



Adoleszente Mädchen mit psychischen Störungen

**Relevanz und Handlungsmöglichkeiten
der Schulsozialarbeit in der Sekundarstufe I.**

Bachelorarbeit
Valentina Fruci

Begleitperson
Renate Stohler

Bachelorstudiengang
Zürich, Frühlings-
semester 2024

Abstract

In der Schweiz sind psychische Störungen bei Mädchen und jungen Frauen verbreitet und haben erhebliche Auswirkungen auf deren individuelle Gesundheit sowie die Gesellschaft als Ganzes. Anhand aktueller Studien wird in der vorliegenden Literaturarbeit der Einfluss von Stress und Leistungsdruck auf das Wohlbefinden von Schüler:innen aufgezeigt und dabei die Verbreitung von psychischen Störungen bei Mädchen hervorgehoben. Hierbei wird die Bedeutung der Schule für ihre Entwicklung beleuchtet und das Schulsystem wird als Präventions- und Interventionsort analysiert. In Anbetracht der Manifestation psychischer Störungen in der Adoleszenz und deren Lebenszeitprävalenz bei Mädchen wird in der vorliegenden Literaturarbeit das dahingehende Handlungsfeld der Schulsozialarbeit auf Sekundarstufe I untersucht und die Frage nach ihrer Relevanz und ihren Handlungsoptionen im Umgang mit psychischen Störungen adressiert.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	6
1. Einleitung	7
1.1 Problemstellung	7
1.2 Eingrenzung.....	8
1.3 Fragestellung	9
1.4 Relevanz und Zielsetzung	10
1.5 Methodisches Vorgehen und Gliederung der Literatuarbeit	10
2. Psychische Störungen in der Adoleszenz mit geschlechtsspezifischem Fokus ..	11
2.1 Entwicklungstheoretische Sichtweise auf die Entstehung von psychischen Störungen.....	11
2.1.1 Entwicklungsaufgaben	12
2.1.2 Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz	12
2.2 Prävalenz psychischer Störungen im Jugendalter	13
2.3 Geschlechtsspezifische Betroffenenorientierung in der Gesundheitsforschung	15
2.4 Geschlechtsspezifisches Bewältigungsmuster der Hilflosigkeit.....	16
2.4.1 Bewältigungsverhalten.....	17
2.4.2 Geschlechtsspezifisches Problemverhalten	17
2.4.3 Internalisierendes Bewältigungsverhalten	18
2.5 Resümee	19
3. Schulsystem	21
3.1 Schweizer Volksschule	21
3.1.1 Schulstufen	21
3.1.2 Selektionsverfahren.....	22
3.1.3 Schulnahe Dienste	22
3.2 Schule als Sozialisationsinstanz	22
3.3 Bildung im Schulsystem.....	23
3.4 Menschenbildung	24
3.5 Stresserleben von Schüler: innen	24
3.6 Wohlbefinden von Schüler: innen.....	26
3.7 Gesundheitsförderung in der Schule	27
3.8 Mediensozialisation	28
3.9 Resümee	29
4. Schulsozialarbeit	30
4.1 Definition	30
4.2 Legitimierung	31
4.3 Zielgruppe.....	32
4.4 Aktuelle Forschung.....	33
4.4.1 Wirkung der Schulsozialarbeit.....	33

4.4.2 Nutzungsverhalten von Schüler: innen	33
4.4.3 Kooperationsformen	34
4.5 Schulsozialarbeit in der Schweiz	34
4.5.1 Schulsozialarbeitsverband	35
4.5.2 Rahmenbedingungen	35
4.5.3 Rechtliche Grundlagen	36
4.6 Praxisorientierte Konzepte der Schulsozialarbeit	37
4.6.1 Lebensweltorientierung	37
4.6.2 Empowerment	37
4.7 Handlungsprinzipien	38
4.8 Handlungsfeld	40
4.9 Resümee	40
5. Methodisches Handeln in der Schulsozialarbeit	41
5.1 Methodenfelder	42
5.2 Leistungswirkung im methodischen Handeln	42
5.3 Methodisches Handeln in den Arbeitsbereichen der Schulsozialarbeit	43
5.3.1 Einzelfallhilfe	44
5.3.2 Soziale Gruppenarbeit	45
5.3.3 Offene Gesprächs- und Kontaktangebote	46
5.3.4 Mitwirkung in schulischen Gremien und bei der Schulentwicklung	46
5.3.5 Kooperation	48
5.3.6 Vernetzung	49
5.4 Resümee	50
6. Handlungsoptionen der Schulsozialarbeit zur Bearbeitung psychischer Störungen bei adolescenten Mädchen	51
6.1 Handlungsoptionen aus dem direkt wirkenden Leistungsangebot	51
6.2 Handlungsoptionen aus dem indirekt wirkenden Leistungsangebot	57
7. Schlusserkenntnisse	60
7.1 Fazit	60
7.2 Beantwortung der Fragestellung	63
7.3 Grenzen und Herausforderungen	67
7.4 Ausblick	68
Literaturverzeichnis	70
Anhang 1: Häufigste Störungsbilder	78
Anhang 2: Überfachliche Kompetenzen	83
Anhang 3: Empfohlene Schulprogramme des Schulnetz 21 für den Zyklus 3	85

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Verhaltensauffälligkeiten bei internalisierendem Bewältigungsverhalten	19
<i>Tabelle 2:</i> Empfehlungen EKKJ 2024 zur nachhaltigen Förderung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen	28
<i>Tabelle 3:</i> Handlungsprinzipien in der SSA	38
<i>Tabelle 4:</i> Übersicht der direkt und indirekt wirkenden Leistungen in der SSA.....	43
<i>Tabelle 5:</i> Erarbeitete Handlungsoptionen aus dem direkt wirkenden Leistungsangebot der SSA.....	64
<i>Tabelle 6:</i> Erarbeitete Handlungsoptionen aus dem indirekt wirkenden Leistungsangebot der SSA.....	66
<i>Tabelle 7:</i> Überfachliche Kompetenzen im Lehrplan 21	84

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätsstörung
BAG	Bundesamt für Gesundheit
BFS	Bundesamt für Statistik
BSV	Bundesamt für Sozialversicherung
EDI	Eidgenössisches Departement des Innern
EKKJ	Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen
ICD-11	11. Version der International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
LP	Lehrpersonen
LWO	Lebensweltorientierung
SA	Soziale Arbeit
SL	Schulleitung
SSA	Schulsozialarbeit
SuS	Schüler und Schülerinnen

1. Einleitung

In der Schweiz gehören psychische Krankheiten zu den häufigsten Erkrankungen (Bundesamt für Gesundheit [BAG], 2023a). Aktuelle Kennzahlen des Schweizerischen Gesundheitsobservatoriums zeigen, dass im Jahr 2022 insgesamt 18 % der Bevölkerung psychische Krankheitssymptome erlebten, wobei vor allem junge Menschen eine erhöhte Belastung erfahren haben (Bundesamt für Statistik [BFS], 2024a, S. 6). Insbesondere 15- bis 24-Jährige, vor allem Mädchen und junge Frauen, bewerten viele positive Indikatoren psychischer Gesundheit schlechter als ältere Personen. Etwa jede vierte Frau in dieser Altersgruppe berichtet von mittelschweren bis schweren Depressionssymptomen (BFS, 2024a, S. 6) und 29 % zeigen Symptome einer sozialen Phobie (Peter, Tuch & Schuler, 2023, S. 55). Gemäss einer repräsentativen Studie zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zwischen 0 – 19 Jahren in Österreich, Deutschland, Liechtenstein und der Schweiz hat sich die Situation im Zuge der Covid-19-Pandemie weiter verschärft (Sevecke, Wenter, Haid-Stecher, Fuchs & Böge, 2022, S. 194).

1.1 Problemstellung

Epidemiologische Untersuchungen der letzten Jahrzehnte zeigen auf, wie häufig psychische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen vorkommen. Gemäss Fuchs und Karwautz kommt es zu einer Zunahme von psychischen Störungen, was als "neue Morbidität" bezeichnet wird (2017, S. 96). Psychische Störungen in der Jugend beeinflussen unmittelbar die Entwicklung und das Erlernen von Bewältigungsfertigkeiten. Sie erhöhen deutlich die Wahrscheinlichkeit, dass im weiteren Verlauf des Lebens diverse gesundheitliche, wirtschaftliche und soziale Nachteile auftreten (Fuchs & Karwautz, 2017, S. 99).

Für die psychische Gesundheit ist das Zusammenwirken von Belastungen und Ressourcen entscheidend (BAG, 2024). Sie hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab und gilt als Voraussetzung für das Wohlbefinden und die soziale Teilhabe an der Gesellschaft. Ist sie durch eine psychische Störung beeinträchtigt, hat dies Auswirkungen auf die Lebensqualität und die Arbeitsfähigkeit (BAG, 2023a) und wird zum Gegenstand der sozialen Arbeit (SA). In den letzten Jahren verzeichnete auch die Statistik der Invalidenversicherungen einen Anstieg der Invalidenrentenbezüge aufgrund psychischer Krankheiten, denn die Mehrzahl der Renten ist heute psychisch bedingt (Bundesamt für Sozialversicherung [BSV], 2023, S. 7). Bereits 2010 verzeichneten Statistiken einen Anstieg

junger Erwachsener, die aufgrund psychischer Störungen den Übergang in den Arbeitsmarkt nicht bewältigen konnten (Schuler & Burla, 2012, S. 67). Vorgängig zeigt sich eine bedeutende Korrelation zwischen psychischer Gesundheit und Schulleistungen: Schüler: innen (SuS) mit psychischen Störungen laufen Gefahr, ihre Leistungsfähigkeit und damit ihre Bildungschancen zu beeinträchtigen. Im Gegenzug erhöhen Lernschwierigkeiten und schulischer Misserfolg die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten psychischer Störungen. Schulen spielen daher eine entscheidende Rolle bei der Prävention psychischer Störungen (Hanisch & Thomas, 2021, S. 3). Jedoch herrschen unterschiedliche Ansichten zur inhaltlichen Auslegung der gesellschaftlichen Funktion von Schulen (Bilz, 2008, S. 32). Fest steht dabei, dass Kinder und Jugendliche einen beträchtlichen Teil ihres Tages in der Schule verbringen (Hanisch & Thomas, 2021, S. 2). Auch die Entwicklungsrelevanz der Schule lässt sich aus ihrer Verbindung mit allen im Jugendalter anstehenden Entwicklungsaufgaben ableiten (Havighurst, 1972, zitiert nach Bilz, 2023, S. 18).

Werden Lehrpersonen (LP) zur psychischen Gesundheit von SuS befragt, so nennen diese zuvorderst Lernstörungen, Aufmerksamkeitsdefizite, Hyperaktivität und Aggressivität. Seltener werden Schwierigkeiten mit depressiven oder ängstlichen Jugendlichen erwähnt. Insoweit liegt die Vermutung nahe, dass Betroffene, meist weibliche Jugendliche, den Unterricht durch ihre Anpassung nicht stören und mögliche erste Symptome psychischer Störungen nicht frühzeitig erkannt werden (Bilz, 2023, S. 9). Empfehlungen aus Studienergebnissen zu Verhaltensauffälligkeiten betonen, dass LP verstärkt einbezogen werden sollten, um ihre Sensibilität für Ängste und depressive Symptome zu schärfen (Bilz, 2008, S. 233), denn sie können das Verhalten durch den Vergleich unter den SuS gut einordnen und liefern häufig erste Impulse für eine gezielte Diagnostik (Bilz, 2023, S. 9).

1.2 Eingrenzung

Eine Vielzahl von psychischen Auffälligkeiten nimmt ihren Beginn im Jugendalter, wobei für die Adoleszenz vor allem die Entwicklung von affektiven Störungen wie Depressionen typisch ist (Steinhausen, 2019, S. 16). Die verbreiteten Depressionssymptome und sozialen Phobien bei 15- bis 24-jährigen Frauen verdeutlichen die Dringlichkeit der Problemlage (Obsan, 2020, S. 9). Dabei steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Störungen bis ins Erwachsenenalter anhalten oder dort erneut auftreten, je länger sich psychische Probleme bei Kindern und Jugendlichen persistent zeigen. Mädchen zeigen hierbei eine grössere Persistenz als Jungen (Lohaus, 2018, S. 259). Die vorliegende Literaturarbeit

wird daher auf psychische Störungen bei adolescenten Mädchen eingegrenzt und beleuchtet das Leistungsangebot der Schulsozialarbeit (SSA) in der Sekundarstufe I.

1.3 Fragestellung

Aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen der SSA und der fehlenden einheitlichen Theorie (Just, 2020, S. 21) ist davon auszugehen, dass es in der Schweiz bislang keine einheitliche Handhabung der SSA in Bezug auf psychische Störungen bei Mädchen gibt. Daraus resultiert für die vorliegende Literaturarbeit die folgende Fragestellung:

Welche Handlungsoptionen hat die Schulsozialarbeit zur Beratung und Früherkennung von psychischen Störungen bei adolescenten Mädchen in der Sekundarstufe I?

Um die Hauptfragestellung beantworten zu können, wird den folgenden Teilfragen nachgegangen:

- Wie verbreitet sind psychische Störungen bei Mädchen in der Adoleszenz?
- Von welchen psychischen Störungen sind Mädchen in der Adoleszenz häufig betroffen und welche Verhaltensweisen zeigen sich dabei im Schulalltag?
- Wie beeinflussen psychische Störungen die Entwicklung der Betroffenen?
- Welche Relevanz hat die Schule für das psychische Wohlbefinden von Schüler: innen und welchen Einfluss hat sie bei der Entwicklung von psychischen Störungen?
- Wie wird der Thematik von psychischen Störungen im Kontext der Schule begegnet?
- Welche Handlungsprinzipien, Arbeitsfelder und Leistungen umfasst die Schulsozialarbeit?
- Welche Relevanz hat die Schulsozialarbeit bei der Früherkennung und Beratung von psychischen Störungen bei adolescenten Mädchen?

1.4 Relevanz und Zielsetzung

Psychische Störungen stellen eine erhebliche gesundheitliche Herausforderung dar und verlangen eine vernetzte Zusammenarbeit im Hilfesystem (BAG, 2023a). Die Schule bietet einen breiten Zugang, um Jugendliche aufzuklären. Daher sind schulbasierte Massnahmen von zentraler Bedeutung, um die psychische Gesundheit zu stärken und zur Früherkennung und Frühintervention bei psychischen Störungen beizutragen (Berner Fachhochschule [BFH], 2024). Die vorliegende Literaturarbeit soll einen Beitrag zum angemessenen Umgang mit psychischen Störungen im Schulsystem leisten und die Bedeutung der Thematik als Schulentwicklungsthema hervorheben. Das Ziel im Rahmen dieser Arbeit besteht darin, theoretisches und praxisbezogenes Fachwissen zum Thema psychischer Störungen bei adolescenten Mädchen zu erfassen und die Handlungsoptionen der SSA aufzuzeigen.

1.5 Methodisches Vorgehen und Gliederung der Literaturarbeit

Der Beantwortung der Teilfragen dient eine Auseinandersetzung mit ausgewählter Fachliteratur und Studien. Um das Thema möglichst umfassend aufzuarbeiten, wird neben Fachwissen aus der Schweiz, mit dem Fokus auf lokale Rahmenbedingungen, auch Literatur aus dem übrigen deutschsprachigen Raum verwendet. In *Kapitel 2* wird die Adoleszenz mit ihren Entwicklungsaufgaben und ihrem Einfluss auf psychische Störungen beschrieben. Im Anschluss wird auf die häufigsten Störungsbilder eingegangen und das für Mädchen typische internalisierenden Bewältigungsverhalten thematisiert. In *Kapitel 3* folgt ein Überblick über das Schweizer Schulsystem, die darin enthaltenen Bildungsmodalitäten und deren Einfluss auf die Entwicklung von SuS. In *Kapitel 4* folgen sodann die Definition und die Beschreibung der SSA anhand ihrer Handlungsprinzipien und praxisorientierter Konzepte. Hierbei wird unter Einbezug von Rahmenbedingungen und rechtlichen Grundlagen die SSA in der Schweiz beleuchtet. In *Kapitel 5* erfolgt anschliessend eine Beschreibung der Arbeitsbereiche und des damit einhergehenden methodischen Handelns, um abschliessend in *Kapitel 6* konkrete Handlungsoptionen zur Beratung von Mädchen mit psychischen Störungen in der Sekundarstufe I zu ermöglichen. Unter *Schlusserkenntnisse* werden die Handlungsoptionen zusammengefasst und kritisch reflektiert, um Grenzen und Herausforderungen hervorzuheben und abschliessend einen Ausblick zu formulieren.

2. Psychische Störungen in der Adoleszenz mit geschlechtsspezifischem Fokus

In der Schweiz sind aktuell insbesondere Mädchen und junge Frauen von psychischen Störungen betroffen (BFS, 2024a, S. 6). Im vorliegenden *Kapitel 2* werden daher die Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz und ihr Einfluss auf die Entstehung von psychischen Störungen erläutert. Ferner geht die Autorin auf die Prävalenz von psychischen Störungen, die häufigsten Diagnosen und die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ein. Hierbei liegt der Fokus auf dem geschlechtsspezifischen Bewältigungsverhalten, welches als bedeutsamer Ansatzpunkt zur Früherkennung von psychischen Störungen bei Mädchen dient.

2.1 Entwicklungstheoretische Sichtweise auf die Entstehung von psychischen Störungen

Menschen unterscheiden sich in ihrer Fähigkeit, mit Belastungen des Lebens umzugehen, sowohl von Individuum zu Individuum als auch je nach Lebensabschnitt (Boeger & Lüdmann, 2022, S. 130). Wenn Menschen Schwierigkeiten haben, ihre Lebenssituation bedürfniskonform zu gestalten, steigt das Risiko, Störungssymptome zu entwickeln (Wagner, 2020, S. 78). Damit sind Symptome gemeint, die als Störungen in den Bereichen Kognition, Emotionsregulation und Verhalten charakterisiert sind. Sie sind Ausdruck dysfunktionaler Prozesse, die soziale, berufsbedingte oder schulische Aktivitäten beeinträchtigen (Resch, 2021).

Eine psychische Störung bei Kindern und Jugendlichen liegt vor, wenn ihr Verhalten und/oder Erleben nicht dem Entwicklungsalter entspricht und zu einer Beeinträchtigung der Lebensbewältigung führt (Steinhausen, 2019, S. 21). Die Befunde der Neurobiologie und der Epigenetik zeigen, dass die reine Prüfung von Anlage und Organismus für die Erklärung von psychischen Störungen nicht ausreicht, weil die genetische Ausstattung eines Menschen stets im Zusammenwirken mit der Umwelt zur Geltung kommt (Maier, Giegling & Rujescu, 2017, S. 157). Damit wird deutlich, dass insoweit keine lineare Erklärung möglich ist, sondern eine Wechselwirkung zwischen verschiedenen Faktoren besteht (Wagner, 2020, S. 78).

2.1.1 Entwicklungsaufgaben

Es existieren vielfältige Lebenskonzepte zur Erklärung der Persönlichkeitsentwicklung, wobei Konsens darüber besteht, dass bestimmte zentrale Aufgaben für die Mehrzahl einer Altersgruppe relevant sind (Boeger & Lüdmann, 2022, S. 16). Aufbauend auf der Idee, dass die Entwicklung einen Lernprozess darstellt, der sich über die Lebensspanne erstreckt, postulierte Robert Havighurst 1972 für jede Altersphase spezifische Aufgaben. Er orientierte sich an lerntheoretischen Ansätzen und befasste sich mit den Anforderungen einzelner Lebensphasen, welche sich Gesellschaftsmitglieder aneignen müssen, um eine konstruktive Lebensbewältigung zu erreichen. Diese Anforderungen werden als Entwicklungsaufgaben bezeichnet und zielen neben der Lebensbewältigung auf die damit verbundene Anerkennung im sozialen Umfeld ab (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 76). Nachfolgend werden die Entwicklungsaufgaben für die Altersgruppen der Jugend von 12 bis 18 Jahren (Boeger & Lüdmann, 2022, S. 18) beschrieben. Hier sind zeitlich die Adoleszenz und die damit verbundenen entwicklungspsychologischen Faktoren zwischen dem 11. und dem 15. Lebensjahr integriert (Bilz, 2008, S. 16), welche hinsichtlich der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen.

2.1.2 Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz

In der Adoleszenz konzentrieren sich die Entwicklungsaufgaben auf die Ablösung von der Herkunftsfamilie und den Aufbau enger Beziehungen zu Gleichaltrigen, nachfolgend als Peers bezeichnet. Als wesentlich erachtet Havighurst auch den Umgang mit Konsumgütern, Freizeitaktivitäten, Medien und politischer Partizipation (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 76). Die Adoleszenz ist durch kritische Lebensereignisse geprägt, welche sich aus den körperlichen Veränderungen und der Aneignung des Körpers ergeben (King, 2011, S. 23), aber auch den Bereich der sozialen Beziehungen betreffen und den häufig in dieser Altersphase stattfindenden Übergang von der Schule in den Berufsprozess vermerken (Bilz, 2008, S. 65). Das Jugendalter ist eine besonders anspruchsvolle Lebensphase, da zwischen Kindheit und Erwachsenenalter viele Entwicklungsaufgaben bewältigt werden müssen (Boeger & Lüdmann, 2022, S. 22). Als erster Schritt wird dabei die subjektive Einschätzung der Situation durch das Individuum vorgenommen. Darauf folgt die Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und der Chancen auf eine Lösung (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 76). Wenn ein Stressor auftritt, sei es z. B. durch eine persönliche Krise, bewertet das Individuum die Bedrohung und reflektiert seine Fähigkeiten, die Situation zu beeinflussen. Diese Einschätzung hängt davon ab, welche psychologischen,

sozialen und kulturellen Ressourcen für die Bearbeitung der Belastung vorhanden sind (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 69). Dabei greift jedes Individuum auf innere Ressourcen zurück, die es in seinen bisherigen Entwicklungsaufgaben aufgebaut hat, und setzt seine Bewältigungsstrategien ein (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 76). Die einzelnen Entwicklungsaufgaben sind dabei nicht isoliert, sondern hängen zusammen – sie bauen aufeinander auf und gelten als Voraussetzung für die Bewältigung weiterer Aufgaben (Boeger & Lüdmann, 2022, S. 16).

Probleme bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Havighurst geht davon aus, dass jedes Individuum im Verlauf seines Lebens immer wieder unterschiedlichen Problemen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gegenübersteht. Das Versagen bei einer Entwicklungsaufgabe erschwert sodann die Bewältigung anderer Aufgaben (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 76). Probleme bei der Bewältigung entstehen dann, wenn ungenügende Ressourcen oder übermässige Belastungen das Gleichgewicht und damit die Persönlichkeitsentwicklung gefährden (Bilz, 2008, S. 47). Welche Form der Bewältigung gewählt wird, entscheidet sich neben den vorhandenen Ressourcen auch nach der Art der Belastung und den Persönlichkeitsmerkmalen (Hurrelmann & Quenzel, 2022, S. 77). Das Ziel besteht darin, die Belastung durch emotionale Umstellung zu tolerieren oder durch Gefühlsregulation zu ertragen (Jenzer et al., 2019, zitiert nach Hurrelmann & Quenzel, 2022, S. 76). Kommt es zu anhaltenden Schwierigkeiten bei der Bewältigung, können aufgrund des erlebten Stresses psychische Störungen entstehen (Hurrelmann & Quenzel, 2022, S. 76).

2.2 Prävalenz psychischer Störungen im Jugendalter

In der Adoleszenz zeigen sich häufig zum ersten Mal Anzeichen von psychischen Verhaltensauffälligkeiten (Obsan, 2020, S. 9). Betrachtet man die Zahlen zu den psychischen Störungen von Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen europäischen Raum, wird die KiGGS-Studie zitiert. Anhand vertragsärztlicher Abrechnungsdaten der Jahre 2009 bis 2017 wird ersichtlich, dass 28 % der Kinder und Jugendlichen bis 18 Jahre mind. eine Diagnose einer psychischen Störung aufweisen. Diese Ergebnisse decken sich mit der Forschung des aktuellen Kinder- und Jugendreports 2019 der DAK-Gesundheit: Die dort ausgewerteten Daten von 800'000 Kindern und Jugendlichen in Deutschland zeigen auf, dass jedes vierte Schulkind unter einer psychischen Störung leidet (Greiner & Kracke, 2022, S. 567). Gemäss einer weiteren repräsentativen Studie zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen bis zum Alter von 19 Jahren in Österreich, Deutschland, Liechtenstein und der

Schweiz hat sich die Situation mit der Covid-19-Pandemie noch weiter verschärft (Sevecke et al., 2022, S. 194). Auch in der Schweiz gehören psychische Krankheiten zu den häufigsten Erkrankungen (BAG, 2023a). Aktuelle Zahlen aus der neuesten Onlinebefragung des schweizerischen Gesundheitsobservatoriums zeigen, dass im Jahr 2022 rund 30 % der Bevölkerung psychische Krankheitssymptome erlebten und junge Menschen eine erhöhte Belastung erfahren haben. Diese Entwicklung war bereits vor der Covid-19-Pandemie zu beobachten (Peter, Tuch & Schuler, 2023, S. 3), denn die psychiatrischen Hospitalisierungen von Kindern und Jugendlichen nehmen seit 2012 kontinuierlich zu (Schuler et al., 2022, S. 1).

Epidemiologie von psychischen Störungen bei Mädchen

Epidemiologische Untersuchungen der letzten Jahre zeigen auf, wie häufig psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen auftreten. Gemäss Fuchs und Karawautz kommt es in den deutschsprachigen Ländern Europas zu einer Zunahme von psychischen Störungen, welche als "neue Morbidität" bezeichnet wird (2017, S. 96). In der Schweiz bewerten insbesondere 15- bis 24-jährige Frauen viele positive Indikatoren psychischer Gesundheit schlechter als ältere Personen. Etwa jede vierte Frau in dieser Altersgruppe berichtet von mittelschweren bis schweren Depressionssymptomen (Peter, Tuch & Schuler, 2023, S. 55), welche sich durch die Veränderung der Stimmung definieren (Steinhausen, 2019, S. 198) und nach ICD-11 mit Traurigkeit, Reizbarkeit oder Leere einhergehen (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte [BfArM], 2024). Ferner zeigen 29 % der 15- bis 24-jährigen Frauen Symptome einer sozialen Phobie (Peter, Tuch & Schuler, 2023, S. 55). Dabei steht die Furcht im Zentrum, im Fokus der Aufmerksamkeit zu stehen und sich peinlich zu verhalten (Steinhausen, 2019, S. 189).

Während Jungen im Kindesalter noch häufiger von psychischen Krankheiten betroffen sind, kehrt sich das Verhältnis im Jugendalter um (Boeger & Lüdmann, 2022, S. 23). Bereits eine amerikanische Längsschnittstudie aus dem Jahr 1994 zeigte auf, dass die Anzahl belastender Lebensereignisse ab dem 13. Lebensjahr zunimmt, wobei der Anstieg bei Mädchen stärker ausfällt als bei Jungen. Mit zunehmendem Alter steigt die Häufigkeit depressiver Störungen jedoch insgesamt signifikant an (Ge, Lorenz, Conger, Elder & Simons, 1994, S. 472). Hier muss beachtet werden, dass eine vorübergehende depressive Stimmung Teil der Adoleszenz ist, wobei die Abgrenzung zur depressiven Störung schwierig ist (Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften [ZHAW], 2024, S. 5).

