



IT IS EASIER TO BUILD  
STRONG CHILDREN  
THAN TO REPAIR  
BROKEN ADULTS..

- F. DOUGLASS -

## Resilienzförderung in der Schulsozialarbeit – Realität oder Utopie?

Bachelor-Thesis zum Erwerb des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit  
Vorgelegt von Sarah Kim Friedli und Mireille Bollinger

Berner Fachhochschule  
Soziale Arbeit

Bern, Mai 2019

Gutachterin: Prof. Dr. Anna Ryser

## Abstract

Die Gesellschaft befindet sich zum aktuellen Zeitpunkt in einem Wandel, dessen Folgen auch in den unterschiedlichen Praxisfeldern der Sozialen Arbeit spürbar werden.

Diese sind von den Folgen des Wandels besonders stark betroffen, weil sie einerseits mit den Menschen ihrer Zielgruppen direkt in Kontakt stehen. Andererseits erfahren die Praxisfelder durch die aktuell herrschende Politik einschneidende Veränderungen ihrer Rahmenbedingungen, welche die Arbeit nach Werten der Sozialen Arbeit zunehmend erschweren. Auch das Feld der Schulsozialarbeit ist davon betroffen. Daneben vollziehen sich in der Institution Schule, in welcher die Schulsozialarbeit tätig ist, Veränderungen, die mit einer Revision der Bildungsstrategie des Bundes einhergehen. Im Zuge dieser Revision ist der Lehrplan 21 entstanden, welcher für die Lehrpersonen mit einem erheblichen Zuwachs an administrativer Arbeit verbunden ist, was ihre zeitlichen Ressourcen einschränkt. Grundsätzlich wird die Schulsozialarbeit an vielen Schulen als Ressource wahrgenommen. Sie könnte spezifisch im Bereich der Prävention die Lehrpersonen entlasten und einen Beitrag zu universeller Prävention leisten. In diesem Zusammenhang könnte sie in der Resilienzförderung von Schülerinnen und Schülern tätig werden.

Basierend auf diesem Hintergrund soll in der vorliegenden Bachelor-Thesis folgenden Fragestellungen nachgegangen werden:

*Welche grundlegenden Kriterien müssen erfüllt sein, damit die Schulsozialarbeit einen Beitrag zu gelingender Resilienzförderung leisten kann?*

*Welche aus der Theorie herausgearbeiteten Bedingungen sind als Grundlage in der Praxis vorhanden und wie gestaltet sich die praktische Umsetzung dieser Bedingungen?*

*Welche Handlungsempfehlungen für die Praxis lassen sich aus den Erkenntnissen aus Theorie und Praxis ableiten?*

Die theoretische Auseinandersetzung hat die Relevanz der Resilienzförderung bestätigt und gezeigt, dass diese im schulischen Kontext gut umsetzbar wäre. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung wurden anhand von Experteninterviews mit Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden gewonnen. Aus diesen wurde ersichtlich, dass grosse Diskrepanzen zwischen Grundlagen aus der Theorie und den bestehenden Möglichkeiten zur Umsetzung in der Praxis bestehen. Aus der Zusammenführung von Theorie und Praxis konnten acht Kriterien abgeleitet werden: Fundiertes Fachwissen, Beziehung, Haltung der Schule, Organisation und Struktur der Schulsozialarbeit, Lernangebote, Multimodales Vorgehen im Setting-Ansatz, zeitliche Ressourcen, politische Rahmenbedingungen.

Es wurde deutlich, dass die einzelnen Kriterien durch die übergeordneten politischen Rahmenbedingungen stark beeinflusst werden. Damit die in der Theorie vorhandenen und wirkungsvollen Methoden und Programme Anwendung finden können, muss auf politischer Ebene einerseits ein Bewusstsein geschaffen werden für die Relevanz der Resilienzförderung.

# Resilienzförderung in der Schulsozialarbeit – Realität oder Utopie?

Bachelor-Thesis zum Erwerb des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Die Bachelor-Thesis wurde für die Publikation formal überarbeitet, aber im Inhalt nicht geändert.

Mireille Bollinger  
Sarah Kim Friedli

Berner Fachhochschule  
Soziale Arbeit

## Danksagung

Verschiedene Menschen haben einen wertvollen Beitrag geleistet und uns während der Erarbeitung der vorliegenden Bachelor-Thesis hilfreich unterstützt. Neben der erhaltenen Unterstützung sind wir auch dankbar für gedankenreiche Gespräche, die wir in dieser Zeit führen durften. Für die unterstützende Begleitung und den kritischen Blick danken wir unserer Fachbegleitung Prof. Dr. Anna Ryser.

Besonders bedanken möchten wir uns auch bei Prof. Herrn Daniel Iseli, der uns bei der Vernetzung mit den Interviewpartnern behilflich war. Ein ganz herzlicher Dank gilt auch den zwei Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen, welche sich für die Interviews Zeit genommen haben. Dank ihrer Offenheit und den aufschlussreichen Interviews, konnte ein Erkenntniszuwachs geschehen.

Für das Gegenlesen ausgewählter Kapitel und die konstruktiven Rückmeldungen wollen wir Hans-Peter Friedli danken.

Sarah Friedli möchte sich herzlich bedanken bei ihrem Freund, Dominic Hirschi, für die emotionale Unterstützung.

Und zuletzt aber nicht zumindest möchte Mireille Bollinger ihren beiden Kindern danken, die für die vorliegende Arbeit immer wieder Quelle der Inspiration waren.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung und Herleitung der Problemstellung</b>	1
<b>2. Aktueller Forschungsstand</b>	3
<b>3. Erkenntnisinteresse</b>	5
<b>4. Resilienz</b>	8
4.1 Definition	8
4.2 Geschichte und aktueller Forschungsstand	9
4.3 Ausgewählte Studien der Resilienzforschung	11
4.3.1 Kauai-Längsschnittstudie	12
4.3.2 Mannheimer Risikokinder-Längsschnittstudie	13
4.3.3 Bielefelder Invulnerabilitätsstudie	14
4.4 Das Resilienz-Konzept – ein dynamischer Entwicklungsprozess	15
4.4.1 Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept im Überblick	18
<b>5. Resilienz und Resilienzförderung im Schulalter</b>	25
5.1 Entwicklungspsychologie und ihre Bedeutung für die Resilienz	25
5.1.1 Entwicklungsaufgaben und -themen	27
5.1.2 Das ökologische System nach Bronfenbrenner	29
5.2 Resilienzfaktoren im Schulalter	31
5.3 Konzeptionelle Grundlagen für die Resilienzförderung in der Primarschule	33
5.4 Ausgewählte Programme und Methoden zur Resilienzförderung	37
5.4.1 Service Learning	38
5.4.2 Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen PRiGS	45
<b>6. Institution Schule</b>	48
6.1 Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen	48
6.2 Rolle der Schule im Kontext kindlicher Entwicklung	53
6.3 Begünstigende Faktoren für die Resilienzförderung im schulischen Kontext	54
<b>7. Schulsozialarbeit</b>	56
7.1 Definition	56
7.2 Ziele	59
7.3 Rahmenbedingungen und Modelle	60
<b>8. Beantwortung der theoretischen Fragestellung</b>	64
<b>9. Empirischer Teil</b>	65
9.1 Methodisches Vorgehen	66
9.1.1 Datenerhebung	66
9.1.2 Auswertungsverfahren	68
9.1.3 Reflexion der Forschung	70
9.2 Ergebnisse	71
9.2.1 Kategoriensystem	71
9.2.2 Ergebnispräsentation	74
<b>10. Generelle Diskussion</b>	94
<b>11. Literaturverzeichnis</b>	115

