-, Performance-, Hörspiel- oder Fotoproduktionen
- Spielaktionen aller Art

Um dem Anspruch der Kreativität in solchen Prozessen gerecht zu werden, sei es wichtig für soziokulturelle Animator*innen, einen Koffer an kreativen Techniken und Methoden zu haben, mit dem in verschiedenste Situationen angemessen reagiert werden kann (ebd.). Kreatives Denken könne auch als Denken in Vielfalt bezeichnet werden. Eine Projektleitung könne im grossem Mass von einem vielfältigen Denken profitieren, da sie in der Entwicklung ihrer Konzepte und im Handeln in Prozessen auf vielfältige Denkansätze zurückgreifen könne. Die Basis, um kreatives Denken zu fördern, liege darin, neue Lebensformen kennenzulernen und aus ihnen zu lernen (S. 106).

¹⁸ Rösli, Franz (2015). Initialisierung musterbrechender Managementinnovation. Siegburg: Josef Eul.

Als eine der wichtigsten Methoden zur Gestaltung von kreativen Prozessen sieht Stäheli (ebd.) das Spiel mit anderen, das eine zu «tiefst soziale Handlung» sei. Er bezieht sich hierbei auf Katie Salen und Eric Zimmermann¹⁹, die das Thema Spiel in drei Unterkategorien unterteilen:

- «**Being Playful**» hat weniger mit dem Spiel zu tun als mit der Eigenschaft des «Verspielt-Seins» in der Bedeutung, dass man eine spielerische, humorvolle Haltung innehat.
- «**Ludic Activities**» bezeichnet Spiele, die (fast) keine vorgegebenen Regeln haben und spontan erfunden werden wie zum Beispiel freie Ballspiele im öffentlichen Raum.
- «**Gameplay**» meint Spiele, die klaren Regeln folgen wie Fussball oder Tennis.

Nach Stäheli kann man Kreativität vor allem in den ersten beiden Kategorien finden. Um freies Spiel zu gestalten, ist der Mut zu Innovation und Kreativität essenziell. Schaffe man es jedoch, Spiele in verschiedene Phasen eines Projekts einzubauen, könne dies den Suchprozess agil halten, die Atmosphäre und das kommunikative Verhalten verändern sowie die Teilnehmenden motivieren und ihr kreatives Denken fördern. Somit trägt Kreativität zur einer gelingenden Lebensbewältigung bei (S. 106-107).

Fazit und Interpretation: Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kreativität, wie Partizipation, ein methodisches Vorgehen zur Förderung der Lebenskompetenzen ist, welches durch die Änderung von Verhalten und Verhältnissen eine präventive Wirkung erzeugt. Die Prävention durch Verhaltensveränderung ergibt sich aus den informellen Lernfeldern, die im Laufe des Prozesses entstehen, während der Output kreativer Projekte Prävention durch Verhältnisveränderung dienlich sein kann, wie dies bei der Schulhausgestaltung in Finnland im Kapitel 2.6.3 beschrieben wird.

Beispiel:

Eine Schule macht ein Projekt zur Gestaltung des Pausenplatzes. Neben dem künstlerischen Aspekt der Gestaltung müssen die Schüler*innen auch in der Ausarbeitung immer wieder kreative Lösungen finden, wie sie ihre Ideen in die Tat umsetzen könnten. Durch diese kreative Auseinandersetzung lernen die Kinder, innovativ zu denken und können ihre Selbstwirksamkeitserwartung erproben (als *Mittel*). Durch die neue Gestaltung des Pausenplatzes entsteht eine neue Lernumgebung (Verhältnisaspekt), mit der sich die Schüler*innen identifizieren können, was wiederum zu weniger Vandalismus führt (als *Ziel*).

¹⁹ Salen, Katie & Zimmerman, Eric (2004). Rules of play: Game design fundamentals. Cambridge Mass.: MIT Press.

3.4 Empowerment

Nach Norbert Herriger (2020) beschreibt der Begriff «Empowerment» mit dem Wort «Power» die Kompetenz eines Individuums, Probleme des Alltags wie Belastung oder Komplikationen aus eigener Kraft zu bewältigen (S. 15). Aus der Perspektive dieser Arbeit könnte «Empowerment» auch als übergeordnete Kompetenz verstanden werden, die sich aus mehreren Lebenskompetenzen zusammensetzt und zu einem autonomen Leben führt. Annina Friz (2019) beschreibt einen anderen Aspekt des Empowerments. Für sie ist Empowerment ein vieldiskutierter Ansatz in der Pädagogik, der Gesundheitsförderung und der Sozialen Arbeit. Empowerment soll Ressourcen aufbauen, zivilgesellschaftlich handlungsfähig machen und Menschen generell stärken. Hierbei verweist Friz auf Herriger²⁰, der sagt, dass das Prinzip dort ansetze, wo autonome Selbstorganisation aus bestimmten Gründen noch nicht stattfinden kann. Die soziokulturellen Animator*innen unterstützten die Zielgruppe dabei, sich durch die Erschließung von Ressourcen Selbstgestaltungskräfte anzueignen, um somit autonomer handeln zu können (S. 42-43). Friz (2019, S. 44-45) bezieht sich in der Folge auf die vier Ebenen von Empowerment welche von Herriger genannt werden:

Individuelle Ebene

Hier spricht Friz (ebd.) von Beratung und Einzelfallhilfe. Wie im Kapitel 2.3 beschrieben, hat die SKA ihren Schwerpunkt auf der Prävention, wirkt jedoch ab und zu behandelnd. Friz (ebd.) verweist darauf, dass die Professionellen der SKA es in ihrer Projektarbeit immer wieder mit Menschen zu tun haben, welche unter Diskriminierung leiden und individuell angesprochen werden müssen. Sie beschreibt diese spezifischen Begegnungen als kurz, aber im Verlaufe des Projekts stetig wiederholend. Dies sollte die Chance vergrößern, entscheidende Momente zu nutzen, um Inklusion zu fördern und Ressourcen zu erschliessen. Dadurch wird der Risikofaktor der Diskriminierung abgeschwächt und das Risiko von Problemen verringert, die mit diesem Risikofaktor zusammenhängen (vgl. Kap. 2.3).

Gruppenebene

Da in der SKA primär mit Gruppen gearbeitet wird, ist dies die am meisten anzutreffende Ebene von Empowerment. Die Projekte können durch gemeinsames Interesse oder Betroffenheit angestossen werden. Es geht darum, die Menschen dabei zu begleiten und zu unterstützen, Netzwerke aufzubauen, durch die sie sich mit ihren Betroffenheiten auseinandersetzen können und lernen, ihre Interessen voran zu treiben. Weiter kann Empowerment auch durch die Stärkung instrumenteller und emotionaler Ressourcen für die Beteiligten wirken (ebd.)

²⁰ Herriger, Norbert (2014). Empowerment Landkarte: Diskurse, normative Rahmung, Kritik. Gefunden unter <http://www.bpe.de>.

Institutionelle / organisationale Ebene

Hierbei geht es um die Förderung von Beteiligungsmöglichkeiten im Kontext einer Organisation wie einer Schule. Durch die Förderung dieser Prozesse (in der Schule zum Beispiel durch die SSKA) soll das zivilgesellschaftliche Engagement gestärkt werden, wie auch das Vertrauen in solche Prozesse.

Gemeindeebene / politische Ebene

Nach Friz (ebd.) wird die SKA auf Gemeinde- und politischer Ebene als Schnittstelle zwischen Verwaltung und der Bevölkerung aktiv. Dies geschieht oft im Rahmen der Gemeinde- und Quartierentwicklung. Auf die Schule bezogen könnte die SSKA durch eine Bedürfnisumfrage beispielsweise eruieren, wie der Raum im Schulhaus am besten genutzt werden kann. In Finnland werden die Schulhäuser mittlerweile sogar immer nach den Bedürfnissen der jeweiligen Quartiere angepasst.

Bei Empowermentprozessen ist nach Friz (ebd.) besonders darauf zu achten, vermeintlich «schwierige» Menschen abzufangen und sich ihrer Ressourcen besonders bewusst zu werden. Hierfür brauche es jedoch ein optimistisches Menschenbild und ein grundsätzliches Vertrauen. Friz (S. 46-47) stellt klar, dass der Fokus der soziokulturellen Projektarbeit auf den Ressourcen liegt und nicht auf den scheinbaren Defiziten. Ebenfalls wird auf das bestehende Wissen der Teilnehmenden über ihre Lebenswelt geachtet sowie auf ihre Kompetenzen, diese Lebenswelt zu gestalten. Denn die SKA arbeite mit den Beteiligten und nicht für sie.

Fazit und Interpretation: Empowerment ist ein Ansatz, der im Zusammenhang mit der Lebenskompetenzförderung in der Schule weit greift. In diesem Sinn bildet der Ansatz eine Legitimierung für die Aktivität der SKA im Handlungsfeld Schule. Weiter spielt er auf der individuellen Ebene im Rahmen der Behandlung von Risikofaktoren wie Diskriminierung eine Rolle. Auf organisationaler wie auch auf Gemeindeebene erzeugt Empowerment eine präventive Wirkung durch Verhältnisveränderung. Auf der Ebene von Gruppen kann Empowerment als Methode der Prävention durch Veränderung des Verhaltens und der Verhältnisse verstanden werden. Durch die Schaffung und Instandhaltung eines Netzwerks mit gemeinsamen Zielen entsteht für die Beteiligten ein Lernfeld, an dem sie ihre Lebenskompetenzen durch informelles Lernen erweitern können. In diesem Sinne ist Empowerment als Methode ein Mittel für informelles Lernen. Wenn durch Empowermentprozesse jedoch emotionale und instrumentelle Ressourcen erschlossen werden, hat Empowerment das Ziel, die Verhältnisse zu optimieren. Somit ist Empowerment als Methode auf Gruppenebene gleich einzuordnen wie die Kreativität und die Partizipation.

Beispiel: Eine Schule beschliesst ein Ideenbüro²¹ zu eröffnen. Die Schule unterstützt die Schüler*innen dadurch, dass sie ihnen Räumlichkeiten zur Verfügung stellt und eine unterstützende Haltung einnimmt (als *Ziel*). Da die Kinder im Ideenbüro hauptsächlich selbständig agieren und so selbständig wie möglich Kooperationspartner*innen für mögliche Projekte suchen, lernen sie, sich zu vernetzen und selbstwirksam zu handeln (als *Mittel*).

3.5 Diversität

Nach Rahel El-Maawi und Simone Gretler Heusser (2019) ist der Mensch verschieden und gleich in einem. Gemeinsamkeiten, die jeden Menschen verbinden sind Nahrung, Sexualität, Spiritualität und Kommunikation. Wie diese Bedürfnisse sich kulturell wandeln, wird durch Raum und Zeit bestimmt (S. 88). Die Diversität von Menschen drücke sich durch die verschiedenen Lebenswelten der einzelnen Individuen aus. So unterscheiden sich von Mensch zu Mensch Bedürfnisse, Ideen, spezifischen Einstellungen, Moral, sexuelle Orientierung oder unterschiedliche Bildungsabschlüsse. Durch die Globalisierung und Digitalisierung ergäben sich immer wie mehr Lebensformen und somit immer komplexere Identitäten (S. 89).

Diversity kann nach El-Maawi und Gretler Heusser mit Bezug auf Hafen und Heusser²² (S. 90) nicht als methodisches Konzept angesehen werden, sondern vielmehr als Sammelkategorie. Sie kann in der Arbeit mit Projekten helfen herauszufinden, wen ein Angebot erreicht, wen es ausschliesst und wie man darauf reagieren könnte. Bei der Identifizierung von Diversitymerkmalen beziehen sich El-Maawi und Gretler Heusser auf David A. Thomas und Robin Ely²³, die zwei Merkmale definieren: das «surface-level» und das «deep-level». Die *surface-diversity* beschreibt die erkennbaren Diversitymerkmale wie zum Beispiel Alter, Hautfarbe, Religion oder Geschlecht. Das *deep-level* bezeichnet Merkmale, die nicht sofort erkennbar sind wie kulturelle Wertehaltung oder Erfahrungen (S. 90-91).