Während bei Kindern kaum geschlechtsspezifische Unterschiede feststellbar sind, erfüllen Mädchen ab der Pubertät etwa doppelt so häufig die diagnostischen Kriterien wie Jungen (Bilz, 2008, S. 57). Weibliche Jugendliche weisen eine höhere Vulnerabilität für äussere Stressfaktoren auf und sie reagieren eher negativ auf belastende soziale Ereignisse (Graber, 2004, S. 613). Abschliessend gilt es hervorzuheben, dass Mädchen eine höhere Persistenz psychischer Störungen, mithin das Anhalten der Störung, aufweisen als Jungen (Lohaus, 2018, S. 259). An dieser Stelle verweist die Autorin auf den *Anhang 1* mit den Ausführungen zu den häufigsten Störungsbildern und ihrer Diagnose, welche aufgrund diagnostischer Symptome in der medizinisch-therapeutischen Disziplin verordnet wird (Resch, 2021) und nicht in den Bereich der SA fällt. Nachfolgend werden jedoch die Bewältigungsmuster der Hilflosigkeit beschrieben. In diesem Kontext wird das geschlechtsspezifische Gesundheits- und Bewältigungsverhalten thematisiert.

2.3 Geschlechtsspezifische Betroffenenorientierung in der Gesundheitsforschung

Durch die Frauenbewegung wurde der Einfluss sozialer Konstruktion von Geschlecht auf Gesundheit und Krankheit beleuchtet (Weber, 2011, S. 248). Dabei konnte durch die Aufzeigung von Differenzen in der Genderperspektive die Bedeutung der Kategorie Geschlecht untermauert werden. Am Beispiel von Schwangerschaft und Geburt zeigt sich, wie weibliche Lebensphasen zu krankhaften Krisen pathologisiert werden (Weber, 2011, S. 250). Auch die Psychiatrie verdeutlicht, dass patriarchale Geschlechterverhältnisse eine zentrale Rolle hinsichtlich der Diagnose von psychischen Störungen spielen: Die Forschung zeigt, dass das psychosoziale Versorgungssystem psychisches Leiden von Frauen und Männern individualisiert, (Weber-Unger Rotino, 2011, S. 339) und ein nachgewiesener Gender-Bias als doppelter Standard psychischer Gesundheit durch Rollenzuschreibung herrscht. Psychische Störungen werden sodann mit weiblichen Stereotypen, hingegen psychische Gesundheit mit männlichen Stereotypen von Verhaltensmustern beschrieben (Weber-Unger Rotino, 2011, S. 338). Im Jahr 2002 erkannte die WHO zudem, dass die biologischen und sozialen Differenzen zwischen Frau und Mann zu unterschiedlichen Bedürfnissen, Hindernissen und Möglichkeiten in Bezug auf Gesundheit führen (Klärs, 2011, S. 177). Ferner belegt die Forschung weltweit, dass Frauen mit ihrer Gesundheit anders umgehen als Männer (Vogt, 2011, S. 169). Pauschal haben sie einen ganzheitlicheren Zugang zu ihrer Gesundheit: Sie fühlen sich gesund, wenn sie sich sowohl physisch als auch psychisch wohl fühlen. Zum Rollenverhalten der Fürsorge passt es auch, dass Frauen häufiger Hilfe erfragen und annehmen. Kritisch merkt Vogt hier an, dass die

häufigeren Arztbesuche auch negative Effekte haben können: Frauen werden systematisch häufiger psychotrope Medikamente verschrieben als Männern, wobei Nebenwirkungen wiederum Einfluss auf ihre Gesundheit haben (2011, S. 171). Auch in diesem Kontext muss die Gendertheorie berücksichtigt werden: Nach Vogt verknüpfen sich auf komplexe Weise die Dimensionen *Sex*, die biologische Determinante, und *Gender*, die soziokulturelle Determinante, und prägen die Erwartung an das Gesundheitsverhalten (2011, S. 169). Die aufkommende strukturelle Mehrdeutigkeit des Geschlechtes eröffnet den Blick auf widersprüchliche Anforderungen. Im Zusammenhang zwischen äusserer Erwartung und innerem Ausgesetztsein des Selbst entstehen spezifische Formen weiblicher und männlicher Bedürftigkeit (Böhnisch & Funk, 2002, zitiert nach Arnaud, 2011, S. 69). Die Bewusstmachung geschlechtsspezifischer Betroffenheit erfolgte durch gesellschaftliche Demokratisierung und kritische Reflexion patriarchaler Strukturen. So entstand eine institutionskritische Auseinandersetzung mit dem Betroffenenstatus psychisch kranker Menschen (Arnaud, 2011, S. 68).

2.4 Geschlechtsspezifisches Bewältigungsmuster der Hilflosigkeit

Die Bedeutung des Geschlechts wird besonders deutlich, wenn es in Krisen gerät, denn dabei werden unterschiedliche Konzepte von Normalität, Abweichung, Gesundheit und Krankheit miteinander verknüpft (Ehlert, 2022, S. 33). Abhängigkeit und Hilflosigkeit sind jedoch allgemeine menschliche Phänomene, welche Mann und Frau gleichermaßen erfassen. Im Aufwachsen konstatiert sich allerdings ein gesellschaftlicher Anpassungszwang: Frauen haben tendenziell einen besseren Zugang zu ihrem Selbst, da sie anthropologisch gleichsam Autonomie mitbringen, indem sie potenziell Leben gebären können. Ihnen ist damit die Erfahrung mit (Natur)Abhängigkeit und Hilflosigkeit näher, wodurch sie weniger Zwang verspüren, nach aussen zu agieren. Diese innere Überlegenheit wird jedoch zerstört, wenn Frauen der Zugang zu Leiden verwehrt wird oder ihre Anliegen auf unterschiedliche Weise übergangen werden (Böhnisch & Funk, 2011, S. 53). So ist die Fähigkeit, mit Krisen umzugehen, immer auch mit Vorstellungen von angemessener oder abweichender Weiblichkeit assoziiert, welche häufig handlungsleitend für die Mechanismen sozialer Kontrolle sind (Ehlert, 2022, S. 33). Frauen sind zwar eher befähigt, ihre innere Befindlichkeit zu thematisieren, spalten aber ihre Hilflosigkeit meist gegen sich selbst ab. Werden Leidensäußerungen trotzdem mit aggressiven Anteilen nach Aussen gerichtet, werden sie häufig abgewertet. Die vorherrschende frauentypische Gewalt gegen sich selbst muss daher kritisch betrachtet werden. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass

Frauen weniger über anerkannte Modelle verfügen, Befindlichkeiten durchsetzungsfähig nach aussen zu tragen. Erst die Reflexion dieser geschlechtsdifferenten Bewältigungsmuster schafft die Möglichkeit, tabuisierte Befindlichkeiten neu zu bewerten und einen alternativen Umgang mit Hilflosigkeit zu erarbeiten (Böhnisch, 2011, S. 256).

2.4.1 Bewältigungsverhalten

In zahlreichen Bildungseinrichtungen empfinden pädagogische Fachkräfte und LP eine Zunahme von SuS, die auffällige Verhaltensweisen zeigen. Konkret wird beklagt, dass SuS weniger Regeln befolgen, impulsiver handeln und Schwierigkeiten haben, ihre Gefühle zu regulieren, und dass ihre Aufmerksamkeitsspanne abnimmt (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2020, S. 11). Die verschiedenen Verhaltensweisen werden dabei in externalisierende und internalisierende Formen kategorisiert (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2020, S. 50). Diese übergreifende Klassifikation von Verhaltensproblemen betrachtet psychische Störungen als Ergebnis von dysfunktionalen Bewältigungsstrategien im Umgang mit herausfordernden Situationen oder Krisen (Wieber et al., 2021, S. 1229). Die Zusammenfassung von körperlichen und seelischen Auffälligkeiten unter einem Begriff ermöglicht ein Individuum übergreifende Betrachtung der Auffälligkeiten. Sie verzichtet jedoch auf klare Grenzen der Symptomausprägung und muss daher vom ICD abgegrenzt werden (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2020, S. 49). Bei der Klassifikation von Verhaltensproblemen zeigen sich häufig geschlechtsspezifische Unterschiede, welche nachfolgend beleuchtet werden.

2.4.2 Geschlechtsspezifisches Problemverhalten

Mädchen weisen häufiger internalisierendes Verhalten aufgrund Symptome einer Depression oder Angststörung auf, während Jungen eher externalisierendes Verhalten aufgrund Störungen des Sozialverhaltens oder ADHS zeigen. Der Begriff *internalisierend* beschreibt, dass die Symptome hauptsächlich innerhalb des Individuums auftreten und im Gegensatz zu äusserlich sichtbaren – externalisierenden – Verhaltensproblemen nicht direkt im sozialen Umfeld erkennbar sind. Internalisierende Probleme manifestieren sich in sogenannten überkontrollierten Verhaltensweisen, wobei Betroffene ein ungewöhnlich hohes Mass an Kontrolle über ihre Emotionen und ihre Gedanken aufrechterhalten (Bilz, 2008, S. 45). Dysfunktionale Emotionsregulation wird sodann als bedeutsam bei internalisierenden Problemen angesehen (Bilz, 2008, S. 66).

Eine Vielzahl von Forschungsergebnissen und theoretischen Modellen in der Stressforschung befasst sich mit kognitiven Variablen. So bestehen enge Zusammenhänge zwischen Depressionen und negativen Selbstbildern. In der Phase der Adoleszenz neigen Jugendliche dazu, sich selbst und ihre Fähigkeiten negativ zu bewerten. Vor allem bei Mädchen existieren Verbindungen zwischen dem negativen Körperbild und internalisierenden Problemen, weshalb sie häufiger depressive Symptome zeigen (Bilz, 2008, S. 66). Nach Böhnisch und Funk wenden sich die Gefühle von Mädchen häufig diffus nach innen, wobei Abspaltungsprozesse zu permanenter Selbstentwertung oder daraus resultierende Autoaggressionen führen (2011, S. 54). Mithin werden SuS mit internalisierendem Verhalten, im Gegensatz zu solchen mit externalisierendem Verhalten, häufig erst verzögert erkannt, da ihre Probleme weniger offensichtlich sind. Das unauffällige und daher eher stille Verhalten wird als weniger behandlungsbedürftig angesehen als das auffällige externalisierende Verhalten (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2020, S. 52).

2.4.3 Internalisierendes Bewältigungsverhalten

Die verborgenen Symptome erschweren es ebenfalls Kliniker: innen, Störungen zu diagnostizieren (Bilz, 2008, S. 53). Die Forschung zu Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen zeigt, dass externalisierendes, auffälliges Verhalten eine längere und inhaltlich reichere Geschichte hat als die Auseinandersetzung mit internalisierenden Problemen (Graber, 2004, S. 588). Nachfolgend werden die in dieser Arbeit fokussierten internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten, aufgrund der höheren Betroffenheit von Mädchen, in *Tabelle 1* dargestellt:

Tabelle 1: Verhaltensauffälligkeiten bei internalisierendem Bewältigungsverhalten

Verhaltensauffälligkeiten bei internalisierendem Bewältigungsverhalten	
Ausdrucksverhalten und allgemeine Stimmung	- Grundstimmung ist negativ: Grundgefühle sind Angst oder Unzufriedenheit - Hohe emotionale Instabilität - Geringe Stresstoleranz
Zwischenmenschliches Verhalten	- Gehemmt, schüchtern und distanziert - In der Regel wenig selbstbewusst - Soziale Angst, häufige Probleme mit Kolleg:innen - Von Besorgnis und Unbehagen gekennzeichnet - Autoritätsprobleme
Kognitiver Stil und Selbstbild	- Besorgnis, Fokussierung auf mögliche negative Ereignisse, Tendenz zum Pessimismus - Automatische Gedanken von Verlust und Misserfolg - Schwierigkeiten, Entscheidungen zu treffen - Probleme mit Strukturen - Probleme mit Fehlzeiten/Schulabsentismus
Regulierungsmechanismen	- Geringe Aufmerksamkeitskontrolle - Schwierigkeiten, negative Gedanken auf neutralere oder positivere Gedanken zu lenken - Im Verhalten geringe Impulsivität

Quelle: Eigene Darstellung (ZHAW, 2024, S. 6; Skrivanek, Marte, Winds, Thun-Hohenstein & Plattner, 2019, S. 156).

Das in *Tabelle 1* festgehaltene Bewältigungsverhalten wurde zum Zwecke der Fachinformation für die pädiatrische und hausärztliche Praxis für Ärzte und Ärztinnen zur Sensibilisierung und Früherkennung von psychischen Störungen festgehalten. Es entstanden in Zusammenarbeit der Departemente Gesundheit und Psychologie der ZHAW und dem BAG für das Take-Care Projekt. Ferner wurden für die vorliegende Arbeit in der *Tabelle 1* auch die prozentual häufigsten schulischen Auffälligkeiten innerhalb der internalisierenden Störungen nach Skrivanek et al. (2019, S. 156) herbeigezogen, um einen umfassenderen Überblick zum Verhalten im Schulkontext zu ermöglichen.

2.5 Resümee

Psychische Störungen sind Ausdruck dysfunktionaler Prozesse, die soziale, berufsbedingte oder schulische Aktivitäten beeinträchtigen (Resch, 2021) und unmittelbar die Entwicklung und das Erlernen von Bewältigungsfertigkeiten beeinflussen (Fuchs

& Karwautz, 2017, S. 99). Eine anhaltende psychische Erkrankung im Kindes- und Jugendalter erhöht das Risiko, dass sich die Störung bis ins Erwachsenenalter fortsetzt oder erneut auftritt. So steigt die Wahrscheinlichkeit, dass im weiteren Verlauf des Lebens gesundheitliche, wirtschaftliche und soziale Nachteile auftreten (Fuchs & Karwautz, 2017, S. 99). Mädchen zeigen hierbei eine grössere Persistenz als Jungen (Lohaus, 2018, S. 259). Die Betroffenheit von psychischen Störungen steigt bei Mädchen im Vergleich zu Jungen mit zunehmendem Alter (Boeger & Lüdmann, 2022, S. 23), was sich in den aktuellen Zahlen zur psychischen Gesundheit in der Schweiz widerspiegelt: Insbesondere Frauen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren berichten von Depressionssymptomen, und 29 % erleben Symptome einer sozialen Phobie (Peter, Tuch & Schuler, 2023, S. 55). Hier zeigen sich sowohl geschlechtsspezifische als auch soziale Unterschiede: So sind Mädchen eher von psychischen Störungen wie Depression und Angststörungen betroffen, welche mit internalisierendem Bewältigungsverhalten einhergehen. Dieses wird, vor allem von pädagogischen Fachpersonen, häufig erst verzögert erkannt, da das Verhalten weniger auffällt und als weniger störend empfunden wird (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2020, S. 52).

Die aktuelle Betroffenheit der Mädchen von psychischen Störungen muss aufgegriffen werden, denn wenn psychische Störungen früh erkannt werden, kann eine mögliche Chronifizierung häufig verhindert werden (Wieber et al., 2021, S. 1229). Zeitgleich muss die Betroffenheit im Zusammenhang mit der historischen Pathologisierung und den geschlechtszuschreibenden Bewältigungsmustern (Weber, 2011, S. 248) kritisch betrachtet werden. Die Bedürftigkeit von Frauen als Adressatinnen der SA darf jedoch vor dem Hintergrund der aufkommenden vielfältigen Perspektive hinsichtlich des Geschlechts nicht übersehen werden. Somit müssen Räume entstehen, um die spezifischen Bewältigungsmuster zu reflektieren und Alternativen aufzuzeigen (Böhnisch, 2011, S. 256). Die SA muss sodann die unterschiedlichen Stärken und Verwehrungen in den Geschlechterverhältnissen beachten und sich darauf fokussieren, dass das jeweils Unterdrückte Aufmerksamkeit erlangt (Böhnisch & Funk, 2011, S. 54). Hierbei kann der Fakt, dass Mädchen und Frauen grundsätzlich empfänglicher für Hilfen sind (Vogt, 2011, S. 171), durch die Fachkräfte der SA aufgegriffen und zeitgleich, in Anbetracht der Betroffenenorientierung, kritisch beleuchtet werden. Es gilt, die Symptome psychischer Störungen frühzeitig zu erkennen, jedoch auch eine voreilige Pathologisierung zu vermeiden. Im Kontext der Schule kann die Sensibilisierung von LP für internalisierendes Verhalten zur Früherkennung von psychischen Störungen beitragen und einen möglichen Ansatzpunkt für die Handlungsoptionen der SSA darstellen.

3. Schulsystem

Im folgenden *Kapitel 3* wird das Schweizer Schulsystem mit seinen spezifischen Eigenschaften beschrieben. Zur allgemeinen Beschreibung der Schule wird Literatur aus dem deutschsprachigen Raum verwendet. Dabei wird neben den Bildungsmodalitäten auch der Einfluss der Bildungsinstanz auf die Entwicklung von SuS erläutert. Zur Beantwortung der Teilfragen, welche sich auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit von Jugendlichen in der Schweiz beziehen, werden die Faktoren Stress, Leistungsdruck und Lebenszufriedenheit aus der Forschungsperspektive beleuchtet, um abschliessend Schlussfolgerungen zur Bedeutung des Schulsystems für die psychische Gesundheit von SuS zu ziehen.

3.1 Schweizer Volksschule

Der Kindergarten sowie die Primar- und die Sekundarstufe I unterliegen der obligatorischen Schulpflicht. Sie liegen in der Kompetenz der Kantone und Gemeinden (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI], 2024). In der Schweiz bestehen beträchtliche kulturelle, pädagogische und curriculare Differenzen zwischen den Sprachregionen. Daher liegt die Verantwortung für die Abstimmung der Lehrpläne und die Koordination der Lehrmittel in den jeweiligen Sprachregionen (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2020).

3.1.1 Schulstufen

Die nationale Schulpflicht umfasst elf Jahre, wobei Kinder beim Beginn des Kindergartenbesuchs in der Regel vier Jahre alt sind. Ferner umfasst die Primarstufe insgesamt sechs Jahre und die anschliessende Sekundarstufe I im Grossteil der Schweizer Kantone drei Jahre, wobei das Alter der SuS in der Sekundarstufe bei 12 bis 14 Jahren liegt (EDK, 2020). Diese Altersstufe ist durch die Adoleszenz geprägt, welche das 11. bis zum 14. Lebensjahr umfasst (Bilz, 2008, S. 16). Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit die Sekundarstufe I fokussiert, die im Lehrplan 21 auch Zyklus 3 genannt wird. Beim Lehrplan 21 handelt es sich um den ersten gemeinsamen Lehrplan für die Volksschule, welcher von 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen initiiert wurde, um die Ziele der Schule gemäss Artikel 62 der Bundesverfassung zu harmonisieren (Lehrplan 21, 2024a). Im Zyklus 3 werden die SuS häufig in einem Teil der Fächer in Leistungsgruppen unterrichtet. Dabei bestehen verschiedene Organisationformen (EDK, 2020), welche nachfolgend erläutert werden.

3.1.2 Selektionsverfahren

Die Selektion vor und während des Zyklus 3 hat eine entscheidende Bedeutung für die Bildungslaufbahn. Sie lenkt SuS in mehr oder weniger anspruchsvolle Ausbildungsgänge und beeinflusst damit ihren Bildungsabschluss und ihre Berufsaussichten. Jugendliche aus Programmen mit erweiterten Ansprüchen haben einen direkteren Zugang zu Maturitäts- und Fachmittelschulen und absolvieren demnach häufiger längere und anspruchsvollere berufliche Grundbildungen oder Studiengänge (BFS, 2024b). Das Selektionsverfahren im Schulsystem, der damit einhergehende Leistungsdruck und das Stressempfinden wirken sich, wie nachfolgend unter *3.5 Stresserleben von Schüler:innen* beschrieben, nachweislich auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit von SuS aus.

3.1.3 Schulnahe Dienste

Vor dem Hintergrund der Fragestellung lässt sich eine besondere Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem schulpsychologischen Dienst (SPD) verorten. In der Schweiz ist dieser schulnahe Dienst für die Beratung von Eltern, LP und Behörden in schulischen und erzieherischen Fragen zuständig, wobei die Leistungen kantonal geregelt sind (Schulpsychologie Schweiz, 2024, S. 1). Zu Anfang ihrer Implementierung war die Schulpsychologie eng mit den Möglichkeiten einer objektiven Erfassung der Intelligenz verknüpft und fokussierte eine platzierungsrelevante Diagnostik (Gold, Cawrilow & Hasselhorn, 2021, S. 111). Seit einigen Jahren hat sich die Funktion der Individualdiagnostik jedoch verändert: In erster Linie dient sie nun der Prüfung von Unterstützungsbedarf und der Planung von Fördermassnahmen für eine inklusive Schule (Gold, Cawrilow & Hasselhorn, 2021, S. 114). Ferner gehört die Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten zu ihren zentralen Themen (Gold, Cawrilow & Hasselhorn, 2021, S. 112). Gemäss Schweizer Richtlinien wird zudem festgehalten, dass der SPD auch die Förderung der Entwicklung von SuS anstrebt (Drewes & Seifried, 2021, S. 43).

3.2 Schule als Sozialisationsinstanz

Im Verlauf der Entwicklung ändern sich die Quellen, aus denen das Selbstkonzept entsteht: Während Rückmeldungen der Eltern in der Kindheit am bedeutsamsten sind, gewinnen in der Adoleszenz Peers an Bedeutung, ebenso wie selbstbezogene Informationen, die in der Schule gesammelt werden (Moschner & Dickhäuser, 2006, zitiert nach Bilz, 2008, S. 21). Wird die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben betrachtet, stellt die Schule den einzigen Ort dar, der mit praktisch allen Entwicklungsaufgaben während der Kindheit und der Adoleszenz in Verbindung steht (Havighurst,

1972, zitiert nach Bilz, 2023, S. 8). Es besteht Konsens darüber, dass die Schule als zentraler Ort des Aufwachsens gilt, wobei ihr bereits in zeitlicher Hinsicht, nach der Familie, die grösste Bedeutung zukommt (Jud, Stauffer, Lätsch, 2018, S. 61). So wird sie als Ort der sekundären Sozialisation verstanden. Ähnlich wie durch das familiäre Umfeld, werden auch in der Schule und in der Peergruppe Normen, Grundhaltungen und Wertvorstellungen erlernt und gleichzeitig neue Erfahrungs- und Handlungsspielräume eröffnet (Korte, Calmbach, Florack & Mendes, 2020, S. 723). Die Schule zeigt als verpflichtende gesellschaftliche Institution ideale Voraussetzungen, um verschiedene Bildungsmodalitäten zu verknüpfen (von Werthern, 2018, S. 99). Ihr Einfluss auf die Sozialisation und die Persönlichkeitsentwicklung nimmt jedoch insofern leicht ab, als die mediale Sozialisation durch digitale Medien an Bedeutung gewinnt (Korte et al., 2020, S. 718).

3.3 Bildung im Schulsystem

Oft wird Bildung mit formaler Bildung assoziiert, welche standardisiert, abfragbar und vergleichbar ist und darauf abzielt, für die weitere schulische und berufliche Entwicklung genutzt zu werden. Die Entwicklung von SuS ist damit auslese- und abschlussfixiert (von Werthern, 2018, S. 99). Nach Scherr beruht das Schulsystem auf einem vereinfachten, funktionalen Bildungskonzept, wobei LP die formelle Wissensvermittlung durch definierte Bewertungssysteme und formale Abschlüsse fokussieren, um SuS auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Dies soll geschehen, indem Qualifikationen erworben werden, die als grundlegend für den individuellen Erfolg in der Gesellschaft angesehen werden. Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen wird jedoch eine verstärkte nonformale und informelle Persönlichkeitsbildung gefordert, die das funktionale Bildungskonzept der Schule ergänzt. So wird angestrebt, SuS vermehrt zu eigenverantwortlichen und autonomen Individuen zu entwickeln, die ihr Leben erfüllend gestalten zu können (von Werthern, 2018, S. 98). Neben den Fachbereichen der formalen Bildung enthält der Lehrplan 21 demzufolge auch überfachliche Kompetenzen, welche in die Kategorien sozialer, personaler und methodischer Kompetenzen gegliedert werden (Lehrplan 21, 2024b). Darin werden z. B. Kompetenzen wie Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Problemlösetechniken oder Selbstreflexion thematisiert (Lehrplan 21, 2024c). An dieser Stelle verweist die Autorin auf den *Anhang 2* mit einer Übersicht der überfachlichen Kompetenzen.

3.4 Menschenbildung

Bereits Fend betrachtete 1980 das Bildungswesen aus einer handlungstheoretischen Perspektive als einen Akteur, der an der «Menschenbildung» betätigt ist. Ein Konfliktpotenzial zeigt sich jedoch in der Selektionsfunktion der Schule, denn sie hat noch immer die Hauptaufgabe, aufgrund individueller Leistungsfähigkeit soziale Positionen zu verteilen (zitiert nach Bilz, 2008, S. 32). Um ihre Auswirkungen auf die Entwicklung zu analysieren, ist ein umfassenderes Verständnis der Schülerpersönlichkeit erforderlich. Gemäss Fend erfüllt die Schule grundlegende Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Zugehörigkeit. Sie bietet Möglichkeiten für soziale Interaktionen und Leistungserfahrungen und gibt Rückmeldungen über die Fähigkeiten der SuS in diesen Bereichen. Fend betonte die Relevanz der Schulerfahrungen, um ein positives Selbstbild und eine positive Entwicklung zu fördern (zitiert nach Bilz, 2008, S. 35). Zu den bedeutendsten schulbezogenen Risikofaktoren für die Persönlichkeitsentwicklung zählen schulischer Misserfolg und die damit verbundenen Erfahrungen der sozialen Ausgrenzung (Bilz, 2008, S. 41). Forschungsarbeiten unterstützen die Prämisse, dass Schulstress an der Entstehung von internalisierenden Auffälligkeiten beteiligt ist. Auch Faktoren wie schulische Leistungserwartungen, immer grösser werdende Klassenstrukturen, politische Umstrukturierungen in der schweizerischen Schulentwicklung und die aktuelle Bewältigung von spezifischen Problemstellungen wie z. B. der Covid-19-Pandemie haben einen Einfluss auf das Wohlbefinden von SuS, welche sich in psychischen Auffälligkeiten zeigen. Diese belasten indes nicht nur die Betroffenen selbst und ihre Familien, sondern auch die LP (Robin, Albermann & Dratva, 2023, S. 60).

Ergebnisse einer Studie über die psychischen Gesundheitskompetenzen von LP in der Deutschschweiz im Schuljahr 2019/2020 zeigen auf, wie verbreitet psychische Störungen im Schulalltag sind: Dort gaben 94 % der befragten LP an, in den letzten zwölf Monaten SuS mit psychischen Belastungen und Störungen unterrichtet zu haben, wobei die häufigste Nennung in der Sekundarstufe I zu erkennen war (Robin, Albermann & Dratva, 2023, S. 62). Vertiefte Informationen liefern diverse Studien, welche nachfolgend zitiert werden.