<b>12. Anhang</b>	124
12.1 Interviewleitfaden	124
12.2 Case Summaries	124

## 1. Einleitung und Herleitung der Problemstellung

Dass die Gesellschaft sich im Wandel befindet, wird zum aktuellen Zeitpunkt besonders deutlich spürbar, wenn man sich mit den verschiedenen Praxisfeldern der Sozialen Arbeit und den dort herrschenden strukturellen Bedingungen auseinandersetzt. Geiser wird noch deutlicher und bringt die Veränderungen in Zusammenhang mit den Folgen für die Gesellschaft:

Seit etwa 1990 verläuft der gesellschaftliche Wandel in einer Weise, die es nahelegt, von gefährdeter Gesellschaft zu sprechen. Unter Gefährdung der Gesellschaft verstehe ich strukturelle und kulturelle Gegebenheiten und Prozesse, die zu anhaltenden und sich verschärfenden sozialen Spannungen, zu sozialen Spaltungen und damit zu Funktionsverlusten ihrer Institutionen führen (Geiser, 1997, S. 68-69).

Geiser (S. 71) weist auch darauf hin, dass der Wandel und seine Folgen Einfluss auf die in der Gesellschaft lebenden Menschen nehmen. Beim wirtschaftlichen, globalen Wandel handle es sich nicht um ein Naturereignis. Der internationale Wettbewerb der Wirtschaft führe zu strukturell und kulturell einschneidenden Veränderungen der Gesellschaft. Durch die Dominanz der Marktwirtschaft und die Zurückweisung der Verantwortung, mittel- und langfristige soziale Kosten zu tragen, entstünden ausgeprägte Diskrepanzen. Die Gewinne flössen in private Geldbeutel und die Kosten blieben dem Staat und den Betroffenen.

Weiter verdeutlicht er die Ausprägung der Folgen: „Krasse soziale Ungleichheiten nehmen zu (...). Die gefährdete Gesellschaft gefährdet Existenz und Zukunft vieler Menschen – gefährdete Menschen in grosser Zahl gefährden den Zusammenhalt der Gesellschaft“ (Geiser, 1997, S. 71).

Die Soziale Arbeit als wichtige Akteurin in der Gesellschaft orientiert sich in ihrem Wirken an ihrem Menschenbild, das besagt, dass die Voraussetzungen für das erfüllte Menschsein die gegenseitig respektierende Anerkennung des oder der Anderen, die ausgleichende Kooperation der Menschen und gerechte Sozialstrukturen sind (Avenir Social, 2019, S. 2). Sie nimmt dadurch Einfluss auf die Folgen des gesellschaftlichen Wandels. Im Praxisfeld der Bildung handelt die Schulsozialarbeit präventiv, alltags- und ressourcenorientiert, nimmt die Lebenssituationen und Potenziale ihrer Ziel- und Anspruchsgruppen ganzheitlich wahr und beteiligt diese an Entscheidungsprozessen (Avenir Social, n.d, S. 3).

In der Schweiz gelten seit der Einführung des Lehrplans 21 elf Jahre als obligatorische Schulzeit. Somit verbringt ein Kind zwischen 10'000 und 12'000 Stunden in der Schule (Largo, 2009, S. 1). Was die kindliche Entwicklung betrifft, kommen der Institution Schule, deren Klima, Kultur und Lerninhalten so eine grosse Bedeutung zu, was anhand einer Reihe von Studien belegt werden kann (Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012, S. 13). Die im Bildungsbereich Tätigen prägen diese Ausgestaltung mit ihrer subjektiven Haltung mit.

Die Zeitspanne der obligatorischen Schulzeit hat auch im Kontext der kindlichen Entwicklungsaufgaben eine wichtige Bedeutung. Neben dem Erwerb von Wissen ist ein Kind schon vor und auch während seiner Schulzeit noch mit anderen Entwicklungsaufgaben beschäftigt, die es zu lösen gilt. Laut Havighurst (1972, S. 5-6) trägt eine erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe zur Zufriedenheit des Individuums und zu seiner Anerkennung in der Gesellschaft bei, was wiederum zum Wohlbefinden dieses Individuums beiträgt. Im Zusammenhang mit der erfolgreichen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben unter teilweise belastenden Lebensumständen spielt Resilienz eine bedeutende Rolle. Resilienz bezeichnet die psychische Widerstandskraft eines Individuums und bedeutet, dass ein Individuum erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Stressfolgen umgehen kann (Wustmann, 2004, S. 18). Im Zusammenhang mit den beschriebenen Veränderungen kann die Annahme getroffen werden, dass für Individuen, die in einer Gesellschaft heranwachsen, welche als gefährdet bezeichnet wird, der Wert von Resilienz von besonders grosser Bedeutung ist.

Resilienz kann in sechs verschiedene Resilienzfaktoren unterteilt werden, welche als eng miteinander verbunden verstanden werden müssen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, S. 12). Eine Reihe von Studien, beispielsweise die Studie von Bengel, Meinders-Lücking und Rottmann (2009, S. 11) belegt, dass diverse institutionelle und strukturelle Faktoren im System Schule erheblichen Einfluss auf die Entwicklung und Förderung dieser Resilienzfaktoren haben (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, S. 10-12).

Auch die Schweizer Bildungslandschaft steht zurzeit unter dem Vorzeichen des Wandels. Seit dem letzten Jahr wird in vielen Schweizer Kantonen der Lehrplan 21 eingeführt, der von der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK erarbeitet wurde. Er ersetzt die bisherigen kantonalen Lehrpläne und stellt den ersten gemeinsamen Lehrplan für die Volksschule dar. Eines der Ziele ist die Verbesserung der Qualität der Volksschule ([lehrplan21.ch](http://lehrplan21.ch)). Der Lehrplan 21 ist nicht wie die bisherigen Lehrpläne fachorientiert, sondern er orientiert sich an Kompetenzen.