Obwohl es keine abschliessende Liste von Diversitymerkmalen geben kann, werden die wichtigsten sechs Merkmale zusammengefasst: Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderungen/Fähigkeiten, soziokulturelle Herkunft und Race. Auf Grund der hohen Diversität der Menschheit, der Fülle an sozialen Kategorien und der Möglichkeit, sich als Individuum weiterzuentwickeln, sei es nicht richtig, Menschen einfach einer Lebensgruppe zuzuordnen. So ist ein schwuler Mann in seiner Identität nicht einfach nur homosexuell, sondern auch in verschiedenen anderen sozialen Kategorien einzuordnen,

²¹ Ein Ideenbüro ist ein von Schüler*innen geführtes Büro zu Behandlung von Auseinandersetzungen und Erarbeitung von Projekten (www.ideenbuero.ch). Dieses Modul gibt es schon in manchen Schulhäusern der Schweiz.

²² Hafen, Martin & Gretler-Heusser, Simone (2008). Diversity Management – Mittel zur Anti-Diskriminierung, neoliberales Phänomen oder alter Wein in neuen Schläuchen? Gruppendynamik und Organisationsberatung, 39, 225-237.

²³ Thomas, David A. & Ely, Robin I. (1996). Making differences matter: A new paradigm for managing diversity. Harvard Business Review, 5, 79-91.

wie zum Beispiel jung oder konservativ. Daher sei es die Aufgabe der Sozialen Arbeit, gegenüber kultureller und sozialer Diversität offen zu sein und sicher zu stellen, dass durch die Unterschiede keine Machtungleichheiten entstehen. Zur Dekonstruktion von Machtverhältnissen sei der intersektionale Ansatz hilfreich. Dieser Ansatz sieht nicht nur die Verschiedenheiten der Menschen, sondern legt seinen Fokus auch auf die vielen gemeinsamen Kategorien (S. 92-94).

Diversitysensible Arbeit ist nicht die Lösung für alles, aber ein wichtiger Beitrag zur Reduktion von Machtstrukturen. El-Maavi und Gretler Heusser (S. 95) geben sieben Hilfestellungen mit Bezug auf Georg Auenmeier, um Diversityaspekte gerecht zu werden:

- Das Achten auf Diversity ist die Regel.
- Siehe Diversity als Ressource an.
- Suche nach Gemeinsamkeiten.
- Respektiere Unterschiede.
- Durch Unterschiede entstehen Hierarchien.
- Jeder Mensch gehört zu vielen Kategorien.
- Kategorien sind nicht festgesetzt, sondern als fluid zu betrachten.

Projektverantwortliche müssen bei der Arbeit mit dem Diversityansatz verschiedene Kompetenzen mit sich bringen (S. 96-97):

Fachkompetenz

Der fachliche Umgang mit Unterschieden und das Verständnis, dass es unterschiedliche Ansichten, gibt wie beispielsweise über Leben und Tod oder darüber, wie Freude und Trauer ausgelebt werden. Das Wissen hilft, gesellschaftliche Diskriminierung zu erkennen und ihr entgegenzuwirken.

Methodenkompetenz

Sich verständlich mitteilen zu können und andere zu verstehen. In der Lage sein, Gemeinsamkeiten zu erkennen und Ungleichheiten entgegenzuwirken.

Sozial- und Selbstkompetenz

Projektverantwortliche müssen die eigenen Privilegien und Fremdbilder stetig reflektieren und empathisch sein. Um dies umsetzen zu können, sei es notwendig, eigene Perspektiven aktiv zu wechseln, um dadurch eine Einstellung von Offenheit und Toleranz zu erreichen. Weiter braucht es ein beständiges Verständnis für kulturelle Empfindungen oder Identifikationen und einen strukturierten Blick auf die Gesamtsituation. Es ist klar, dass es für all dies eine grosse Flexibilität braucht.

Grundhaltung

Projektverantwortliche sollen grundsätzlich immer offen sein und lernen sowie reflektieren wollen.

Dabei sollten sie agil bleiben und während des ganzen Projektes an der Entwicklung für ein erweitertes Bewusstsein arbeiten.

Fazit und Interpretation: Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Diversity als Sammelkategorie zu verstehen ist, die den Professionellen der SKA als Orientierung dabei hilft, diskriminierende Missstände und inklusionshinderliche Punkte in Projekten zu erkennen. Ein gutes Diversityverständnis trägt dazu bei, die unterschiedlichen Lebenskonzepte zu verstehen. Diversity könnte demnach als Orientierungspunkt für die SKA betrachtet werden, da die jeweiligen präventiven Massnahmen optimal auf die Zielgruppen ausgerichtet werden und dort ansetzen, wo sie wirklich benötigt und auch verstanden werden. Dies ist insbesondere in der Schule der Fall, wo Diversitymerkmale wie die soziale Herkunft oder der Migrationshintergrund wie in der Ausgangslage beschrieben einen nachweisbaren Einfluss auf die Selektion haben, aber auch sonst zu Verständigungsschwierigkeiten und interkulturellen Konflikten führen können.

Beispiel: In einem Schulhaus mit grosser kultureller Diversität wird einmal in der Woche ein Mittagstisch durchgeführt. Bei dem Mittagstisch kochen immer wieder Eltern von unterschiedlichen Kindern. Durch die diversen kulturellen Hintergründe lernen alle Teilnehmenden neue Gerichte aus verschiedensten Regionen der Welt kennen. Weiter werden durch das gemeinsame Kochen die Kontakte zwischen den Eltern gestärkt.

3.6 Geschlechtersensibilität

Nach El-Maawi (2019, S. 78) können geschlechterspezifische Ausschlüsse ungewollt und schnell stattfinden. Diese unbeabsichtigte Diskriminierung beschreibt sie daher als «*gender-blindness*». Es ist wichtig, diesem Aspekt von Diversity bei der Arbeit mit den Beteiligten besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Durch die Geschlechtergerechtigkeit soll die Demokratie gestärkt und das gesellschaftliche Zusammenleben gefördert werden. Zudem verweist El-Maawi (ebd.) darauf, dass dies auch ein Recht darstellt, das durch die Menschenrechte begründet ist.

Ein Konzept zur Verbesserung der Gendergerechtigkeit ist nach El-Maawi (S. 79) «*Gender Mainstreaming*», welches an der Weltfrauenkonferenz der Uno 1995 in Peking eingeführt wurde. Das Konzept geht davon aus, dass die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Männern und Frauen gleichermaßen auf allen gesellschaftlichen Ebenen bei Entscheidungsprozessen miteinbezogen werden sollten. Auch die geschlechterspezifischen Folgen müssen hierbei ins Auge gefasst werden.

El-Maawi (S. 80) unterscheidet weiter die Begriffe *sex* «*biologisches Geschlecht*» und *gender* «*soziales Geschlecht*». Gender wird durch kulturelle Normen, Erziehung, Rollenzuschreibungen und Sozialisation erlernt. Dies passiert auf Grund des «*biologischen Geschlechts*», welches die Umwelt dazu veranlasst,

entsprechend zu kommunizieren. El-Maawi bezieht sich hierbei auf Michael Meuser²⁴ und nennt folgendes Beispiel:

«Der Skateboard-fahrenden Frau wird noch immer nachgestarrt. Der Vater auf dem Spielplatz wird kritisch beäugt, ob er das Kind tatsächlich «richtig» trösten kann. Von der Chefin wird erwartet, dass sie sich nachsichtig um das Wohl der Belegschaft kümmert, während von einem Chef hartes Durchgreifen erwartet wird.» (S. 80)

Sie beschreibt weiter mit Bezug auf Meuser, wie sich durch das «biologische Geschlecht» Stereotypen bilden können, welche dann wiederum zu Diskriminierung führen, die als Normalität wahrgenommen wird. Da sich die Geschlechterrollen in den letzten Jahrzehnten vervielfältigt haben, ist klar, dass man nicht mehr von «dem Mann» und «der Frau» sprechen kann (S. 81). Nach El-Maawi (ebd.) bewegt sich das Geschlecht fluid zwischen den Polen «Mann» und «Frau». Dieses Verständnis hilft, auch Intersexuellen, Queers, Transgenderpersonen und anderen Menschen gerecht zu werden, die zwar ein Geschlecht haben, aber sich nicht als «Mann» oder «Frau» definieren lassen. Aufgrund dieser Diversität ist es wichtig, dass die SKA diese Stereotypen und Rollen nicht weiter reproduziert und stärkt (S. 82).

Fazit und Interpretation: Die Geschlechtersensibilität reagiert auf die Diversität von Geschlechtern und kann somit als eine spezifische Betrachtung des Diversitätsaspekts «Geschlecht» angeschaut werden. Wie bei der Diversität handelt es sich bei der Geschlechtersensibilität um einen Orientierungspunkt, um die präventiven Aktivitäten der SKA durch Verhaltens- und Verhältnisveränderung zielgruppengerecht zu gestalten. Weiter hilft die Geschlechtersensibilität, die Aktivitäten in Bezug auf spezifische Zielgruppen, beispielsweise Mädchen aus der 2.Klasse, zu gestalten. Wie die Diversität im Allgemeinen kann und soll auch die Geschlechtersensibilität Inhalt von Projekten sein und im Sinn der Prävention für die unterschiedlichen Aspekte sensibilisieren, die mit dem Geschlecht zusammenhängen. Da sich gerade in der Grundschule die Entwicklung von Jungen und Mädchen in beträchtlichem Ausmass unterscheiden kann, ist die Geschlechtersensibilität für die Professionellen der SSKA genauso wichtig wie die Sensibilität für die Diversität im Allgemeinen.

Beispiel: In einer Schule fällt dem Lehrkörper auf, dass vor allem immer wieder die Jungen durch die Störung des Unterrichts auffallen. Nach einem Gespräch mit den Jungen der Schule in der Aula stellt sich heraus, dass bei den Jungs ein grosses Verlangen nach körperlicher Bewegung besteht und viele unruhig werden, wenn sie lange stillsitzen müssen, während dies den Mädchen besser gelingt. Der Lehrkörper beschliesst in der Folge, vermehrt darauf zu achten, dass Schüler*innen die Möglichkeit

²⁴ Meuser, Michael (2001). Männerwelten: Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung (digitale Publikation)

bekommen, sich zu bewegen, wenn sie es brauchen. Zudem gibt es von nun an am Morgen sowie am Mittag Achtsamkeitsübungen zur Reduktion von der inneren Unruhe.

3.7 Kooperation und Transdisziplinarität

Ein Ziel von soziokulturellen Projekten ist es, kooperative wie auch transdisziplinäre Partnerschaften zu fördern. Alex Willener (2019, S. 68) beschreibt mit Bezug auf Stefan Werner²⁵, dass die *Kooperation* zwischen zwei oder mehreren Organisationen stattfindet. Die einzelnen Organisationen profitieren hierbei von den Perspektiven und dem unterschiedlichen Knowhow der anderen.

Er (S. 71) bezieht sich auf Maren Knolle²⁶ die sagt, dass die Interessen, Motive und Ziele der jeweiligen Parteien transparent sein müssen, um Missverständnissen vorzubeugen und wirkliche Kooperation entstehen zu lassen. So sei auch eine offene Feedbackkultur essenziell. Um die abgesprochenen Ziele zu erreichen und gemeinsam Prozessschritte zu evaluieren, sei es wichtig, dass die Kooperation aktiv gepflegt wird. Projekte können nach Willener (ebd.) durch Kooperation effizienter und innovativer werden. Dadurch, dass die Handlungsfähigkeit durch Kooperation erweitert werde, könnten auch größere Projekte bewältigt werden. Wichtig seien die Haltungen der Teilnehmenden sowie angemessene organisatorische und institutionelle Bedingungen.

Nach Willener (S. 71-75) bezieht sich *Transdisziplinarität* auf Personen und nicht auf Organisationen. Willener beschreibt hierbei zwei Ansätze:

Transdisziplinarität als Integrationsorientierung

Mit Bezug auf Jürgen Mittelstrass²⁷ beschreibt Willener (S. 72) Transdisziplinarität als Integrationsorientierung. Die oft vorhandene interdisziplinäre Arbeit behindert bisweilen die Weiterentwicklung, da die Beteiligten aufgrund der Behaftung im eigenen Feld nicht integrationsorientiert sind. Mit der Transdisziplinarität wird deshalb die Förderung von Wissensintegration mit einem gemeinsamen Konzept angestrebt, welches zu einer Arbeitshaltung führen soll, die integrativ und nicht trennend wirkt.

²⁵ Werner, Stefan (2012). Steuerung von Kooperationen in der integrierten und sozialen Stadtentwicklung. Machtverhältnisse und Beteiligung im Prozessraum. Wiesbaden: Springer VS.