3.5 Stresserleben von Schüler: innen

Negativ belastender Stress, auch als Distress bezeichnet, ist bei Kindern und Jugendlichen allgegenwärtig. In der Stress-Studie der Pro Juventute von Albrecht, Kottlow, Stocker und Ziegler, welche zwischen Oktober 2019 und Februar 2020 erhoben wurde, gaben insofern 32,6 % der Kinder und Jugendlichen bereits vor der Covid-19-

Pandemie eine hohe Ausprägung an. Dabei steigt das Stressempfinden mit dem Alter, aber auch bei den unter 12-Jährigen, weisen bereits 26,1 % der Kinder eine hohe Belastung auf (2021, S. 4). Für die Fragebogenstudie wurde eine Stichprobe von 1056 SuS zwischen 9-15 Jahren gewählt. Die Befragung erfolgte an 51 verschiedenen Schulen in der ganzen Schweiz. Der Fragebogen bestand aus einem umfassenden Fragekatalog, worin Stress mittels eines multidimensionalen Konzepts erfasst und so entwickelt wurde, dass vielfältige emotionale Reaktionen auf Stress erfasst werden konnte. Diese wurden mit den Stressoren (Zeit)Druck, Erfahrungen der Überforderung sowie dem Gefühl von Erschöpfung ausgewertet (Albrecht et al., 2021, S. 8). Diejenigen SuS, welche sich sowohl von ihren Erziehungsberechtigten als auch von LP überfordert fühlten, gaben an, häufig erschöpft und gestresst zu sein und zudem unter körperlichen Symptomen wie Kopf- oder Bauchschmerzen zu leiden (Albrecht et al., 2021, S. 12). Befragte mit erhöhten Symptomwerten von Stress zeigten zudem eine erhöhte Ängstlichkeit und Unsicherheit auf (Albrecht et al., 2021, S. 13).

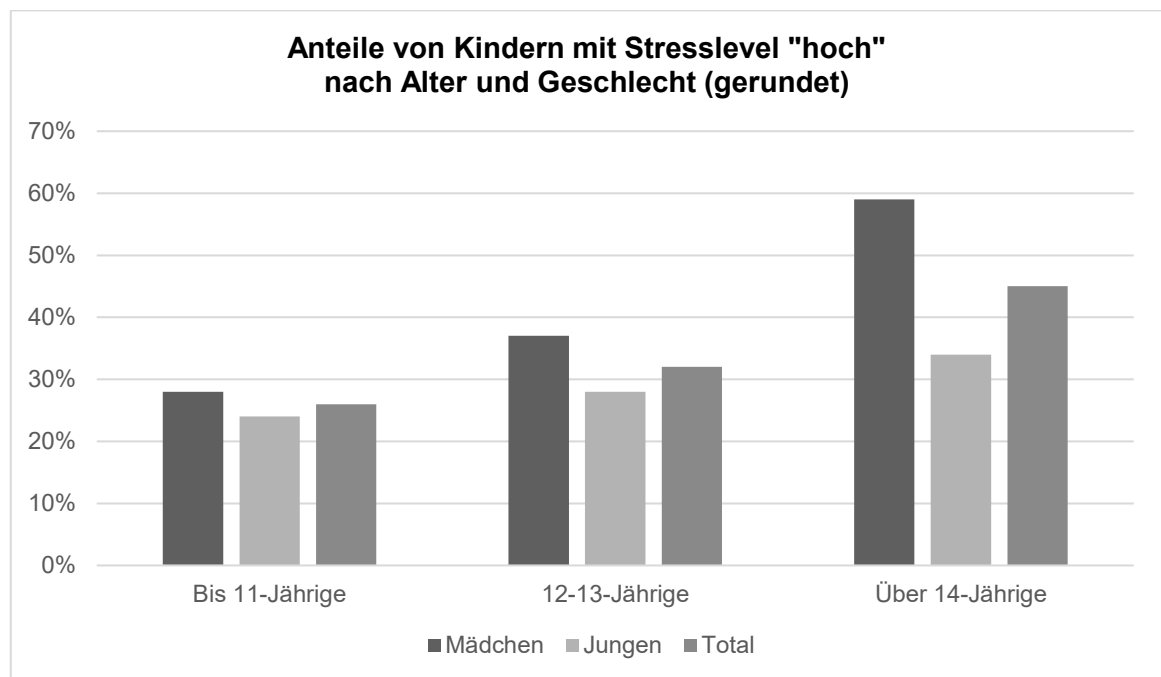


Abbildung 1. Ergebnisse aus der Pro Juventute Stress-Studie 2020 mit den Angaben von SuS, welche ihr Stresslevel als hoch bewerteten

Quelle: Eigene Darstellung (Albrecht et al., 2021, S. 12)

Die obenstehende *Abbildung 1* veranschaulicht die prozentualen Angaben der befragten SuS nach Alter und Geschlecht, welche ihr Stresslevel jeweils als hoch bewerteten. Dabei zeigt sich, dass mit zunehmendem Alter der Unterschied zwischen dem erlebten Stress von Mädchen und Jungen zunimmt, wonach Mädchen das

Stresslevel durchgehend höher bewerten als Jungen. Bei den elfjährigen Mädchen liegt dieser Anteil bei 27,5 %. Er steigt bei den 12- bis 13-Jährigen auf 36,6 % an und liegt bei den über 14-jährigen Mädchen bei 59,1 % (Albrecht et al., 2021, S. 12). Mädchen fühlen sich im Vergleich eher erschöpft und reagieren stärker auf Stress. Auch bei anderen Merkmalen, welche für die psychische Gesundheit relevant sind, zeigen sich höhere Belastungswerte als bei Jungen. So werden häufiger ein geringer Selbstwert, ein geringeres Wohlbefinden oder niedrigere Selbstwirksamkeit angegeben. Ferner wird festgehalten, dass insbesondere SuS mit schlechteren Leistungen auch ihre sozialen Beziehungen auf unterschiedlichen Ebenen schlechter bewerten. Somit gehören auch soziale Stressoren wie Mobbing in Schulklassen zu den häufigsten Auslösern für Stress (Albrecht et al., 2021, S. 4). Das Wohlbefinden und das Stresserleben der SuS werden demnach massgeblich durch die Schulkultur beeinflusst (Albrecht et al., 2021, S. 6).

3.6 Wohlbefinden von Schüler: innen

Gestützt werden die obenstehenden Ergebnisse von der Schweizer HBSC-Studie, welche verschiedene Aspekte in Bezug auf das Gesundheitsverhalten und den Lebensstil von SuS des fünften bis neunten Schuljahres erhebt. Die nationale Studie wird alle vier Jahre auf der Grundlage einer repräsentativen Stichprobe erhoben und erlaubt damit eine Beobachtung über einen längeren Zeitraum (HBSC, 2024). An der neuesten Erhebung im Jahr 2022 nahmen 9345 SuS im Alter von 11 bis 15 Jahren teil. Im März, als die Fragebögen an die Klassen versendet wurden, prägte die Covid-19-Pandemie den Schulalltag. Daher ermöglichte die Befragung es, direkte Auswirkungen der Pandemie zu erfassen. Hierbei stimmten 20 % der 11- bis 15-Jährigen zu, sich aufgrund der Pandemie eher oder völlig niedergeschlagen oder hoffnungslos zu fühlen, wobei 15 % angaben, sich sehr ängstlich oder nervös zu fühlen. Beide Aussagen weisen signifikante Unterschiede in den Geschlechtern auf: Mädchen, insbesondere 14- bis 15-Jährige, waren deutlich häufiger von diesen Gefühlen betroffen. Der Anteil der SuS, welche ihre Gesundheit als gut oder ausgezeichnet einschätzten und ihre Lebenszufriedenheit positiv bewerteten, ist dabei vor allem bei den Mädchen bereits in der Erhebung 2018 zurückgegangen.

Auch das 2022 erstmals abgefragte psychische Wohlbefinden zeigt geschlechtsspezifische Unterschiede auf: Bei den Jungen gaben 77 % ein mittleres bis hohes psychisches Wohlbefinden an, während es bei den Mädchen 57 % waren (Delgrande Jordan, Schmidhauser & Balsiger, 2023, S. 20). Ferner zeigt die Studie auf, dass die

Indikatoren Wohlbefinden, Selbstwirksamkeitserwartung und soziale Ressourcen positiv korreliert sind. Werden diese Indikatoren jedoch negativ bewertet, zeigt sich ein negativer Zusammenhang mit dem Stressempfinden, dem Einsamkeitsgefühl, der Schlafdauer und problematischen Verhaltensweisen bei der Nutzung sozialer Netzwerke sowie beim Konsum von Alkohol, (elektronischen) Zigaretten und (Cyber)Mobbing (Delgrande Jordan, Schmidhauser & Balsiger, 2023, S. 22). Die Thematisierung von Stress und Leistungsdruck im Unterricht scheint unumgänglich, weshalb nachfolgend der aktuelle Umgang damit erläutert wird.

3.7 Gesundheitsförderung in der Schule

Das Recht von Kindern und Jugendlichen auf das erreichbare Höchstmass an Gesundheit umfasst auch die psychische Gesundheit. Gestützt auf neueste wissenschaftliche Erkenntnisse, formuliert die Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfrage (EKKJ) vom Eidgenössischen Departement des Innern (EDI) Empfehlungen für eine nachhaltige Förderung der psychischen Gesundheit (EKKJ, 2024, S. 4). Die Empfehlungen entstanden nach einem partizipativen Prozess im Zukunftsrat U24, welcher Jugendlichen in der Schweiz eine politische Stimme gibt (Zukunftsrat U24, 2023, S. 13).

Die Entwicklung eines Monitorings für die Erfassung von Daten und ein besseres Versorgungssystem für psychisch belastete Kinder und Jugendliche sind gemäss EKKJ unabdingbar. Hierbei handelt es sich jedoch um nachgelagerte Massnahmen. Vorgängig müssen diejenigen Faktoren betrachtet werden, die das Auftreten psychischer Störungen beeinflussen. Daher soll die Stärkung der Präventions-, Früherkennungs- und Frühinterventionsmassnahmen fokussiert werden (EKKJ, 2024, S. 20). Im Positionspapier vom März 2024 werden Empfehlungen zur Verbesserung des Angebots in diesen Bereichen der Frühintervention festgehalten. Dabei wird die systematische und aufeinander abgestimmte Förderung von Präventionsangeboten für Kinder und Jugendliche und ihre Bezugspersonen fokussiert (EKKJ, 2024, S. 17). Nachfolgend werden in *Tabelle 2* die Empfehlungen für den Bereich Schule zusammengefasst.

Tabelle 2: Empfehlungen EKKJ 2024 zur nachhaltigen Förderung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen

Empfehlungen im Bereich Schule	
Früherkennung: Sensibilisieren und schulen	Es braucht spezifische Bildungs- und Beratungsangebote für Fachpersonen und Freiwillige, die im schulischen und ausserschulischen Bereich direkt mit Kindern zu tun haben. Sie sollten für die Anzeichen psychischer Erkrankungen geschult werden und geeignete Angebote vermitteln können.
Verbindliche, gestufte Präventionsprogramme in Schulen	Schulen haben eine zentrale Bedeutung für die Prävention von psychischen Erkrankungen. Daher ist es wichtig, sie einzubeziehen und die Lehrkräfte bei der Stärkung der Schutzfaktoren und der Verringerung von Risikofaktoren zu unterstützen. Dazu braucht es systematische, altersgerechte, universelle Programme zur Förderung eines guten Schulklimas, zur Stärkung der psychosozialen Kompetenzen und zur Mobbing- und Suizidprävention.

Quelle: Eigene Darstellung (EKKJ, 2024, S. 17)

3.8 Mediensozialisation

Die HBSC-Studie 2022 zeigt eine negative Korrelation zwischen Wohlbefinden und psychischem Stressniveau im Zusammenhang mit problematischer Nutzung sozialer Netzwerke und Onlinemobbing (Delgrande Jordan, Schmidhauser & Balsiger, 2023, S. 22). Auch Korte et al. halten fest, dass die Digitalisierung Einfluss auf das Aufwachsen hat (2020, S. 715). Interaktive Unterhaltungsmedien wie digitale Spiele oder Identifikationsfiguren wie E-Sportler: innen und Influencer: innen haben eine immer höhere Bedeutung für die psychosoziale Entwicklung. Die Onlinewelt wird für Individuen zum Lebensmittelpunkt, wobei die Vergemeinschaftung ohne soziale Netzwerke nahezu undenkbar wird, da die soziale Teilhabe durch die digitale Teilhabe bestimmt wird (Karow, 2021, S. 435). Medien und Digitalisierung beinhalten dabei

Chancen, aber auch Risiken. Neben ihrer Förderung ist auch ein Jugendmedienschutz nötig, um menschenentwürdigende Inhalte zu unterbinden. Cybermobbing, Verhaltenssucht, Wirkungen von Gewaltinhalten oder Extremismus und Pornographie können die psychische Gesundheit gefährden (Süss, 2019, S. 148). Die digitale Transformation wird daher, als eine der bedeutendsten Herausforderungen für die gesellschaftliche Entwicklung betrachtet (Karow, 2021, S. 435). Für einen gelingenden Umgang mit Medien im Alltag sind viele verschiedene Akteure und Akteurinnen verantwortlich. Die Mediensozialisation ereignet sich in der Familie, in der Schule, aber auch über politische Instanzen (Süss, 2019, S. 148). In der Schule definiert der Lehrplan 21, dass SuS im Unterricht grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten aufbauen, die ihnen eine kompetente, sachgerechte Nutzung und den sozial verantwortlichen Umgang mit Medien und Informatik ermöglichen (Lehrplan 21, 2024d).

3.9 Resümee

Die Schule weist als verpflichtende gesellschaftliche Institution günstige Voraussetzungen auf, um verschiedenen Bildungsmodalitäten zu verknüpfen. Neben formalem Wissen vermittelt sie SuS auch nonformale Kompetenzen zur Lebensbewältigung (von Werthern, 2018, S. 98). Der Lehrplan 21 bietet in diesem Kontext überfachliche Kompetenzen an, welche in Kategorien mit sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen gegliedert werden (Lehrplan 21, 2024b). Angesichts der zunehmenden Verbreitung psychischer Störungen in der Kindheit und in der Jugend (Fuchs & Karawautz, 2017, S. 96) gilt es, die Widerstandsfähigkeit von Jugendlichen zu stärken, indem ihnen effektive Bewältigungsstrategien im Umgang mit Leistungsdruck und Stress vermittelt werden. Diese Strategien müssen bereits in der Kindheit entwickelt werden, da sie in der Adoleszenz entscheidend für die Bewältigungsfähigkeit werden. Es ist daher sinnvoll, die Vermittlung von Lebenskompetenzen wie Selbstwirksamkeit und Emotionsregulation im Bildungsprogramm zu implementieren (Eckert & Sieland, 2021, S. 237). Die nonformale Bildung bleibt aktuell jedoch im Schulsystem noch immer im Hintergrund (von Werthern, 2018, S. 99), da die Hauptaufgabe von Schule fortwährend in der Selektionsfunktion liegt (Bilz, 2008, S. 32). Greiner und Kracke halten insoweit fest, dass Schulen ihre Schlüsselrolle als Resilienz- und Risikofaktor für die psychische Gesundheit wahrnehmen sollen. Sie müssen angemessen auf psychische Störungen reagieren und mit unterschiedlichen Bedürfnissen der SuS umgehen können (2022, S. 3). Demnach sind qualifizierte LP und Schulsozialarbeiter: innen erforderlich, welche die grundlegende Schnittstelle zu den Betroffenen und ihrem Umfeld darstellen. Sie bilden das pädagogische Frühwarnsystem, welches

beim Verdacht auf die Notwendigkeit fachgerechter Interventionen im multiprofessionellen Hilfesystem aktiviert werden soll (Eckert & Sieland, 2021, S. 237). Zu den dafür bedeutsamen Kooperationspartnern und -partnerinnen zählt auch der SPD (Huber & Krey, 2012, S. 234).

Die Berücksichtigung psychischer Belastungen muss, wie erläutert, eine elementare Aufgabe von Schulen sein (Greiner & Saalbach, 2024, S. 93), denn eine frühzeitige Erkennung von Belastungen kann den Leidensdruck verringern und langfristigen Manifestationen psychischer Störungen entgegenwirken (Robin, Albermann & Dratva, 2023, S. 60). Ferner muss auch die Mediensozialisation im Bildungsprozess eine grössere Bedeutung erlangen, da sie neben Chancen auch Risiken, durch den Einfluss auf die psychische Gesundheit der SuS, birgt (Süss, 2019, S. 148).

Die Zusammenarbeit der Beteiligten im Schulsystem ist bedeutend, um spezifische Informationen zu erschliessen und zu vermitteln. Hierbei müssen jedoch die dahingehenden Grenzen erkannt werden, um Schulen nicht zu pathologisieren (Greiner & Kracke, 2022, S. 3). Nachfolgend werden daher in *Kapitel 4* die Relevanz und die Rolle der SSA thematisiert.

4. Schulsozialarbeit

Um die Hauptfragestellung beantworten zu können, ist ein Überblick über das Handlungsfeld der SSA notwendig. Im vorliegenden *Kapitel 4* wird daher der Frage nachgegangen, was SA in der Schule bedeutet. Hierfür werden die SSA und ihre Zielgruppe anhand von Literatur aus dem deutschsprachigen Raum definiert. Ferner werden die Wirkung und das Nutzungsverhalten der Zielgruppen anhand aktueller Forschung erläutert. Anschliessend folgt die Auseinandersetzung mit den Handlungsprinzipien. Mit Blick auf die Schweiz werden zudem Rahmenbedingungen und rechtliche Grundlagen bearbeitet. Abschliessend folgt ein Resümee zur Heterogenität im Handlungsfeld, um Schlussfolgerungen für den Umgang mit psychischen Störungen bei Mädchen im Zyklus 3 zu ermöglichen.

4.1 Definition

Die SA in den frühen Jahren der Wohlfahrts- oder Fürsorge kann als Wegbereiterin der SSA bezeichnet werden. Vor allem Gertrud Bäumer, als kritische Frauenrechtle-

rin und Politikerin, forderte die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Wohlfahrtspflege und prägte die Implementierung der SSA in Deutschland (Just, 2020, S. 23). Der Terminus *Schulsozialarbeit* stammt von der amerikanischen «School Social Work» von Maas (1966) ab. Er wurde später von Abels (1971) auch in Deutschland aufgenommen und auf den deutschsprachigen Raum übertragen (Speck, 2020, S. 35).

Schulsozialarbeit ist der häufigste Begriff unter einer Vielzahl an Bezeichnungen für dasselbe Feld, wobei in der Fachliteratur unterschiedliche Definitionen existieren und keine einheitliche Theorie besteht (Just, 2020, S. 21). Der Begriff ist jedoch zwischenzeitlich im deutschsprachigen Raum weitgehend gebräuchlich (Speck, 2020, S. 35). Seit den 2000er Jahren deutet sich eine dahingehende Profilschärfung an (Speck, 2020, S. 41), welche sich ab 2010 mit einer theoretischen Fundierung verfestigte (Just, 2020, S. 23) und aktuellere Definitionen hervorbrachte (Speck, 2020, S. 41). In allen Definitionen zeigt sich die Bedeutung von sozialpädagogischen Elementen, welche über die klassischen Zielvorstellungen des Schulsystems hinausgehen (Zipperle & Rahn, 2020, S. 262).

Während die Hauptfunktion der Schule auf Qualifikation und Selektion liegt, konzentriert sich die Kinder- und Jugendhilfe auf informelle Bildung und trägt, durch nicht unmittelbar erkennbare Prozesse, zur Persönlichkeitsentwicklung von SuS bei. Die Aufgaben, Funktionen und pädagogischen Ansätze der Schule und der Jugendhilfe unterscheiden sich wesentlich, obwohl ein gemeinsames übergeordnetes Ziel besteht (von Werthern, 2018, S. 100). Die SSA wirkt hierbei an der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe und stellt die intensivste Form der Kooperation zwischen den Institutionen dar (Speck, 2020, S. 46). Sie fungiert, als gleichberechtigte Partnerin der Schule (Schulsozialarbeitsverband [SSAV], 2016, S. 2), wobei die Schule den konkreten Ort darstellt, an dem die SSA tätig wird. Es ist daher bedeutsam, dass sie nicht nur berücksichtigt wird, sondern sich auch aktiv an den Prozessen beteiligt (Just, 2020, S. 23).

4.2 Legitimierung

Wird die pragmatische Grundlage für die Institutionalisierung der SSA betrachtet, muss der Hintergrund eines tatsächlichen oder wahrgenommenen Handlungsdrucks beleuchtet werden. Hier stehen alltagspraktische Begründungsmuster im Vordergrund. Der Einsatz der SSA wird häufig mit dem Ziel begründet, Verhaltensauffällig-

keiten und schuldeviantes Verhalten von SuS zu reduzieren. Dieses Muster konzentriert sich auf konkrete Zielvorstellungen, etwa die Verringerung von Gewalt und Mobbing, die Bekämpfung von Schulverweigerung oder den Abbau von Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in den Beruf (Speck, 2020, S. 50). Neben Verhaltensproblemen begründet sich ihr Einsatz durch auf familiäre Probleme, Kindeswohlgefährdung und Sucht- oder Integrationsprobleme, welche eine angemessene Bearbeitung verlangen und LP häufig überfordern (Hafen, 2005, zitiert nach Brunner, Pfiffner, Ambord & Hostettler, 2018, S. 38). Die SSA ist jedoch keine eigenständige Institution und wird daher nicht umfassend evaluiert. Ihre Personalstruktur und ihre Trägerkonstellationen sind, kritisch betrachtet, unübersichtlich und das Aufgabengebiet ist vielfältig. Insgesamt zeigt sich eine heterogene Auftrags- und Zielgruppe (Just, 2020, S. 23), welche im Folgenden beschrieben wird.

4.3 Zielgruppe

Zur Hauptzielgruppe der SSA gehören alle Kinder und Jugendlichen, unter besonderer Berücksichtigung von Benachteiligung (Drilling, 2009, zitiert nach Speck, 2020, S. 64). Diese Heterogenität stellt eine Herausforderung dar: Obschon die Altersheterogenität begrenzt ist, sind die Bedürfnisse der SuS je nach Stand ihrer Bildungsbiografie hochgradig unterschiedlich, weshalb an einigen Schulen Schulsozialarbeiter: innen für bestimmte Schulstufen eingesetzt werden (Pötter, 2024, S. 30). Ferner gehören auch LP zur zentralen Zielgruppe und zeitgleich zu den Kooperationspartnern und -partnerinnen der SSA. Sie werden für die Lebenswelten der SuS sensibilisiert, über konkrete Unterstützungsmöglichkeiten informiert, bei der akuten Problembewältigung mit SuS unterstützt und bei Konflikten innerhalb des LP-Teams beraten (Speck, 2020, S. 65). Häufig werden Angebote der SSA auch bei sozialpädagogischen Gruppenarbeiten und Projekten mit Schulklassen herbeigezogen. Aus den unterschiedlichen Rollen, Perspektiven und methodischen Ansätzen ergibt sich ein Gewinn für alle Parteien (Pötter, 2024, S. 31). Ferner gehören auch die Erziehungsberechtigten zur Zielgruppe der SSA, denn die Unterstützung und die Förderung der SuS sind häufig nur dann erfolgreich, wenn Erziehungsberechtigte eingebunden und als relevante Bezugspersonen im System verstanden werden. Erziehungsberechtigte werden durch die SSA bei Erziehungsfragen beraten, bei Fragen zum Kinder- und Jugendschutzgesetz aufgeklärt und über Hilfsangebote informiert und an entsprechende Fachpersonen verwiesen. Ausserdem unterstützt die SSA bei Konflikten mit LP (Speck, 2020, S. 66).

4.4 Aktuelle Forschung

Die Forschung zur SSA im deutschsprachigen Raum verdeutlicht nach Zipperle und Rahn, dass den formulierten Begründungsmustern, Definitionen und Methoden im Fachdiskurs eine vielfältige Praxis gegenübersteht, welche vor allem den Interessen von Trägern und Trägerinnen und kommunalen Richtlinien folgt (2020, S. 264). Um relevantes Wissen zur Beantwortung der Fragestellung zu erhalten, werden nachfolgend unterschiedliche Studien mit Ergebnissen zur Wirkung der SSA und zu deren Nutzungsverhalten seitens SuS beleuchtet.

4.4.1 Wirkung der Schulsozialarbeit

Die Wirkung der SSA wird vorrangig aus einer Aneignungstheoretischen Perspektive erforscht. Dafür wurden seit Mitte der 1990er Jahre breit angelegte wirkungsorientierte Landesprogramme in Deutschland begleitet (Speck & Olk, 2014, S. 38). Sonach halten Speck und Olk fest, dass SuS bei der Inanspruchnahme der SSA von besserem Wohlbefinden, ausserunterrichtlicher Kompetenzförderung, Lerngewinn, der Reduktion von schulischen und allgemeinen Problemen und Konfliktvermittlung profitieren. Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass die SSA den Erziehungsberechtigten den Abbau von Hemmschwellen gegenüber dem Schulsystem ermöglicht. Die LP profitieren hingegen von einer veränderten Sichtweise auf SuS und durch eine Kooperation mit ausserschulischen Partnern und Partnerinnen. Ferner wirkt die SSA auch auf organisationsbezogener Ebene durch eine Optimierung des Schulklimas und den erleichterten Zugang zur Kinder- und Jugendhilfe (2014, S. 40).

Im Forschungsprojekt «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit» wurde zwischen 2015 und 2019 eine empirische Studie in der deutschsprachigen Schweiz durchgeführt. Die Querschnittstudie erfolgte durch eine quantitative Fragebogenerhebung. Dabei wurde zum einen das Nutzungsverhalten von SuS aus der fünften bis neunten Klasse abgefragt. Ferner wurden LP, die Schulleitung (SL) und SSA zur zentralen Frage der Kooperation und zur Verbreitung und Entwicklung der Angebotsformen befragt (Hostettler, Pfiffner, Ambord & Brunner, 2020, S. 25). Nachfolgend werden die Schweizer Studienergebnisse bezogen auf Nutzungsverhalten und Kooperation ausgeführt.

4.4.2 Nutzungsverhalten von Schüler: innen

Die Mehrheit der SuS ist ausreichend über das Angebot der SSA informiert. Häufig empfinden die SuS die Beratungsangebote als hilfreich, wobei es auch eine Gruppe gab, welche diese negativ bewertete, insbesondere wenn sie die SSA nicht freiwillig

aufgesucht hat. Die Ergebnisse bestätigen auch, dass die Beziehungsqualität entscheidend für die Wahrnehmung der Nutzer: innen ist (Hostettler et al., 2020, S. 191). Die SuS kritisieren dabei am häufigsten, dass die SSA im Schulalltag nicht oft genug präsent oder nicht leicht erreichbar ist. Ebenfalls weiss ein beträchtlicher Anteil der SuS nicht genau, wie die SSA kontaktiert werden kann, was auf eine eingeschränkte Zugänglichkeit schliessen lässt. Auch das Vertrauen seitens SuS wurde unterschiedlich bewertet: Bei den Mädchen ist das Vertrauen grösser als bei den Jungen, was mit der Bedeutsamkeit des gleichen Geschlechts resp. den häufig weiblichen Fachpersonen in der SSA begründet wurde. Je stärker das Angebot dem Grundsatz der Freiwilligkeit folgt, desto höher ist die Nutzungsquote allgemein (Hostettler et al., 2020, S. 194). Festgehalten wird auch, dass eine eventuelle Zurückhaltung der SuS von der Art ihres Problems abhängt. Besonders emotionale Belastungssituationen werden nicht leichtfertig anvertraut, wobei hier vor allem Zweifel an der Vertraulichkeit deutlich wurden. Daher ist es entscheidend, dass die SSA bei der Weitergabe von schützenswerten Informationen zurückhaltend agiert (Hostettler et al., 2020, S. 193). Die Ergebnisse zeigen weiterhin auf, dass fast die Hälfte der SuS mit auffälligem Problemverhalten noch nie bei der SSA war. Eine Schlussfolgerung aus der Studie ist demnach, dass die Nutzungsquote insgesamt umso höher ist, je bekannter und niederschwelliger das Angebotsspektrum der SSA ist und je häufiger die Fachperson anwesend ist (Hostettler et al., 2020, S. 195). Ferner dienen Peers, Erziehungsberechtigte und LP als Vertrauenspersonen und Vermittler: innen für die Kontaktaufnahme (Hostettler et al., 2020, S. 192).