Da Resilienz auch als Kompetenz bezeichnet werden kann (Wieland, 2011, S. 189), wird im Zusammenhang mit dieser neuen kontextuellen Grundlage, dem Lehrplan 21 an Schweizer Schulen die Frage laut, ob die Kompetenzorientierung eine Grundlage für die Resilienzförderung im Kontext der Schule darstellen könnte. Neben dem Schulunterricht, welcher hauptsächlich in den Berufsauftrag der Lehrpersonen fällt, hat auch das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit den Auftrag, zielgerichtet auf die Kinder und Jugendlichen einzuwirken und einzugehen (Vögeli-Mantovani, 2005, S.47). Aus soziologischer Sicht beinhaltet der gesellschaftliche Auftrag der Schule, einen Beitrag an die Persönlichkeitsentwicklung und die moralische, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung zu leisten sowie die Selbstfindung der Individuen zu fördern (Vögeli-Mantovani, 2005, S. 14).

In diesem Zusammenhang erfolgt eine Auseinandersetzung aus theoretischer Warte auf der Grundlage folgender Frage: Welche Bedingungen müssen vorhanden sein, damit das in der Schweiz noch junge Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit einen Beitrag zu einer gelingenden Resilienzförderung an Schweizer Primarschulen leisten kann? Weiter wird der Blick auf die Praxis gerichtet und untersucht, welche der herausgearbeiteten Bedingungen aus der Theorie als Grundlage in der Praxis vorhanden sind und wie sich die praktische Umsetzung dieser Bedingungen gestaltet.

Der Eingrenzung halber und weil das Studium in Sozialer Arbeit an der Berner Fachhochschule absolviert wurde, erfolgt die Themenbearbeitung der vorliegenden Bachelor Thesis im Rahmen des Kantons Bern, wo die Rechtsgrundlage für die Einführung der Schulsozialarbeit mit einer Teilrevision des Volksschulgesetzes im Jahr 2008 geschaffen wurde. Die Mitfinanzierung der Schulsozialarbeit durch den Kanton wurde mit der Revision des Volksschulgesetzes im Jahr 2012 eingeführt (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2013, S. 11).

Mit den aus der Auseinandersetzung gewonnenen Erkenntnissen sollen Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet werden, welche als grundlegend vorhandene Kriterien für die Resilienzförderung durch die Schulsozialarbeit betrachtet werden können. Es wäre erfreulich und ein dringendes Anliegen, dass sich diese für die Praxis bereichernd auswirken würden.

## **2. Aktueller Forschungsstand**

Bei den beiden Forschungsgegenständen Resilienz und Schulsozialarbeit handelt es sich um eher junge Forschungsfelder. Während die Anfänge der Resilienzforschung in den 1970er Jahren liegen, wurde in der Schweiz eine Zunahme von Projekten der Schulsozialarbeit erst in den 1990er Jahren sichtbar – obwohl einzelne Projekte bereits in den 1970er Jahren initiiert wurden (Drilling, 2001, S. 71). Somit liegen die Anfänge der beiden Forschungsgegenstände etwa in der gleichen Zeit. Dem Praxisfeld der Schulsozialarbeit fehlt es bislang an einer einheitlichen Definition, als auch an einem einheitlich gültigen Auftrag, was die Tatsache, dass sich der Ausbau der Schulsozialarbeit in der Schweiz noch in der Anfangsphase befindet, unterstreicht. Für die Deutschschweiz fehlt es bislang an genauen Zahlen und an Fachartikel, einige Hochschulen und Projektverantwortliche haben bisher einige Evaluationen in Auftrag gegeben (Drilling, 2001, S. 72), weil das Tätigkeitsfeld sich noch im Aufbau befindet. Auch die Berner Fachhochschule hat seit 2008 Evaluationen von 13 Schulsozialarbeitsprojekten im Kanton Bern durchgeführt (Berner Fachhochschule, 2019).

Avenir Social (2010) gibt Leitsätze und Ziele für die Schulsozialarbeit vor, nach denen die Schulsozialarbeit die Kinder und Jugendlichen befähigen soll, eine Lebensführung zu entwickeln, welche für sie zufriedenstellend ist. Zudem soll sich die Schulsozialarbeit für Bedingungen einsetzen, welche eine positive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen möglich machen und soll dazu sozialen Problemen mit gezielten Massnahmen vorbeugen. Der dritte und

letzte Leitsatz beschreibt, dass sie mit ihren Aktivitäten und Interventionen in diversen Bereichen kontinuierlich einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten soll (S. 1).

Die Resilienzforschung kann bis zum heutigen Zeitpunkt in vier Phasen eingeteilt werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011, S. 14). Während die erste Phase geprägt war von der Psychopathologie und der Schwerpunkt auf den Risikofaktoren gelegen hat, hat sich inzwischen durch Ergebnisse diverser Studien gezeigt, dass es sich bei Resilienz um ein dynamisches, multidimensionales Modell handelt, welches auch in den Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung gebracht werden muss (Masten, 2016, S. 24) Dazu liefert das ökologische Modell von Bronfenbrenner, das in Kapitel 5.1.2 der vorliegenden Arbeit erläutert wird, eine gute Verständnisgrundlage.

Während seit Beginn der Einführung der Schulsozialarbeit in der Schweiz verschiedene Modelle existierten, wurde im Jahr 2005 die Empfehlung abgegeben, dass im Kanton Bern ein kooperatives Modell anzustreben sei (Salm, 2005, S. 4). Dieses kann in zwei verschiedenen Formen auftreten, in ambulanter und in integrierter Form (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2008, S. 10).

Während in den USA und Deutschland bereits einige resilienzfördernde Programme empirisch begleitet und ausgewertet wurden, wie beispielsweise in Deutschland *PRiGS* von Fröhlich-Gildhoff (2011), oder das Projekt *Grundschule macht stark!* (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 11), hinkt die Schweiz diesbezüglich deutlich nach. Es finden sich vereinzelt Unterlagen zu Vorträgen, die das Phänomen Resilienz näher beleuchten. Erfreut hat, dass die Pädagogische Hochschule Zürich ein Weiterbildungsangebot mit der Bezeichnung Resilienz und Resilienzförderung aufgeschaltet hat (Pädagogische Hochschule Zürich, n.d.).

Man kann zusehen, wie das Angebot an resilienzfördernden Programmen langsam zu wachsen beginnt, doch liegt der Schwerpunkt jedoch stark auf den Lehrpersonen als programmleitende Instanzen. Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 25) tun dieses Feld etwas auf, indem sie die programmleitende Person als Mentor und nicht als Lehrperson bezeichnen. Auch im Mehrebenenmodell sind Schulsozialarbeitende zu finden, jedoch in der ergänzenden Rolle zur Lehrperson und nicht in der programmleitenden Funktion.

Eine von zwei Publikationen, die sich zu Resilienzförderung in der Schulsozialarbeit finden lassen, trägt den Namen *Risk and Resilience Ecological Framework for Assessment and Goal Formulation* und stammt von Corcoran und Nichols-Casebolt aus den USA. Sie stellen eine Verbindung zum ökologischen Entwicklungsmodell her und beschreiben, wie das Resilienzmodell für schulsozialarbeiterische Interventionen angewendet werden kann (2004, S. 211-235).