²⁶ Knolle, Maren (2011). Nachhaltiges Wirtschaften durch Kooperation und Partizipation? In: Heinrichs, Harald, Kuhn, Katina & Newig, Jens (Hrsg.), Nachhaltige Gesellschaft: Welche Rolle für Partizipation und Kooperation? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

²⁷ Mittelstrass, Jürgen (1987). Die Stunde der Interdisziplinarität? In Jürgen Kocka (Hrsg.), Interdisziplinarität. Praxis, Herausforderung, Ideologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Transdisziplinarität zwischen Wissenschaft und Praxis

Bei diesem Ansatz geht es darum, dass unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen durch Austausch mit der Praxis versuchen, gesellschaftliche Probleme zu lösen. Die im Kapitel 2.3 beschriebenen Programme von «SOLE» und «Denk-Wege» könnte man dementsprechend als Formen der transdisziplinären Zusammenarbeit verstehen.

Um die Transdisziplinarität noch ein wenig bildlicher darzustellen, bezieht sich Willener (S. 72) auf Pohl²⁸, welcher die Thematik durch die Begriffe *boundaries*, *territories* und *tribes* differenziert. Mit *boundaries* sind Grenzen gemeint, die zwischen Unterschieden entstehen, wie das etwa bei Unterschieden zwischen Professionen der Fall ist. Diese Grenzen sind immer Schnittpunkte, die zwar trennen, aber durch den Schnittpunkt auch verbunden sind. Weiter sind diese Grenzen nicht starr, sondern dynamisch. Mit *territories* (Territorien) werden verschiedene Wissensgebiete beschrieben, die in die Zusammenarbeit einfließen. Die Professionellen der jeweiligen Wissensgebiete sind die *tribes* (Stämme). Die *tribes* haben auf ihrem *territory* das sagen, da sie die Expert*innen des Gebiets sind. Es ist jedoch anderen *tribes* möglich, sich auch in anderen *territories* aufzuhalten und somit über die *boundaries* hinaus Erfahrungen und Wissen zu sammeln. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn sich Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit den Erkenntnissen der Pädagogik beschäftigen. Damit Transdisziplinarität in einem Projekt funktionieren kann, müssen nach Willener vier Voraussetzungen gegeben sein:

- Gleiche Vorstellungen von Zielen, Vorgehen und Ausgangslage
- Interesse, Offenheit und Neugier der Beteiligten
- Gemeinsame Sprache
- Einigkeit über Methoden

Fazit und Interpretation: Mit Bezug auf die SSKA als Fokus dieser Arbeit lässt sich sagen, dass die Kooperation in der SSKA vor allem mit Stakeholdern ausserhalb der Schule (Jugendhaus, Bildungsdepartement) stattfinden könnte, um so auch grössere Projekte zu verwirklichen und Hürden zu verringern. Die Transdisziplinarität zwischen Wissenschaft und Praxis bezeichnet die Zusammenarbeit der Fachleute der SSKA mit Vertreter*innen von Hochschulen und Universitäten, die unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen vertreten. Diese Zusammenarbeit kann hilfreich sein, neue Konzepte auszuarbeiten oder Forschung zu betreiben. Die beschriebene Transdisziplinarität nach dem Model «boundaries, tribes, territories» von Pohl (2000) hilft, die mögliche Transdisziplinarität in der Schule zu beschreiben. *Verschiedene territories* wären demnach beispielsweise die Pädagogik, Soziale Arbeit, Psycholo-

²⁸ Pohl, Christian (2000). Wie transdisziplinäre Forschung mit Grenzen umgeht. In Helga Nowotny & Martina Weiss (Hrsg.), Jahrbuch 2000 des Collegium Helveticum der ETH Zürich. Zürich: vdf Hochschulverlag.

gie, Medizin usw. Die *tribes* beschreiben die Pädagog*innen, Heilpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Schulsozialpädagog*innen oder die Schulsoziokulturellen Animator*innen. Die verschiedenen *tribes* haben die Hoheit auf ihrem Gebiet, können aber auch *boundaries* überschreiten. So könnte die SSKA (*tribe*) die Lehrperson (*tribe*) dabei beraten, wie im Unterricht (*territory*) mehr Lebenskompetenzen gefördert werden könnten, ohne ihnen den Lead abzunehmen.

Mit Blick auf die präventiv wirkende Lebenskompetenzförderung durch SSKA sind Kooperationen und Transdisziplinarität in erster Linie Wegbereiter zur Förderung des Fachpersonals sowie von nachhaltigen Massnahmen. Das entspricht aus der Perspektive der Schüler*innen einer Verhältnisveränderung. Diese Verhältnisveränderung wird einerseits durch das veränderte Verhalten der beteiligten Fachpersonen in der Transdisziplinarität erzeugt und andererseits durch das Erschliessen von Ressourcen im Rahmen der Kooperation.

Beispiel Transdisziplinarität: In einer Schule soll der Unterricht freier und partizipativer werden. Durch die transdisziplinäre Zusammenarbeit kann die SSKA die Lehrpersonen dabei unterstützen, die Kinder zu mehr Mitbestimmung zu befähigen, ohne dass die Lehrperson den Lead über die Klasse aufgibt.

Beispiel Kooperation: Eine Schule arbeitet mit einem Robinsonspielplatz zusammen. Durch die engere Zusammenarbeit ist es der Schule möglich, vermehrt erlebnisorientierten Unterricht auf dem Robi durchzuführen und der Robi wird zudem bekannter bei den Schüler*innen.

3.8 Nachhaltigkeit

Der Nachhaltigkeitsbegriff wird ähnlich wie der Begriff «Kreativität» inflationär gebraucht. Nach Willemer sind vor allem zwei Definition von Interesse. Die eine ist Nachhaltigkeit im Sinn von *nachhaltiger Wirkung*. Dabei geht es um die Frage, wie lange ein Projekt eine Wirkung erzielt. Der zweite Begriff meint *nachhaltige Entwicklung*. Sie bezieht sich auf globale Ziele z. B. in Bereichen Umwelt, Gerechtigkeit oder Menschenrechte (S. 116).

Bei der breiten Bevölkerung in der Schweiz ist ein beträchtliches Wissen über Nachhaltigkeit vorhanden, doch dieses wird nur selten angewandt. Um das Wissen in Handlungen umzusetzen, müssen die Menschen noch aktiviert und sensibilisiert werden. Dazu ist konzeptionelles Handeln notwendig, über das die Professionellen der SKA verfügen. Es ist ein Kernziel der SKA, durch *nachhaltige Entwicklung* den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern. Die Umsetzung der nachhaltigen Entwicklung ist jedoch schwierig, da diese in einem föderalistischen System in vielen Bereichen auf kantonaler Ebene oder auf Gemeindeebene erfolgt. Eine Aufgabe der SKA ist hierbei, die Synergien auf den verschiedenen Ebenen des Bundes, der Kantone und der Gemeinden zu erkennen und zu verbinden (S. 117-131).

Willener beschreibt in seinem Text verschiedene Modelle, mit denen sich die nachhaltige Entwicklung beschreiben lässt (S. 121- 128):

Das Drei-Dimensionen-Modell

Dieses Modell sieht für die Förderung einer nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung drei eigenständige, aber auch miteinander verbundene Teilsysteme in denen gewisse Zielsetzungen erfüllt werden müssen. Dies sind das ökologische, das wirtschaftliche und soziale Teilsystem. Beate Littig und Erich Griessler²⁹ begründen dies gemäss Willener (S. 121) dadurch, dass eine Gesellschaft nicht nur ökologische Bedürfnisse hat, sondern auch wirtschaftliche oder soziale.

Das normativ-funktionale Modell

Das Modell von Ortwin Renn, Jürgen Deuschle und Alexander Jäger und Wolfgang Weimer-Jehle³⁰ nimmt nach Willener (S. 122-123) einen normativen und funktionalen Blickwinkel ein. «Normativ» meint die Orientierung an gesellschaftlichen Werten, «funktional» wiederum beschreibt, wie sich aus diesen Haltungen Handlungen machen lassen. Für die Arbeit mit diesem Modell haben die Autoren einen Katalog mit messbaren Indikatoren entworfen. Dieser Katalog kann hilfreich sein für das Monitoring eines Projekts.

Das Kapitalstockmodell

Das Kapitalstockmodell ist nach Willener (S. 123) ein konzeptionelles Modell des Bundesamtes für Raumentwicklung ARE³¹, das noch differenzierter ist als das Drei-Dimensionen-Modell. In diesem Modell wird der soziale Aspekt in einen kollektiven und einen individuellen Aspekt unterteilt. Der Kapitalstock beschreibt eine raumzeitliche Menge an Ressourcen deren Instandhaltung und Erneuerung substanziell für eine nachhaltige Entwicklung sind. Eine Ressource ist das *Sozialkapital* (kollektiv), also die sozialen Kontakte, die zwischenmenschlichen Beziehungen sowie die Verbindungen und Netzwerke zwischen Institutionen, Gruppen und Institutionen. Als *Humankapital* (individuell) ist das psychische wie auch das physische Wohlbefinden gemeint, welches eine Voraussetzung für soziale und wirtschaftliche Teilhabe ist. Die natürlichen Ressourcen werden in diesem Modell als *Naturkapital* verstanden und die wirtschaftlichen Ressourcen als *Realkapital*.

²⁹ Littig, Beate & Griessler, Erich (2004). Soziale Nachhaltigkeit. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte.

³⁰ Renn, Ortwin, Deuschle, Jürgen, Jäger, Alexander & Weimer-Jehle, Wolfgang (2007). Leitbild Nachhaltigkeit. Eine normativ-funktionale Konzeption und ihre Umsetzung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

³¹ Bundesamt für Raumentwicklung [ARE] (2014). Soziale Aspekte der nachhaltigen Entwicklung. Grundlagen für die Nachhaltigkeitsbeurteilung von Projekten. Bern: ARE.

Das Bundesamt für Raumentwicklung ARE Ressourcen des Human- und Sozialkapitals definiert. Die folgende Tabelle zeigt, welche Ressourcen für die SSKA von besonderer sind und als Ressourcenkompetenzen auch in ihrem Einflussbereich stehen. Dunkle Farben haben dabei eine grössere Bedeutung in der SSKA als helle Farben:

Tabelle 1: Ressourcen und Ressourcenkomponenten des Human- und Sozialkapitals (leicht modifiziert nach Willener, 2020, S. 126)

Ressourcen	Ressourcenkompetenzen
Kultur	- Kulturelle Identität
	- Kunst und Kultur
Soziale Kohäsion	- Internationale Solidarität
	- Innere Solidarität
	- Soziale Integration
	- Soziale Interaktion
Institutionen	- Informelle Institutionen
	- Formelle Institutionen
Bevölkerung	- Demografie
Bildung	- Wissen
	- Kompetenzen
Arbeit	- Einbindung in den Wirtschaftsprozess
Gesundheit	- Subjektives Wohlbefinden
	- Körperliche Gesundheit
	- Menschliche Sicherheit

Fazit und Interpretation: Ähnlich wie beim Konzept des Empowerments lassen sich auch bei der Nachhaltigkeit (im Sinne der nachhaltigen Wirkung) eine Reihe von Gründen anführen, wieso die SKA als SSKA aktiv werden muss. So ist es im Interesse der SKA, durch die Sicherung von kontinuierlichen Bildungschancen und durch die aktive Umsetzung der Kinderrechte in der Schule die Ungleichheit im Bildungswesen (vgl. Kap, 1.1) zu verringern und dadurch den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern. Weiter ist es im Sinn der SKA, dass «Lebenskompetenzförderung» nicht weiter «nur» durch Projekteinschübe von externen Angeboten wie «SOLE» oder «Denk-Wege» stattfindet, sondern durch anhaltende soziokulturelle Arbeit in der Schule, auch eine nachhaltige Wirkung erzielt. Die nachhaltige Wirkung ist dementsprechend ein Ziel der SKA.