4.4.3 Kooperationsformen

Die Ergebnisse der Untersuchung mit Fokus auf Kooperation zeigen, dass die interdisziplinäre Kooperation zwischen SSA, LP und SL grundsätzlich positiv eingeschätzt wird. Insbesondere wird die Kooperation zwischen SL und SSA jedoch besser bewertet als zwischen LP und SSA (Hostettler et al., 2020, S. 122). Das Vertrauensverhältnis zwischen den beteiligten Berufsgruppen spielt eine entscheidende Rolle für eine erfolgreiche Zusammenarbeit, wobei eine klare Rollenverteilung in der Fallführung und eine offene Kommunikation als bedeutsamste Faktoren festgehalten werden. Die interdisziplinäre Kooperation wirkt allgemein positiv auf das Entlastungsempfinden der LP (Hostettler et al., 2020, S. 123).

4.5 Schulsozialarbeit in der Schweiz

Die Etablierung eines eigenständigen Handlungsfeldes zeigt in der historischen Betrachtung, dass der Ausbau der SSA häufig im Zusammenhang mit gesellschaftlichen

Transformationsprozessen stand (Zipperle & Rahn, 2020, S. 253). Schweizweit verbreitet sich die SSA seit den 1960er Jahren. Zunächst wurde sie mit vereinzelt frühen Angeboten in der Westschweiz eingeführt, wobei nach der Pionierphase seit Ende der 1990er Jahre die Ausbauphase stattfindet und vor allem eine schnelle Verbreitung in städtischen Gebieten festzustellen ist (Hostettler et al., 2020, S. 37). In den letzten Jahrzehnten war sodann in der deutschsprachigen Schweiz ein umfangreiches, flächendeckendes Regelangebot zu verzeichnen (Baier & Fischer, 2018a, S. 400). Heute zählt die SSA zum stärksten expandierenden Praxisfeld der SA (Hostettler et al., 2020, S. 39). Der soziale Wandel und die damit einhergehende Herauslösung von SuS und Erziehungsberechtigten aus traditionellen Strukturen bringen neue Herausforderungen hervor. Schulen sind besonders gefordert, wenn daraus Probleme im Schulalltag hervorgehen, die den Schulbetrieb beeinträchtigen. Kantone und Gemeinden in der Schweiz haben derweil in den letzten Jahren zur Unterstützung der SuS und zur Entlastung der LP flächendeckend die SSA eingeführt (Hostettler et al., 2020, S. 13).

4.5.1 Schulsozialarbeitsverband

Auf regionaler Ebene gibt es zwischenzeitlich verschiedene Netzwerke zum Praxisaustausch. Übergreifend organisiert sich die SSA in der Schweiz durch zwei verschiedene Organisationen: Sie wird berufsständisch nicht nur vom allgemeinen Berufsverband der Sozialarbeit, Avenir Social, sondern zusätzlich durch den fachspezifischen Verband vertreten (SSAV, 2024a). In Zusammenarbeit entstanden 2010 gemeinsame Qualitätsrichtlinien und Rahmenempfehlungen (Baier & Fischer, 2018a, S. 401). Zudem wurde 2016 ein gemeinsames Leitbild veröffentlicht, um die Verankerung der SA in der Schule weiter zu stärken (SSAV, 2024b). Darin wird festgehalten, dass die SSA zum obersten Ziel hat, SuS bei ihrer Lebensbewältigung zu unterstützen und Lösungen für psychosoziale Probleme zu entwickeln. Die vertrauliche und kostenlose Beratung steht dabei allen Betroffenen zur Verfügung (Avenir Social, 2016, S. 2). Niederschwelligkeit und Freiwilligkeit werden als tragende Elemente der Grundhaltung festgehalten, welche sich an systemisch-lösungsorientierten Grundsätzen orientiert. Durch eine präventive, alltags- und ressourcenorientierte Arbeitsweise nimmt die SSA die Lebenswelt, das Potential und die Partizipation ihrer Anspruchsgruppe wahr (Avenir Social, 2016, S. 3).

4.5.2 Rahmenbedingungen

Das Schul- und Sozialwesen liegt in der Schweiz im Kompetenzbereich der einzelnen Kantone. Für die Zielsetzung, die inhaltliche Ausrichtung und die Organisation der

SSA bestehen daher Unterschiede innerhalb und zwischen den Kantonen (Chiapparini, Stohler & Bussmann, 2018, S. 8). Durch die subsidiäre und föderalistische Struktur ist ihre Implementierung stark durch lokalpolitische Entscheidungen und vorhandene Schul- und Hilfestrukturen geprägt (Baier & Fischer, 2018a, S. 399). Daher bestehen Unterschiede in den Zielen, der inhaltlichen Ausrichtung und der Organisation (Chiapparini, Stohler & Bussmann, 2018, S. 8). Auch die lokalen Trägerschaften und Rahmenbedingungen des Handlungsfeldes unterscheiden sich (SSAV, 2024b). Die Heterogenität innerhalb der Zielgruppe der SSA, ihre vielfältigen Arbeitsbereiche und die häufig unklaren Strukturen sorgen in der Fachszene immer wieder für Diskussionen über ein angemessenes Praxisprofil (Baier & Fischer, 2018a, S. 399). Sie werden sodann als Herausforderungen im Handlungsfeld erkannt (Speck, 2006, zitiert nach Just, 2020, S. 23). Für die Erfüllung eines wirkungsvollen Auftrages ist die Positionierung im Schulsystem von besonderer Bedeutung: Die SSA verfügt gegenüber der Zielgruppe weder über eine Führungsfunktion noch über eine Befugnis, Entscheidungen zu autorisieren. Sie wird entweder einer externen Fachstelle wie dem Sozialdienst, der Jugendschutzbehörde oder einer fachspezifischen Beratungsstelle unterstellt oder angegliedert oder, als zweite Option, dem Schulsystem als Stabstelle oder unabhängiges Fachgremium angehängt. Damit nimmt sie eine allparteiliche Haltung ein (Avenir Social, 2016, S. 4).

4.5.3 Rechtliche Grundlagen

Ein besonderes Thema in der SSA ist der Umgang mit sensiblen Personaldaten, denn Schulsozialarbeiter: innen unterstehen der Schweigepflicht (Avenir Social, 2016, S. 4). Kinder haben, wie Erwachsene, ein Recht auf Datenschutz, solange keine akute Gefährdung ihrer Person vorliegt (Baier & Fischer, 2018c, S. 72). Daher gelangen Informationen nur mit der Kenntnis und dem Einverständnis der betroffenen SuS an Dritte. Die Aktennotizen werden gemäss Datenschutzgesetzen als besonders schützenswerte Daten festgehalten und sind daher vertraulich. Jedoch ist die SSA bei Fremd- oder Selbstgefährdung dazu verpflichtet, ihrer vorgesetzten Stelle Meldung zu erteilen, wobei als oberstes Kriterium für Entscheidungen stets das Kindeswohl gilt (Avenir Social, 2016, S. 4). Für Fachkräfte, welche beruflich regelmässig im Kontakt mit Kindern stehen und für Personen in amtlicher Tätigkeit, welche eine Gefährdung der Unversehrtheit des Kindes vermuten, besteht sodann die Meldepflicht an die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) oder die vorgesetzte Stelle (Gautschi & Schnurr, 2024, S. 36). Jedoch sollen Klienten und Klientinnen auch bei bestehender Meldepflicht über die Weitergabe der Informationen in Kenntnis gesetzt werden (Avenir Social, 2016, S. 4).

4.6 Praxisorientierte Konzepte der Schulsozialarbeit

Die SuS bringen lebensweltliche Themen in den Schulalltag ein, was häufig als bedrohende Unterrichtsstörung oder Beeinträchtigung des individuellen Lernprozesses verstanden wird. Dieser nicht zu verdrängenden Realität muss sich die Institution Schule durch die Kooperation mit der SA stellen (Baier & Fischer, 2018b, S. 12), um einen gelingenden Schulalltag zu ermöglichen. Aus fachlicher Sicht ist ein umfassender sozialpädagogischer Auftrag erforderlich, der trotz der Nähe zum Schulsystem unabhängig von schulischen Aufträgen umgesetzt werden kann und vermehrt die Sozialisations- und Modernisierungsherausforderungen von SuS fokussiert (Speck, 2020, S. 64). Hierbei stützt sich die SSA auf wesentliche Konzepte der SA, welche nachfolgend erläutert werden.

4.6.1 Lebensweltorientierung

Die Schule wird als bedeutsamer Lebensort gesehen und bietet sich, in Anlehnung an die Lebensweltorientierung (LWO), als Gestaltungsort der Sozialpädagogik an (Dalcher, 2018, S. 130). Auch Eder (2015) geht in seinen Entwicklungsprinzipien, angelehnt an Bronfenbrenners Theorien, von einer lebensweltorientierten pädagogischen Arbeit von Schulsozialarbeitern und -arbeiterinnen aus, welche durch einen systemischen Blick die Vernetzung der Lebensräume Schule, Familie, Berufswelt und ausserschulische Lebenswelt anstrebt (zitiert nach Spies, 2018, S. 58). Die Aufgabe der SA besteht darin, den komplexen Alltag zu verstehen, der sich häufig widersprüchlich und daher pseudokonkret zeigt, und ihren Klienten und Klientinnen bewusst zu machen (Thiersch, 2020, S. 91). Die SSA bietet hierbei durch eine niederschwellige Unterstützung bildungsorientierte Dienstleistungen bei lebensweltlichen Belangen und psychosozialen Problemlagen an (Fischer & Berger, 2018, S. 83). Dabei ist der Verstehensprozess nicht nur durch einseitige, expertenbezogene Diagnostik möglich. Das Verstehen der Lebenswelten führt nur dialogisch, im Austausch mit dem Individuum, zu neuem Wissen über Möglichkeiten von Veränderungen (Thiersch, 2020, S. 92). Die LWO versteht Adressierte sodann als Experten und Expertinnen ihrer eigenen Lebenswelt (Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2012, S. 178).

4.6.2 Empowerment

Beim Empowerment-Ansatz geht es um die eigene Auseinandersetzung mit Unterdrückungsverhältnissen und ferner darum, ein Bewusstsein für eigene Machtzu-

gänge zu gewinnen, um Handlungsstrategien zum Abbau von Barrieren zu entwickeln (Herriger, 2020, S. 243). Empowerment wird als Selbstbefähigung und Stärkung der Autonomie übersetzt und bezeichnet biografische Prozesse, in welchen Individuen mehr Macht für sich gewinnen. Der Ansatz zielt auf eine Wiederherstellung von Selbstbestimmung im eigenen Alltag hin und basiert auf drei Grundüberzeugungen: der grundlegenden Ressourcenorientierung, dem Eintreten für das Recht der Klienten und Klientinnen auf Selbstbestimmung und dem sensiblen Umgang mit der Expertenmacht (Herriger, 2015, S. 74).

4.7 Handlungsprinzipien

Die SSA orientiert sich, angelehnt an die LWO, an verschiedenen Handlungsprinzipien, welche ihre Arbeit prägen. Diese Handlungsprinzipien werden durch sechs Strukturmaximen definiert, welche nachfolgend in der Tabelle 3 differenziert und jeweils auf das Handlungsfeld bezogen werden.

Tabelle 3: Handlungsprinzipien in der SSA

Strukturmaxime	Lebensweltorientierung	Fokussierung in der SSA
Prävention	Die Prävention ist fest in der methodischen Ausrichtung der Sozialen Arbeit verankert und wird als stark legitimierend betrachtet. Dabei werden verschiedene Stufen unterschieden: Mit der tertiären Prävention werden Massnahmen zur Nacherziehung zusammengefasst oder Krankheitsrückfälle verhindert, während die sekundäre Prävention frühzeitige Interventionen bei Risikogruppen einsetzt, um die Verfestigung von Verhalten/Krankheit zu verhindern. Primäre Prävention hat zum Ziel, durch Aufklärung die selbständige Lebensführung zu ermöglichen oder Krankheiten zu vermeiden. Neben den Stufen und zeitlichen Eingriffen wird ausserdem zwischen strukturbezogener Prävention durch Ressourcensteigerung und personenbezogener Prävention durch einen verhaltensorientierten Ansatz unterschieden (Bitzan & Böllert, 2015, S. 240)	Gemäss Speck soll die SSA nicht auf Eingriffe der sekundären Prävention fokussieren und bei bereits vorhandenen Auffälligkeiten beschränkt werden, sondern aktiv einen primären Präventionsansatz verfolgen, da sich der Auftrag der SSA aus einem modernen Verständnis von Jugendhilfe nicht alleine auf die Vermeidung von Schwierigkeiten ableitet sondern vielmehr von einem umfassenden Präventionsverständnis ausgeht, welches den persönlichen Eigenwert sozialpädagogischer Angebote für Klienten und Klientinnen fokussiert (2020, S. 89).
Sozialraumorientierung durch Dezentralisierung und Regionalisierung	Dezentralisierung betont die in der Alltagsnähe intendierte Präsenz von Hilfen vor Ort, damit diese in die vorhandenen Angebote eingepasst werden können. Da Hilfen in diesem Prinzip abhängig sind von unterschiedlich verfügbaren kommunalen Ressourcen, muss das Prinzip der Regionalisierung in Anspruch genommen werden, um die Sicherung allgemeiner Leistungsstandards vor Ort zu ermöglichen (Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2012, S. 189)	Die SSA ist eng mit den Schulen und ihrer jeweiligen Umgebung verbunden, wobei die Dezentralisierung durch die Anbindung am Ort der Schule strukturell umgesetzt wird. Durch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern vor Ort aber auch ausserhalb der Schule wird sichergestellt, dass die Bedürfnisse der SuS auch auf regionaler Ebene adressiert werden können (Speck, 2020, S.89).
Alltagsorientierung	Alltagsorientierung meint die Präsenz von Hilfen in der Lebenswelt der Adressaten und Adressatinnen und damit die Erreichbarkeit von Angeboten. Ferner wird darunter die Alltagsnähe verstanden und damit eine ganzheitliche	Die SSA ist darauf ausgerichtet, in den Alltag der SuS integriert zu werden und ihre Lebenswelt zu verstehen. Sie bietet niederschwellige Unterstützung,

	Orientierung in den Hilfen, die den ineinander verwobenen Lebenserfahrungen und Deutungen gerecht werden. Offene Zugänge müssen gegenüber speziellen Hilfsangeboten gestärkt werden (Thiersch, Grunwald & Königeter, 2012, S. 189)	die auf ihre individuellen Bedürfnisse und Lebenssituationen zugeschnitten ist (Speck, 2020, S.90).
Integration	Die Integration als Anerkennung von Unterschiedlichkeit auf der Basis von Gleichheit wird auch als Normalisierung verstanden. Durch sie soll eine Entstigmatisierung der Nutzung sozialer Dienstleistungen erreicht werden. Klienten und Klientinnen der Sozialen Arbeit sollen es als normal ansehen, in einer offenen, komplexen und widersprüchlichen Welt Unterstützungsangebote in Anspruch zu nehmen (Baier & Fischer, 2018b, S. 13).	Die SSA setzt sich für die Integration aller SuS ein. Sie erkennt und thematisiert strukturelle Integrationshemmnisse und unangebrachte Anpassungserwartungen (Speck, 2020, S.90). Auch die Stigmatisierung von psychischen Störungen durch Vorurteile wird thematisiert. Psychisch Erkrankte werden häufig als gefährlich oder unberechenbar angesehen, was zu sozialer Distanzierung führt. Bei Betroffenen löst sie häufig Schamgefühl, sozialer Rückzug aus und verhindert die Nutzung von Unterstützungsangeboten (BAG, 2015, S. 18). Es liegt sodann an Politik, Schule und SSA, im Schulsystem eine Normalität zu konstruieren, die SuS verdeutlicht, dass es normal ist, nach Hilfe zu Fragen (Baier & Fischer, 2018b, S. 13).
Partizipation	Partizipation zielt auf vielfältige Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Individuen hin. Artikulationsmöglichkeiten zur Verhandlung sind Voraussetzungen für Partizipation. Mitbestimmung ist ein konstitutives Moment Sozialer Arbeit, welche mit der Institutionalisierung von Einspruchs- und Beschwerderechten (Thiersch, Grunwald & Königeter, 2012, S. 190).	Die SSA legt Wert darauf, dass SuS aktiv an Entscheidungsprozessen beteiligt werden. Sie fördert die Mitbestimmung der SuS, indem sie Raum für ihre Meinungen und Bedürfnisse im Schulsystem schafft (Speck, 2020, S.90).
Hilfe & Kontrolle	Der Begriff Hilfe ist in der Sozialen Arbeit ein häufig genutzter, historisch unterschiedlich gefüllter zentraler Begriff, welcher stets mit Dimensionen der Macht, Kontrolle, Asymmetrie und Stigmatisierung einhergeht. Im Gegensatz zu alltäglicher Hilfe ist die professionelle Hilfe selektiv, spezialisiert und methodisch angeleitet sowie fachlich und rechtlich reguliert (Herrmann, 2015, S. 128).	Die SSA bietet Unterstützung und Hilfe an, um individuelle Bedürfnisse der SuS zu erkennen und zu befriedigen. Gleichzeitig unterliegt sie jedoch auch einer Kontrollfunktion, um sicherzustellen, dass das Kindeswohl gewährleistet ist (Speck, 2020, S.91).

Quelle: Eigene Darstellung

4.8 Handlungsfeld

In der SSA findet sich ein Spektrum an vielfältigen Leistungen (Pötter, 2024, S. 31). In der deutschsprachigen Fachliteratur besteht Konsens darüber, dass zum niederschweligen und dauerhaften Angebot der SSA sechs Arbeitsbereiche gehören, worin alles festgehalten wird, was Schulsozialarbeiter: innen als sozialpädagogisches Handeln erfassen (Pötter, 2024, S. 31). Folgende Arbeitsbereiche werden durch Speck zusammengefasst (2020, S. 83):

- Beratung und Begleitung
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit
- Offene Gesprächs- und Kontaktangebote
- Mitwirkung in schulischen Gremien und bei der Schulentwicklung
- Kooperation mit LP und Erziehungsberechtigten
- Vernetzung im Gemeinwesen

Die genannten Arbeitsbereiche und die darin angewandten Methoden werden im nachfolgenden *Kapitel 5* detailliert dargestellt.

4.9 Resümee

Die SSA handelt an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule und stellt die intensivste Form der Kooperation zwischen beiden Institutionen dar (Speck, 2020, S. 46). Dabei zeigt sich in den verschiedenen Definitionen die Bedeutung von sozialpädagogischen Elementen (Zipperle & Rahn, 2020, S. 262). Aufgrund der subsidiären und föderalistischen Strukturen in der Kinder- und Jugendhilfe und im Bildungssystem der Schweiz (Baier & Fischer, 2018a, S. 399) bestehen jedoch Unterschiede in der inhaltlichen Ausrichtung der Kantone (Chiapparini, Stohler & Bussmann, 2018, S. 8). Die Heterogenität der Organisationsmodelle sorgt in der Fachszene immer wieder für Diskussionen über ein angemessenes Praxisprofil (Baier & Fischer, 2018a, S. 399). Dieses orientiert sich an verschiedenen Handlungsprinzipien, angelehnt an die LWO (Speck, 2020, S. 89), welche durch einen systemischen Blick die verschiedenen Bedürfnisse der SuS erkennt, und die Vernetzung der Lebensräume anstrebt (Spies, 2018, S. 58).

Der Einsatz der SSA hat häufig zum Ziel, Verhaltensauffälligkeiten von SuS zu reduzieren, weshalb alltagspraktische Begründungsmuster zu ihrer Legitimierung beitragen (Speck, 2020, S. 50) und SuS zu ihrer Hauptzielgruppe gehören (Drilling, 2009,

zitiert nach Speck, 2020, S. 65). Die Mehrheit der Nutzer: innen empfindet das Beratungsangebot als hilfreich (Hostettler, 2020, S. 191). Je stärker dieses dem Grundsatz der Freiwilligkeit entspricht, desto höher ist die Nutzungsquote allgemein (Hostettler, 2020, S. 194). Die Freiwilligkeit gehört dabei zusammen mit der Niederschwelligkeit zu den tragenden Elementen der Grundhaltung (Avenir Social, 2016, S. 3). Die SSA kann aber, in Ausnahmefällen, auch durch Sanktionsmodelle angeordnet werden (Pötter, 2024, S. 53).

Forschungsergebnisse zeigen, dass eine erhöhte Präsenz der SSA im Schulalltag massgebend für die Anfrage durch SuS ist. Weiterhin wurde festgestellt, dass das Vertrauen bei Mädchen grösser ist als bei Jungen (Hostettler, 2020, S. 192). Hier wird die Bedeutung der Schweigepflicht deutlich, welche in der SSA vorherrscht (Avenir Social, 2016, S. 4).

Ferner gehören auch LP zur Zielgruppe der SSA und zugleich zu den bedeutsamsten Kooperationspartnern und -partnerinnen (Speck, 2020, S. 65). Forschungsergebnisse zeigen ein positives Entlastungsempfinden der LP durch die Kooperation mit der SSA (Hostettler, 2020, S. 123), wobei insgesamt jedoch die Kooperation zwischen SL und SSA besser bewertet wird (Hostettler, 2020, S. 122). Abschliessend gehören auch Erziehungsberechtigte zur Zielgruppe, denn die Unterstützung der SuS ist häufig erfolgreicher, wenn diese relevanten Bezugspersonen im System eingebunden werden (Speck, 2020, S. 66).

Für die Erarbeitung von Handlungsoptionen im Umgang mit psychischen Störungen bei SuS sind die Handlungsprinzipien und Grundsätze der SSA massgebend, wobei die Autorin vor allem den niederschweligen Zugang und die Stärkung des Vertrauensverhältnisses als essenziell erachtet. Nachfolgend wird in *Kapitel 5* das methodische Handeln in den verschiedenen Arbeitsbereichen der SSA erläutert, um anschliessend spezifische Handlungsoptionen im Umgang mit psychischen Störungen bei Mädchen im Zyklus 3 zu eröffnen.

5. Methodisches Handeln in der Schulsozialarbeit

In diesem Kapitel werden die Arbeitsbereiche im Handlungsfeld der SSA beleuchtet und mit Blick auf das methodische Handeln ausgeführt. Dafür werden die unterschiedlichen Leistungskategorien der SSA differenziert, um anschliessend konkrete

Handlungsoptionen im Umgang mit psychischen Störungen bei Mädchen im Zyklus 3 abzuleiten.

5.1 Methodenfelder

Methodisches Handeln in der SA wird als zielgerichtet und gelegenheitsorientiert definiert. Zielgerichtet bedeutet dabei, dass das Vorgehen beabsichtigte Entwicklungs- und Veränderungsprozesse anstösst. Gelegenheitsorientiert bezieht sich darauf, dass ein strukturiertes, aber stets offenes Vorgehen vorliegt und nicht standardisiert interveniert wird (Noack, 2023).

Die historische Betrachtung des Handlungsfeldes der SSA verdeutlicht dessen Vielfältigkeit im Arbeitsfeld und stellt eine stetige fachliche Profilklärung über Definition, Methoden und das Angebotsspektrum fest (Zipperle & Rahn, 2020, S. 262). Das Handlungsfeld erfordert aufgrund seiner prägenden Vielfalt eine Vielzahl an Methoden. In den Systematisierungsversuchen der SSA zeigt sich dabei eine Orientierung am klassischen, amerikanischen Methodentrio der SA (Zipperle & Rahn, 2020, S. 263), wobei grundsätzlich drei allgemeine (Methoden)Felder abgeleitet werden: Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit (von Spiegel, 2018, S. 252).

5.2 Leistungswirkung im methodischen Handeln

In der Fachdebatte über methodisches Handeln in der SA gibt es unterschiedliche methodische Ansätze. Galuske fasst methodisches Handeln in Themenclustern zusammen (2013, zitiert nach Noack, 2023) und definiert zwei Oberkategorien: Neben den direkt wirkenden Leistungen mit direktem Einfluss auf die Zielgruppe dienen auch indirekt wirkende Leistungen einer langfristig angestrebten Wirkung (Speck, 2020, S. 85). Letztere schaffen häufig die Grundlage für die Einzelfallhilfe und fördern durch qualitätsentwickelnde und sichernde Tätigkeiten die Handlungsfähigkeit der Fachkräfte. In der untenstehenden *Tabelle 4* sind die entsprechenden Themencluster ersichtlich, wobei die Unterkategorien und das darin verwendete methodische Handeln auf die SSA bezogen wird.

Tabelle 4: Übersicht der direkt und indirekt wirkenden Leistungen in der SSA

Direkt wirkende Leistungen der SSA	
Einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden	Die Leistungen beziehen sich auf den individuellen Fall und die primären Gruppen. Sie unterstützen einen direkten, zielgerichteten und überprüfbaren Prozess der Unterstützung zwischen der SSA und dem/der Schüler: in. Dazu gehören verschiedene Gesprächsführungsmethoden in der Beratung, individuelle Hilfeleistung, multiperspektivische Fallarbeit oder Mediation.
Sekundärgruppen- und sozialraumbezogene Methoden	Die Methoden zielen darauf ab, einen direkten, zielgerichteten und überprüfbaren Unterstützungsprozess zu ermöglichen. Dabei integrieren die Fachkräfte jedoch das soziale Netzwerk der SuS, wie Erziehungsberechtigte, LP und den Sozialraum, entsprechend dem Unterstützungsbedarf und in Absprache mit Betroffenen ein. Beispiele sind Sozialpädagogische Gruppenarbeiten, oder weitere Methoden wie Erlebnispädagogik, Sozialkompetenztraining, Mobbinginterventionen sowie themen- und zielgruppenspezifische Methoden wie Suchtprävention, Gesundheitsprävention, Mädchen- und Jungenarbeit.
Indirekt wirkende Leistungen der Schulsozialarbeit	
Indirekt interventionsbezogene Methoden	Hier werden qualitätsentwickelnde und sichernde Tätigkeiten zusammengefasst, welche der SSA zur Erhaltung und Verbesserung ihrer Handlungsfähigkeit dienen, sowie ihre Arbeitsstruktur und Professionalität stärken. Durch Beobachtung, Reflexion, Analyse, Informationsaustausch und fachlichen Diskurs sollen Fachkräfte der SSA in ihrer professionellen Analyse- und Handlungsfähigkeit angeregt werden. Fort- und Weiterbildung, Inter- und Supervision sowie Konzeptentwicklung ermöglichen es ihnen, ihr Handeln zu verbessern.
Struktur- und organisationsbezogene Methoden	Hierbei werden qualitätssichernde Tätigkeiten verstanden, welche darauf abzielen strukturelle Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für die konkrete Umsetzung der Angebote zu schaffen. Sie dienen der Planung von Unterstützungsstrukturen z.B. durch vorgängig erschlossene Angebote aus der Jugendhilfe oder durch ausserschulische Vernetzung im Gemeinwesen.