Die zweite Studie mit dem Titel *Neue schul- und bildungspolitische Trends: Resilienzförderung als eine Kernaufgabe der Schulsozialarbeit* stammt aus Deutschland und wurde von Trisch

und Hepp (2019) verfasst. Sie beschreibt Aspekte, auf die bei der Resilienzförderung durch die Schulsozialarbeit Wert zu legen ist.

Für die Schweiz sind keine vergleichbaren Studien und Publikationen vorhanden, was bestätigt, dass zurzeit für den Bereich der Resilienzförderung in der Schule noch eine theoretische Lücke besteht, die es zu füllen gilt.

### **3. Erkenntnisinteresse**

Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ist die Schulsozialarbeit in der Schweiz das am schnellsten wachsende Handlungsfeld (Baier, 2011, S. 61). Seit den 1990er Jahren wird Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz an verschiedenen Standorten eingeführt. Durch die grossen Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheiten der Gemeinden weist die Schulsozialarbeit lokal unterschiedliche Trägerschaften und Rahmenbedingungen auf, was die Ausgestaltung der Praxis erheblich prägt (Baier, 2011, S. 63). Von Seiten der Bildungspolitik werden den Gemeinden keine Vorgaben bezüglich der Schulsozialarbeit gemacht, dennoch scheint es, als würde die besondere Qualität von Schulsozialarbeit im Bewusstsein der bildungspolitischen Überlegungen angekommen sein (Baier, 2001, S. 64). Eisner (2008, S. 75) betont, dass die Schulsozialarbeit eine Ressource bezüglich der Realisierung und Koordination von schulischen Projekten darstellt. Die strukturelle und inhaltliche Profilbildung führt in der Schweiz immer wieder zu Diskussionen, da die Schweiz eine Schulsozialarbeitspraxis entwickelt hat, die stark auf Einzelfallhilfe ausgerichtet ist (Baier, 2011, S. 66). Neben der Einzelfallhilfe gehört jedoch auch die Prävention zu den Aufgabenbereichen der Schulsozialarbeit. Dabei stellt sich die Frage, nach welchen Inhalten Prävention ausgerichtet werden sollte und wo man dabei ansetzt (S. 72). Ein zentraler Aspekt dabei ist die Stärkung der Kinder, damit sie Situationen in ihrem Leben selbständig bewältigen können (S. 73). Es kann angenommen werden, dass wenn in Prävention - besonders in die universelle - investiert wird, später weniger Interventionen notwendig sind. Laut Petermann, Niebank und Scheithauer (2004, S. 299) liegen die Wurzeln von zahlreichen Verhaltensauffälligkeiten in der Kindheit, was dafür spricht, dass möglichst frühzeitig mit Prävention begonnen werden sollte. Es gibt Belege dafür, dass seelische Erkrankungen und Verhaltensauffälligkeiten langfristig stabil bleiben (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015, S. 60). Störungen des Sozialverhaltens bleiben so ab ungefähr dem fünften Lebensjahr unverändert, wenn keine gezielten pädagogischen oder therapeutischen Interventionen stattfinden (Krahé, zitiert nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015, S. 60). In diesem Zusammenhang erscheinen die Ergebnisse diverser Studien als aussichtsreich, die zeigen, dass die Entwicklung und Stärkung von Resilienzfaktoren durch institutionelle und strukturelle Faktoren des Systems Schule erheblich beeinflusst werden (Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012, S. 10-12).

Gestützt auf den Diskurs um die Inhaltsausrichtung der Schulsozialarbeit, der in Verbindung gebracht werden kann mit den Einflussfaktoren des Systems Schule, soll die Resilienzförderung in der vorliegenden Thesis ins Zentrum gerückt und in den jeweiligen Zusammenhang gebracht werden. Durch die Bearbeitung von theoretischer Fachliteratur sollen Kriterien herausgearbeitet werden, die eine Resilienzförderung durch die Schulsozialarbeit nicht nur begünstigen, sondern die als grundlegende Kriterien vorhanden sein müssen, damit Resilienz überhaupt gefördert werden kann.

Aufgrund der hauptsächlichlichen Ausrichtung auf Einzelfallhilfe kann angenommen werden, dass die Schulsozialarbeit aktuell mehr als Problemlöseinstanz tätig ist, als dass sie auf universell präventiver Ebene wirken kann.

Die Wichtigkeit von Resilienz gewinnt in einer Gesellschaft, die als gefährdet bezeichnet wird, noch zusätzlich an Bedeutung. So ist Resilienz für das Kind selbst vonnöten, um überhaupt in dieser Gesellschaft bestehen zu können, was wiederum einen stärkenden und positiven Effekt auf die Gesellschaft hat, wenn ein Individuum durch innere Stärke und Widerstandskraft seine Aufgaben gut lösen kann. Da in den Berufsauftrag der Lehrpersonen die Wissensvermittlung fällt und derzeit sogar in den Medien darüber diskutiert wird, dass Lehrpersonen zeitlich zu ausgelastet sind, wird der Blick auf die Schulsozialarbeit gelenkt, die sich der Resilienzförderung annehmen, oder eine leitende und ausbildende Funktion dabei übernehmen könnte. Betrachtet man die Ziele von Schulsozialarbeit, so kann die Resilienzförderung mit diesen in Einklang gebracht werden.

Da sich theoretische Grundlagen in der Praxis selten genau so umsetzen lassen, besteht grosses Interesse an den aktuell sich bietenden Möglichkeiten für diese Umsetzung in der Praxis.

Aus einer Zusammenführung von theoretischen Erkenntnissen und empirischen Daten sollen Kriterien herausgearbeitet werden, die einer gelingenden Resilienzförderung zugrunde liegen müssen. Diese sollen in Form von Handlungsempfehlungen für die Praxis formuliert werden.

Es ist zu erwarten, dass die Umsetzung von Resilienzförderung von diversen Faktoren beeinflusst wird und die Politik dafür den übergeordneten Rahmen vorgibt, von welchem die übrigen Faktoren letztendlich abhängig sind.

Folgende Fragestellung soll aus theoretischer Perspektive in der vorliegenden Thesis beantwortet werden:

*Welche grundlegenden Kriterien müssen erfüllt sein, damit die Schulsozialarbeit einen Beitrag zu gelingender Resilienzförderung leisten kann?*

Damit die Fragestellung beantwortet werden kann, erfolgt eine Auseinandersetzung mit Fachliteratur zu den Themen, welche in diesem Kontext von Relevanz sind. Aus der Theorie sollen Kriterien herausgearbeitet werden, welche grundlegend vorhanden sein müssen, damit die Schulsozialarbeit einen Beitrag zu gelingender Resilienzförderung leisten kann.