Die nachhaltige Entwicklung hingegen kann als Orientierungspunkt betrachtet werden, da die SKA sich in Ihrer Arbeit immer darauf achten muss, welche Ressourcen und Ressourcenkomponenten des Human- und Sozialkapitals zu wenig gestärkt werden und angehalten ist, diese zu fördern. Das *normativ-funktionale* Modell wäre demnach eine Unterstützung in der Projektarbeit der SSKA, um in Projekten ein Monitoring anhand der nachhaltigen Entwicklung durchzuführen. Da das *Kapitalstockmodell* die sorgfältigste Differenzierung vornimmt, ist dies wohl das geeignetste Modell für die Arbeit der SSKA. Von besonderem Interesse für die SSKA ist dabei das Sozial- und das Humankapital, da die Lebenskompetenzförderung dort ansetzt. Wie oben gezeigt, gibt es für die SSKA verschiedene Ressourcenkompetenzen, die von besonderer Wichtigkeit sind. Gewisse dieser Ressourcenkompetenzen können als individuelle Zustände angeschaut werden, die gefördert werden, wie Kompetenzen, kulturelle Identität und subjektive Gesundheit. Andere wiederum sind als Gruppenkompetenzen zu verstehen, nämlich soziale Interaktion und Integration, durch deren Stärkung wiederum subjektive Lebenskompetenzen gefördert werden wie Selbstwirksamkeit, sich ausdrücken können und Empathie. Zu guter Letzt ist die Stärkung der Nachhaltigkeit im Kontext formeller Bildungsinstitutionen wie gezeigt eine Legitimierung für die SKA, als SSKA aktiv zu werden. Die nachhaltige Entwicklung in der Schule hat als Orientierungspunkt einen indirekten Einfluss auf die Verhältnisse, indem sie die Lebenswelt Schule mit Blick auf die Lebenskompetenzförderung nachhaltig stärkt.

Beispiel: Eine Schule will in Zusammenarbeit mit den Schüler*innen eine Schulkultur entwickeln, welche von den Lehrpersonen und Schüler*innen gleichermaßen getragen wird. Dafür wird eine Reihe von Anlässen im Verlauf des Schuljahres (zum Beispiel die Weihnachtsfeier oder der Sportstag) definiert, die durch die Schüler*innen und die Lehrkräfte gemeinsam geplant und durchgeführt werden. Die Verankerung dieser Anlässe und des partizipativen Vorgehens fördert eine nachhaltige Stärkung Schulkultur. Durch die gemeinsame Erarbeitung der Schulkultur wird das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt sowie die Identifikation mit dem Schulhaus nachhaltig gefördert. Das führt zu einem besseren Klima im Schulhaus, was wiederum das Wohlbefinden von Schüler*innen und Lehrkräften fördert.

3.9 Zusammenführung der verschiedenen Aspekte

Um Lebenskompetenzen zu stärken, braucht es sich stetig wiederholende Situationen, an denen diese, meist unbewusst, erlernt werden können (vgl. Kap. 2.4). Es ist wichtig, dass die Lernenden intrinsisch motiviert sind, bei dem was sie machen. So kann eine möglichst positive und offene Haltung gegenüber dem Lernprozess erreicht werden. Stress sowie unpassende Lernumgebungen behindern den Erwerb von Kompetenzen (vgl. Kap. 2.1). Eine Strategie der Prävention ist, durch die Veränderung von Verhältnissen ein informelles Lernsetting zu gestalten, welches förderlich ist für das Erlernen von Lebenskompetenzen und die damit verbundenen Verhaltensänderungen (vgl. Kap. 2.3). Die Arbeitsprinzipien der SKA helfen dabei, im Rahmen von Projekten diese Art von Prävention zu betreiben.

Die verschiedenen Arbeitsprinzipien helfen den Professionellen der SKA, die Lebenskompetenzförderung zu professionalisieren. Dabei ist zu betonen, dass gleichzeitig immer nur ein paar dieser Prinzipien zur Anwendung kommen, da die Einhaltung *aller* Prinzipien in *einem* Projekt fast nicht umsetzbar ist. Gerade wenn nicht alle Prinzipien in einem Projekt zur Anwendung kommen können, erscheint es wichtig, dass die Funktionen der verschiedenen Prinzipien bekannt sind. Dies erlaubt, die notwendigen Prinzipien gezielt einzusetzen, um die erwünschte präventive Wirkung zu erzeugen. Das informelle Lernen steht dabei im Zentrum, da Lebenskompetenzen durch informelle Lernprozesse erworben werden. Methoden wie Partizipation, Kreativität und Empowerment dienen zum einen dazu, bei den Beteiligten anhand von informellen Lernfeldern Verhaltensmuster zu ändern (als Mittel) und zum anderen durch die Veränderung der Verhältnisse eine Lernumgebung zu schaffen, welche indirekt das informelle Lernen begünstigt (als Ziel). Die Kooperation und die Transdisziplinarität stärken die Verhältnisse, da durch sie Ressourcen erschlossen und das Wissen der Professionellen erweitert werden können, was wiederum einer positiven Lernumgebung dienlich ist. Weiter gibt es Orientierungspunkte wie Diversity, Geschlechtersensibilität und nachhaltige Entwicklung. Diversity und Geschlechtersensibilität tragen dazu bei, dass die Projekte die Zielgruppen wunschgemäß erreichen und die Kommunikation untereinander möglichst reibungslos verläuft. Die nachhaltige Entwicklung hilft dabei, die Ressourcenbeschaffung und -nutzung im Projekt im Sinne der Nachhaltigkeit zu optimieren. Weiter erlaubt sie den Beteiligten, die im Projekt angestrebten Veränderungen im Sinne einer nachhaltigen Wirkung autonom aufrechtzuerhalten. Autonomie ist wie im Kap. 3.4 zum Empowermentansatz gezeigt ein zentrales Ziel der SKA und meint die unabhängige positive Selbstwirksamkeit und Selbsteinschätzung von Individuen, Gruppen und Organisationen.

4. Schulische Lebenskompetenzförderung durch Schulsoziokulturelle Animation

In diesem Kapitel wird nun genauer auf die Position, die Identität, die Rolle, die grundlegenden Haltungen sowie eine mögliche Etablierung der SSKA in der SAS eingegangen. Ziel des Kapitels ist es, den angestrebten Beruf der schulsoziokulturellen Animation und die damit verbundenen vielfältigen Aspekte zu beschreiben.

4.1 Ansatzpunkte für die Schulsoziokulturelle Animation

Im Berufskodex der Sozialen Arbeit, dem Lehrplan 21, der UNO Kinderrechtskonvention und der Agenda 2030 gibt es Forderungen, die für die Arbeit der SKA in der Schule von Bedeutung sein könnten. Bei der Auswahl der verschiedenen Forderungen wurde darauf geachtet, die Relevantesten für die SSKA wiederzugeben. Anhand dieser Forderungen wird abgeleitet, wie die Rolle der SSKA präzisiert werden könnte. Diese Auseinandersetzung ist wichtig für die Identität der Schulsoziokulturellen Animation.

Berufskodex der Sozialen Arbeit

Der Berufskodex der Sozialen Arbeit (Avenir Social, 2006) hilft den Professionellen, die Grundhaltungen und Überzeugungen der Sozialen Arbeit im Allgemeinen im Blick zu behalten. Nach dem Kodex (S. 6) leistet die Soziale Arbeit einen gesellschaftlichen Beitrag, insbesondere an diejenigen Menschen oder Gruppen, die vorübergehend oder dauernd in der Verwirklichung ihres Lebens illegitim eingeschränkt oder deren Zugang zu Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ungenügend sind. Die für den Lebensvollzug der Menschen notwendige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, sowie Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, verpflichte zu Miteinbezug und Beteiligung der Klient*innen und Adressat*innen (S. 9). Die Professionellen der Sozialen Arbeit gründeten ihr Handeln auf den Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit und den Verpflichtungen, die daraus gegenüber den Menschen folgen (S. 9).

Der Berufskodex legitimiert das Anliegen einer SSKA und verlangt eine allgemeine Umsetzung von Gleichstellung. Die Orientierungspunkte Diversity, Geschlechtersensibilität und nachhaltige Entwicklung sowie die Methoden Partizipation und Kreativität tragen zur Erreichung dieses Ziels bei und legen somit eine Basis für eine Bildung ohne Benachteiligung, was essenziell ist, um allen Schüler*innen Lernprozesse zu ermöglichen. Die oben aufgeführten Aussagen umschreiben den Auftrag der Gleichstellung und Verminderung von Machtgefällen, die Förderung der Mündigkeit und Mitbestimmung der Betroffenen als Beteiligte und die Verpflichtung der Sozialen Arbeit sich dort einzuschalten, wo sie

gebraucht wird. Entsprechend bilden sie eine Legitimation für das Vorhaben einer SSKA, die einen Beitrag zur Erfüllung dieser Aufträge der SA leisten kann.

Lehrplan 21

Der Lehrplan 21 (Schweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016) ist ein Dokument, das entwickelt wurde, um das schweizerische Bildungssystem zu harmonisieren. Neben den fachlichen Kompetenzen wird im Lehrplan 21 auch Grundlegendes zu den überfachlichen Kompetenzen gesagt (S. 6). So wird zum Beispiel im Lehrplan 21 (S. 25) betont, dass das Spielmaterial und die Lernumgebungen an bereits vorhandenen Interessen der Kinder anknüpfen soll. Entsprechende Ressourcen seien aber auch geeignet, Neugierde zu wecken und neue Interessen zu generieren. Weiter beinhalteten sie die Möglichkeit zum Explorieren und Experimentieren und seien auf die im Lehrplan formulierten Kompetenzen ausgerichtet. Weiter (ebd.) wird beschrieben, dass den Kindern in den Innenräumen verschieden konzipierte Spiele und Lernumgebungen offenstehen sollten: Räume für Rollenspiele und Inszenierungen, Forscherecken, Bau- und Konstruktionsecken, Mal- und Bewegungsräume, Spiel und Bücherecken für mathematische, strategische und sprachliche Herausforderungen usw. Im Aussenraum des Schulareals würden ebenfalls verschiedene Aktivitäten angeregt. Ergänzend böten sich Aussenräume wie Waldplätze, Wiesen, Bachläufe, Spiel- und Sportplätze in der näheren Umgebung als ideale Lernorte zum Sammeln von Erfahrungen und zur Schärfung der Wahrnehmung an.

Neben der Erwähnung der materiellen, baulichen und Umweltressourcen, die für den Erwerb von Lebenskompetenzen hilfreich sind, geht der Lehrplan 21 (S. 24) auch auf grundsätzliche Aspekte des (informellen) Lernens ein. So wird betont, dass gerade jüngere Kinder beim Spielen lernen und zwar beim Beobachten, Imitieren, Mitmachen, Gestalten oder im Gespräch. Ihre Aktivitäten würden dabei in erster Linie von ihren Interessen und der Motivation geleitet, die eigenen Fähigkeiten zu erproben und zu erweitern. Im Spiel könnten sich viele Kinder über eine lange Zeitspanne in eine Aufgabe oder eine Rolle vertiefen, eine hohe Konzentration aufrechterhalten und spezifisches Wissen erwerben. Dabei erlebten Kinder Spielen und Lernen als Einheit. Anderer Stelle (S. 18) wird ausgeführt, dass die Bildung den Menschen helfen soll, den eigenen Platz in der Welt zu reflektieren und darüber nachzudenken, was eine nachhaltige Entwicklung für die eigene Lebensgestaltung und das Leben in der Gesellschaft bedeutet. Es gehe darum, Wissen und Können aufzubauen, das die Menschen befähigt, Zusammenhänge zu verstehen, sich als eigenständige Personen in der Welt zurechtzufinden, Verantwortung zu übernehmen und sich aktiv an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Gestaltungsprozessen für eine ökologisch, sozial und wirtschaftlich nachhaltige Entwicklung zu beteiligen.

Neben dem Aspekt der nachhaltigen Entwicklung, der auch in der SKA von Bedeutung ist (vgl. Kap. 3.8), können diese Forderungen auch mit den Methoden Partizipation, Empowerment und Kreativität in Zusammenhang gestellt werden. Mit diesen Methoden fördert die SSKA informelle Lernprozesse, trägt zur Stärkung von Lernumgebungen und Lernfeldern in der Schule bei und hilft so, die Ziele des Lehrplans 21 im Bereich der überfachlichen Kompetenzen zu erreichen und die angestrebte präventive Wirkung zu erzeugen.

Kinderrechtskonvention

Die Kinderrechtskonvention (UNO 1990) wurde 1997 von der Schweiz ratifiziert. Sie ist dazu da, die bestehenden Menschenrechte auf die Bedürfnisse und die Lebenswelten von Kindern anzupassen. Da die Schule neben der Familie der wichtigste Lebensraum der Kinder im schulfähigen Alter ist, ist es von zentraler Bedeutung, ihren Rechten in diesem Kontext besonders viel Aufmerksamkeit zu widmen.