Quelle: Eigene Darstellung (Speck, 2020, S. 85)

5.3 Methodisches Handeln in den Arbeitsbereichen der Schulsozialarbeit

Die methodische Ebene definiert die wissenschaftlich begründete Form, in der Arbeitsabläufe gestaltet werden. Dadurch können Handlungskonzepte strukturiert und ausgestaltet werden. Die Handlungsmethode umfasst die Kombination aus Metho-

den und Handlungen und bezeichnet ein konkretes, systemgeregeltes Verfahren oder eine Technik in einem strukturierten Handlungsvorgang, z. B. Anti-Aggressivitätstraining, Anti-Mobbing-Training, Mediation oder Deeskalation (Kilb, 2016, S. 30). Der Grad der Handlungsflexibilität in der SSA wird maßgeblich durch den Bedarf der SuS und die Kooperation mit LP und SL beeinflusst. Das methodische Handeln versteht sich daher als transitorische Aktion im individuell-biografischen oder gruppenbezogenen Kontext. Die Ziele relativieren sich dabei stets als Zwischenziele im Prozess (Kilb, 2016, S. 32). Nachfolgend werden die Arbeitsbereiche der SSA und das methodische Handeln darin erläutert. Dazu werden zuerst die Arbeitsbereiche der direkt wirkenden Leistungen und anschließend die indirekt wirkenden Leistungen beschrieben.

5.3.1 Einzelfallhilfe

Im Kernaufgabenfeld der Einzelfallhilfe steht die Arbeit mit einzelnen SuS im Mittelpunkt. Die Beratung richtet sich dabei an Betroffene und teilweise an ihre Erziehungsberechtigten oder andere Bezugspersonen. Ferner werden Angebote auch mittels kollegialer Beratung an LP oder SL gerichtet (Pötter, 2024, S. 52). Für eine ganzheitliche Beratung greifen Schulsozialarbeiter: innen auf die psychosoziale Beratung zurück, welche nachfolgend im Methodenrepertoire erläutert wird.

Psychosoziale Beratung

Die Beratung ist ein zentrales Element in allen Arbeitsbereichen der SA und setzt Gesprächsführung als Basis voraus (Abplanalp, Cruceli, Disler, Pulver & Zwillling, 2020, S. 19). Beratung ist ein verbreiteter Begriff, der für unterschiedliche Zwecke genutzt wird. Im Gegensatz dazu bezeichnet psychosoziale Beratung jede professionelle Interaktion mit Klienten und Klientinnen (Wälte & Lübeck, 2021, S. 25). Dafür wird das Vorhandensein einer spezifischen Wissensbasis für das Arbeitsfeld vorausgesetzt. Ferner wird eine übergreifende Kompetenzbasis durch verschiedene Gesprächsführungstechniken gefordert. Die psychosoziale Beratung wird als entwicklungsorientiertes Unterstützungsangebot eingesetzt, wobei herausfordernde Lebenssituationen analysiert werden, jedoch keine pathologischen Problemfälle diagnostiziert werden können. Es findet daher keine Heilung von Störung oder Wiederherstellung der Gesundheit statt (Wälte & Lübeck, 2021, S. 26). Die psychosoziale Beratung ist zwar historisch eng mit der Psychotherapie verbunden, muss jedoch klar von ihr abgegrenzt werden. Das relevante Unterscheidungsmerkmal ist der Krankheitsbegriff: In der psychosozialen Beratung werden individuelle oder familienbezogene

Probleme zum Gegenstand der Betrachtung, während die Psychotherapie auf die Heilung von krankheitsbedingten Störungen abzielt (Wälte & Lübeck, 2021, S. 27) oder eine Neustrukturierung der Persönlichkeitsanteile ermöglicht (Thivissen & Wälte, 2021, S. 34). In der psychosozialen Beratung werden sodann Lösungswege eröffnet: Studienergebnisse zeigen auf, dass die Hilfe individuell interpretiert und an eigene Handlungsstrategien angepasst wird, auch wenn konkrete Ratschläge nicht direkt umgesetzt werden. Die wirkungsvollen Elemente liegen sodann nicht unbedingt in den Ratschlägen, sondern in der doppelten Zuversicht, dass das Problem lösbar ist und dass SuS selbst dazu beitragen können (Baier, 2018, S. 144).

Die Positionierung im Zwischenbereich grenzt die psychosoziale Beratung sowohl von einer reinen Informationsvermittlung als auch von Psychotherapie im engeren Sinne ab. Gleichzeitig verdeutlicht sie, dass sie sowohl mit dem einen als auch mit dem anderen in Verbindung steht (Abplanalp et al., 2020, S. 32). Die Identifizierung der Berührungspunkte erleichtert die Zuweisung von SuS an die Psychotherapie (Abplanalp et al., 2020, S. 31).

5.3.2 Soziale Gruppenarbeit

Bei der Betrachtung von Lebenswelten wird immer wieder die Relevanz eines umfassenden Angebotsspektrums unter Einbezug offener Gefässe ersichtlich, um beteiligten Personengruppen Angebote transparent zugänglich zu machen (Zipperle & Rahn, 2020, S. 270). Die Bedeutung der einzelfallunabhängigen Hilfe und der Vernetzungsarbeit im Sozialraum hat für das Arbeitsfeld der SSA laut Baier und Fischer (2018a, S. 401) an Bedeutung gewonnen.

Sozialpädagogische Arbeit

Im Aufgabenbereich der sozialpädagogischen Gruppenarbeiten lassen sich Klassen, Jungen- oder Mädchengruppen und thematische Projektgruppen erfassen. Die meisten dieser Angebote haben eine präventive Zielsetzung und fokussieren sich durch die direkte Arbeit mit den SuS darauf, bestimmte Probleme von vornherein zu verhindern (Pötter, 2024, S. 87). Die Grundhaltung einer stärkenorientierten SSA zielt auf Prävention anstatt Intervention ab (Wagner & Strohmeier, 2023, S. 19). In gemeinsam erarbeiteten themenspezifischen Lektionen bieten sich Themen des sozialen Miteinanders bezogen auf das Klassenklima, Konflikte, Werthaltungen, Beziehungen, die Schul- und Klassenkultur, Gesundheit und Sucht an. Diese Themen sind

durch den Habitus der SA charakterisiert und können entsprechend seitens der SSA weiterentwickelt werden. In diesem Prozess kann sie die Klasse begleiten oder soziale Aushandlungen anstossen. Durch die intensive Kooperation mit LP kann auch eine präventive Wirkung auf entstehende Konflikte ausgelöst werden, da hier eine multiperspektivische Sichtweise möglich wird (Benz, 2018, S. 145). Für die praktische Umsetzung müssen Risikofaktoren frühzeitig erkannt und mögliche Konsequenzen vorausgesehen werden. Dies erfordert sowohl Fachwissen als auch die Bereitschaft der Fachpersonen im Schulsystem zur rechtzeitigen Intervention. Häufig zögern sie, bevor sie handeln, doch eine präventive Haltung erfordert Sensibilität, um frühe Anzeichen für ungünstige Entwicklungen zu erkennen (Wagner & Strohmeier, 2023, S. 21).

5.3.3 Offene Gesprächs- und Kontaktangebote

Es besteht insoweit Konsens, als zu den Kernangeboten der SSA offene Gesprächs- und Kontaktangebote sowohl für einzelne SuS zählen, aber auch z. B. Schüler:innentreffs als partizipative Gefässe zu bestimmten Themen angeleitet werden sollen (Speck, 2020, S. 83). Schulsozialarbeiter:innen sind empfänglich für alle Anliegen der SuS und vermitteln eine Anerkennung ihrer Kompetenzen. Für die erfolgreiche kommunikative Anschlussfähigkeit werden echtes Interesse und grundlegendes Wissen und Verständnis aktueller jugendkultureller Themen vorausgesetzt. Ferner wird die Zeit, um sich spontan zu unterhalten, als entscheidend festgehalten. Hierfür sind zunächst Vertrauen zur SSA und der Fachkraft und ihre wertschätzende, empathische und authentische Grundhaltung notwendig, um einen Beziehungsaufbau zu ermöglichen (Pötter, 2024, S. 54).

5.3.4 Mitwirkung in schulischen Gremien und bei der Schulentwicklung

Die SSA übernimmt verschiedene Querschnittsaufgaben, indem sie eine Vielzahl an Kompetenzen einbringt und beträchtliches Potential zur Förderung der Schulentwicklung besitzt (Dürig, 2018, S. 50). Nachfolgend werden die darunter gefassten Themen der Schulentwicklung und des Schulklimas beleuchtet. In diesem Kontext wird das methodische Handeln bei Mobbing erläutert.

Schulentwicklung

Empirische Untersuchungen zeigen, dass sich die SSA unterschiedlich auf die personale Entwicklung, die Unterrichtsentwicklung und die Organisationentwicklung ei-

ner Schule auswirkt. Der stärkste Einfluss wird dabei im Bereich der Unterrichtsentwicklung festgehalten, wobei Verhaltensveränderungen der SuS im Vordergrund stehen. Dabei kann die SSA durch ihre Beratungsaufgabe in der kollegialen Beratung von LP auf die SuS einwirken und Unterrichtsstörungen verringern. Veränderungen in der Unterrichtsentwicklung haben indes Einfluss auf Veränderungen in der Organisationsentwicklung und in der personalen Entwicklung der Schule. Letztere wird durch Fortbildung und Personalführung definiert. Insbesondere in der Personalfortbildung kann die SSA Impulse für die Implementierung spezifischer Konzepte liefern (Holtbrink & Kastirke, 2013, zitiert nach Venzi, 2018, S. 149) und somit weitere Veränderungen im Schulsystem bewirken.

Schulklima

Der Begriff *Schulklima* beschreibt das soziale Miteinander im Schulalltag. Seit seiner Einführung hat sich der Begriff im Kontext von Schulentwicklung etabliert und ist zeitgleich diffus geblieben, da es schwer ist, ein subjektives Empfinden zu messen (Spies, 2013, S. 72). Einigkeit besteht jedoch darin, dass das Schulklima dann als angenehm empfunden wird, wenn gegenseitige Wertschätzung gelebt wird (Spies, 2013, S. 73). Das Schulklima ist bedeutend für die psychische Entwicklung von SuS und wirkt zudem positiv auf den Kernprozess der Schule, nämlich verbesserte Schulleistungen (Ramelow & Gugglberger, 2014, S. 253). Die SSA soll massgeblich zur Gestaltung des Schulklimas beitragen, wobei die Konstruktion im kooperativen Kontext entsteht. Durch eine sozialraumorientierte Arbeitsweise hat die SSA die Möglichkeit, Gewalt entgegenzuwirken, soziale Beziehungen zu stärken und bei der Gestaltung von Räumen im Schulsystem mitzuwirken (Spies, 2013, S. 74). Massnahmen zur Förderung eines positiven Schulklimas können als explizite Form der schulischen Gesundheitsförderung betrachtet werden (Ramelow & Gugglberger, 2014, S. 253). So wird auch die Bedeutung von Mobbingprävention und Intervention, durch mögliche psychische Folgen, die für manche SuS entstehen, deutlich (Just, 2020, S. 147). Für LP ist es häufig schwierig, entsprechende Situationen zu erkennen und zu reagieren. Ein offener Umgang mit Mobbing kann daher als Schulentwicklungsthema bedeutend sein (Scherzinger & Wettstein, 2018, S. 10) und durch das methodische Handeln der SSA z. B. durch die nachfolgend beschriebene Mobbinginterventionen adressiert werden.

Mobbinginterventionen

Der Ausbruch aus einer Mobbingssituation ist für SuS meist allein nicht möglich, weshalb Anti-Mobbing-Trainings oder Mobbinginterventionen zum methodischen Handeln der SSA gehören. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, der Mobbingssituation entgegenzuwirken, weshalb ein flexibles methodisches Repertoire seitens SSA nötig ist (Just, 2020, S. 154). Anfangs geht es um die Erkennung der Gesamtsituation und um die Überprüfung der Sinnhaftigkeit im weiteren Vorgehen (Just, 2020, S. 149), denn wenn Mobbing stattfindet, muss die Ausgrenzung benannt und der Thematik muss, durch die Zusammenarbeit mit LP, konstruktiv begegnet werden. Durch klassenübergreifende Workshops und Wahrnehmungstraining kann reflektiert werden, wie Beteiligte als Gruppe miteinander umgehen und welche Möglichkeiten zur Weiterentwicklung bestehen (Just, 2020, S. 159). Um soziale Kompetenzen für ein gutes Schulklima zu fördern, erkennt die Autorin dabei einen Anknüpfungspunkt bei den überfachlichen Kompetenzen. Die SSA hat hierbei die Möglichkeit, eine Kompetenzerweiterung der SuS durch sozialpädagogisches Handeln anzustreben, indem vor allem die sozialen Kompetenzen der SuS gefördert werden.

5.3.5 Kooperation

In der praxisrelevanten Auseinandersetzung mit Ganztagschulen und der Einführung inklusiver Schulen rückt die Kooperation in interprofessionellen Teams vermehrt in den Fokus (Benz, 2018, S. 139). In der Schule des 21. Jahrhunderts sind nicht mehr nur LP, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Professionen tätig, welche zum Wohle der SuS kooperieren. Zur Bewältigung der schulischen Herausforderungen stehen LP unterschiedliche interne und externe Unterstützungsangebote zur Verfügung. Hierzu zählen intern z. B. spezialisierte Lehrkräfte wie schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen, Coaches und Schulsozialarbeiter: innen (Wagner & Strohmeier, 2023, S. 34).

Innerschulischer Austausch

Die Qualität einer multiprofessionellen Zusammenarbeit hängt von der Kooperationsbereitschaft und dem Vernetzungsgrad einzelner Akteure und Akteurinnen ab (Wagner & Strohmeier, 2023, S. 34). Das Kooperationsmodell erscheint hier ideal für die Umsetzung einer stärkenorientierten SSA. Darin tragen sowohl Schulsozialarbeiter: innen als auch LP gleichsam zur Problemlösung bei. Die Kooperation zeichnet sich

durch eine hohe Intensität, Transparenz und Kontaktdichte aus (Wagner & Strohmeier, 2023, S. 39). Hierfür sind professionsübergreifende Kompetenzvoraussetzungen wie Reflexions- und Diskursfähigkeit, Kollegialität und Professionsbewusstsein auf allen Seiten erforderlich (Wagner & Strohmeier, 2023, S. 43). Auch der regelmäßige Austausch mit der SL gehört in diesem Kontext zum Arbeitsbereich der SSA, da sie weisungsberechtigt gegenüber LP ist (Pötter, 2024, S. 122).

Ausserschulischer Austausch mit Erziehungsberechtigten

Erziehungsberechtigte und weitere bedeutsame Bezugspersonen von SuS sind nicht nur Zielgruppen der SSA, sondern auch bedeutsame Kooperationspartner: innen (Pötter, 2024, S. 123). Die Rolle der informellen Bildung, welche durch die Erziehungsberechtigten geprägt ist, wird für den Erwerb formaler Bildung häufig unterschätzt. Ferner sind Erziehungsberechtigte als Akteure und Akteurinnen der informellen Bildung gegenüber der formalen Bildung oft verunsichert. Die SSA kann hier eine Brückenfunktion übernehmen, indem sie durch ihren nicht selektiven und nicht bewertenden Zugang das Verständnis stärkt (von Werthern, 2018, S. 100). So stellt die SSA ihr Angebot regelmässig im Rahmen von Informationsanlässen vor, diskutiert aktuelle Bedürfnisse und plant gemeinsame Aktionen. Es geht dabei auch um einen Kontaktaufbau für eine mögliche spätere Zusammenarbeit. Damit kann auch Erziehungsberechtigten, welche die SSA nicht kennen, rechtzeitig Hilfe angeboten werden (Pötter, 2024, S. 125).

5.3.6 Vernetzung

Die Schule ist sowohl ein für sich eigenes funktionales System als auch Teil eines territorialen Gemeinwesens. Daher gehören auch die Vernetzung im Gemeinwesen (Pötter, 2024, S. 118) und die Zusammenarbeit mit ausserschulischen Stellen zur Tätigkeit der SSA. Gute Schulen sind durch eine Vielzahl an Schnittstellen mit externen Partnern und Partnerinnen gekennzeichnet, denn eine moderne Schule ist auf eine konsequente Sozialraumorientierung angewiesen (Pötter, 2024, S. 127). Nachfolgend wird in diesem Kontext das methodische Handeln durch die Gemeinwesenarbeit und die Öffentlichkeitsarbeit beschrieben.

Gemeinwesenarbeit

Die gemeinsame Diskussion über Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen einer Gemeinde wirkt gewinnbringend, weil sie einen Perspektivenwechsel aller Beteiligten

anregt (Pötter, 2024, S. 120). Eine sozialraumorientierte SSA kann durch die bewusste Vernetzung mit anderen Fachstellen der Jugendhilfe ihre fachlichen Kompetenzen schärfen und ihre Zugehörigkeit zur Kinder- und Jugendhilfe verdeutlichen (Zipperle & Rahn, 2020, S. 274). Neben dem Bedarf der Schulentwicklung muss die Kooperation mit externen Fachstellen vor allem für die Hauptarbeit der Einzelfallhilfe bei individuellen Problemsituationen fokussieren. Hier sind tragfähige Vernetzungsstrukturen mit einer Vielzahl von Fachpersonen im regionalen Umfeld essenziell. Die SSA soll Zugänge zu externen Fachstellen ermöglichen und bestehende Kontakte pflegen. Zu den bedeutsamsten Partnern und Partnerinnen gehören, neben der lokalen Jugendarbeit, die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde, Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen, Kinderärzte und Kinderärztinnen, Jugendpsychiater und Jugendpsychiaterinnen, Beratungsstellen, die Polizei, die Gemeinde- oder die Stadtverwaltung, Vereine, Verbände, Horte und Kindertagesstätten (Pötter, 2024, S. 128).

Öffentlichkeitsarbeit

Das eigene Handeln soll für alle Anspruchsgruppen möglichst nachvollziehbar sein. Der Weg zur Transparenz ist demzufolge eine umfassende Öffentlichkeitsarbeit. Diese soll sowohl nach innen, im Schulsystem mit allen Fachpersonen, als auch nach aussen, mit externen Partnern und Partnerinnen, gelingen. Hierfür werden häufig klassische PR-Instrumente wie Flyer, Informationsbroschüren, Mitteilungen bei besonderen Anlässen, Veröffentlichungen in amtlichen Mitteilungsblättern, Newsletter, eigene oder schulinterne Webseiten, Profilseiten auf diversen sozialen Medien, Jahresberichte, Konzepte oder Aktionstage an Schulen eingesetzt (Pötter, 2024, S. 126).

5.4 Resümee

Die Betrachtung des Handlungsfeldes der SSA verdeutlicht ihre Vielfältigkeit im Arbeitsfeld (Zipperle & Rahn, 2020, S. 262), welche eine entsprechende Methodenvielfalt erfordert. In den Systematisierungsversuchen der SSA zeigt sich eine Anlehnung an das klassische Methodentrio der SA (Zipperle & Rahn, 2020, S. 263), namentlich Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit (von Spiegel, 2018, S. 252). Hier lässt sich eine weitere Kategorisierung von direkt und indirekt wirkenden Leistungen vornehmen. Neben Tätigkeiten, welche zu den direkt wirkenden Leistungen gehören, dienen schliesslich auch indirekt wirkende Leistungen der Zielerreichung und der langfristig angestrebten Wirkung (Speck, 2020, S. 85).

Im Bereich der Einzelfallhilfe stehen die Beratung und die Begleitung von SuS im Mittelpunkt, wobei verschiedene Beratungsansätze und -techniken angewendet werden (Pötter, 2024, S. 52). Die psychosoziale Beratung wird dabei als zentral angesehen (Dürig, 2018, S. 49). Zum Leistungsangebot der SSA zählen ferner sozialpädagogische Gruppenarbeiten, welche hauptsächlich präventive Ziele anstreben und bestimmte Probleme von vornherein verhindern sollen (Pötter, 2022, S. 87). Die SSA ist zudem bedeutend für die Schulentwicklung, indem sie zur Förderung einer positiven Schulkultur beiträgt (Dürig, 2018, S. 50). Der Fokus liegt auf der Stärkung sozialer Kompetenzen und dem Aufbau eines positiven Klassen- und Schulklimas (Benz, 2018, S. 145). Dazu gehören auch Massnahmen zur Mobbingprävention (Just, 2020, S. 147). Zudem sind offene Gesprächs- und Kontaktangebote wesentlich in der SSA (Pötter, 2024, S. 54). Sie kooperiert dafür mit verschiedenen Fachpersonen und vernetzt sich zudem mit externen Stellen im Gemeinwesen, um positive Lebensbedingungen für SuS zu fördern und fachspezifische Kontakte zu erschliessen (Pötter, 2024, S. 127). Insgesamt trägt die SSA durch ihre vielfältigen Methoden und Leistungen dazu bei, das Wohlbefinden der SuS zu erhöhen. Nachfolgend werden daraus in *Kapitel 6* konkrete Handlungsoptionen im Umgang mit psychischen Störungen bei Mädchen im Zyklus 3 abgeleitet.

6. Handlungsoptionen der Schulsozialarbeit zur Bearbeitung psychischer Störungen bei adolescenten Mädchen

Nachdem in *Kapitel 5* die verschiedenen Arbeitsbereiche der SSA beschrieben und ihr methodisches Handeln differenziert wurden, werden im vorliegenden Kapitel daraus mögliche Handlungsoptionen abgeleitet, welche konkret im Umgang mit psychischen Störungen bei Mädchen im Zyklus 3 der Schweizer Volksschule angewendet werden können. Dabei wird eine Kategorisierung der direkt und indirekt wirkenden Leistungen und Methoden der SSA vorgenommen.

6.1 Handlungsoptionen aus dem direkt wirkenden Leistungsangebot

Zuerst werden nachfolgend die Handlungsoptionen aus dem direkt wirkenden Leistungsangebot der SSA anhand von Einzelfall- und primärgruppenbezogenen Methoden und von sekundärgruppen- und sozialraumbezogenen Methoden abgeleitet.

Krisenintervention

Abhängig vom Verlauf können sich, aus einem schulischen oder ausserschulischen Alltagssetting, innerhalb kurzer Zeit Situationen ergeben, die existenzielle Krisen für SuS darstellen (Pötter, 2024, S. 58). Betroffene befinden sich dann in einer akuten psychischen Notlage (Abplanalp et al., 2020, S. 168). Schulsozialarbeiter: innen können hier unvermittelt von Betroffenen oder beteiligten Dritten angefragt und mit dem Sachverhalt betraut werden. Die SSA muss in diesem Zusammenhang zunächst eine erste Einschätzung der Situation vornehmen und entsprechende Interventionen im Sinne des Kindeswohls einleiten (Pötter, 2024, S. 56). Darin werden Einschätzungen des Selbsthilfepotenzial vorgenommen, vorhandenen Ressourcen erschlossen und einzubeziehende Personen kontaktiert. Für die Durchführung der Intervention erfolgt zuerst die emotionale Entlastung der Betroffenen durch die Hilfe bei der Auseinandersetzung mit deren Gefühlen. Zur akuten Lösung der Krise wird eine Stabilisierung durch neugewonnene Bewältigungsmöglichkeiten angestrebt und Unterstützung bei der weiteren Planung angeboten oder eine längerfristige Hilfe eingeleitet (Bechtler, 1997, zitiert nach Pötter, 2024, S. 62). Die Krisenintervention fordert ein aktives, auf das Kindeswohl konzentriertes Handeln (Pötter, 2024, S. 56).

Triage

Als niederschwellige Anlaufstelle lehnt die SSA keine Beratungsanliegen ab, welche an sie herangetragen werden. Die Fachperson prüft die Situation, um festzustellen, ob das Thema innerhalb ihrer Möglichkeiten bearbeitet werden kann (Ruesch, 2018, S. 238). Mögliche psychische Folgen müssen eingeschätzt und es muss rechtzeitig Verweisungswissen eingesetzt werden können (Just, 2020, S. 29). Wenn bisherige Methoden nicht mehr ausreichen, um das Problem zu bearbeiten, ist es essenziell, eine Triage einzuleiten, denn die SSA kann keine Wiederherstellung der Gesundheit anbieten (Wälte & Lübeck, 2021, S. 26). Die gleiche Vernetzung, welche schulintern aufgebaut wurde, wird daher mit Angeboten von aussen vorausgesetzt, sodass zur weiteren Unterstützung z. B. Ärzte und Ärztinnen, Psychologen und Psychologinnen oder weiterführende spezialisierte Stellen eingesetzt werden (Christoph-Wyler, 2021, S. 47). Bei Bedarf initiiert die SSA dahingehend eine Voranmeldung oder führt ein Übergabegespräch durch (Ruesch, 2018, S. 238). Hier muss berücksichtigt werden, dass bei der Zuweisung von Therapieplätzen häufig mit Wartezeiten zu rechnen ist (BAG, 2023b, S. 7). Die vorangehenden Beratungsgespräche mit von psychischen

Störungen betroffenen Mädchen sollen daher zumindest zu Anfang weiterhin bestehen bleiben, damit die Übergabe beobachtet werden kann. Diese erste Vertrauensbeziehung ist im Triageprozess essenziell, bis Betroffene am geeigneten Ort angekommen und stabilisiert sind (Christoph-Wyler, 2021, S. 48).

Auch die Zusammenarbeit mit Eltern stellt in der Triage eine wesentliche Komponente dar (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2020, S. 114). Sie wird heute nicht mehr als Belehrung von Erziehungsberechtigten, sondern als eine Partnerschaft auf Augenhöhe verstanden (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2020, S. 140). Mögliches Problemverhalten von SuS kann jedoch als Kritik an Erziehungskompetenz empfunden werden. Diese Gefühle lassen sich häufig nicht vermeiden und müssen von der Fachperson respektiert werden. Entscheidend ist sodann der Umgang damit (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2020, S. 144). Das Ziel hierbei ist es, verschiedenen Perspektive aufzuzeigen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen sowie keine Lösung oder Diagnosen zu forcieren. Es geht vielmehr darum, ein Arbeitsbündnis aufzubauen und eine Motivation für weitere diagnostische Untersuchungen bei externen Stellen zu fördern (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2020, S. 145). Wenn Erziehungsberechtigte die Zusammenarbeit verweigern oder weiterführende Schritte blockieren, müssen Schulsozialarbeiter: innen herausfinden, worin mögliche Ursachen begründet sind, und neue Wege zur Vermittlung finden. Hier kann der Austausch im Team oder in der Supervision hilfreich sein (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2020, S. 153).

Primärgruppenbezogene Prävention für psychische Gesundheit

Während Präventionsprogramme für andere gesundheitliche Themen gesellschaftlich breit akzeptiert und im Schulsystem implementiert sind, werden sie im Bereich der psychischen Gesundheit häufig noch zu wenig genutzt (Robin, Albermann & Dratva, 2023, S. 59). Die Autorin erkennt darin die Bedeutung der Kooperation mit der SL, um entsprechende Präventionsprogramme schulintern bekannt zu machen und in der Schulentwicklung zu integrieren. Hierfür kann die SSA Informationen vom Schulnetz 21, dem Schweizerisches Netzwerk gesundheitsfördernder und nachhaltiger Schulen, beziehen (Schulnetz 21, 2024b). Dieses empfiehlt z. B. für den Zyklus 3 das bereits etablierte Präventionsprogramm *zWäg! Du seisch wo düre*. Dieses intensive Trainingsprogramm zur Förderung der Lebenskompetenzen und zur Auseinandersetzung mit Gesundheit unterstützt den regulären Schulunterricht und

schliesst an die überfachlichen Kompetenzen an (Direktion für Bildung, Soziales und Sport [BSS] 2020, S. 16). Im *Anhang 3* finden sich dazu nähere Informationen.