Im empirischen Teil der Thesis soll folgende Fragestellung beantwortet werden:

*Welche der aus der Theorie herausgearbeiteten Bedingungen sind als Grundlage in der Praxis vorhanden und wie gestaltet sich die praktische Umsetzung dieser Bedingungen?*

Dabei wird Bezug zur Perspektive aus der Praxis genommen. Es soll festgestellt werden, ob die aus theoretischer Sicht herausgearbeiteten Kriterien mit den aktuellen Bedingungen der Praxis übereinstimmen und wie sich deren Umsetzung in der Schulsozialarbeit gestaltet. Aufgrund der zu erwartenden Diskrepanzen zwischen theoretischen Grundlagen und aktuellen Bedingungen in der Praxis, sollen in der Diskussion aus der Zusammenführung von theoretischem Wissen und Stimmen aus der Praxis konkrete Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet werden:

*Welche Handlungsempfehlungen für die Praxis lassen sich aus den Erkenntnissen aus Theorie und Praxis ableiten?*

## 4. Resilienz

### 4.1 Definition

Damit überhaupt von Resilienz gesprochen werden kann, müssen zwei Voraussetzungen erfüllt sein: Einerseits muss eine belastende Situation bestehen, welche durch das Individuum erfolgreich bewältigt werden konnte (Masten, 2014, S. 29). Andererseits geht es nach Luthar (2006, S. 742) bei der Betrachtung von Resilienz um das Zusammenwirken von zwei Aspekten: Zum einen wirkt das Vorhandensein von (massiven) Entwicklungsrisiken, wovon auch schwierige Lebenslagen fallen, zum anderen wirkt eine positive Bewältigung dieser Risiken, so dass von einer positiven Entwicklung trotz widriger Umstände gesprochen werden kann. Es wird also von belastenden Situationen sowie von Entwicklungsrisiken gesprochen, die eine erfolgreiche Bewältigung erfordern. Resilienz beschreibt als Begriff die erfolgreiche Reaktion von Menschen auf unterschiedliche problematische Lebensumstände, Risiken und Krisen (Henninger 2016, S. 158). Deshalb wird Resilienz mit dem Begriff der *Widerstandsfähigkeit* verbunden (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 14). Der Diskurs um eine Begriffsdefinition hält nach wie vor an (S. 14). Im deutschsprachigen Raum ist die Definition von Wustmann (2004, S. 18) verbreitet: "Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken". Welter-Enderlin (2006, S. 13) definiert Resilienz unter Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Perspektive wie folgt: "Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen".

Die Definitionen lassen vermuten, dass Ressourcen aktiviert werden müssen, um Krisen erfolgreich bewältigen zu können. Nach Wustmann (2004, S. 20) stehen nicht nur Krisen oder Belastungssituationen im Mittelpunkt, sondern auch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. Reich, Zautra und Murray (2010, S. 4-9) rücken im Zusammenhang mit Resilienz den Aspekt der Nachhaltigkeit ins Zentrum. Auch verwenden sie den Begriff der Erholung, respektive der Besserung, was bedeutet, dass resiliente Menschen trotz widriger Umstände lebensfreudig sind, an Lebenszielen festhalten und ihren Lebenssinn nicht verlieren. Resilienz sollte über die gesamte Lebensspanne betrachtet und in Bezug zu Belastungen und resilienten Entwicklungspfaden gesetzt werden (Masten & Wright, 2010, S. 221). Für die vorliegende Arbeit erscheint die weit gefasste Definition von Resilienz als zentral. Dabei wird Resilienz als Kompetenz verstanden, die sich aus verschiedenen Subkompetenzen, den Resilienzfaktoren, zusammensetzt (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 15). Es kann davon ausgegangen werden, dass der Schule, respektive der Schulsozialarbeit im Hinblick auf die Entwicklung und Förderung dieser Kompetenzen, beziehungsweise Subkompetenzen, ein wichtiger Auftrag zukommt. Werner bestätigt die Relevanz der Förderung dieser Kompetenzen, denn die positive Bewältigung von belastenden Situationen, oder Ent-

wicklungsrisiken sollte nicht bloss auf dem Hintergrund einer Risikosituation bewertet werden (Werner, 2008, S. 27). Kompetenzen sind nicht nur in Krisensituationen bedeutend, sondern sind auch notwendig für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Rönna-Böse und Fröhlich-Gildhoff erklären den Vorgang der Entwicklung von Resilienz folgendermassen: „Die Einzelkompetenzen entwickeln sich im Verlauf der Lebensgeschichte in verschiedensten Situationen, werden unter Belastung aktiviert und manifestieren sich dann als Resilienz“ (Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 15). Resilienz weist drei charakteristische Merkmale auf. Nach Wustmann (2004, S. 28) ist Resilienz als *dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess* zu verstehen. Resilienz entwickelt sich aus Interaktionsprozessen zwischen Individuum und Umwelt und ist von Erfahrungen und bewältigten Ereignissen abhängig (Lösel & Bender, 2008, S. 59). Auch beschreibt Wustmann (2004, S. 30), dass Resilienz eine *variable Grösse* sei. Resilienz ist nicht stabil, sondern wird über die Lebensspanne verstanden und verändert sich im Laufe des Lebens, Entwicklungen sind in jedem Lebensabschnitt möglich (S. 59). Des Weiteren ist Resilienz gemäss Wustmann situationsspezifisch und multidimensional. „Resilienz in einem spezifischen Lebensbereich kann nicht automatisch auf alle anderen Lebens- oder Kompetenzbereiche übertragen werden“ (Wustmann, 2004, S. 32). Beispielsweise können Kinder, die in belasteten familiären Verhältnissen aufwachsen, hinsichtlich der Leistungsfähigkeit resilient sein, im Hinblick auf das Einlassen auf soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen jedoch keine Resilienz zeigen. Die Charaktermerkmale deuten darauf hin, dass Resilienz konstant gefördert werden muss, weil es sich bei Resilienz um ein dynamisches, bereichsspezifisches und veränderbares Phänomen handelt.

#### **4.2 Geschichte und aktueller Forschungsstand**

Die systematische Resilienzforschung hat ihre Anfänge in den 1970er Jahren und kann als Gegenbewegung zur Entwicklungspsychopathologie bezeichnet werden. Bei der Entwicklungspsychopathologie handelt es sich um eine Teildisziplin der Psychologie, welche im Bereich der Ursachen für so genannte Entwicklungsstörungen auf psychischer und sozialer Ebene forscht und sich auch mit deren Verläufen beschäftigt (Zander, 2010, S. 27). Während bei der Entwicklungspsychopathologie die Risikoeinflüsse auf die kindliche und menschliche Entwicklung im Fokus stehen, beschäftigt sich die Resilienzforschung mit der Frage nach der positiven Entwicklung von Individuen trotz belastender Lebensumstände (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2015, S. 14).