Gemäss der Kinderrechtskonvention (S. 6) sichern die Vertragsstaaten dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äussern. Weiter solle die Meinung des Kindes entsprechend seinem Alter und seiner Reife angemessen berücksichtigt werden. Weiter sind die Vertragsstaaten gemäss der Konvention (S. 4) dafür verantwortlich, dass das Überleben und die Entwicklung des Kindes in grösstmöglichem Umfang gewährleistet ist. Schliesslich wird betont, dass das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit beachtet wird.

Abgesehen davon, dass die Situation der Kinder in der Schweiz in vielen Hinsichten (z. B. in Hinblick auf das Überleben) gut ist, bieten die aufgeführten Punkte doch auch einige Ansätze, die durch die SSKA aktiv gefördert werden können. Beispiele sind die Mitbestimmung der Kinder an Prozessen, die sie betreffen, die Forderung, dass *allen* Kindern die beste Bildung zukommen soll, sowie der Punkt mit der Gedanken- und Gewissensfreiheit. Die SSKA kann dazu beitragen, die Bildung durch die Förderung von informellen Lernprozessen zu verbessern. Weiter fördert sie die Mitbestimmung durch die Methode Partizipation und trägt über die Orientierungspunkte Diversität und Geschlechtersensibilität zur Gleichheit der Bildungschancen und zur Meinungsfreiheit bei. Die Forderungen der Kinderrechtskonvention stützen entsprechend das Anliegen der SKA als SSKA in die SAS integriert zu werden, weil eine solche Integration dazu beiträgt, den Kindern eine möglichst umfangreiche Schulbildung zu gewährleisten.

Agenda 2030

Die Agenda 2030 (UNO 2015) sorgt sich um die globale nachhaltige Entwicklung. Es werde verschiedene Themen mit Zielen aufgeführt, um die nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft und ihrer ökolo-

gischen Umwelt zu erreichen. Besonders das Kapitel 4 (S. 18-19) ist für die SSKA von besonderer Bedeutung. So wird in der Agenda (S. 18) gefordert, dass bis 2030 alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch «Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung». Weiter sollen Bildungseinrichtungen gebaut und ausgebaut werden, die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten. Schliesslich solle bis 2030 sichergestellt werden, dass alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Primar- und Sekundarschulbildung abschliessen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt.

Die Bildungsziele der Agenda 2030 entsprechen in vielen Hinsichten den Bildungszielen der SKA und ihre Erreichung kann gut im Rahmen von Projekten gefördert werden, die durch die SSKA in Kooperation mit den Lehrkräften durchgeführt werden können. Weiter geht es auch in der Agenda 2030 um den Bau und die Installation von Lernumgebungen (Verhältnis), die für alle Lernenden einen Mehrwert erbringen. Weiter stehen auch hier Diversity-Aspekte wie die Behindertengerechtigkeit und die Geschlechtersensibilität im Vordergrund, die auch für die SKA von besonderer Bedeutung sind. Schliesslich trägt die SSKA mit informeller Bildung anhand von Projekten zur Qualität der Bildung bei. Die Arbeitsprinzipien der SKA können im Kontext der SSKA entsprechend in vielerlei Hinsicht zur Erreichung der Ziele der Agenda 2030 beitragen. Es ist wichtig, sich dessen bewusst zu sein, um bei einer allfälligen Einführung der SSKA in eine Schweizer Schule das Profil klären und stärken zu können.

4.2 Positionierung der SSKA in der SAS

Ebenfalls zur Klärung des Profils der SSKA trägt die Beschreibung der Positionierung der SKA im Vergleich zu den beiden anderen Disziplinen der Sozialen Arbeit bei – der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. Wie in Kapitel 2.3 beschrieben, lässt sich die SKA als Präventionsdisziplin der Sozialen Arbeit beschreiben. Ihre Kernfunktion ist es, durch die Veränderung von Verhältnissen sowie mittels Methoden wie Kreativität, Partizipation und Empowerment den Zielgruppen informelles Lernen zu ermöglichen. Diese Lernprozesse tragen zu einer nachhaltigen Förderung von Lebenskompetenzen bei, die sich auch in Verhaltensänderungen ausdrückt. In der SAS würde die SSKA dementsprechend den Fokus auf Massnahmen legen, die der Prävention zugeordnet werden können (vgl. Kap. 2.3), während die SSA ihren Schwerpunkt in der individuellen Beratung und der Kriseninterventionen hat, also auf der Behandlung. Im Gegensatz zu der Schulsozialpädagogik und der Schulsozialarbeit würde sich die Arbeit der SSKA zusammenfassend vermehrt auf die Gestaltung von Lernumgebungen, sowie dem Schaffen von informellen Lernfeldern und die Ressourcenerschliessung in und ausserhalb der Schule ausrichten.

Sie würde insgesamt im Vergleich zu den beiden anderen Disziplinen der SA also eher verhältnisorientiert arbeiten.

4.3 Mögliche Aufgabenbereiche der SSKA in der SAS

Vor diesem Hintergrund der Verhältnisorientierung ermöglichen die Arbeitsprinzipien der SKA eine grosse Vielfalt von Aufgabenbereichen, die durch die SSKA realisiert werden können:

- Die Stärkung einer lebenskompetenzförderlichen Schulkultur
- Die Klärung von Bedürfnissen verschiedenster Gruppen
- Die Förderung von informellen Lernprozessen durch die Gestaltung entsprechender Lernfelder anhand von Projektarbeiten
- Die Gestaltung, Erweiterung und Schaffung neuer Lernumgebungen im Sinne der Prävention durch Verhältnisänderung
- Die Erschliessung von Ressourcen
- Die Vernetzung mit ausserschulischen Angeboten
- Die Erweiterung von Angeboten im Schulhaus ausserhalb der Schulzeiten
- Die Vernetzung und Förderung von verschiedenen Individuen und Gruppen
- Die Aktivierung der transdisziplinären Zusammenarbeit
- Die Unterstützung der Lehrpersonen bei Aktivitäten, Ausflügen, Lagern und bei der Schaffung von interaktiven und kreativen Lehrmitteln (Podcast, Fotoausstellung usw.).
- Die Sensibilisierung bezüglich Diversität und Ungleichheit
- Die Mediation bei Meinungsverschiedenheiten

Die Beispiele wären sicher noch erweiterbar. Auch so zeigen sie, wie viele Aufgaben die SSKA in der Schule übernehmen könnte und welchen Beitrag sie dadurch an die Lebenskompetenzförderung und die Prävention leisten könnte. Dabei ist von grosser Bedeutung, dass die Arbeitsprinzipien der SKA darauf ausgerichtet sind, die unterschiedlichsten Bedürfnisse und Realitäten zu berücksichtigen und ihnen so weit wie möglich gerecht zu werden. Dadurch kann auf die Diversität der schweizerischen Bildungslandschaft angemessen reagiert werden.

4.4 Ein mögliches Arbeitsprofil der SSKA in der SAS

Da es eine eigentliche SSKA (noch) nicht gibt und keine Forschung dazu besteht, kann die Ausarbeitung des Arbeitsprofils der SSKA nur ein Versuch sein, der auf den bis dahin erarbeiteten Grundlagen erfolgt. Für die Ausarbeitung des Arbeitsprofils scheint es sinnvoll zu sein, konkrete Aufgaben und Aufgabenbereiche zu definieren welche wichtig sind, dass die SKA in der Schule nachhaltig wirken kann. Diese «Basistätigkeiten» werden versuchsweise als 30 Prozent der zu leistenden Arbeitszeit definiert. Die

vorgeschlagene Auswahl der Basistätigkeiten orientiert sich an den Grundlagen der Projektmethodik, an den spezifischen Bedingungen in der Organisation Schule und an der Bedeutung der Nachhaltigkeit des professionellen Handelns. Zu beachten ist, dass sich die Schulen untereinander unterscheiden, und dass dies entsprechend unterschiedliche Gewichtungen und Anpassungen bedingen wird. Folgende Basistätigkeiten werden vorgeschlagen:

- Informelle Gespräche mit den unterschiedlichen Akteur*innen
- Sitzungen
- Kontakt mit den Kindern
- Teilnahme an Weiterbildungen und Reflexionsgefässen
- Bedürfniserfassung
- Konzeptarbeit
- Informierungsarbeit
- Vernetzungsarbeit

Ergänzend zu den 30 Prozent «Basistätigkeiten» werden nun verschiedene Rollen definiert, die sich ein/eine schulsoziokulturelle*r Animator*in aneignen könnte. Die verschiedenen Rollen können sich hierbei überschneiden. Das Profil einer Stelle in Schulsoziokultureller Animation wird sich in der Praxis aus mehreren der verschiedenen Rollen zusammensetzen. Diese Rollen sollen auf mögliche Handlungsansätze verweisen, welche sich im Lauf eines Projekts abwechseln können. Die Zusammensetzung des jeweiligen Profils hängt auch hier stark von der Schule ab, in der gearbeitet wird.

*Der/Die Projektmacher*in*

Bei dieser Rolle liegt der Fokus auf der Ermöglichung informeller Lernprozesse anhand von Kreativität, Empowerment und Partizipation. Im Gegensatz zum/zur informellen (Wissens-)Vermittler*in (vgl. nachfolgend) wird das Lernfeld weniger stark fokussiert. Vielmehr wird damit gearbeitet, die Kinder aktiv an dem Prozess teilhaben zu lassen, damit sie durch Selbstbestimmung und in kreativer Auseinandersetzung mit einem Thema unterschiedliche Lebenskompetenzen fördern und ihre Selbstwirksamkeit stärken können. An einem Beispiel: Nachdem er/sie bei den Lehrpersonen abgeklärt hat, was möglich ist, befragt der/die Projektmacher*in die Kinder, was sie gerne für ein Projekt machen wollen. In der Folge leitet er/sie nun das gewählte Projekt, dessen Planung und Umsetzung, wenn immer möglich durch die Kinder bestritten wird.

*Der/Die Architekt*in der Lernumgebung*

Bei dieser Rolle steht die Gestaltung der materiellen Lernumgebung im Fokus. Der/Die Architekt*in der Lernumgebung setzt sich mit Wünschen und Vorstellungen der Kinder und Lehrpersonen in Bezug

auf die Lernumgebung auseinander und versucht diese in Zusammenarbeit mit der Schule umzusetzen. Beispiel: Nach einer Bedürfnisanalyse wird klar, dass das Schulhaus grüner werden soll. Der/Die Architekt*in der Lernumgebung ist zuständig dafür, mit dem/der Hauswart*in zu schauen, was machbar ist. Er/sie wird die Pflanzen zu besorgen und schaut, welche Kinder sich um die Bewässerung der Pflanzen kümmern wollen.

*Der/Die Ressourcenerschliesser*in*

Hier liegt der Fokus auf der Erschliessung von Ressourcen durch Kooperationen. Der/Die Ressourcenerschliesser*in ist des Öfteren ausserhalb der Schule anzutreffen, um Kooperationen einzuleiten, welche für die Schule hilfreich sind. Beispiel: Die Schule möchte gewisse Unterrichtseinheiten im Freien durchführen. Der/Die Ressourcenerschliesser*in nimmt Kontakt zum Robinsonspielplatz in der Umgebung auf und versucht es zu ermöglichen, dass die Schule den Platz am Morgen nutzen kann, da dieser zu dieser Zeit nicht benutzt wird. Im Gegenzug könnte der Robi in den Winterferien Gebrauch von den Turnhallen machen, wenn diese nicht besetzt sind.

*Der/Die informelle (Wissens-)Vermittler*in*

Bei dieser Rolle steht die Förderung der informellen Lernprozesse im Rahmen der themenspezifischen Projektarbeit im Zentrum. Der/Die informelle (Wissens-)Vermittler*in unterstützt die formalen Lehrpersonen mit kleineren Projekten, um aktuelle Unterrichtsinhalte interaktiv zu ergänzen. An einem Beispiel: Bei der Behandlung des Themas Markt im Französischunterricht baut die informelle (Wissens-)Vermittler*in mit den Kindern einen Marktstand auf oder entwickelt mit ihnen ein Spiel auf Französisch, in dem es um das Handeln auf einem Markt geht.

*Der/Die Unterrichtsmaterialienentwickler*in*

Bei dieser Rolle liegt der Fokus auf der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien im Rahmen von transdisziplinärer Zusammenarbeit. Die/Der Unterrichtsmaterialentwickler*in hat einen spielerischen Fokus. Er/Sie arbeitet eng mit den Lehrpersonen und Kindern zusammen. Ziel ist es, die Wünsche der Kinder in pädagogisch wertvolle Materialien einfliessen zu lassen. Das Beispiel hierzu: Eine Schule sucht ein interaktives Spiel, um die Zeitformen im Französischen zu lernen. Der/Die Unterrichtsmaterialienentwickler*in erarbeitet in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und den Kindern ein solches Spiel für den Französischunterricht.