Spezifischer Klassenunterricht oder klassenübergreifende Workshops zur Erweiterung der Medienkompetenzen

Vermehrt steht heute eine weitere Form von Mobbing, das Cybermobbing, im Fokus, wobei auch hier psychische Beeinträchtigungen zu den Auswirkungen zählen. Jugendliche können dabei vor einem unbegrenzten Publikum jederzeit blossgestellt werden (Festl, 2017, S. 24). Nicht nur Cybermobbing, sondern auch die Verhaltenssucht im Umgang mit digitalen Medien und die Wirkungen von Gewaltinhalten haben einen Einfluss auf die psychische Gesundheit (Süss, 2019, S. 148). Daher müssen frühzeitig präventive Massnahmen an Schulen eingeführt werden, die einen sensibilisierten Umgang mit digitalen Medien fördern (Festl, 2017, S. 24). Der SSA kommt hier eine besondere Bedeutung zu (Paus-Hasebrink & Hasebrink, 2017, S. 8). Da Mädchen auf sozialen Medien einem ständigen Vergleich von Körper- und Schönheitsidealen ausgesetzt sind, erkennt die Autorin hier die Relevanz von Reflexionsgefässen, denn es bestehen Verbindungen zwischen dem negativen Körperbild und depressiven Symptomen. In der Phase der Adoleszenz neigen vor allem weibliche Jugendliche dazu, sich selbst negativ zu bewerten (Bilz, 2008, S. 66). Wenn die Auseinandersetzung mit Chancen und Risiken wertschätzend vermittelt wird und frei von moralischen Wertungen bearbeitet werden kann, steigt die Offenheit der Jugendlichen für Hinweise von Erwachsenen (Pötter, 2024, S. 101). Die Autorin betont den themenspezifischen Unterricht oder klassenübergreifende Workshops zum Thema Medienkompetenzen daher als Handlungsmöglichkeit, um psychischen Störungen entgegenzuwirken.

Offene Gesprächs- und Kontaktangebote priorisieren

Bei der Handlungsoption der SSA zur Bearbeitung von psychischen Störungen bei Mädchen durch offene Kontaktangebote müssen diverse Herausforderungen berücksichtigt werden, welche unter *4.4.2 Nutzungsverhalten von Schüler: innen* thematisiert wurden. Konkret kritisierten SuS, dass die Zugänglichkeit und Erreichbarkeit der SSA teilweise ungenügend ist. Ausserdem wurde festgehalten, dass die Nutzungsquote insgesamt umso höher ist, je bekannter und niederschwelliger das Angebotsspektrum ist und je häufiger die Fachperson anwesend ist und persönlichen Kontakt ermöglicht (Hostettler et al., 2020, S. 195). Diese Aspekte müssen daher bei

offenen Kontaktangeboten bedacht werden. Wann immer möglich, soll die Tür zum SSA-Beratungszimmer offenstehen, um eine Kontaktaufnahme zu ermöglichen. Ferner soll durch regelmässige kurze Klassenbesuche eine Informationsvermittlung angestrebt werden. Durch Flyer oder Plakate über offene Austauschgefässe und Beratungsmöglichkeiten soll ferner zu spezifischen Themen der psychischen Gesundheit informiert werden.

Sekundärgruppenbezogene Gesundheitsprävention

Durch die sekundäre Prävention verfolgt die SSA das Ziel, bereits aufgetretenen Problemen in Form von Früherkennung präventiv entgegenzuwirken (Wagner & Strohmeier, 2023, S. 30). Sie richtet sich daher an bereits identifizierte Risikogruppen, welche Anzeichen von problematischen Verhaltensweisen zeigen (Wagner & Strohmeier, 2023, S. 58). In Bezug auf die Thematisierung von psychischen Störungen müssen hier die Unterschiede nach Schulstufen berücksichtigt werden, wobei der höchste Anteil mit 33 % betroffenen SuS, gemäss Umfrage mit LP, im Zyklus 3 zu verorten ist. Die selbst initiierten oder durchgeführten Aktivitäten von LP lagen hier jedoch mit 26 % hinter der Primarstufe mit 35 % zurück. Dies weist darauf hin, dass die Thematik im Zyklus 3 höher gewichtet wird, die Wissensvermittlung jedoch nicht durch die LP selbst durchgeführt wird (Robin, Albermann & Dratva, 2023, S. 63).

Als Handlungsoption hebt die Autorin die sekundärgruppenbezogene Prävention von Mädchen im Zyklus 3 hervor, denn im Bereich der Prävention von Stress, Angststörungen und Depressionen sind die Effekte indizierter Massnahmen für bereits belastete Jugendliche grösser als bei universalen Ansätzen (Bilz, 2023, S. 10). Durch geschlechtsspezifische Gruppenangebote kann über spezifische Störungsbilder informiert werden und so eine Sensibilisierung der für diese Störungsbilder anfälligen Gruppe ermöglicht werden. Dabei können Erfahrungen ausgetauscht und Informationen verarbeitet werden. Die Mädchenarbeit entspringt der feministischen Idee, Strukturen sozialer Ungleichheiten zu Gunsten des weiblichen Geschlechts abzuschaufen (Kabs-Ballbach, Ullrich & Sauer, 2020, S. 543). Geschlechtsspezifische Pädagogik wurde unter anderem auch infolge der Kritik an Erfahrungen der Koedukation in geschlechtsbezogenen heterogenen Gruppen entwickelt. Sie hat die Aufgabe, Jugendliche in ihrer Entwicklung bedürfnisgerecht zu begleiten, was ihrem Anrecht auf Selbstbestimmung und Wohlbefinden entspricht (Drogand-Strud & Rauw, 2005, zitiert nach Kabs-Ballbach, Ullrich & Sauer, 2020, S. 550). Jedoch muss hier der

Risikofaktor berücksichtigt werden, dass das gemeinsame Adressieren von Problemen eine gegenseitige negative Übertragung bewirken kann (Felton et al., 2019, zitiert nach Eschenbeck & Lohaus, 2022, S. 116). Entsprechende Gefässe müssen daher durch Fachpersonen angeleitet werden. Sie sollen dabei stets lösungsorientiert sein und einen Empowerment-Ansatz verfolgen. Sie können ferner als erste Kontaktbasis für allfällige spätere Einzelfallberatungen von betroffenen Mädchen genutzt werden.

Lebenskompetenzen in der Schulentwicklung stärken

Zur Förderung eines positiven Schulklimas und zur Implementierung der Gesundheitsförderung in der Schulentwicklung erkennt die Autorin einen Ansatzpunkt bei den überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan 21. In der Zusammenarbeit mit LP kann als konkrete Handlungsoption die Kompetenzerweiterung der SuS im Klassenunterricht, aber auch in klassenübergreifenden Gefässen ermöglicht und damit ein gutes Schulklima angestrebt werden. Schulsozialarbeiter: innen können dabei selbst oder in Zusammenarbeit mit LP sozialpädagogischen Unterricht durchführen und dafür Informationen vom Schulnetz 21 beziehen. Dieses empfiehlt hierfür bereits etablierte Programme zur Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen wie *Momento* oder *SchoolMatters*. Im *Anhang 3* werden dazu nähere Informationen erläutert.

Elterninformationsanlässe für psychische Gesundheit und Mediensozialisation

Auch auf einer gesellschaftspolitischen Ebene müssen Schulprogramme im Bereich der psychischen Gesundheit bekannter und zugänglicher werden. Hierfür ist eine entsprechende Haltung erforderlich, die die Entwicklung einer Schulkultur erlaubt, welche die Bedeutung der psychischen Gesundheit im schulischen Kontext anerkennt (Robin, Albermann & Dratva, 2023, S. 65). Die Autorin hebt insofern den Einbezug der Erziehungsberechtigten für die Sensibilisierung hinsichtlich psychischer Störungen hervor. Insbesondere in Bezug auf grundlegende Fragen der Schulentwicklung sind Schulsozialarbeiter: innen angesehene Vermittler: innen (Speck, 2020, S. 66). Konkret kann die SSA als Handlungsoption in Zusammenarbeit mit dem SPD oder externen Beratungsstellen Informationsanlässe initiieren und durchführen, um eine frühzeitige Erkennung psychischer Störungen bei SuS, auch seitens Erziehungsberechtigter, zu ermöglichen und deren Stigmatisierung entgegenzuwirken. Die Autorin erkennt ebenfalls die Notwendigkeit, als Handlungsoption zusammen mit

Erziehungsberechtigten die Mediennutzung von SuS zu thematisieren, denn Mediennutzung bedeutet nicht zugleich Medienkompetenz. Vielen SuS und Erziehungsberechtigten ist nicht bewusst, wie z. B. soziale Medien funktionieren oder welche Kompetenzen notwendig sind, um sich selbst und andere vor Fehlinformationen, Datenmissbrauch oder Verhaltenssucht zu schützen (Pötter, 2024, S. 99). Deshalb ist hier auch die Beteiligung von Erziehungsberechtigten essenziell, um sie hinsichtlich ihrer tragenden Rolle zu sensibilisieren.

6.2 Handlungsoptionen aus dem indirekt wirkenden Leistungsangebot

Nachfolgend werden die Handlungsoptionen aus dem indirekt wirkenden Leistungsangebot der SSA dargestellt und anhand der indirekt interventionsbezogenen Methoden und von den struktur- und organisationsbezogenen Methoden abgeleitet.

Supervision

Der Aufgabenkatalog der SSA erfordert examinierte und gut ausgebildete Fachleute, die engagiert an den schulsozialpädagogischen Zielen einer Schule mitwirken (Just, 2020, S. 248). Für eine konstruktive SSA ist die Regelmässigkeit des fachlichen Austausches in Form von kollegialer Fallberatung oder Supervision essenziell. Diese Besprechungen dienen dazu, von ähnlich gelagerten Fällen oder von bereits erarbeiteten Reflexionsergebnissen anderer zu profitieren (Just, 2020, S. 251). In der Beratung von Mädchen mit psychischen Störungen kann es hilfreich sein, sich im Team oder in einer Supervision der eigenen Gefühle und Umgangsweisen bewusst zu werden (Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2020, S. 114). Zudem können Wissen über spezialisierte Stellen erschlossen und eine Einschätzung der Situation im Team reflektiert werden.

Prävention durch Sensibilisierung von Lehr- und Fachpersonen

Die Verbreitung psychischer Störungen bei SuS ergibt einen Bedarf zur dahingehenden Sensibilisierung von Fach- und Lehrpersonen (Greiner & Kracke, 2022, S. 4). Insofern zeigen Untersuchungen, dass LP besonders unsicher im Hinblick auf psychische Störungen wie Depressionen, Essstörungen, Schulangst und Schulphobie sind, was auf eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen und ihrem aktuellen Kenntnisstand hinweist. Es ist anzunehmen, dass im schulischen Umfeld das Verstehen und das Bewerten von Informationen im Bereich der psychischen Gesundheit Herausforderungen für LP darstellen. Dies liegt daran, dass klinisch-psychologisches Wissen auf den schulischen Kontext

übertragen werden muss (Greiner & Kracke, 2022, S. 5). Vor allem das Erkennen von Warnsignalen, welche im Schulalltag auf eine Suizidalität bei SuS hinweisen, und die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen ängstlichem Verhalten und Angststörungen weisen auf Aktionsbedarf hin (Robin, Albermann & Dratva, 2023, S. 64). Die Autorin erkennt hier erhebliches Potential bei der Initiierung entsprechender Weiterbildungsmöglichkeiten für LP. Eine Handlungsoption besteht darin, in gemeinsam stattfindenden Gefässen, z. B. in fachübergreifenden Teamsitzungen, über internalisierende Bewältigungsverhalten aufzuklären, für entsprechende Weiterbildungen zu den genannten Störungsbildern zu werben und in Kooperation mit der SL entsprechende Weiterbildungen obligatorisch zu implementieren.

Früherkennung und Frühintervention

Aus der Studie zu den psychischen Gesundheitskompetenzen von LP und vorhandenen Schulprogrammen in der Deutschschweiz geht hervor, dass eine Durchführung von Schulprogrammen zur Erkennung und Bearbeitung von psychischen Belastungen bei SuS häufig nicht auf schulischer Ebene aufgegriffen wird (Robin, Albermann & Dratva, 2023, S. 65). Die Autorin erkennt hierbei, neben der Einführung von Weiterbildungen, auch die Handlungsoption, ein entsprechendes Konzept zur Früherkennung in der Schulentwicklung einzuführen. In der Schweiz besteht in diesem Kontext ein strukturorientierter Präventionsansatz, welcher auf den Ebenen der Gemeinden und Schulen weiterentwickelt wird. Der Ansatz der Früherkennung und Frühintervention (F+F) ist aus der Suchtprävention erwachsen. Nach ersten Projekterfahrungen wurde das Konzept ausgeweitet, um jegliche Symptome und Manifestierungen von Risikoentwicklungen wie Delinquenz, Gewalt und psychische Störungen zu erkennen (Müller, Mattes, Guhl & Fabian, 2013, S. 229). Das Netzwerk Bildung + gesundheit Schweiz hat 2021 im Zusammenhang mit der nationalen Strategie *Gesundheit 2030* Empfehlungen zur Förderung der psychischen Gesundheit von SuS herausgegeben. Schulen wird dabei empfohlen, den F+F-Ansatz zu etablieren und diesen auf psychische Probleme der SuS auszuweiten (BAG, 2021, S. 1). Dieser Ansatz beschreibt das frühzeitige Erkennen von Belastungen und Anzeichen einer gestörten Entwicklung von SuS. Die Involvierten beobachten das Verhalten der SuS, tauschen sich darüber aus und besprechen die Situation mit Betroffenen, wobei zusammen erste angemessene Unterstützungsmassnahmen entwickelt werden. Wenn die verfügbaren internen Unterstützungsmassnahmen nicht ausreichen, ziehen die beteiligten Fachpersonen externe Fachstellen hinzu. Hiermit soll sichergestellt werden, dass die pädagogischen Fachpersonen im Schulsystem wissen, wie

und wo sie bei Bedarf Unterstützung holen und erhalten können. Der Ansatz erfordert in seiner Umsetzung eine enge Zusammenarbeit zwischen Beteiligten. Die SL muss sicherstellen, dass bestimmte Personen in diesem Rahmen verfügbar und zuständig sind. Idealerweise wird diese Aufgabe von der SSA übernommen (BAG, 2021, S. 3). Als förderlich festgehalten werden ferner eine gemeinsame Haltung und die Bereitschaft der LP, Verantwortung für die psychische Gesundheit der SuS zu übernehmen. Insgesamt sollen Berührungängste mit dem Thema abgebaut werden (BAG, 2021, S. 1).

Vernetzung mit der Jugendarbeit für offene Gefässe und Workshops

Um Verhaltensauffälligkeiten entgegenzuwirken, kann die SSA neben schulinternen Massnahmen auch solche ausserhalb des regulären Unterrichts erschliessen, welche z. B. durch Jugendarbeit umgesetzt werden (Jud, Stauffer & Lätsch, 2018, S. 61). Hier entsteht eine bedeutsame Schnittstelle zur Erreichung der Zielgruppe in ihrer Freizeit und zum Einblick in ihre ausser schulische Lebenswelt. Insbesondere in der Jugendarbeit werden häufig auch geschlechtsspezifische Ansätze verfolgt; dabei wird z. B. mit reinen Mädchengruppen gearbeitet. In spezifischen Workshops kann auf geschlechtsspezifische Themen – wie die hohe Verbreitung von Schulstress, Leistungsdruck oder psychischen Störungen bei Mädchen – eingegangen und spezifisches Wissen vermittelt werden. Als Handlungsoption soll die SSA auch entsprechende Gefässe ausserhalb der Schule bewerben und zugänglich machen.

7. Schlusserkenntnisse

Mit den folgenden Ausführungen möchte die Autorin anhand der Teilfragen die Entstehung und die Auswirkungen von psychischen Störungen bei SuS zusammenfassen und die Relevanz der SSA im Umgang mit betroffenen Mädchen im Zyklus 3 aufzeigen. Anschliessend werden die konkreten Handlungsoptionen der SSA zusammengefasst, um die Fragestellung zu beantworten. Ferner werden die Grenzen und Herausforderungen thematisiert; abschliessend folgt ein Ausblick.

7.1 Fazit

Wie verbreitet sind psychische Störungen bei Mädchen in der Adoleszenz? Welche sind hierbei die häufigsten Störungsbilder und welches Verhalten zeigt sich im Schulalltag? Wie beeinflussen psychische Störungen die Entwicklung der Betroffenen?

Psychische Störungen beeinflussen unmittelbar die Entwicklung und das Erlernen von Bewältigungsfertigkeiten (Fuchs & Karwautz, 2017, S. 99). Sie sind Ausdruck dysfunktionaler Prozesse, die soziale, berufsbedingte oder schulische Aktivitäten beeinträchtigen (Resch, 2021). Dies kann zu gesundheitlichen, wirtschaftlichen und sozialen Nachteilen führen (Fuchs & Karwautz, 2017, S. 99) und damit das Risiko für spätere Erkrankungen im Erwachsenenalter erhöhen (Lohaus, 2018, S. 259). Insbesondere Mädchen zeigen eine erhöhte Betroffenheit von psychischen Störungen, vor allem während der Adoleszenz, wobei sich geschlechtsspezifische Unterschiede in der Art der Störungen zeigen: Konkret weisen Mädchen häufiger Depressionssymptome und soziale Phobien auf (Peter, Tuch & Schuler, 2023, S. 55) und zeigen eine höhere dahingehende Persistenz bis ins Erwachsenenalter (Lohaus, 2018, S. 259). Auch ihre Bewältigungsmechanismen grenzen sich vom Verhalten von Jungen ab: So zeigen Mädchen mehr internalisierende Verhaltensweisen, welche von pädagogischen Fachpersonen häufig unbeabsichtigt bleiben, da sie weniger behandlungsbedürftig erscheinen (Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2020, S. 52).

Welche Relevanz hat die Schule für das psychische Wohlbefinden von Schüler:innen und welchen Einfluss hat sie bei der Entwicklung von psychischen Störungen? Wie wird der Thematik von psychischen Störungen im Kontext der Schule begegnet?

Die Schule fungiert als entscheidende Institution für die ganzheitliche Entwicklung von SuS, indem sie neben formalem Wissen auch nonformale Lebenskompetenzen vermittelt (von Werthern, 2018, S. 98). Trotz der Integration von überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan 21 bleibt das Schulsystem hierbei noch hinter seinen Möglichkeiten zurück (von Werthern, 2018, S. 99). Insbesondere hinsichtlich der Bewältigung von Stress und Leistungsdruck, der bei Mädchen verbreiteter ist (Güntzer, 2017, S. 38), zeigt sich Entwicklungspotential: Studien betonen die Relevanz, die Widerstandsfähigkeit von Jugendlichen zu stärken, indem ihnen effektive Bewältigungsstrategien im Umgang mit Leistungsdruck vermittelt werden. Diese Strategien müssen bereits in der Kindheit entwickelt werden, da sie entscheidend für die Bewältigungsfähigkeit in der Adoleszenz sind. Es ist daher sinnvoll, Lebenskompetenzen wie Selbstwirksamkeit und Emotionsregulation in das Bildungsprogramm von Schulen aufzunehmen (Eckert & Sieland, 2021, S. 237). Auch schulische Präventionsprogramme können dazu beitragen, psychische Störungen frühzeitig zu erkennen und damit langfristige Folgen zu verhindern (Robin, Albermann & Dratva, 2023, S. 60). Eine bedeutsame Ergänzung dazu ist die Förderung der Medienkompetenz. Insgesamt wird die Zusammenarbeit zwischen LP, SSA, SPD und externen Stellen im Schulsystem betont.

Welche Handlungsprinzipien, Arbeitsfelder und Leistungen umfasst die Schulsozialarbeit?

Die SSA fungiert als Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule. Sie legitimiert sich hauptsächlich durch alltagspraktische Begründungsmuster und somit durch die Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten bei SuS (Speck, 2020, S. 50). Ihre Implementierung im Schulsystem ist dabei von lokalen politischen Entscheidungen abhängig (Baier & Fischer, 2018a, S. 399). Die SSA orientiert sich an Handlungsprinzipien der LWO (Speck, 2020, S. 89), und des Empowerment-Ansatzes (Herriger, 2015, S. 74), wodurch eine ganzheitliche und selbstbestimmte Unterstützung der SuS in ihrer Lebenswelt angestrebt wird. Die erhöhte Präsenz der SSA im Schulalltag kann dabei das Vertrauen der SuS stärken (Drilling, 2009, zitiert nach Speck, 2020, S. 65). Ferner gehören auch Erziehungsberechtigte (Speck, 2020, S. 66) und LP (Speck, 2020,

S. 65) zur Zielgruppe und zeitgleich zu den Kooperationspartnern und -partnerinnen der SSA. Die Heterogenität der Zielgruppe und der Arbeitsbereiche erfordert dementsprechend eine Methodenvielfalt. In den Systematisierungsversuchen der SSA zeigt sich dabei eine Orientierung am klassischen Methodentrio der SA (Zipperle & Rahn, 2020, S. 263) von Einzelfallhilfe, sozialer Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit (von Spiegel, 2018, S. 252). Ferner lässt sich eine weitere Kategorisierung durch direkt und indirekt wirkende Leistungen vornehmen. Die direkt wirkenden Leistungen richten sich mit Methoden direkt an Klienten und Klientinnen. Dahingegen sind indirekt wirkende Leistungen durch vorgelagerte Methoden geprägt und haben häufig strukturelle Grundlagen für die Ermöglichung der Handlungsfähigkeit zum Ziel (Speck, 2020, S. 85).

Welche Relevanz hat die Schulsozialarbeit bei der Früherkennung und Beratung von psychischen Störungen bei adolescenten Mädchen?

Im Bereich der Einzelfallhilfe wird die psychosoziale Beratung hervorgehoben (Dürig, 2018, S. 49), welche zwingend von der Psychotherapie abgegrenzt werden muss. So strebt sie die Bewältigung von Belastungen und Krisen an, hat aber entgegen der Psychotherapie nicht die Wiederherstellung der psychischen Gesundheit zum Ziel (Thivissen & Wälte, 2021, S. 34). Neben der Einzelfallhilfe gewinnen auch einzelfallunabhängige Hilfestellungen an Bedeutung (Baier & Fischer, 2018a, S. 401). Hier dienen sozialpädagogische Gruppenarbeit und offene Gesprächsangebote vor allem präventiven Zielen (Pötter, 2022, S. 87), wobei die Förderung von sozialen Kompetenzen und ein positives Klassen- und Schulklima durch Methoden wie Mobbingprävention im Zentrum stehen (Just, 2020, S. 147). Durch die Kooperation mit verschiedenen Beteiligten innerhalb und ausserhalb der Schule trägt die SSA dazu bei, positive Lebensbedingungen für SuS zu fördern (Pötter, 2024, S. 127) und deren individuelle Entwicklung sowie ihr Wohlbefinden zu stärken. Abschliessend wird festgehalten; Es müssen Räume entstehen, um geschlechtsspezifische Bewältigungsmuster von Mädchen zu reflektieren und Alternativen aufzuzeigen (Böhnisch, 2011, S. 256).

7.2 Beantwortung der Fragestellung

Zur Beantwortung der Hauptfragestellung werden nachfolgend die konkreten Handlungsoptionen für die SSA im Umgang mit psychischen Störungen bei adolescenten Mädchen im Zyklus 3 aufgeführt. Sie werden, wie im vorangehenden *Kapitel 6*, kategorisiert: In *Tabelle 5* werden die Handlungsoptionen aus dem direkt wirkenden und in *Tabelle 6* jene aus dem indirekt wirkenden Methoden- und Leistungsangebot der SSA zusammengefasst. Anschliessend werden mögliche Grenzen formuliert, womit eine kritische Reflexion ermöglicht wird. Die Arbeit schliesst mit einem Ausblick auf das Handlungsfeld der SSA im Umgang mit psychischen Störungen bei SuS ab.

Tabelle 5: Erarbeitete Handlungsoptionen aus dem direkt wirkenden Leistungsangebot der SSA

Methoden	Handlungsoptionen
Einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden	Krisenintervention: Die Autorin schlussfolgert, dass psychosoziale Problemlagen aufgrund psychischer Störungen zu akuten Krisen führen können (Pötter, 2024, S. 58). Die Handlungsoption der Krisenintervention ist daher im Umgang mit psychisch belasteten Mädchen essenziell.
	Triage: Die Triage wird von der Autorin als bedeutend in der Beratung von Mädchen mit psychischen Störungen hervorgehoben, denn in der psychosozialen Beratung durch die SSA kann keine Wiederherstellung der Gesundheit ermöglicht werden (Wälte & Lübeck, 2021, S. 26). Dafür ist eine längerfristige Beratung in der Psychotherapie notwendig, welche durch die Triage erschlossen wird. Hier ist es für die SSA wichtig entsprechende Angebote mit der Betroffenen sowie ihren Erziehungsberechtigten zu besprechen, wobei besondere Herausforderungen im Umgang mit vertraulichen Informationen sowie in der Absprache mit Erziehungsberechtigten entstehen, welche nachfolgend unter <i>Grenzen & Herausforderungen</i> thematisiert werden.
	Gruppenbezogene Prävention für psychische Gesundheit: Als konkrete Handlungsoption soll die SSA durch die Informationsvermittlung für alle SuS aktiv werden. Es gilt, obligatorische und strukturelle Programme an Schulen zu implementieren. Schulsozialarbeiter: innen sollen dabei selbst oder in Zusammenarbeit mit der LP, Informationen vermitteln oder Programme von Beratungsstellen erschliessen. Vor allem im Zyklus 3 erreicht man durch die spezifische Prävention die gefährdete Altersgruppe der adoleszenten Mädchen (Robin, Albermann & Dratva, 2023, S. 63).
	Spezifischer Klassenunterricht oder klassenübergreifende Workshops zur Erweiterung der Medienkompetenzen: Die Autorin erkennt die Stärkung der Medienkompetenzen als wichtige Handlungsoption im Umgang mit psychischen Störungen. Ein wirksamer Schlüssel ist dabei ein medienpädagogisches Angebot im Unterricht oder schulinterne Workshops, wobei Jugendliche in ihrer Art mit dem Thema umzugehen ernst genommen und zur Reflexion ihres Nutzungsverhalten aktiviert werden können (Süss, 2019, S. 152).
	Offene Gesprächs- und Kontaktangebote: Als konkrete Handlungsoption im Umgang mit psychischen Störungen bei allen SuS, soll sich die SSA zu Beginn eines jeden Schuljahres aktiv in den Klassen vorstellen, denn je häufiger die Fachperson anwesend ist und Beziehungsaufbau ermöglicht, desto höher ist die Nutzungsquote (Hostettler et al., 2020, S. 195. Dabei muss das Angebot sowie der Standort beworben und betont werden, dass auch bei Stress, Leistungsdruck und psychischer Belastung jederzeit ein Beratungsangebot besteht.