Die Anfänge der Resilienzforschung gehen mit einem Paradigmenwechsel einher, der durch eine Abkehr von traditionell monokausalen und deterministischen Erklärungsmodellen der Entwicklungspsychopathologie eingeläutet wurde. Empirisch gestützten Forschungsergebnissen zur Folge, gewann die Erkenntnis an Beachtung, dass Probleme, die in der kindlichen Entwicklung auftauchten, in seltenen Fällen eindeutig einem spezifischen Risiko oder einem

konkreten einzelnen Problem zugeschrieben werden konnten – und dass aus dem reinen Vorhandensein von Entwicklungsrisiken im Kontext kindlicher Entwicklung nicht zwangsläufig eine Fehlanpassung resultiert (Zander, 2010, S. 28). Ausgehend von dieser Erkenntnis zeichnete sich die Dringlichkeit ab, Modelle zu entwickeln, die von einer grösseren Komplexität und multidimensional ausgerichtet waren, welche fähiger waren, die Vielschichtigkeit menschlicher Entwicklung fassbar zu machen und zu beschreiben. Dazu waren nur Modelle in der Lage, die nicht von einer vorbestimmten Zwangsläufigkeit ausgehen, sondern solche, in welche der Faktor der Wahrscheinlichkeit mit einbezogen wurde (S. 28). Mit diesem Paradigmenwechsel erfolgte eine Neuorientierung, weg von der Defizitperspektive und hin zur Ressourcen- oder Schutzfaktorenperspektive (S. 29). Als Pioniere dieses Paradigmenwechsels werden beispielsweise Emmy Werner und Ruth Smith genannt, welche mit den Ergebnissen ihrer Längsschnittstudie auf der hawaiianischen Insel Kauai erstmals explizite Zusammenhänge ausweisen konnten zwischen positiv bewerteten Entwicklungsergebnissen und Persönlichkeitsmerkmalen von Kindern, sowie Merkmalen ihres sozialen Umfelds (Fingerle, 1999, S. 94).

Die Entwicklung der Resilienzforschung kann bis zum heutigen Zeitpunkt in drei verschiedene Phasen eingeteilt werden. Aktuell befindet sie sich in einer vierten, noch nicht abgeschlossenen Phase. In der ersten Phase wurden empirische Grundlagen erforscht. Im Zentrum stand die Identifizierung von allgemeinen Schutzfaktoren und Schlüsselkonzepten. Im Mittelpunkt der ersten Phase standen die Dimensionen von Resilienz. Forschungsgegenstand bildeten die Kriterien, welche für die Identifikation von Schutzfaktoren eine Relevanz hatten (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011, S. 14).

In der zweiten Phase bildeten die Kontextfaktoren und die Prozessorientierung den Forschungsgegenstand. Untersucht wurden Wirkmechanismen und Prozesse und die Bedeutung des Kontextes stand im Mittelpunkt (S. 14).

In einer dritten Phase wurden Resilienzförderungsmaßnahmen konzipiert und Präventions- sowie Interventionsmaßnahmen konkretisiert (Bengel, Meinders-Lücking & Rottmann, 2009, S. 15-17).

Die Fragen und der Forschungsgegenstand der aktuellen vierten Phase sind dabei, sich zu bilden. Beeinflusst durch den technologischen und wissenschaftlichen Fortschritt in den Bereichen der Statistik, der Genetik, der Neurowissenschaft und des Neuroimaging<sup>1</sup>, wurde Resilienz zu einer multidisziplinären Wissenschaft. Im Mittelpunkt der vierten Phase steht die Entwicklung von Mehrebenenmodellen. Dazu werden die verschiedenen Einflussfaktoren erforscht (Masten, 2016, S. 24). Die Mehrperspektivität stellt die Anforderung einer hohen Interdisziplinarität an die jeweiligen Forschungsbereiche (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015, S. 9). Eine wichtige Frage, die sich in dieser vierten Phase stellen könnte, ist die Frage nach

---

<sup>1</sup> Bei Neuroimaging handelt es sich um bildgebende Verfahren, welche einen Einblick in die innere Struktur und Vorgänge des Gehirns ermöglichen, ohne dass dabei in den Schädel eingedrungen werden muss. Sie werden im Bereich der Medizin für die Diagnostik eingesetzt (das gehirn info, n.d.).

den Möglichkeiten, welche sich der Gesellschaft, dem Gemein- und Bildungswesen stellen, um einen Beitrag zur Resilienzförderung zu leisten (Masten, 2016, S. 25). Was die Resilienzförderung und insbesondere die anwendungsbezogene Perspektive der Resilienzforschung betrifft, sind zum aktuellen Zeitpunkt erst wenige empirisch überprüfte Programme oder Ansätze vorhanden (S.12). Aktuell wird diskutiert, welche Arten von Förderung eine grössere Wirkung erzielen. Dabei wird unterschieden zwischen gezielter Programmförderung und einer Entwicklungsförderung im Alltag (Wustmann, 2011, S. 357).

Die differenzierte Betrachtung dieser einzelnen drei bereits abgeschlossenen Forschungsphasen und ihren jeweiligen Forschungsgegenständen macht deutlich, dass die jeweiligen Phasen aufeinander aufbauen und die Ergebnisse der Forschung zentral waren für die Weiterentwicklung der Sichtweise, das Verständnis von Resilienz und der Möglichkeit, diese zu fördern. Durch die zahlreichen empirischen Ergebnisse, welche die Resilienzforschung bisher hervorgebracht hat, konnten Annahmen, dass Resilienz ein stabiles Konstrukt sei, oder dass Menschen mit einer resilienten Entwicklung invulnerabel - im Sinne von unverwundbar - seien, revidiert werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2015, S. 10). Diese Erkenntnisse und die Sichtweisen, die sich im Laufe des Forschungsprozesses verändert haben, eröffnen neue Möglichkeiten, als soziale Umwelt Einfluss auf die Ausbildung und Förderung von Resilienz eines Individuums zu nehmen.

### **4.3 Ausgewählte Studien der Resilienzforschung**

Durch die Ergebnisse mehrerer Längsschnittstudien konnte nachgewiesen werden, dass Individuen, welche von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter kontinuierlich wissenschaftlich begleitet wurden, auch trotz der Aussetzung von multiplen Stressoren nur zu einem kleinen Teil anhaltende Verhaltensprobleme entwickelten (Werner, 2006, S. 28). Die Studien haben einen Kernbereich von Merkmalen identifizieren können, welche für die seelische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sind (Lösel & Bender, 2008, S. 59). Laut Werner (1989, S. 159-161) verhindert oder mildert dieser Kernbereich von Merkmalen risikohafte Bedingungen und erhöht dadurch die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung. Diese Merkmale werden in den nachfolgenden Studienergebnissen dargelegt. Die Kauai-Studie, wie auch weitere Studien erbrachten übereinstimmende Befunde, welche Faktoren als Resilienz zu identifizieren sind (Aichinger, 2011, S. 28).