Der/Die Adventure Guide

Hier liegt der Fokus auf der Unterstützung der Lehrpersonen bei animierenden Angeboten wie Ausflügen, Lagern usw. Der/Die Adventure Guide nimmt Teil an Ausflügen und Lagern und kümmert sich um

deren Planung und Vorbereitung. Dies geschieht in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und Schüler*innen. Im Lager ist er/sie für die informellen Lehrangebote zuständig. Beispiel: Eine Schule möchte mehr Lernfelder anhand von Ausflügen schaffen und der/die Adventure Guide plant in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Kindern eine Bergwanderung mit Übernachtung im Freien.

*Der/Die Nutzer*in*

Bei dieser Rolle liegt der Schwerpunkt auf der Schulhausnutzung ausserhalb der Schulzeiten. Durch eine Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, Kindern, Quartierbevölkerung, Leitung und anderen Akteur*innen versucht der/die Nutzer*in Angebote in der Schule zu initiieren, die nicht direkt etwas mit der Schule zu tun haben. An einem Beispiel: Der/Die Nutzer*in installiert, in Zusammenarbeit mit einem Café aus dem Quartier einen Servicewagen auf dem Pausenhof, welchen die Quartierbevölkerung während der Zeiten nutzen kann, in denen kein Schulbetrieb stattfindet.

*Der/Die Vernetzer*in*

Bei dieser Rolle liegt der Fokus auf der Vernetzung in Schulhaus und Quartier. Zum einen legt der/die Vernetzer*in Wert darauf, dass die Kinder der Schule das Quartier und seine Angebote kennen lernen. Andererseits ist ihm/ihr das Eröffnen von Angeboten wichtig, die auch von der Quartierbevölkerung genutzt werden können. Der/die Vernetzer*in steht in engem Kontakt mit den Organisationen in der ausserschulischen Bildungslandschaft. Beispiel: Der/Die Vernetzer*in organisiert einen Postenlauf durch ein Quartier mit Posten bei Spielplätzen, Parks und öffentlichen Angeboten für Kinder. Dadurch wird die Identifikation mit dem Quartier und das Wissen darüber gefördert.

*Der/Die Familieneinbinder*in*

Im Rahmen dieser Rolle kümmert sich die SSKA um den Miteinbezug von Familien ins schulische Geschehen. Der/Die Familieneinbinder*in versucht, in Zusammenarbeit mit Familien Projekte zu lancieren und Angebote für Familien und Eltern zu schaffen. Das Beispiel hier: Die/Der Familieneinbinder*in organisiert im Sommer an drei Wochenenden einen Grillplausch für die Familien der Schüler*innen.

*Der/Die Diversity-Sensibilisierer*in*

Bei dieser Rolle liegt der Schwerpunkt auf der Sensibilisierung zum Thema Diversität. Der/Die Diversity-Sensibilisierer*in versucht, im Rahmen von themenspezifischen Projekte Vorurteile abzubauen, um ein grösseres Verständnis für Andersartigkeit zu erzielen. Beispiel: Ein Schulhaus möchte sich vermehrt für Rassismus sensibilisieren. Hierfür plant und konzipiert die/der Diversity-Sensibilisierer*in eine Ausstellung zu Rassismus. Er/Sie bezieht in die Entwicklungsarbeiten auch Schüler*innen und Lehrpersonen ein.

*Der/Die Ungleichheitsverminderer*in*

Hier liegt der Fokus auf der Erstellung von Angeboten zur Minderung von sozialer Ungleichheit. Der/die Ungleichheitsverminderer*in versucht, im Rahmen von freiwilligen Projekten Angebote zu generieren, die Menschen entlasten und den Kontakt zu sozial benachteiligten Menschen im Quartier fördern. Beispiel: Die/Der Ungleichheitsverminderer*in organisiert einen Mittagstisch, an dem durch freiwilliges Engagement von Eltern und in Zusammenarbeit mit der Schweizer «Tafel» gemeinsam gratis gegessen werden kann.

*Der/Die Mediator*in*

Bei dieser Rolle liegt der Fokus bei der konstruktiven Bewältigung von Konflikten. Der/Die Mediator*in ist bestrebt, bei Konflikten eine deeskalierende Funktion auszuüben und eine Win-Win Lösung für die Beteiligten zu finden. Ein Beispiel: Eine Klasse hat einen Konflikt mit einer Lehrperson, die seit kurzem verhältnismässig harte Strafen ausspricht, weil die Klasse in letzter Zeit sehr chaotisch ist. Der/Die Mediator*in motiviert die Lehrperson und die Kinder dazu, sich auf einen spielerischen Mediationsprozess einzulassen, der es erlaubt, einen Weg aus dem Konflikt zu finden, der alle zufrieden stellt oder zumindest akzeptabel für alle ist.

4.5 Zentrale Aspekte der SKA zur Lebenskompetenzförderung

Damit die SSKA über ihre unterschiedlichen Rollen in der Schule tatsächlich auch Wirkung entfalten kann, müssen ihr gewisse Freiheiten eingeräumt werden. Entsprechend muss die Fachperson der SSKA zuerst durch Bedürfnisabklärungen eruieren, was das jeweilige Schulhaus benötigt und was potenzielle Ressourcen sind, die erschlossen werden können. Nachfolgend werden mit Blick auf die bisher erarbeiteten Kapitel sowie auf einige zusätzliche Quellen einige zentrale Aspekte der SKA beschrieben, die der SSKA ermöglichen, ihr Potenzial zur Lebenskompetenzförderung auszuschöpfen.

Zusammenarbeit

Für eine optimale Entfaltung des Potenzials der SSKA muss eine gewisse Offenheit von Leitung und Lehrkörper gegenüber den Methoden der SSKA bestehen, was die Bereitschaft zur Zusammenarbeit stärkt (vgl. Kap. 3.7). Diese Offenheit ist natürlich auch umgekehrt notwendig. Entsprechend sollte bei der Schaffung einer neuen Stelle darauf geschaut werden, dass die Lehrkräfte und andere an der Schule tätige Professionen die Arbeitsweise der SSKA kennen lernen können und für ihre Arbeitsprinzipien sensibilisiert werden. Umgekehrt muss sich die SSKA mit den Arbeitsrealitäten sowie dem Bildungsverständnis und dem Bildungsauftrag der Lehrpersonen vertraut machen und sich auch mit den anderen Professionen und Berufen auseinandersetzen, die in der Schule tätig sind. Damit wird Miss-

verständnissen vorgebeugt und die gegenseitige Akzeptanz wird gefördert. Wichtig ist auch, dass ausreichende zeitliche Kapazitäten für transdisziplinäre Zusammenarbeit in Form von Sitzungen oder informellen Gesprächen bereitgestellt werden.

Beispiel: Die Einführung der SSKA in einer Schule wird mit einem eigenen Projekt begleitet, mit dem unterschiedliche Massnahmen koordiniert werden, die zum Ziel haben, eine Grundlage für eine gut funktionierende Zusammenarbeit zu legen. In der Projektgruppe sind Vertreter*innen der Lehrkräfte, der SSKA, der schulbegleitenden Dienste und allfälliger anderer Akteur*innen vertreten. Ein Steuergruppe mit der Schulleitung sowie eine*r Vertreter*in aus der Schulpflege und dem Elternrat begleitet die Projektgruppe.

Freiwilligkeit

Wie im Kapitel 3 beschrieben muss die Teilnahme an den Projekten für die Schüler und Schülerinnen freiwillig sein, da die intrinsische Motivation der Beteiligten zentral ist, um informell lernen zu können. Da der Schulbetrieb in vielen Hinsichten auf Verpflichtung aufgebaut ist und Freiwilligkeit nur punktuell möglich ist, muss die SSKA zusammen mit der Schulleitung und den Lehrkräften nach Wegen suchen, wie das Prinzip der Freiwilligkeit im Sinne der SKA möglichst gewinnbringend in den Schulbetrieb integriert werden kann. Optimalerweise lässt sich die Schule durch diese Zusammenarbeit dazu bewegen, dem Prinzip der Freiwilligkeit auch im Regelbetrieb mehr Bedeutung einzuräumen, z. B. durch die Erweiterung der selbstbestimmten Lerninhalte, wie sie im finnischen Schulsystem mit seiner hohen Gewichtung der Autonomie üblich ist (vgl. Kap. 2.6.1).

Beispiel: Die SSKA erarbeitet mit dem Lehrkörper Projektideen, die sich mit dem Unterrichtsstoff verbinden lassen. Diese Angebote werden grösstenteils in der Freizeit realisiert, können aber auch ab und zu während der Schulzeit stattfinden. Es ist den Kindern überlassen, ob sie an diesen Projekten teilnehmen wollen oder nicht. Falls kein Interesse besteht, können sie am Regelunterricht teilnehmen.

Sozialraum

Erwachsene Menschen benutzen nach Lothar Böhnisch (1996) öffentlichen Raum eher funktional, während Kinder und Jugendliche sich vermehrt mit ihrer Umgebung auseinandersetzen und sie sich aneignen wollen (S. 148). Es ist deshalb wichtig für die SSKA, Räume zu schaffen, bei der eine Aneignung für die Schüler*innen möglich ist (vgl. Kap. 2.6.3). Entsprechend sollte der SSKA eine gewisse Freiheit in der Schulhausgestaltung zur Verfügung stehen, um vielfältige informelle Lernumgebungen zu ermöglichen. Aber auch hier kommt dem Austausch und der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und anderen Funktionsträgern (z. B. der Schulhausabwartin oder dem Schulhausabwart) eine grosse Bedeutung zu, denn nur so kann garantiert werden, dass die durch die SSKA angeregte Sozialraumgestaltung auch nachhaltig in den Schulbetrieb integriert werden kann.

Beispiel: Eine Schule hat Probleme mit Filzstiftschmierereien auf den Betonwänden. Im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Problem wird klar, dass es den Schüler*innen an Freiraum in der Aneignung des Schulhauses fehlt. Nach weiteren Sitzungen wird ein Projekt lanciert, durch das die Aneignung des Sozialraumes «Schule» besser möglich wird, ohne Schäden zu hinterlassen.

Förderung von Kohäsion

Nach Husi (2010) ist die soziale Kohäsion, der gesellschaftliche Zusammenhalt, das oberste Ziel der SKA (S. 8). Aus der Perspektive der SKA als Präventionsdisziplin der Sozialen Arbeit und mit Blick auf die durch sie angestrebte Förderung von Lebenskompetenzen, die zu einem autonomen und demokratischen Lebensstil führen sollen, ist die These von Husi gut nachvollziehbar.

Kohäsion im Handlungsbereich der SSKA könnte man als den Zusammenhalt der verschiedenen Akteure im Schulbetrieb (Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen usw.) beschreiben. Wenn es der SSKA durch ihre Projekte gelingt, diese Kohäsion zu stärken, verändert sich die Schule. Kohäsionsförderung wäre damit eine Strategie der Prävention durch Verhältnisveränderung (vgl. Kap. 2.3), die zur Förderung der Lebenskompetenzen der Schülerinnen und Schüler, aber auch der anderen Beteiligten beiträgt.

Beispiel: Durch Familienangebote ausserhalb der Schulzeit wird eine Plattform geschaffen, in der sich die verschiedenen Familien austauschen, vernetzen oder, beispielsweise durch Hüten der Kinder oder durch Nachhilfeunterricht, gegenseitig unterstützen können.

Selbstwirksamkeitserwartung

Andreas Krapp & Richard M. Ryan (2002) beschreiben Selbstwirksamkeitserwartung als eine subjektive Überzeugung, durch Kompetenzen schwierige Aufgaben oder Lebensprobleme zu bewältigen zu können (S. 56). Mit ihrer konsequenten Förderung von Lebenskompetenzen durch informelles Lernen (vgl. Kap 3.1) trägt die SSKA aktiv dazu bei, die Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler*innen zu erhöhen, um so eine grössere Selbstwirksamkeit zu erlangen. Dies führt zu einer weiteren Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung, die für sich ein Schutzfaktor ist, der eine starke präventive Wirkung erzeugt, da die Schüler*innen nicht nur in der Schule, sondern auch in anderen Lebensbereichen besser mit Herausforderungen umgehen können.