Methoden für die Arbeit mit Sekundärgruppen sowie sozialraumbezogene Methoden	Sekundärgruppenbezogene Gesundheitsprävention: Als Handlungsoption hebt die Autorin die sekundärgruppenbezogene Prävention mit Mädchen im Zyklus 3 hervor. Durch geschlechtsspezifische Gruppenangebote wie Workshops zum Thema psychische Störungen, soll über spezifische Störungsbilder wie Depressionen, Angst- oder Zwangsstörungen informiert werden und so eine Sensibilisierung, für die für diese Störungsbilder gefährdete Gruppe, ermöglicht werden. Im Gespräch mit anderen Mädchen können Erfahrungen ausgetauscht und Informationen erschlossen und verarbeitet werden. Das sozialpädagogische Gefäss kann ausserdem für die SSA als erste Kontaktbasis für allfällige spätere Einzelfallberatungen genutzt werden. Lebenskompetenzen in der Schulentwicklung stärken: Zur Förderung eines positiven Schulklimas und zur Implementierung einer Gesundheitsförderung in der Schulentwicklung erkennt die Autorin einen Ansatzpunkt bei den überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan 21. Die SSA soll selbst oder in Zusammenarbeit mit der LP sozialpädagogische Lektionen durchführen. Ferner können auch bereits etablierte Programme wie MoMento oder SchoolMatters zur Implementierung von Achtsamkeitsübungen, Stärkung des sozio-emotionalen Lernens und zur Beziehungsgestaltung eingesetzt werden (MoMento Swiss, 2024). Informationsanlässe für Erziehungsberechtigte: Als Handlungsoption wird, in Zusammenarbeit mit dem SPD oder ausserschulischen Beratungsstellen, die Initiierung von Informationsanlässen für Erziehungsberechtigte festgehalten, um eine frühzeitige Erkennung psychischer Störungen bei SuS und vor allem bei Mädchen, auch seitens Erziehungsberechtigten, zu ermöglichen. Auch die Sensibilisierung und Beteiligung zur Thematik der Mediensozialisation wird von der Autorin als essenziell angesehen.
--	--

Quelle: Eigene Darstellung und Erarbeitung

Tabelle 6: Erarbeitete Handlungsoptionen aus dem indirekt wirkenden Leistungsangebot der SSA

Methoden	Handlungsoptionen
Indirekte unterstützungsbezogene Leistungen	Supervision: Die Autorin erkennt die Supervision als wichtige Handlungsoption, um herausfordernde Situationen in der Beratung von Mädchen mit psychischen Störungen im Team zu reflektieren, wichtige Informationen bezüglich Triage auszutauschen und die weiterführende Handlungsplanung zu besprechen, denn der Austausch kann in belastenden Situationen sehr hilfreich sein (Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2020, S. 153).
Struktur- und organisationsbezogene Leistungen	Prävention durch Sensibilisierung von Lehr- und Fachpersonen: Die Autorin erkennt aufgrund der hohen Notwendigkeit zur Sensibilisierung von LP (Greiner & Kracke, 2022, S. 4) grosses Potential bei der Initiierung von Weiterbildungsmöglichkeiten über psychische Störungen. Eine Handlungsoption besteht darin, in gemeinsam stattfindenden Gefässen, wie fachübergreifenden Sitzungen, Informationen über internalisierendes Bewältigungsverhalten zu vermitteln. Die in dieser Arbeit integrierte Tabelle zum internalisierende Bewältigungsverhalten kann hierfür als Anknüpfungspunkt dienen. Ferner soll über Weiterbildungen diskutiert werden und in Kooperation mit der SL entsprechende Weiterbildungen beworben werden.
	F+F Ansatz: Die Autorin erkennt die Bedeutung der Sensibilisierung für geschlechtsspezifisches Bewältigungsverhalten aller Fachpersonen im Schulsystem. Das entsprechende Wissen soll an internen, fachübergreifenden Sitzungen mit LP sowie SL durch die SSA vermittelt werden, um im Sinne des F+F die Früherkennung zu ermöglichen. Ein entsprechendes Konzept soll auf Schulebene konzeptionell festgehalten und die Zuständigkeiten für konkrete Fälle geregelt werden (BAG, 2021, S. 3).
	Vernetzung mit der Jugendarbeit für offene Gefässe und Workshops: Um Verhaltensauffälligkeiten entgegenzuwirken, soll die SSA neben schulinternen Massnahmen und Angeboten auch solche ausserhalb des regulären Unterrichts erschliessen (Jud, Stauffer, Lätsch, 2018, S.61). Im Kontext von Vernetzung im Gemeinwesen und der Zusammenarbeit mit der lokalen Jugendarbeit erkennt die Autorin die Handlungsoption, auf externe Angebote der Jugendarbeit aufmerksam zu machen. Hier sollen ausserschulische Workshops für alle Geschlechter sowie geschlechtsspezifische Gefässe für Mädchen und spezifische Gefässe zur psychischen Gesundheit beworben werden.

Quelle: Eigene Darstellung und Erarbeitung

7.3 Grenzen und Herausforderungen

Die Handlungsoptionen der SSA können im Umgang mit adolescenten Mädchen mit psychischen Störungen an Grenzen stossen. Beim methodischen Handeln ist es nötig, diese Grenzen zu erkennen und zu berücksichtigen, um eine effiziente und adressatinnengerechte Hilfestellung zu gewährleisten.

- Eine besondere Herausforderung erkennt die Autorin im Umgang mit der Schweigepflicht: Besonders bei emotionalen Belastungssituationen wird die SSA nicht leichtfertig kontaktiert, was mit Zweifeln an der Vertraulichkeit seitens der Forschung deutlich wurde. Daher ist es bedeutsam, dass die SSA zurückhaltend bei der Weitergabe von schützenswerten Informationen ist (Hostettler et al., 2020, S. 193). In diesem Kontext muss auch die Schweigepflichtentbindung mit dem betroffenen Mädchen thematisiert und ihre Erlaubnis eingeholt werden, vertrauliche Informationen mit Erziehungsberechtigten und LP oder – in der Triage – mit einer Fachperson zu teilen. Es ist deshalb essenziell, dass die SSA über die Schweigepflicht aufklärt, die Meldepflicht aufgrund von Gefährdung anspricht (Gautschi & Schnurr, 2024, S. 36) und ihr Vorgehen transparent darlegt.
- Auch die Freiwilligkeit in der SSA stellt eine Herausforderung dar, denn SuS haben die Möglichkeit, zu entscheiden, ob sie Unterstützungsangebote annehmen oder ablehnen. Die Freiwilligkeit ist dabei ein tragendes Element der Grundhaltung (Avenir Social, 2016, S. 3). Falls ein betroffenes Mädchen die Leistungen der SSA ablehnt, liegt es an der Fachperson, im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle trotzdem aktiv zu sein und gemeinsam mit ihrem Umfeld nach Unterstützungsmöglichkeiten zu suchen.
- Die Diagnose einer psychischen Störung gehört nicht zum Auftrag der SSA. Für eine längerfristige Therapie und die Rekonstruktion psychischer Gesundheit ist das Fachwissen von Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen notwendig (Wälte & Lübeck, 2021, S. 26). Hier muss sich die SSA mit der psychosozialen Beratung klar abgrenzen und eine Triage einleiten.
- Im Umgang mit psychischen Störungen muss die vorherrschende Stigmatisierung berücksichtigt werden. Häufig sind Betroffene mit Vorurteilen konfrontiert und es kommt zur sozialen Distanzierung (BAG, 2015, S. 18). Die SSA ist daher gefordert, in diesem Zusammenhang auch einen sensiblen Umgang mit den Erziehungsberechtigten anzustreben, denn diese sind bedeutsame Kooperationspartner: innen und stellen mögliche Ressourcen dar (Speck, 2020, S. 66). Es ist daher essenziell, sie nicht zu erschrecken oder zu überfordern, sondern durch

eine adressaten- und adressatinnengerechte Ansprache die psychosoziale Problemlage aufzuzeigen, um ihr Verständnis und ihre Einwilligung bei der Vermittlung von spezialisierten Stellen einzuholen (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2020, S. 145).

- Durch die Stigmatisierung können Erziehungsberechtigte die Zusammenarbeit jedoch auch verweigern oder weiterführende Schritte in der Triage blockieren. Fachpersonen der SSA müssen sodann ergründen, worin mögliche Ursachen liegen und wie neue Wege zur Vermittlung erschlossen werden können. Hierbei kann auch der Austausch im Team oder in einer Supervision hilfreich sein (Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2020, S. 153).
- Bei der Handlungsoption zur Implementierung eines Frühwarnsystems im Sinne eines F+F-Ansatzes müssen die Grenzen erkannt werden, um Schulen nicht zu pathologisieren (Greiner & Kracke, 2022, S. 3) und LP, aufgrund ihrer bereits hohen Arbeitsbelastung, nicht zu überfordern.
- Die SSA steht vor der Herausforderung, die aktuelle Betroffenheit der Mädchen mit psychischen Störungen aufzugreifen und zugleich, im Zusammenhang mit der historischen Pathologisierung und den geschlechtzuschreibenden Bewältigungsmustern (Weber, 2011, S. 248), kritisch zu betrachten. Das geschlechtsspezifische Bewältigungsverhalten im Schulsystem soll in partizipativen Gefässen reflektiert werden, um betroffenen Mädchen alternative Ansätze aufzuzeigen (Böhnisch & Funk, 2011, S. 54).

7.4 Ausblick

Die neue Morbidität in der Gesellschaft, verursacht durch die hohe Belastung infolge psychischer Erkrankungen (2017, S. 96), wird die Gesellschaft voraussichtlich auch in den nächsten Jahren beschäftigen. Das Recht von Kindern und Jugendlichen auf psychische Gesundheit, wie es auf Bundesebene festgehalten wird (EKKJ, 2024, S. 4), betont die intensivere zukünftige Bearbeitung der Problemstellung. Im Positionspapier der EKKJ wurden bereits Empfehlungen erarbeitet, um eine nachhaltige Förderung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen anzustreben. Vor allem die Stärkung von Präventions-, Früherkennungs- und Frühinterventionsmassnahmen für LP sowie verbindliche Präventionsprogramme zur Förderung eines guten Schulklimas, zur Stärkung der psychosozialen Kompetenzen und zur Mobbing- und Suizidprävention wurden festgehalten (EKKJ, 2024, S. 17). Den Empfehlungen muss schnellstmöglich eine flächendeckende Umsetzung auf Schulebene folgen. Die Autorin merkt hierbei kritisch an, dass die Umsetzung, aufgrund der unterschiedlichen

Rahmenbedingungen und Strukturen in den Kantonen und Gemeinden, nicht überall gleich schnell erfolgen wird. Da die Thematik aber vor allem auch bei LP auf reges Interesse stösst, wagt die Autorin einen positiven Ausblick. Sie hält jedoch fest, dass eine Sensibilisierung in der Schule bereits vor der Adoleszenz stattfinden muss, da sich die Belastungen im Jugendalter erhöhen. Wenn es der SSA gelingt, ihre Handlungsoptionen bestimmt umzusetzen und in der Kooperation mit SL und LP einen F+F-Ansatz zur Früherkennung und zur Intervention flächendeckend zu implementieren, sieht die Autorin darin erhebliches Potential, um psychische Störungen bei Mädchen frühzeitig zu erkennen und somit auch deren Folgen im Erwachsenenleben entgegenzuwirken.

Literaturverzeichnis

- Abplanalp, E., Cruceli, S., Disler, S., Pulver, C. & Zwilling, M. (2020). *Beraten in der Sozialen Arbeit: Eine Verortung zentraler Beratungsanforderungen*. Stuttgart: Haupt. <https://doi.org/10.36198/9783838553474>
- Albrecht, I., Kottlow, M., Stocker, P. & Ziegler, H. (2021). *Pro Juventute Stress-Studie. Rund ein Drittel der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz ist gestresst – Erkenntnisse für Jugendliche, Eltern und Schulen*. Zürich: Pro Juventute Schweiz.
- Arnaud, D. (2011). Betroffenenorientierung. In G. Ehlert, G. Stecklina & H. Funk (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 67–70). Weinheim: Beltz Juventa.
- Avenir Social. (2016). *Leitbild Soziale Arbeit in der Schule*. Verfügbar unter: https://avenirsocial.ch/union_brochures/leitbild-soziale-arbeit-in-der-schule/
- Baier, F. (2018). *Beratung in der Schulsozialarbeit: Clear-Box-Forschung Zu Wirkungsvollen Praxiselementen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Vieweg. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20141-8>
- Baier, F. & Fischer, M. (2018a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. *Jugendhilfe*, 56(4), 399–404. Verfügbar unter: <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/34620>
- Baier, F. & Fischer, M. (2018b). Einleitung: Begründungen und Besonderheiten von Schulsozialarbeit an Grundschule. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 7–21). Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, F. & Fischer, M. (2018c). Fachliche Orientierungen für die Praxis: Kinderrechte und Capabilities als konzeptionelle Grundlage der Schulsozialarbeit. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 65–79). Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Bilz, L. (2008). *Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bilz, L. (2023). Psychische Gesundheit in der Schule. *Pädiatrie & Pädologie*, 58(1), 8–12. <https://doi.org/10.1007/s00608-022-01031-7>
- Bitzan, M. & Böllert, K. (2015). Prävention. In W. Thole, D. Höblich & S. Ahmed (Hrsg.), *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit* (2. Aufl, S. 240–241). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Berner Fachhochschule. (2024). *wellguides.ch - Junge Menschen informieren über psychische Gesundheit + Angebote*. Bern: Berner Fachhochschule. Institut Kindheit, Jugend und Familie. Departement Soziale Arbeit. Verfügbar unter: <https://www.bfh.ch/de/forschung/forschungsprojekte/2023-719-749-988/>
- Boeger, A. & Lüdmann, M. (2022). *Psychologie für die Gesundheitswissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63622-0>
- Böhnisch, L. (2011). Lebensbewältigung. In G. Ehlert, G. Stecklina & H. Funk (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 255–257). Weinheim: Beltz Juventa.
- Böhnisch, L. & Funk, H. (2011). Autonomie. In G. Ehlert, G. Stecklina & H. Funk (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 51–54). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brunner, M., Pfiffner, R., Ambord, S. & Hostettler, U. (2018). Wie Schulsozialarbeit und Schule kooperieren: Fünf Merkmale interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle*

- Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 38–47). Berlin: Budrich UniPress Ltd.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2024). *ICD-11 für Mortalitäts- und Morbiditätsstatistiken (MMS). ICD-11 in Deutsch – Entwurfsfassung*. Verfügbar unter: https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html
- Bundesamt für Gesundheit. (2015). *Psychische Gesundheit in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Handlungsfelder. Bericht im Auftrag des Dialogs Nationale Gesundheitspolitik*. Bern: Bundesamt für Gesundheit.
- Bundesamt für Gesundheit. (2021). *Empfehlungen zum Umgang mit möglichen psychischen Problemen bei Schüler*innen*. Bern: Bundesamt für Gesundheit. Verfügbar unter: <https://www.bildungundgesundheit.ch/>
- Bundesamt für Gesundheit. (2023a). *Strategie und Politik. Politische Aufträge und Aktionspläne. Psychische Gesundheit und psychiatrische Versorgung*. Bern: Bundesamt für Gesundheit. Verfügbar unter: <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/strategie-und-politik/politische-auftraege-und-aktionsplaene/politische-auftraege-im-bereich-psychische-gesundheit.html#-1631744200>
- Bundesamt für Gesundheit. (2023b). *Psychische Belastungen? Nützliche Tipps und Infos zur Psychotherapie*. Verfügbar unter: [https://www.bundespublikationen.admin.ch/cshop_bbl/b2c/start/\(care=0024817F68691EE1B4AF29EBB8348F02&ci-tem=0024817F68691EE1B4AF29EBB8348F026395759ACBA71EEDA7AF84B434882CE6\)/.do](https://www.bundespublikationen.admin.ch/cshop_bbl/b2c/start/(care=0024817F68691EE1B4AF29EBB8348F02&ci-tem=0024817F68691EE1B4AF29EBB8348F026395759ACBA71EEDA7AF84B434882CE6)/.do)
- Bundesamt für Gesundheit. (2024). *Förderung der Psychischen Gesundheit. Psychische Erkrankungen und Gesundheit*. Bern: Bundesamt für Gesundheit. Verfügbar unter: <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/krankheiten/krankheiten-im-ueberblick/psychische-erkrankungen-und-gesundheit.html>
- Bundesamt für Sozialversicherung. (2023). *Jahresbericht. IV-Statistik 2022. Statistiken zur Sozialen Sicherheit*. Bern: Bundesamt für Sozialversicherung. Verfügbar unter: <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialversicherungen/iv/statistik.html>
- Bundesamt für Statistik. (2024a). *Gesundheit. Taschenstatistik 2024*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/gesundheit.assetdetail.30465879.html>
- Bundesamt für Statistik. (2024b). *Sekundarstufe I: Selektion*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/zugang-und-teilnahme/selektion-seki.html#:~:text=Die%20Selektion%20auf%20der%20Sekundarstufe,und%20beeinflusst%20damit%20ihre%20Berufsaussichten>
- Chiapparini, E., Stohler, R. & Bussmann, E. (2018). Einleitung: Soziale Arbeit im Kontext Schule. In E. Chiapparini, R. Stohler, E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 7–18). Budrich UniPress.
- Christoph-Wyler, Y. (2021). *Schulsozialarbeit in der Praxis: Beispiel Zürich – eine multikulturelle Schule*. Zürich: Lambertus Verlag.
- Dalcher, M. (2018). Sozialpädagogik an der Volksschule Basel-Stadt – Schnittmengen und Stolpersteine. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 130–138). Berlin: Budrich UniPress Ltd.
- Delgrande Jordan, M., Schmidhauser, V. & Balsiger, N. (2023). *Santé et bien-être des 11 à 15 ans en Suisse – Situation en 2022, évolution dans le temps et*

- corrélats – Résultats de l'étude Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) (rapport de recherche No 159). Lausanne: Addiction Suisse.
- Direktion für Bildung, Soziales und Sport. (2020). *Stadt Bern. Das Programm zWäg! Du seisch wo düre. Eine Zwischenbilanz nach 30 Jahren Umsetzung und Entwicklung*. Verfügbar unter: <https://www.bern.ch/themen/bildung/schule/gesundheit-in-der-schule/gesundheitsforderung-in-der-schule/zwaeg-du-seisch-wo-duere/informationmaterial>
- Dorsch. (2017). *Lexikon der Psychologie. Klassifikation psychischer Störungen nach dem DSM-IV-TR*. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/klassifikation-psychischer-stoerungen-nach-dem-dsm-iv-tr>
- Drewes, S. & Seifried, K. (2021). Aufgaben und Organisationsformen der Schulpsychologie in Deutschland. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (3. Aufl., S. 42–55). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Dürig, P. (2018). Psychosoziale Beratung in der Schulsozialarbeit: Eine explorative Einzelfallanalyse aus Nutzer- und Organisationssicht. *Soziale Arbeit: Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete*, 67(2), 49–54. <https://doi.org/10.5771/0490-1606-2018-2-49>
- Eckert, M. & Sieland, B. (2021). Bewertungs- und Prüfungsängste in der Schule bewältigen. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (3. Aufl., S. 228–238). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ehlert, G. (2022). Geschlecht und (Soziale) Arbeit: Geschlechterdifferenzierungen und -hierarchien. In G. Ehlert (Hrsg.), *Geschlechterperspektiven in der Sozialen Arbeit* (S. 63–67). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Eschenbeck, H. & Lohaus, A. (2022). Bedeutung von Peerbeziehungen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Gesundheit und Wohlbefinden von Jugendlichen. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Hrsg.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter. Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze* (S. 101–128). Wiesbaden: Springer VS.
- Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen (EKKJ). (2024). *Nachhaltige Förderung der psychischen Gesundheit im Kindes- und Jugendalter. Ein Positionspapier der Eidgenössischen Kommission für Kinder- und Jugendfragen (EKKJ)*. Bern: Eidgenössisches Departement des Innern (EDI).
- Feel-ok. (2024). *Jugendliche. Einsatz in Schulen*. Verfügbar unter: https://www.feel-ok.ch/de_CH/ueber_feelok/themen/ressourcen/zugang/feel-ok_stellt_sich_vor/feelok/einsatz_in_schulen.cfm
- Festl, R. (2017). Mobbing im Internet. *DJI Impulse. Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts*, 3(17), 22–24.
- Fischer, M. & Berger, R. (2018). Gesprächsführung mit Kindern. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 83–96). Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna-Böse, M. & Tinius, C. (2020). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule: Erkennen, Verstehen, Begegnen* (2. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-038979-3>
- Fuchs, M. & Karwautz, A. (2017). Epidemiologie psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen: Eine narrative Übersichtsarbeit unter Berücksichtigung österreichischer Daten. *Neuropsychiatrie*, 31, 96–102. <https://doi.org/10.1007/s40211-017-0238-x>
- Gautschi, J. & Schnurr, S. (2024). Kinderschutz in der Schweiz: Ein Überblick. *Sozial extra*, 48(1), 35–39. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00651-y>

- Ge, X., Lorenz, F. O., Conger, R. D., Elder, G. H. & Simons, R. L. (1994). Trajectories of Stressful Life Events and Depressive Symptoms During Adolescence. *Developmental Psychology*, 30(4), 467–483.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.4.467>
- Gold, A., Gawrilow, C. & Hasselhorn, M. (2021). Grundlagen schulpsychologischer Diagnostik. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (3. Aufl., S. 109–117). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Graber, J. A. (2004). Internalizing Problems during Adolescence. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Hrsg.), *Handbook of Adolescent Psychology* (S. 587–626). New Jersey: John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch19>
- Greiner, F. & Kracke, B. (2022). Gesundheitskompetenz, psychische Gesundheit und schulische Inklusion. In K. Rathmann, K. Dadaczynski, O. Okan & M. Messer (Hrsg.), *Gesundheitskompetenz* (S. 565–573). Heidelberg: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-67055-2_133
- Greiner, F. & Saalbach, H. (2024). Editorial zum Themenschwerpunkt: Psychische Gesundheit von Schüler:innen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 93–95. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2024.art09d>
- Güntzer, A. (2017). Depressionen bei Kindern und Jugendlichen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(2), 38–44. Verfügbar unter:
https://www.szh.ch/bausteine.net/f/50990/Guentzer_170238.pdf
- Hanisch, C. & Hennemann, T. (2021). Die Rolle der Schule in der kindlichen und jugendlichen Entwicklung. In J. M. Fegert (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 1–10.). Berlin, Heidelberg: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-49289-5_44-1
- HBSC. (2024). *Die Studie. Die HBSC-Studie in der Schweiz*. Verfügbar unter:
https://www.hbsc.ch/de/studie_in_kurze.html
- Herriger, N. (2015). Empowerment. In W. Thole, D. Höblich & S. Ahmed (Hrsg.), *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit* (2. Aufl, S. 74–75). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Herriger, N. (2020). *Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung* (6. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034147-0>
- Herrmann, C. (2015). Hilfe. In W. Thole, D. Höblich & S. Ahmed (Hrsg.), *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit* (2. Aufl, S. 127–128). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hostettler, U., Pfiffner, R., Ambord, S. & Brunner, M. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. Bern: hep Verlag.
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2018). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Huber, S. G. & Krey, J. (2012). Schulnetzwerke – empirische Untersuchungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 223–246). Münster: Waxmann Verlag.
- Jud, A., Stauffer, M. & Lätsch, D. (2018). Fachliches Handeln an der Schnittstelle von Schule und Kinderschutz: Empirische Erkenntnisse zum Einsatz von Gefährdungsmeldungen in der Schweiz. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 61–71). Opladen: Budrich Uni-Press.

- Just, A. (2020). *Handbuch Schulsozialarbeit* (3. Aufl.). Münster: Waxmann.
<https://doi.org/10.36198/9783838587769>
- Kabs-Ballbach, K., Ullrich, A. & Sauer, K.E. (2020). Geschlechtsbezogene Ansätze. In T. Meyer & R. Patjens (Hrsg.), *Studienbuch Kinder und Jugendarbeit* (S. 543–564). Wiesbaden: Springer VS.
- Karow, A. (2021). Digitale Transformation und psychische Gesundheit – DGPPN 2021. *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*, 71(11), 435–436. <https://doi.org/10.1055/a-1645-4499>
- Kilb, R. (2016). Methodisches Arbeiten in der Sozialen Arbeit. In R. Kilb & J. Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (2. Aufl., S. 22–32). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- King, V. (2011). Adoleszenz. In G. Ehler, G. Stecklina & H. Funk (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 21–23). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klärs, G. (2011). Gesundheitsförderung. In G. Ehler, G. Stecklina & H. Funk (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 174–177). Weinheim: Beltz Juventa.
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. (2020). *Bildungssystem. Schule und Bildung in der Schweiz*. Verfügbar unter: <https://www.cdpe.ch/de/bildungssystem/beschreibung>
- Korte, A., Calmbach, M., Florack, J. & Mendes, U. (2020). Beschleunigte Lebenswelten – Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen im Jetzt und Heute: Wie Social media, „online games“ und Veränderungen im Sozialisationsfeld Schule die psychische Entwicklung beeinflussen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 168(8), 715–729. <https://doi.org/10.1007/s00112-020-00928-6>
- Lehrplan 21. (2024a). *Aktuell. Willkommen beim Lehrplan 21*. Verfügbar unter: <https://www.lehrplan21.ch/>
- Lehrplan 21. (2024b). *Konzept. Fachbereiche*. Verfügbar unter: <https://www.lehrplan21.ch/fachbereiche>
- Lehrplan 21. (2024c). *Überfachliche Kompetenzen*. Verfügbar unter: <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>
- Lehrplan 21. (2024d). *Bildungsziele*. Verfügbar unter: <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C1>
- Lohaus, A. (2018). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>
- Maier, W., Giegling, I. & Rujescu, D. (2017). Genetik und Gen-Umwelt-Interaktionen bei psychischen Erkrankungen. In H.-J. Möller, G. Laux & H. P. Kapfhammer (Hrsg.), *Psychiatrie, Psychosomatik, Psychotherapie: Band 1: Allgemeine Psychiatrie 1* (5. Aufl., S. 147–191.). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49295-6>
- MoMento Swiss. (2024). *MoMento Schule*. Verfügbar unter: <https://momento.swiss/momento/schule>
- Müller, C., Mattes, C., Guhl, J. & Fabian, C. (2013). Risikoentwicklungen bei Schülerinnen und Schülern frühzeitig erkennen und intervenieren: Evaluationen von Pilotprojekten in der Deutschschweiz. In E. Maud Piller & S. Schnurr (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz* (S. 229–254). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19061-7_9
- Noack, M. (2023). *Methodisches Handeln*. Social net. Lexikon. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Methodisches-Handeln>
- Paus-Hasebrink, I. & U. Hasebrink. (2017). Aufwachsen mit digitalen Medien. *DJI Impulse. Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts*, 3(17), 4–8.
- Peter, C., Tuch, A. & Schuler, D. (2023). *Psychische Gesundheit – Erhebung Herbst 2022. Wie geht es der Bevölkerung in der Schweiz? Sucht sie sich bei psychischen Problemen Hilfe?* (Obsan Bericht 03/2023). Neuchâtel: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.