Folgend werden die bedeutsamsten Längsschnittstudien vorgestellt. Die Auswahl der Studien erfolgte aufgrund der besonderen Aussagekräftigkeit von Längsschnittstudien. Untersuchungsgruppen wurden dabei von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter begleitet. Langzeitstudien können durch die lange Zeitspanne zu einer breiteren Ergebnispalette führen als Studien, die punktuell oder über einen kurzen oder kürzeren Zeitraum hinweg durchgeführt werden. In der ersten Phase der Resilienzforschung lag der Fokus vorwiegend auf Risikofaktoren,

welche im Zusammenhang mit der Lebensgeschichte eines Individuums untersucht wurden (Werner, 2006, S. 28). Man ging davon aus, dass das Vorhandensein von Risikofaktoren zwangsläufig mit einer negativen Entwicklung einhergeht. In den folgenden Studien standen Menschen im Mittelpunkt, die belastete Lebenssituationen positiv bewältigen konnten (S. 28).

#### 4.3.1 Kauai-Längsschnittstudie

Die Kauai-Längsschnittstudie von Werner und Smith setzte den Fokus auf junge Menschen, die trotz biologischer und psychosozialer Risikofaktoren einen positiven Entwicklungsverlauf zeigten (Werner, 1989, S. 159).

Werner konnte durch die Kauai-Längsschnittstudie belegen, dass aus Kindern, welche einem erhöhten Risikopotenzial ausgesetzt sind, verantwortungsbewusste Jugendliche und junge Erwachsene werden können. Bei rund einem Drittel der Probanden konnte eine positive Entwicklung festgestellt werden (2006, S. 30). Kormann (2009, S. 192) würdigt die bedeutenden Erkenntnisse, die durch Werners Studie gewonnen werden konnten, nämlich dass die Möglichkeit besteht, dass trotz eines trostlosen Lebenspfades eine zuversichtliche, lebensbejahende Haltung entwickelt werden kann.

Über vier Jahrzehnte haben Werner und ihr Team knapp 700 Kinder begleitet, die in Kauai, Hawaii im Jahre 1955 geboren wurden. Die Landschaft ist paradiesisch, sie überdeckt die chronische Armut der ethnisch unterschiedlichen Bevölkerung (Werner, 1989, S. 157-159). Die Datenerhebung fand im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren statt und wurde von einem interdisziplinären Team aus Sozialarbeitenden, Krankenpflegenden, Kinderärztinnen, Kinderärzten, Psychologinnen und Psychologen durchgeführt. 30 Prozent (210) der begleiteten Teilnehmenden wuchsen unter äusserst schwierigen Bedingungen auf. Werner stellte sich im Zusammenhang mit diesen *Risikokindern* die Frage, ob diese Kinder eine Chance auf ein weitgehend problemfreies, zufriedenstellendes Leben haben und wie sie sich über die Jahre hinweg entwickeln werden (Werner, 1989, S. 158).

Zwei Drittel (129) der teilnehmenden *Risikokinder* wurden im Alter von 10 bis 18 Jahre lern- und verhaltensauffällig und hatten psychische Probleme (Werner, 2006, S. 30). Ein Drittel (72) dieser Kinder entwickelten sich erstaunlich positiv und zeigten zu keinem Zeitpunkt Verhaltensauffälligkeiten. Sie waren in der Schule erfolgreich, waren eingebunden in das soziale Leben und hatten sich realistische Ziele gesetzt. Sie entwickelten sich zu selbstbewussten, kompetenten und fürsorglichen Erwachsenen (S. 30).

Werner interessierte sich vor allem für diese 72 Kinder, welche sich trotz vorhandener Risikofaktoren positiv entwickelten (Werner, 1989, S. 159). Es konnten folgende personale, familiäre sowie soziale Ressourcen für günstige Entwicklungsverläufe identifiziert werden:

Bezüglich der *Schutzfaktoren des Individuums* zeigten sich, dass Kinder bereits früh Persönlichkeitsmerkmale aufwiesen, die positive Reaktionen der Betreuungspersonen auslösten

(Werner, 2006, S. 31). Diese Kinder waren aktiv, fröhlich, umgänglich und aufgeschlossen (S. 31). Sie waren kompetent in der Schule und wussten sich besser zu helfen als Gleichaltrige, bei welchen später Verhaltensauffälligkeiten festgestellt werden konnten (S. 31). Die Kinder mit einem positiven Entwicklungsverlauf waren stolz auf sich, hatten selbstwirksame Überzeugungen und waren sich bewusst, dass sie Probleme selbständig bewältigen können (S. 31-32). Sie verfolgten realistische Ziele im Hinblick auf Schule und Beruf und ihre Erwartungen an die Zukunft waren höher als bei Kindern, die ihre Probleme nicht bewältigen konnten (S. 32). Sie hatten zudem ein positives Selbstkonzept und einen starken Glauben bezüglich der Kontrolle ihres eigenen Schicksals (Werner, 1989, S. 161).

Hinsichtlich *Schutzfaktoren in der Familie* ist es den meisten resilienten Kindern gelungen, trotz widriger Umstände eine enge, stabile, emotionale Bindung zu mindestens einer Bezugsperson aufzubauen (Werner, 2006, S. 32).

Im Sinne von *Schutzfaktoren im sozialen Umfeld* erhielten die Kinder Aufmerksamkeit im Rahmen von emotionaler und sozialer Unterstützung. Sie konnten sich in Krisenzeiten aktiv verlässliche Unterstützung in ihrem Umfeld holen (Werner, 2006, S. 32). Die ausserfamiliäre Unterstützung wirkte hilfreich, Probleme zu reduzieren und diente dazu, dass die Kinder ein aktives und konstruktives Bewältigungsverhalten sowie prosoziale Handlungsweisen erlernten (Werner, 1989, S. 161) Auch geht Werner (S. 161) darauf ein, dass positive Peerkontakte und Freundschaftsbeziehungen, sowie positive Erfahrungen in Bildungseinrichtungen einen schützenden Effekt hatten.

Im weiteren Lebensverlauf zeigte sich, dass diese resilienten Kinder ihre Kompetenzen erweitern konnten und sich belastende Lebensereignisse verringerten (Werner, 2006, S. 36). Die Erkenntnisse von Werner liefern eindeutig Handlungsorientierungen für die Schule.

#### 4.3.2 Mannheimer Risikokinder-Längsschnittstudie

In dieser Längsschnittstudie wurde die Entwicklung von 362 Kindern, darunter 210 Hochrisikokinder, von der Geburt bis ins Schulalter untersucht (Laucht et al., 1992, 8, S. 274). Ziel der Studie war, die Entwicklungsverläufe dieser Kinder zu beschreiben, welche biologischen und psychosozialen Belastungen ausgesetzt waren. Es erfolgte eine Analyse der Entwicklungsprozesse und eine Überprüfung der Qualität von Eltern-Kind-Beziehungen, um Hypothesen zur Verbesserung von Prävention und Früherkennung abzuleiten (S. 274-275). Unter psychosozialen Faktoren fallen vor allem ungünstige familiäre Umstände (S. 275). Belastungen ergeben sich dabei für die Kinder vor allem durch Vernachlässigung und die eheliche Disharmonie (S. 275).