Beispiel: Kinder wollen im Unterricht ein Bild malen und sind enttäuscht, weil es nicht so geworden ist, wie sie sich das vorgestellt haben. Sie haben danach den Eindruck, nicht malen zu können. Es wird ein kreatives Projekt injiziert, bei dem sich die Kinder im Prozess aktiv mit ihren Erwartungen auseinandersetzen. Auf diese Weise können die Erwartungen im Laufe des kreativen mit den individuellen Möglichkeiten besser in Einklang gebracht werden.

Projektarbeit

Wie in Kap. 3 beschrieben ist die Projektarbeit die zentrale Herangehensweise der SKA. Nach Willener und Friz (2019, S. 176) gibt es drei mögliche Herangehensweisen an ein Projekt: Sideways, Bottom-Up, Top-Down. Diese drei Herangehensweisen sollen nun anhand von Beispielen mit Bezug auf die Schule vorgestellt werden.

- **Sideways** bedeutet, dass das Projekt von Fachleuten initiiert wird, die dafür Kontakt mit der Zielgruppe aufnehmen. In Bezug auf die SSKA betrifft dies die Initiative der SKA, das Prinzip der Lebenskompetenzförderung durch die SKA an bestimmte Schulhäuser heranzutragen, um gemeinsam das Projekt einer Etablierung der SSKA in einem Schulhaus anzupacken. Idealerweise geschieht die Umsetzung in Form von transdisziplinärer Zusammenarbeit, die im Rahmen eines Projekts gut realisiert werden kann.
- **Bottom-Up** bedeutet, dass ein Anliegen von der Basis an die oberen Instanzen herangetragen wird, z. B. von den Schüler*innen an Lehrpersonen oder von einer Schule an das Bildungsdepartement. Dieser Ansatz wird in der aktiven Praxis bei der Zusammenarbeit mit den Kindern befürwortet, da es darum geht, dass die Beteiligten selbst mitbestimmen, was sie brauchen, was wiederum ein Lernfeld für die Förderung Lebenskompetenzen darstellt.
- **Top-Down** meint die Umsetzung von Projekten auf Wunsch höherer Instanzen. Im Zusammenhang mit der Schule könnten dies Projekte sein, die von dem Bildungsdepartement an die Schulen gerichtet werden oder von einer Schulleitung an die Lehrpersonen oder an die SSKA. So wäre es z. B. denkbar, dass eine Schulleitung so von den Arbeitsprinzipien der SSKA überzeugt ist, dass die Lehrpersonen verpflichtet werden, sich aktiv an einem Projekt zur Integration der SSKA zu beteiligen.

Arbeiten nach Projektphasen

Die Projektarbeit der SKA erfolgt nach Willener und Friz (2019) in vier Phasen, die am Beispiel der SSKA kurz eingeführt werden:

- **Vorprojektphase:** In der Vorprojektphase finden die ersten Schritte eines Projekts statt. Sie erfolgt, bevor das Projekt definiert ist. So können in der Vorphase eines Projekts einer Schule Bedürfnisse erhoben werden, finanzielle Fragen geklärt und zeitliche Ressourcen definiert werden.
- **Konzeptionsphase:** Angenommen, in der Vorprojektphase hat sich der Wunsch herauskristallisiert, dass der Schulhof neu gestaltet werden soll, dann wird in der Konzeptionsphase ein Konzept entwickelt, das dazu dient, die Situation zu analysieren, dem Projekt eine Struktur und einen Ablauf zu geben, Ziele zu definieren, Stakeholder festzulegen, ein Budget zu erstellen und die zeitlichen Ressourcen einzuteilen.

- **Umsetzungsphase:** In dieser Phase wird das Projektkonzept in die Praxis umgesetzt, d. h. bei dem Beispiel mit dem Schulhof werden die notwendigen Schritte umgesetzt, um die vorgesehenen Zielsetzungen zu erreichen. Anhand der in der Konzeptionsphase definierten Meilensteine wird der Projektverlauf überprüft, damit gegebenenfalls Anpassungen vorgenommen werden können.
- **Abschlussphase:** In dieser Phase geht es darum, das Projekt zu evaluieren und zu reflektieren, um damit einen Mehrwert für weitere Projekte zu ermöglichen. Zudem ist es wichtig, die nachhaltige Wirkung zu sichern, z. B. dadurch, dass festgelegt wird, wer nach Projektende für die Pflege der gepflanzten Bäume und Sträucher zuständig ist.

Beispiel: Es wird eine Bedürfnisabklärung in einer Schule durchgeführt (Vorprojektphase). Es stellt sich heraus, dass der Pausenplatz nicht wirklich beliebt ist. Es wird ein Konzept erstellt, welches darauf abzielt, anhand von Mitbestimmungsprozessen eine Umgestaltung des Pausenplatzes vorzunehmen (Konzeptionsphase). In den nächsten Wochen werden die Kinder und Lehrpersonen befragt, was sie toll finden würden. Weiter werden Begehungen des Pausenplatzes durchgeführt, Ressourcen erschlossen und Materialien besorgt (Umsetzungsphase). Nach der Einweihung des neuen Pausenplatzes werden Flipcharts auf dem Pausenplatz aufgehängt, auf denen die Durchführung des Projekts sowie die verschiedenen Projektergebnisse (zum Beispiel der Fußballplatz) bewertet werden können (Abschlussphase).

Arbeiten anhand von natürlichen und logischen Folgen, nicht durch Bestrafung

Natürliche Folgen des Handelns sind Folgen, die sich ohne äusseres Zutun ergeben. Für die SSKA ist es wichtig, natürliche Folgen zu erkennen und diese den Kindern aufzuzeigen. Logische Folgen werden aktiv arrangiert, haben aber keinen Bestrafungscharakter. Eine Bestrafung ist im Gegensatz zu einer logischen Folge keine logische Auswirkung auf ein bestimmtes Verhalten, sondern eine Reaktion darauf. Da die logischen Folgen arrangiert sind, benötigt es viel Reflexion, damit nicht unbewusst Strafen daraus werden (Karl-Josef Kluge, 1981, S. 98).

Es ist klar, dass die SSKA mit ihrer hohen Gewichtung des Prinzips der Freiwilligkeit, wenn immer möglich auf Bestrafungen verzichtet und die Kinder dabei unterstützt, mit den natürlichen und logischen Folgen zurechtzukommen.

Beispiel: Bei der Planung für ein Sommerfest an einer Schule sind mehrere Vorbereitungsprojekte vorgesehen und die Kinder müssen sich für ein Projekt einschreiben. Eine *natürliche Folge* besteht darin, dass die Schüler*innen, die sich zu spät für das Projekt ihrer Wahl einschreiben, keinen Platz mehr auf der Liste haben und einen Mehraufwand betreiben müssen, um vielleicht doch noch auf die Liste ihres Wunschprojekts zu kommen. So müssten sie z. B. jemanden finden, der die Plätze tauscht, oder sie könnten mit den Verantwortlichen das Gespräch suchen und sie bitten, die Liste um einen Platz zu

erweitern. Von einer *logischen Folge* wäre die Rede, wenn die Projektleitung beschliesst, nicht auf solche Wünsche einzugehen und bestimmt, dass die Kinder, die sich zu spät eingeschrieben haben, einfach in den Projekten mitwirken müssen, wo noch Plätze vorhanden sind. Eine *Bestrafung* wiederum könnte darin bestehen, dass die Kinder, die sich nicht rechtzeitig eingeschrieben haben, eine Stunde nachsitzen müssen.

Ressourcenorientierung statt (Be)wertungen

Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, ist der Stress, der durch die Prüfungen und Noten entsteht, ein Risikofaktor, welcher der Lebenskompetenzförderung im Weg steht. Aus diesem Grund ist es für die SSKA wichtig, dass sie nicht in der Pflicht zu steht, bewerten zu müssen. Auch Wertungen gegenüber der Zielgruppe sollten im Sinne des Diversitätsverständnisses vermieden werden (vgl. Kap. 3.5). Dabei ist zu beachten, dass es für die Lehrpersonen unter Umständen nicht angenehm ist, für Schulnoten und Selektionsentscheide verantwortlich zu sein, während die SSKA keinerlei Selektionsaufgaben ausübt.

Wie in Kap. 3 mehrfach gezeigt wird in der SKA ein grundsätzlich ressourcenorientierter Ansatz gelebt, der nicht vermeintliche Defizite ins Zentrum rückt, sondern das Wissen der Teilnehmenden über die eigene Lebenswelt. Dieses Prinzip sollte in der SSKA nicht nur gegenüber den Kindern, sondern auch gegenüber den Lehrpersonen und anderer Akteur*innen im Schulbetrieb gelten.

Beispiel: Zwei sportbegeisterte Schüler haben immer wieder Streit, wenn es um die Bildung der Teams geht. Sie werden ermuntert, zusammen eine Olympiade für andere sportbegeisterte Schüler*innen zu planen und werden dabei von der SSKA unterstützt. Durch die enge Zusammenarbeit lernen die Schüler sich kennen und zusammenzuarbeiten.

Win-Win Orientierung

Laut Duden (ohne Datum) ist eine Win-Win Situation eine Situation, an der alle Beteiligten einen Vorteil daraus ziehen. In der SSKA würde folglich darauf geachtet, sich an diesen Win-Win Situationen zu orientieren und nicht «nur» Kompromisse im Auge zu haben.

Beispiel: Es gibt eine Auseinandersetzung zwischen der Schulleitung und den Betreiber*innen eines Cafés gegenüber dem Schulhaus. Die Kinder verlassen während der Pause immer wieder das Schulgelände, um sich auf der anderen Strassenseite im Café mit Backwaren einzudecken. Die beiden Parteien vereinbaren, dass das Café während der Pause auf dem Schulgelände einen Stand betreiben darf.

4.6 Mögliche Vorgehensweisen zur Etablierung der SSKA in der Schule

Da diese Arbeit eine soziokulturelle Arbeit ist, werden in diesem Kapitel die möglichen Vorgehensweisen aufgezählt, die von Seiten der SKA in Angriff genommen werden könnten, um an einer Schule ein

SSKA-Pilotprojekt durchzuführen. Die Aufzählung erfolgt nach Schritten, die wie das ganze Projekt «Bottom-Up» angegangen werden sollten, sprich durch freiwilliges Engagement und Kooperationen ganz im Sinne der SKA. Es ist zu betonen, dass diese Schritte nur ein mögliches Beispiel darstellen und lediglich grob skizziert sind.

Tabelle 2: Schritte und Vorgehensweisen zur Etablierung der SSKA in der Schule

Schritte	mögliche Vorgehensweise
1. Interessensgemeinschaft	Bildung einer Interessensgemeinschaft. Sie kann sich im späteren Verlauf in einen Fachverband für die SSKA entfalten, der Teil des Fachverbandes für Soziale Arbeit in der Schule oder eigenständig sein könnte. In der Interessensgemeinschaft werden Ressourcen definiert und das weitere Vorgehen besprochen.
2. Kontaktaufnahme Hochschulen und Universitäten	Kontaktaufnahme mit der Hochschule Luzern und den Programmen «SOLE» und «Denk-Wege» für eine Zusammenarbeit in Bezug auf die weitere fachliche Fundierung der Lebenskompetenzförderung in der Schule durch die SSKA.
3. Externe Interessensgruppen	Kontaktaufnahme mit einer potenziellen Interessensgruppen wie zum Beispiel Infoklick, dem Kinderbüro Basel-Stadt, dem Kinderdorf Pestalozzi, der OKJA Schweiz oder dem Campus für Demokratie.
4. Konzepterarbeitung für eine Pilotstelle	Konzepterarbeitung für eine konkrete Pilotstelle für die SSKA in enger Zusammenarbeit dem Institut für soziokulturelle Entwicklung an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
5. Fundraising für eine Pilotstelle für die SSKA	Beschaffung von Finanzmitteln für eine Pilotstelle mit Unterstützung durch soziokulturelle Organisationen, Stiftungen oder gegebenenfalls durch Crowdfunding.
6. Informationskampagne	Informierung der Bildungslandschaft eines Kantons über das Projekt.

7. Projektpartner finden	Suche nach einem Schulhaus, das dem Experiment offen gegenübersteht und sich beteiligen will.
8. Umsetzung	Umsetzung des Projekts unter ständigem Austausch unter den Projektbeteiligten aus Schule, Interessengemeinschaft, Hochschule, soziokulturellen Organisationen und Finanzgebern.
9. Evaluation	Evaluierung der Ergebnisse des Projekts mit allen Beteiligten, idealerweise begleitet durch eine Hochschule oder im Rahmen einer Bachelor- oder Masterarbeit.
10. Verbreitung	Bei Erfolg weitere Schritte zur Etablierung des Tätigkeitsfeldes SSKA im ganzen Kanton und Verbreitung des Modells der SSKA in weitere Kantone, gegebenenfalls begleitet durch Massnahmen auf der politischen Ebene.