- Pötter, N. (2024). *Schulsozialarbeit* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Radix. (2024). *Angebot. MindMatters - Schule durch psychische Gesundheit stärken. Eine Ressource für die Zyklen 1-3 und Übergangsjahre*. Verfügbar unter: <https://www.radix.ch/de/gesunde-schulen/angebote/mindmatters/umsetzung/>
- Ramelow, D. & Gugglberger, L. (2014). Die Dimensionen eines gesunden Schulklimas für Schülerinnen und Schüler: Eine qualitative Untersuchung. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 9(4), 253–258. <https://doi.org/10.1007/s11553-014-0436-3>
- Resch, F. (2021). *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters. Was ist eine psychische Störung?* Berlin: Springer Medizin. Verfügbar unter: https://www.springermedizin.de/emedpedia/detail/psychiatrie-und-psychotherapie-des-kindes-und-jugendalters/was-ist-eine-psychische-stoe-rung?epediaDoi=10.1007%2F978-3-662-49289-5_54
- Ruesch, D. (2018). Schweiz: Schulsozialarbeit an Primarschulen im Kanton Basel-Stadt. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen: Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 233–243). Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Robin, D., Albermann, K. & Dratva, J. (2023). Schulprogramme zur Förderung der psychischen Gesundheit. Die psychische Gesundheitskompetenz von Lehrpersonen als wichtiger Umsetzungsfaktor. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 19(1), 59–67. <https://doi.org/10.1007/s11553-022-01008-1>
- Scherzinger, M. & Wettstein, A. (2018). Mobbing in der Schule – erkennen und handeln. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(5-6), 6–11. Verfügbar unter: <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/724>
- SchoolMatters. (2022a). *Ein Beitrag zur Entwicklung der Schule mit psychischer Gesundheit. Einleitung*. Verfügbar unter: <https://www.radix.ch/de/gesunde-schulen/angebote/schoolmatters/buecher/ein-beitrag-zur-entwicklung-der-schule-mit-psychischer-gesundheit/einleitung/vorwort-uebersicht/>
- Schuler, D., Tuch, A., Sturny, I. & Peter, C. (2022). *Psychische Gesundheit. Kennzahlen mit Fokus Covid-19* (Obsan Bulletin 02/2022). Neuchâtel: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.
- Schuler, D. & Burla, L. (2012). *Psychische Gesundheit in der Schweiz. Monitoring 2012* (Obsan Bericht 52). Neuchâtel: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.
- Schulnetz 21. (2024). *Gesundheit. Psychische Gesundheit*. Verfügbar unter: <https://www.schulnetz21.ch/gesundheit/psychische-gesundheit>
- Schulpsychologie. (2024). *FLYER. SPILK. Schulpsychologie Schweiz. Partner für Schule und Familie* [PDF]. Verfügbar unter: <https://www.schulpsychologie.ch/wordpress/wp-content/uploads/2021/05/Schulpsychologie-Flyer.pdf>
- Schulsozialarbeit. (2024). *Standorte von Schulsozialarbeit*. Verfügbar unter: <https://schulsozialarbeit.ch/schulsozialarbeit-in-der-schweiz/standorte-2/>
- Schulsozialarbeitsverband. (2024a). *Über uns. Der Schulsozialarbeitsverband SSAV*. Verfügbar unter: <https://ssav.ch/de/uber-uns#wer-sind-wir>
- Schulsozialarbeitsverband. (2024b). *Von der Pionierphase zur Etablierung – neues Leitbild zur Sozialen Arbeit in der Schule*. Verfügbar unter: <https://ssav.ch/de/aktuelles/leitbild-der-schulsozialarbeit>
- Schweizerisches Gesundheitsobservatorium. (Hrsg.). (2020). *Gesundheit in der Schweiz – Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Nationaler Gesundheitsbericht 2020*. Neuchâtel: Hogrefe
- Sevecke, K., Wenter, A., Haid-Stecher, N., Fuchs, M. & Böge, I. (2022). Die psychische Gesundheit unserer Kinder und Jugendlichen und deren Behandlungsmöglichkeiten im Drei-Länder-Vergleich (Ö, D, CH) unter Berücksichtigung

- der Veränderungen durch die COVID-19-Pandemie. *Neuropsychiatrie*, 36(4), 192–201. <https://doi.org/10.1007/s40211-022-00438-9>
- Simon Benz. (2018). Auch wir haben was zu sagen!“ – Beitrag zur Qualitätssteigerung in Tagesschulen durch Kooperation in interprofessionellen Teams. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 139–147). Berlin: Budrich UniPress.
- Skrivanek, C., Marte, E., Winds, K., Thun-Hohenstein, L. & Plattner, B. (2019). Verteilungsmuster psychopathologischer Störungen und deren Bezug zum psychosozialen Hintergrund bei Erstvorstellungen an der Terminambulanz für Kinder- und Jugendpsychiatrie an der Universitätsklinik Salzburg. *Neuropsychiatrie*, 33(3), 151–159. Wien: Springer. <https://doi.org/10.1007/s40211-019-0313-6>
- Süss, D. (2019). Wohlbefinden und Beziehungsqualität im Medienalltag. Die digitale Mediengesellschaft – ein menschenwürdiger Rahmen? In D. Süss & C. Negri (Hrsg.), *Angewandte Psychologie. Beiträge zu einer menschenwürdigen Gesellschaft* (S. 147–156). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58409-5_12
- Speck, K. (2020). *Schulsozialarbeit: Eine Einführung* (4. Aufl.). Stuttgart: utb. <https://doi.org/10.36198/9783838552941>
- Speck, K. & Olk, T. (2014). Wie wirkt Schulsozialarbeit? Ein Überblick über die Wirkungs- und Nutzerforschung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 45(1), 38–47.
- Spies, A. (2018). Grundschulentwicklung mit der Bündnispartnerin Schulsozialarbeit. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 47–64). Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Spies, A. (2013). Das «Schulklima» im Kontext von Adressierungs- und Aneignungsprozessen: Eine explorative Annäherung an die Sicht der Adressatinnen und Adressaten von Schulsozialarbeitsangeboten und die Positionen der schulischen Kooperationspartner. In A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft* (S. 7–198). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18992-5>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2024). *Bildungsraum Schweiz*. Verfügbar unter: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/bildungsraum-schweiz.html>
- Steinhausen, H.-C. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen* (7. Aufl.). München: Urban & Fischer Verlag.
- Thiersch, H. (2020). Hans Thiersch: Alltagsbewältigung. In H. Lambers (Hrsg.), *Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich* (5. Aufl, S. 90–98). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Thiersch, H., Grunwald, K. & Köngeter, S. (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 175–196.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_7
- Thivissen, J. G. & Wälte, D. (2021). Schulenspezifische Beratungsmodelle und deren Integration. In D. Wälte & M. Borg-Laufs (Hrsg.), *Psychosoziale Beratung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention* (2. Aufl., S. 31–42). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Venzi, A. (2018). Schulsozialarbeit und Schulentwicklung – eine Betrachtung aus der Perspektive der Schulsozialarbeit. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 148–156). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbktbb.16>

- Vogt, G. (2011). Gesundheit I. In G. Ehlert, G. Stecklina & H. Funk (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 169–172). Weinheim: Beltz Juventa.
- Von Spiegel, H. (2021). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (6. Aufl.). Stuttgart: utb.
- Von Werthern, K. (2018). Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Schulsozialarbeit. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 97–109). Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wagner, E. (2020). Wie erklären sich Systemische TherapeutInnen die Entstehung psychischer Störungen? In E. Wagner (Hrsg.), *Praxisbuch Systemische Therapie* (Leben Lernen, Bd. 313, S. 77–90). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wagner, P. & Strohmeier, D. (2023). *Stärkenorientierte Schulsozialarbeit*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wälte, D. & Lübeck, A. (2021). Was ist psychosoziale Beratung? In D. Wälte & M. Borg-Laufs (Hrsg.), *Psychosoziale Beratung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention* (2. Aufl., S. 25–31). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Weber, M. (2011). Krankheit. In G. Ehlert, G. Stecklina & H. Funk (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 246–250). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weber-Unger Rotino, S. (2011). Migration. In G. Ehlert, G. Stecklina & H. Funk (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 288–292). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wieber, F., Passalacqua, S., Zysset, A., Crameri, A., Künzler, A. & von Wyl, A. (2021). *Prävention psychischer Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter*. Muttenz: EMH Schweizerischer Ärzteverlag.
- Zipperle, M. & Rahn, S. (2020). Schulsozialarbeit. In T. Meyer & R. Patjens (Hrsg.), *Studienbuch Kinder und Jugendarbeit* (S. 253–281). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24203-9>
- Zukunftsrat U24. (2023). *Handlungsempfehlungen zur psychischen Gesundheit. Zukunftsrat U24: Ein Bürger:innenrat für junge Menschen in der Schweiz September - November 2023*. Zürich: Pro Futuris - Think + Do Tank der Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft. Verfügbar unter: <https://zukunftsrat.ch/ergebnisse/>
- Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. (2024). *Broschüren für Haus- und Kinderärztinnen und -ärzte. Fachinformation Jugend*. Winterthur: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Departement Gesundheit. Verfügbar unter: https://takecare.ch/wp-content/uploads/2024/02/bfg_23001_take_care_fachinfo_jugendliche_de_v3.pdf

Anhang 1: Häufigste Störungsbilder

Psychische Störungen sind als klinisch-psychologisches Konzept zu verstehen. Sie können sowohl durch das Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) (Dorsch, 2017) als auch durch die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert werden. Diese Klassifikationssysteme bilden den Bezugsrahmen für Definitionen, Symptombeschreibungen und die Diagnostik. Psychische Störungen äussern sich durch eine Vielzahl von Symptomen, weshalb einzelne Symptome nicht mit bestimmten Störungen gleichgesetzt werden können (Greiner & Kracke, 2022, S. 2).

Diagnostik

Eine beträchtliche Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Störungen in Deutschland wird gemäss Forschungsergebnissen der DAK-Gesundheit von Greiner und Kracke vorerst nicht erkannt und unterstützt. Die häufigsten Diagnosen bei SuS umfassen Entwicklungsstörungen wie Sprach- und Sprechstörungen mit 15,8 % und psychische Störungen mit Abweichungen in der Emotionsregulation wie ADHS mit 11,2 %, gefolgt von Angst- und Zwangsstörungen mit 4 % bis 6 % (2022, S. 3). Die Vielfältigkeit der psychischen Störungen zeigt sich auch aufgrund des Lebensalters im Rahmen der Manifestation und im Verlaufstypus. Psychische Störungen lassen sich nach Steinhausen schwerpunktmässig in fünf Gruppen unterteilen (2019, S. 19).

Für die vorliegende Arbeit hebt die Autorin die altersspezifische Manifestation in der Jugend mit einer Kontinuität im Erwachsenenalter hervor, da diese prototypisch in der Adoleszenz ihren Anfang findet und Störungen mit einer Lebenszeitprävalenz bis zum Erwachsenenalter von bis zu einem Drittel bedeutend sind (Sevecke et al., 2022, S. 193). Nachfolgend werden die häufigsten Störungsbilder dieser Gruppe aufgelistet:

- Affektive Störungen wie Depressionen
- Schizophrenie
- Angststörungen
- Zwangsstörungen
- Essstörungen

- Dissoziative Störungen
- Störungen des Sozialverhaltens
- Störungen mit Substanzmissbrauch
- Persönlichkeitsstörungen

Die Autorin gleicht für die vorliegende Arbeit die häufigsten diagnostizierten Störungen bei Kindern und Jugendlichen nach Greiner und Kracke mit der obenstehenden Gruppe der altersspezifischen Manifestation in der Jugend nach Steinhausen ab. Ferner bezieht sie die spezifischen Zahlen zu den psychischen Störungen bei Mädchen und jungen Frauen in der Schweiz gemäss einem aktuellen Bericht des Gesundheitsobservatoriums ein. Die Störungsbilder Depression, Angst- und Zwangsstörungen geraten hierbei in den Fokus und werden nachfolgend differenziert.

Depressionen

Unter affektiven Störungen werden Störungen zusammengefasst, welche die Veränderung der Stimmung als Hauptsymptom aufzeigen (Steinhausen, 2019, S. 198). Zu den häufigsten Störungsbildern, beginnend und manifestierend in der Jugend, zählen Depressionen (Steinhausen, 2019, S. 197). Bis zum Alter von 18 Jahren erleben 20 % aller jungen Menschen einmal eine depressive Episode (Steinhausen, 2019, S. 199), wobei vorübergehende depressive Symptome Teil der Pubertät sind (ZHAW, 2024, S. 5). Diese müssen jedoch von einer diagnostizierten depressiven Störung abgegrenzt werden. Die Prävalenzrate für eine depressive Störung liegt insgesamt bei 4 % bis 8 %. Inzidenzstudien zeigen zudem eine beträchtliche Zunahme behandelter Kinder und Jugendlicher in den letzten Jahren und vermerken ab dem Jugendalter eine dahingehende Dominanz beim weiblichen Geschlecht. Eine reine depressive Störung ist bei Kindern und Jugendlichen selten – die Komorbidität mit Angstzuständen ist häufig (Steinhausen, 2019, S. 199).

Eine depressive Störung liegt gemäss ICD-11 dann vor, wenn Individuen eine Stimmung von Traurigkeit, Reizbarkeit, Leere und/oder Freudlosigkeit verspüren. Diese wird von kognitiven, verhaltensbezogenen oder neurovegetativen Symptomen begleitet, welche die Funktionsfähigkeit erheblich beeinträchtigen. Hier werden im ICD-11 unter dem Code 6A70 depressive Episoden und unter dem Code 6A71 depressive Störungen unterschieden. Eine Episode ist durch eine Phase der gedrückten Stimmung oder des verminderten Interesses an Aktivitäten gekennzeichnet, die fast jeden

Tag über einen Zeitraum von mind. zwei Wochen auftritt. Sie unterscheidet sich insoweit von einer depressiven Störung, als letztere rezidivierend ist und demnach durch mind. zwei depressive Episoden in der Anamnese gekennzeichnet ist, zwischen denen mind. mehrere Monate ohne signifikante Beeinträchtigungen des Affektes liegen (BfArM, 2024).

Ab der Adoleszenz zeigt sich die Depression häufig mit übersteigerten und verzerrten Gefühlen der Sinnlosigkeit, des Versagens und/oder der Selbstentwertung. Auch Symptome wie Grübeln, Suizidimpulse und Minderwertigkeitsgefühle prägen das Störungsbild. Jugendliche mit Depressionen zeigen häufig auch Schlaf- und Appetitstörungen, negative Zukunftsvorstellungen, Gefühle der Wertlosigkeit, übermäßige Schuldgefühle, Hoffnungslosigkeit, Energieverlust sowie Funktionsbeeinträchtigungen. Diese können zu Konzentrationsschwierigkeiten oder Schulleitungsveränderungen und sozialem Rückzug führen. Depressive Störungen lassen sich jedoch nur anhand klar definierter Kriterien in der kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis diagnostizieren (Steinhausen, 2019, S. 201).

Angststörungen

Zu den gängigen Diagnosen im Jugendalter gehören generalisierte Angststörungen, Störungen mit Trennungsangst und diverse Phobien. Generalisierte Ängste sind typisch für die Adoleszenz, wobei Mädchen zwei- bis dreimal häufiger betroffen sind als Jungen und die Geschlechtsunterschiede ab dem zwölften Lebensjahr sichtbar werden (Bilz, 2008, S. 58). Es handelt sich dabei um Störungen, welche durch übermäßige Furcht und Angst und damit verbundene Verhaltensstörungen gekennzeichnet sind. Die Symptome sind häufig so schwerwiegend, dass sie zu erheblichem Leid oder Beeinträchtigungen in persönlichen, familiären, sozialen, schulischen und beruflichen Funktionsbereichen führen. In der Klassifikation der ICD-11 werden hinsichtlich der Bezeichnung der Angststörungen die Phänomene von Furcht und Angst unterschieden. Erstere tritt dabei als Reaktion auf unmittelbar empfundene Bedrohungen in der Gegenwart auf, während Angst eher auf Bedrohungen in der Zukunft bezogen ist.

Unter dem Code 6B00 werden generalisierte Angststörungen definiert. Diese sind geprägt durch ausgeprägte Angstsymptome, die mind. mehrere Monate lang an mehreren Tagen anhalten und sich auf die allgemeine Besorgnis in Bezug auf alltägliche

Ereignisse konzentrieren. Sie treten zusammen mit Symptomen von Muskelverspannung oder motorischer Unruhe auf. Ferner können Überaktivität, Konzentrations-schwierigkeiten, Reizbarkeit oder Schlafstörungen auftreten. Daraus entstehen häufig psychosoziale Beeinträchtigungen wie mangelnde Peer-Kontakte und familiäre, schulische und/oder berufliche Probleme (BfArM, 2024). Hierbei besteht insbesondere eine Komorbidität mit Depressionen, wobei Ängste oft zuerst auftreten. Angststörungen weisen zudem eine hohe Persistenz über die Lebensspanne auf (Bilz, 2008, S. 58).

Ferner werden unter dem Code 6B04 soziale Angststörungen definiert (BfArM, 2024). Sie stellen eine weitere Form von Angststörungen dar und gelten als besonders belastend, da sie mit Beeinträchtigungen schulischer Leistungen, sozialer Beziehungen und Freizeitaktivitäten einhergehen. Dabei steht die Furcht im Zentrum, im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen, sich peinlich oder erniedrigend zu verhalten und von anderen negativ bewertet zu werden. Die Ängste treten in sozialen Situationen, etwa beim Essen oder beim Sprechen in der Gegenwart anderer auf. Mögliche Situationen in der Öffentlichkeit oder Begegnungen mit Mitmenschen werden daher konsequent gemieden (Steinhausen, 2019, S. 189) oder unter Furcht ertragen (BfArM, 2024).

Zwangsstörungen

Unter dem Code 6B20 werden im ICD-11 Zwangsstörungen definiert. Die Störungen werden durch anhaltende, wiederkehrende Zwangsvorstellungen – auch Zwangsgedanken genannt – oder durch Zwangshandlungen und in den meisten Fällen durch eine Mischform gekennzeichnet (BfArM, 2024). Diese wiederkehrenden Gedanken und Handlungen werden von Betroffenen als sinnlos oder unangenehm erlebt, jedoch als Teil des eigenen Denkens und Handelns erlebt. Sie drängen sich imperativ auf, ohne dass sich Betroffene davon befreien könnten (Steinhausen, 2019, S. 213).

Dabei wird zwischen Zwangsgedanken und Zwangshandlungen unterschieden. Beide führen zu erheblichen Beeinträchtigungen der Betroffenen, da die Ausführungen mit normalen Handlungsabläufen interferieren und die Lebensbewältigung beeinträchtigen (Steinhausen, 2019, S. 213). Betroffene versuchen, die Gedanken zu ignorieren, zu unterdrücken oder sie durch die Ausübung von Zwangshandlungen zu neutralisieren. Diese wiederholenden Verhaltensweisen werden als Reaktion auf

eine Obsession nach starren Regeln verübt. Für eine Diagnose von Zwangsstörungen müssen die Vorstellungen und Handlungen zeitaufwändig sein und mithin mehrere Stunden pro Tag ausgeübt werden oder zu erheblichem Leidensdruck und einer erheblichen Beeinträchtigung in der Lebensbewältigung führen (BfArM, 2024). Die häufigsten Symptome bei Zwangsgedanken reichen von Sorgen vor Ansteckung mit Schmutz oder Bakterien, Sorgen über beängstigende Ereignisse oder körperliche Ausscheidungen, Versündigungsideen, Gedanken über Glücks- und Unglückszahlen, verbotene, aggressive oder sexuelle Gedanken bis hin zur Angst vor Verletzungen anderer oder seiner selbst.

Bei den Zwangshandlungen sind zwanghaftes, wiederholendes Händewaschen, Duschen oder Pflegen, Prüfen, Bewegen, Sprechen, die Vermeidung von Kontakt mit kontaminierenden Substanzen sowie Zählen, Ordnen, Sammeln, Reinigen oder Horten typisch (Steinhausen, 2019, S. 215). Der psychopathologische Befund von Zwangsstörungen ist häufig von Zeichen einer Depression gekennzeichnet, da Betroffene ein Ausgeliefertsein gegenüber den Zwängen erleben (Steinhausen, 2019, S. 214). Ausserdem lassen sich bei Jugendlichen häufig zeitgleich Angststörungen, ADHS oder dissoziale Störungen erkennen (Steinhausen, 2019, S. 215). Das Erkrankungsalter liegt teilweise bereits zwischen sieben und zwölf Jahren. Häufig manifestieren sich Zwangsstörungen jedoch im frühen Erwachsenenalter mit 20 Jahren. Im Kindesalter dominieren dahingehend Jungen, während sich die Geschlechterrate ab dem Jugendalter angleicht (Steinhausen, 2019, S. 214).

Anhang 2: Überfachliche Kompetenzen

Die überfachlichen Kompetenzen werden von der Autorin als möglicher Ansatzpunkt erachtet, um SuS bei der Stressbewältigung zu unterstützen und ihre Selbstwirksamkeit und Resilienz zu steigern. Die Auseinandersetzung mit überfachlichen Kompetenzen kann als thematischer Inhalt für gemeinsam erarbeitete Lektionen von LP und SSA fungieren und damit die Kompetenzerweiterung anstreben. Nachfolgend werden die überfachlichen Kompetenzen aus dem Lehrplan 21 in die drei Kompetenzbereiche gegliedert und ausgeführt.

Tabelle 7: Überfachliche Kompetenzen im Lehrplan 21

Kompetenzbereich	Grobe Unterteilung	Inhalt
Personale Kompetenzen	Selbstreflexion, Selbständigkeit, Eigenständigkeit	Die Kompetenzen beziehen sich einerseits auf den Unterricht und die darin erworbenen fachlichen Kompetenzen, zielen jedoch auch auf die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen ab. Bei der Selbständigkeit werden vor allem der Schulalltag und die darin bestehenden Lernprozesse im fachlichen Bereich fokussiert und die angestrebte Eigenständigkeit durch eigene Zielsetzungen sowie reflektierte Werthaltungen verfolgt.
Soziale Kompetenzen	Dialog- und Kooperationsfähigkeit	Schüler: innen sollen sich mit Kolleg: innen austauschen und zusammenarbeiten können. Ergänzend dazu wird der Umgang mit Vielfalt in der Gesellschaft thematisiert.
Methodische Kompetenzen	Sprachfähigkeit, Informationsverständnis, Problemlösungsfähigkeit	Unter der Sprachfähigkeit werden Fähigkeiten verstanden, welche es den SchülerInnen ermöglichen ein breites Repertoire an Ausdrucksformen zu entwickeln. Die Fähigkeit Informationen richtig zu nutzen, zu bewerten sowie aufzubereiten und zu präsentieren setzt die Fähigkeit voraus, Informationen zu finden sowie zu vergleichen und Zusammenhänge herzustellen. Unter Problemlösekompetenzen wird die Fähigkeit verstanden, Aufgaben und Probleme zu lösen. Schüler: innen sollen Lernstrategien erwerben, Lern- und Arbeitsprozesse planen und durchführen sowie reflektieren. Zudem wird die Einforderung von Hilfe thematisiert und die Fähigkeit eingeübt, bekannte Muster hinter Problemen zu erkennen, Lösungswege abzuleiten, sowie kreative Lösungen für neue Herausforderungen zu entwerfen.

Quelle: Eigene Darstellung (Lehrplan 21, 2024c)

Anhang 3: Empfohlene Schulprogramme des Schulnetz 21 für den Zyklus 3

Nachfolgend werden nähere Informationen zum empfohlenen Schulprogramm des Schulnetz 21 zwecks primärgruppenbezogener Prävention für psychische Gesundheit für den Zyklus 3 beschrieben. Im Anschluss werden zwei Schulprogramme zur Förderung des Schulklimas und zur Erweiterung der sozialen und personalen Kompetenzen der SuS aufgezeigt.

zWäg! Du seisch wo düre

Die Adoleszenz markiert einen Zeitraum der Veränderung und der Entwicklung. Während dieser sensiblen Phase ist es von Bedeutung, die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Selbständigkeit und Selbstwirksamkeit zu unterstützen. Hier setzt das Gesundheitsförderprogramm der Stadt Bern an: Mit *zWäg! Du seisch wo düre* erhalten LP ein Programm, welches sich an SuS der achten und der neunten Klasse richtet. Es weist eine 30-jährige Geschichte auf. Das Programm wurde ursprünglich in Schweden entwickelt und in den 1980er Jahren vom Gesundheitsdienst der Stadt Bern regional implementiert (BSS, 2020, S. 4). Das intensive Trainingsprogramm zur Förderung der Lebenskompetenzen unterstützt den regulären Schulunterricht mit zusätzlichen Lektionen und schliesst hier an die überfachlichen Kompetenzen an (BSS, 2020, S. 16). Zur Umsetzung werden Gruppen- und Einzelgespräche von Fachpersonen angeleitet, um eigene Ressourcen zu erkennen sowie Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen zu reflektieren. Zwischen den einzelnen Tagesblöcken finden in Selbstreflexion bedeutsame Prozesse bei den Jugendlichen statt: Ihre Auseinandersetzung mit Gesundheit und persönlichen Themen wirkt in dieser Zeit im Unterbewusstsein fort (BSS, 2020, S. 17).

MoMento Swiss

MoMento Schule ist das führende Schweizer Programm für Achtsamkeit im Bereich sozio-emotionalen Lernens und Beziehungsgestaltung, das während der gesamten Schulzeit vermittelt wird. Es basiert auf internationalen Erkenntnissen, umfasst einen umfassenden institutionellen Ansatz und schliesst sich den Grundsätzen des Lehrplans 21 an. Das Programm zielt darauf ab, relevante Lebenskompetenzen bei LP und SuS zu stärken. Hier werden vor allem Selbstwahrnehmung, Selbstregulation, soziale Kompetenzen und verantwortungsvolle Entscheidungsfindung fokussiert.

Diese Fähigkeiten tragen zur Förderung der psychischen Gesundheit, zur Entwicklung stabiler Beziehungen und zur Steigerung der Lernmotivation bei. Dadurch wird ein positives Klassen- und Schulumfeld unterstützt. MoMento entwickelt diverse Materialien und Ressourcensammlungen rund um die Förderung von Achtsamkeit und Lebenskompetenzen. Im Rahmen des Programms werden online und vor Ort Workshops und Weiterbildungen für Lehr- und Fachpersonen sowie Kinderbetreuerinnen durchgeführt. MoMento Swiss setzt die Durchführung des Trainings für LP an interessierten Schulen durch und begleitet bei der Umsetzung mit den Lehrmitteln (MoMento Swiss, 2024).

School Matters

Das Klassen- und Schulklima bilden zentrale Dimensionen für die Prävention von internalisierendem Verhalten im pädagogischen Handlungsfeld (Bilz, 2008, S. 234). So stellt Mobbing einen erheblichen Risikofaktor für die Entwicklung internalisierender Auffälligkeiten von SuS dar und kann schwerwiegende psychische Folgen haben (Greiner & Kracke, 2022, S. 5). Das Präventionsprogramm *SchoolMatters*, entwickelt von RADIX, einer schweizweit tätigen, gemeinnützigen Stiftung, beinhaltet verschiedene Massnahmen und Aktivitäten. Diese zielen darauf ab, das Wohlbefinden der SuS zu verbessern, Stress zu reduzieren und psychische Probleme frühzeitig zu erkennen. Dazu gehören vor allem Workshops und die Bereitstellung von Materialien zur Unterstützung der Schulgemeinschaft (SchoolMatters, 2022a).

Das Programm basiert auf dem Konzept von *MindMatters*, welches die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen von SuS in den Zyklen I bis III zum Ziel hat. Das Sprechen über eigene und fremde Gefühle, Partizipation, Achtsamkeit und Freundschaft mit Gleichaltrigen sowie die Verbundenheit mit der Klasse und der Schule werden dabei fokussiert. *MindMatters* ist ein wissenschaftlich begleitetes und in der Praxis erprobtes Programm (Radix, 2024).

Ebenfalls von RADIX implementiert ist das an die Programme anschliessende Interventionsprogramm *feel-ok.ch*. Dies ist ein internetbasiertes Programm für Jugendliche, bestehend aus einem Netzwerk aus zahlreichen Institutionen der Schweiz, Österreich und Deutschland. Hier erhalten LP online kostenlose, altersgerechte Unterlagen für den Unterricht. Diese dienen dazu, Schulklassen in der Erarbeitung jugendspezifischer Probleme zu begleiten (Feel-ok, 2024).