Bei der Bekanntmachung des Projekts SSKA sollte darauf geschaut werden, das Projekt eher als Chance für die Schule zu präsentieren und nicht primär als Anliegen der SKA. Dadurch könnte das Interesse für das Projekt gefördert werden. In Hinblick auf die Kommunikationsmittel könnte eine visuelle Informationskampagne über die Rolle der SSKA sowie eine Videodokumentation der Umsetzung des Pilotprojekts das Vertrauen und Verständnis gegenüber der SSKA bestärken. Schon von Anfang an sollte betont werden, dass die SSKA nicht «die Schule übernehmen» will, sondern die Lehrpersonen bei der Umsetzung des Lehrplan 21 unterstützen und entlasten will und kann.

5. Beantwortung der Fragestellung und Ausblick

Zum Abschluss dieser Auseinandersetzung zu einer möglichen Rolle der SSKA im schweizerischen Schulsystem werden nun die Fragestellungen zusammenfassend beantwortet. Anschliessend wird die Arbeit mit einigen weiterführenden Gedanken abgeschlossen.

5.1 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen

Hauptfragestellung	Was befähigt und legitimiert die Soziokulturelle Animation dazu, die Schule als Schulsoziokulturelle Animation bei der Förderung von Lebenskompetenzen zu unterstützen?
---------------------------	---

In der Arbeit hat sich gezeigt, dass die SSKA mit ihren Arbeitsprinzipien die im Lehrplan 21 aufgeführten überfachlichen Kompetenzen (Lebenskompetenzen) fördern kann. Dies geschieht in der Form von Projekten, die auf die Bearbeitung von Lernfeldern (verhaltenspräventiver Aspekt) und die Gestaltung von Lernumgebungen (verhältnispräventiver Aspekt) ausgerichtet sind. Der partizipative und kreative Charakter dieser Projekte ermöglicht informelle Lernprozesse, was zur Förderung der Lebenskompetenzen beiträgt. Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration der SSKA ist eine offene Haltung der Schule und ihre Bereitschaft, die dafür notwendigen Handlungsspielräume zur Verfügung zu stellen. Durch eine enge Zusammenarbeit mit den Akteur*innen in der Schule und ihrem relevanten Umfeld soll das Verständnis für die SSKA gesteigert werden. Die SSKA identifiziert sich bei ihrer Tätigkeit mit den allgemeinen Forderungen, die in berufsrelevanten Dokumenten der Sozialen Arbeit wie dem Berufskodex der Sozialen Arbeit, der Agenda 2030 und der Kinderrechtskonvention.

Unterfragenstellung 1	Welche Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation können einen Beitrag zur Erreichung des Ziels «Lebenskompetenzförderung» im Schweizer Schulsystem leisten?
------------------------------	--

Die Arbeitsprinzipien der integralen Projektmethodik, die im Fokus der SKA steht, lassen sich in Methoden, Orientierungspunkte und Ziele aufgliedern. Im Fokus der Projektarbeit steht das informelle Lernen, welches die Basis für die Förderung von Lebenskompetenzen bildet. Das informelle Lernen kann direkt erfolgen oder durch die Veränderung der Verhältnisse gefördert werden. Die Methoden, die dabei im Vordergrund stehen, sind Partizipation, Kreativität und Empowerment. Damit wirklich alle

Zielgruppen von dem Projekt profitieren können, wird systematisch auf die Orientierungspunkte «Geschlechtersensibilität» und «Diversität» mit ihren vielfältigen Merkmalen geachtet. Ein weiterer Orientierungspunkt ist es, auf bestimmte Ressourcenkompetenzen zu achten, um die nachhaltige Entwicklung zu stärken, die von diesen Ressourcen abhängig ist. Die Transdisziplinarität und die Kooperation sind Methoden, welche sich ausschliesslich auf die Verhältnisse der Lernumgebung der Kinder auswirken, indem sie verschiedenste Ressourcen mobilisieren.

Unterfragestellung 2	Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit die Soziokulturelle Animation als Schulsoziokulturelle Animation im Schulsystem der Deutschschweiz etabliert werden kann?
-----------------------------	---

Es bedarf einer gesellschaftlichen wie auch politischen Veränderung in Hinblick auf das Bildungsverständnis (vgl. Kap. 2.6.1), damit die SSKA so handeln kann, wie sie handeln sollte. Der Umstand, dass den überfachlichen Kompetenzen (Lebenskompetenzen) im Lehrplan 21 so hohes Gewicht zugemessen wird, macht Mut, auch wenn den fachlichen Kompetenzen und der Selektion immer noch eine grosse Bedeutung zugemessen wird. Zudem gibt es auch in der Schweiz (und nicht nur in Finnland) schon Schulen, deren Gestaltung mit den Prinzipien der SSKA gut vereinbar ist, da diese Schulen grundsätzlich grossen Wert auf Lebenskompetenzförderung legen und die Lernumgebung resp. die Lernfelder entsprechend gestalten. Es wäre entsprechend wichtig, dem Modell einer SSKA durch Information Bekanntheit zu verschaffen und durch Transparenz das Vertrauen zu fördern. Das primäre Ziel sollte sein, die SSKA Bottom-Up in einer Schule zu integrieren (vgl. Kap. 4.6). Dafür ist eine ausgedehnte Vorbereitungsphase von Nöten, damit dieses Unterfangen auch eine nachhaltige Wirkung erzielt und die SSKA sich auf Dauer etablieren kann.

5.2 Ausblick

Die Ausführungen in dieser Arbeit haben gezeigt, dass die Soziale Arbeit in der Schule traditionell am ehesten als Schulsozialarbeit verstanden wird. Für die Integration der Schulsoziokulturellen Animation in die SAS braucht es weitere Arbeiten, die sich mit einem umfassenderen Blick auf die SAS beschäftigen. Dazu gehört in der Folge auch Schulsozialpädagogik. Weiter wäre aus meiner Sicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Arbeitsprinzipien der SKA von Bedeutung. In dieser Arbeit wurde der Versuch mit einer Unterscheidung der Arbeitsprinzipien in Methoden, Orientierungspunkte und Ziele unternommen. Diese Unterscheidung müsste aber noch tiefergehend reflektiert werden, da für eine vertiefte Auseinandersetzung in dieser Arbeit zu wenig Zeit und Raum vorhanden war. Schliesslich könnte das Prinzip der Lebenskompetenzförderung anhand der Veränderung von Verhältnissen und Verhalten

auch auf die SKA im Allgemeinen angewendet werden, gerade auch in Hinblick auf die Förderung der gesellschaftlichen Kohäsion und die präventive Wirkung der SKA.

6.Literaturliste

- Abel, Thomas & Sommerhalder, Kathrin (2007). *Gesundheitskompetenz: Eine konzeptuelle Einordnung*. Bern: Universität Bern.
- Altenmüller, Ulrike (2007). *Koulu - Schule auf Finnisch. Funktions-, Raum- und Gestaltungskonzepte für neue Schulen in Finnland*. Dissertation. Weimar: Bauhaus-Universität.
- Avenir Social (Hrsg.) (2006). *Berufskodex der Professionellen Sozialer Arbeit*. Bern: Avenir Social.
- Becker, Rolf & Schoch, Jürg (2018). *Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Böhnisch, Lothar (1996). *Pädagogische Soziologie. Eine Einführung*. München: Juventa-Verlag.
- Domisch, Rainer (2009). Keine Mythen, sondern fundierte Schulreformen. Die Lernerfolge finnischer Schüler aus der Perspektive des Finnischen Zentralamts für Unterrichtswesen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 617–632.
- Duden (ohne Datum). *Win-Win Situation*. Gefunden unter https://www.duden.de/recht-schreibung/Win_win_Situation
- El-Maawi, Rahel & Gretler Heusser, Simone (2019). Diversity. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 88-99). Luzern: interact.
- El-Maawi, Rahel (2019). Geschlechtersensibilität. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 78-87). Luzern: interact.
- Erpenbeck, John & Von Rosenstiel, Lutz (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Friz, Annina (2019). Empowerment. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 42-49). Luzern: interact.
- Friz, Annina (2019). Informelles Lernen. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 110-115). Luzern: interact.
- Fuhrmann, Johann C. & Beckmann-Dierkes, Norbert (2011). Finnlands PISA-Erfolge: Mythos und Übertragbarkeit. *KAS-Auslandinformationen*, 7, 6-22.
- Good, Martina (2011). *Schulsozialpädagogik & Schulsozialarbeit. Eine qualitative Studie im Kanton Zürich zur Sozialen Arbeit in der Schule*. Riga: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften SVH.
- Hafen, Martin (2005). *Soziale Arbeit in der Schule. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit*. Luzern: interact.
- Hafen, Martin (2010). Die Soziokulturelle Animation aus systemtheoretischer Perspektive. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 157-200). Luzern: interact.
- Hafen, Martin (2013). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis* (2., überarb. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Hafen, Martin (2015). Risikomanagement in der Sozialen Arbeit durch Prävention und Früherkennung. In Samuel Keller & Hanspeter Hongler (Hrsg.), *Risiko und Soziale Arbeit. Diskurse, Spannungsfelder, Konsequenzen* (S. 63-79). Wiesbaden: Springer.

- Hafen, Martin (2018). Gesundheitskompetenz, Lebenskompetenzen und die Suchtprävention. *SuchtMagazin*, 44 (4), 5-13.
- Hanggartner, Gabi (2010). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 265-322). Luzern: interact.
- Herriger, Norbert (2020). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Auseinandersetzung*. 6. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Högger, Dominique (2018). Förderung von Lebenskompetenzen in der Schule. *SuchtMagazin*, 44 (4), S. 29-32.
- 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, Modelle* (S. 33-46). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: interact.
- Husi, Gregor (2010). Die soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 97 - S. 156). Luzern: interact.
- Kaufhold, Marisa (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluge, Karl-Josef (1981). Statt Strafen logische Konsequenzen! - Ein Beitrag zur humanen und dennoch wirksamen Verhaltensänderung von Schülern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 30 (3), 95-100.
- Korpela, Salla (2009). *Ein Tag an der Strömberg-Schule*. Gefunden unter <https://finland.fi/de/leben-amp-gesellschaft/ein-tag-an-der-stromberg-schule/>
- Krapp, Andreas & Ryan, Richard M. (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. In Matthias Jerusalem, Matthias & Dieter Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 54-76.
- Lehtniemi, Ninni (2016). *Die Wahrheit über die Finnische Schule*. Gefunden unter <https://finland.fi/de/leben-amp-gesellschaft/die-wahrheit-uber-die-finnische-schule/>
- Nordischblau (Hrsg.) (2016). *Pisa-Studie: Finnland 2016*. Gefunden unter <https://nordischblau.de/tag/finnisches-schulsystem/>
- Pädagogische Hochschule (2015). *SOLE. Programm für soziales Lernen in der Schule*. Olten: Autor.
- Schweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK (2016). *Lehrplan 21 Grundlagen*. Bern: Autor.
- Stade, Peter (2019). Partizipation. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 50-67). Luzern: interact.
- Stäheli, Reto (2019). Kreativität. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 100-109). Luzern: interact.
- Unicef Schweiz (Hrsg.) (ohne Datum). *Konvention über die Rechte des Kindes*. Gefunden unter: <http://www.unicef.ch>.

- Universität Zürich (Hrsg.) (2018). *Denk-Wege. Factsheet*. Zürich: Autor.
- UNO - United Nations (Hrsg.) (1990). *Kinderrechtskonvention*. New York: UNO.
- UNO - United Nations (2015). *Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. New York: UNO.
- Vonken, Matthias (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenenbildung- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wandeler, Bernard (2010). *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion*. Luzern: interact.
- Weiss, Reinhold (1999). Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: QUEM (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen* (S. 433-493). Münster: Waxmann.
- WHO – World Health Organization (Hrsg.) (1998). *Health Promotion Glossary*. Geneva: WHO.
- Willener, Alex & Friz, Annina (Hrsg.) (2019). *Integrale Projektmethodik*. Luzern: interact.
- Willener, Alex (2007). *Integrale Projektmethodik. Für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt*. Luzern: interact.
- Willener, Alex (2019). Kooperation und Transdisziplinarität. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 68-77). Luzern: interact.