Die Mannheimer Längsschnittstudie wollte die Auswirkungen späterer Entwicklungseinflüssen auf Entwicklungsrisiken nicht vernachlässigen, wie dies die Risikoforschung zuvor oft gemacht hat (Rutter, 1992, S. 187-188). Unterschätzt oder zu wenig beachtet wurde in diesen die Mög-

lichkeit, dass Risiken und Belastungen durch Kompetenzen und Ressourcen eines Individuums und seiner Umgebung bewältigt werden können, wobei die negativen Auswirkungen von Belastungen verhindert oder kompensiert werden konnten (Garmezy, 1985, S. 219). Aufgrund dieser Kritik wurde die Mannheimer Risikokinderstudie konzipiert (Laucht et. al., 1992, S. 275). Sie befasste sich mit der motorischen, kognitiven sowie der sozial-emotionalen Entwicklung und dem Verlauf von Kindern mit neuropsychiatrischen Störungen in den ersten acht Lebensjahren (S. 275). Interessant erscheinen im Zusammenhang mit der Resilienzförderung die sozial-emotionale Entwicklung und die Identifikation entwicklungsfördernder Merkmale der sozialen Umwelt dieser Kinder.

Im Unterschied zu biologischen Belastungen wirkten sich psychosoziale Belastungen in allen Entwicklungsbereichen ungünstig aus (S. 282). Die Mannheimer Längsschnittstudie belegte entwicklungshemmende Auswirkungen von Risiken und Stress auf die kindliche Entwicklung. Laut Brezinka (2003, S. 74) steigern diese Risikofaktoren „die Wahrscheinlichkeit eines problematischen Entwicklungsverlaufs“. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Schule problematischen Entwicklungsverläufen in vieler Hinsicht vorbeugen kann. Die Studienergebnisse bestätigen die Aussagen von Werner aus der Kauai-Längsschnittstudie, dass Risiken die Entwicklung von Kindern beeinträchtigen, aber ein Kernbereich von Merkmalen dazu führen kann, dass ein positiver Entwicklungsverlauf trotz widriger Umstände möglich wird.

#### 4.3.3 Bielefelder Invulnerabilitätsstudie

Die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie war von der Auffassung Rutters (1979, S. 49) geprägt, die betonte, dass bisher die Tendenz bestanden hatte, sich in der Risikoforschung nur auf negative Bedingungen zu konzentrieren, anstatt sich auf das Potenzial der Vermeidung dieser Bedingungen zu fokussieren. Dieses Potenzial liegt gemäss Rutter im wachsenden Bewusstsein und dem Verständnis der Ursachen, aufgrund welcher Kinder von Risiken nicht geschädigt werden (S. 49).

Die Studie untersuchte die seelische Widerstandskraft von Jugendlichen, welche einem hohen Entwicklungsrisiko ausgesetzt sind. Ziel der Studie war die Erhebung von Schutzfaktoren, welche zu einer resilienten Entwicklung von Jugendlichen beitragen können. Es stellte sich die Frage, wie sich resiliente Jugendliche von Jugendlichen unterscheiden, welche Entwicklungsstörungen aufwiesen (Lösel, Bliesener & Köferl, 1989, S. 188-195). Das Augenmerk lag auf den resilienten Jugendlichen, welche trotz Belastungen, risikohafters Lebenssituationen und -umständen psychisch gesund blieben, sich sozusagen invulnerabel zeigten (S. 188-195).

An der Studie nahmen 146 Jugendliche teil, die in Heimen aufgewachsen sind und zwischen 14 bis 17 Jahre alt waren (Wustmann, 2012, S. 92). Die Jugendlichen wurden in zwei Vergleichsgruppen eingeteilt. Einerseits wurden objektive, andererseits subjektive Risikofaktoren erhoben (Lösel & Bender, 2007, S. 58). Eine Gruppe der Jugendlichen (66 Personen) wurde

als resilient eingestuft, die andere Gruppe, respektive die Vergleichsgruppe (80 Personen), die einer gleichartigen Risikobelastung ausgesetzt war, zeigte im Gegensatz starke Verhaltensauffälligkeiten (S. 58). Die Ergebnisse dieser Studie führte zu ähnlichen Erkenntnissen wie die Kauai-Längsschnittstudie von Werner (S. 59). Die resilienten Jugendlichen wiesen eine Reihe von Schutzfaktoren auf, wie beispielsweise ein positives Selbstwertgefühl, eine realistische Zukunftsperspektive sowie eine hohe Leistungsmotivation. Sie hatten häufig ausserhalb der Familie eine feste Bezugsperson und es fiel ihnen leichter, in der Schule Beziehungen einzugehen (S. 59).

#### **4.4 Das Resilienz-Konzept – ein dynamischer Entwicklungsprozess**

Das Resilienzkonzept geht davon aus, dass beiderlei Faktoren, Schutz- sowie Risikofaktoren bei der erfolgreichen Bewältigung von belastenden Lebensereignissen eine tragende Rolle spielen (Wustmann, 2012, S. 57). Aus der Auseinandersetzung mit den beiden Konzepten Risikofaktorenkonzept und Schutzfaktorenkonzept sind diverse Modelle entstanden, die Resilienz als Prozess mit einem spezifischen Entwicklungsergebnis darstellen (Siegrist, 2010, S. 35). Die Modelle gehen von einem oder oft mehreren Faktoren aus, die je eine risikoerhöhende Wirkung haben und von einem oder oft mehreren Faktoren, die risikomildernde Wirkung haben und die so das Entwicklungsergebnis beeinflussen (S. 35). Nach Wustmann (2004, S. 57-61) werden drei Modelle unterschieden: Das Haupteffekt-Modell besagt, dass sich die risikoerhöhenden und risikomildernden Faktoren direkt auf das Entwicklungsergebnis auswirken. Beim Mediatoren-Modell wird davon ausgegangen, dass die risikomildernden und die risikoerhöhenden Faktoren über einen Mediator, also indirekt auf das Entwicklungsergebnis wirken. Im dritten Modell, dem Modell der Interaktion wird davon ausgegangen, dass eine Beziehung besteht zwischen risikoerhöhenden und risikomildernden Faktoren. Der risikomildernde Faktor moderiert nach dieser Betrachtung die Risikobedingungen und hat jedoch in Abwesenheit einer Risikobelastung keinen Effekt. Werner (1982, S. 133) beschreibt die Wirkung von protektiven Faktoren als Pufferprozesse und folgt mit dieser Beschreibung dem Modell der Interaktion.

Zur besseren Veranschaulichung der komplexen Prozesse, wird an dieser Stelle das Rahmenmodell nach Wustmann (2004, S. 65) bildlich dargestellt, in welchem die drei beschriebenen Modelle enthalten sind.

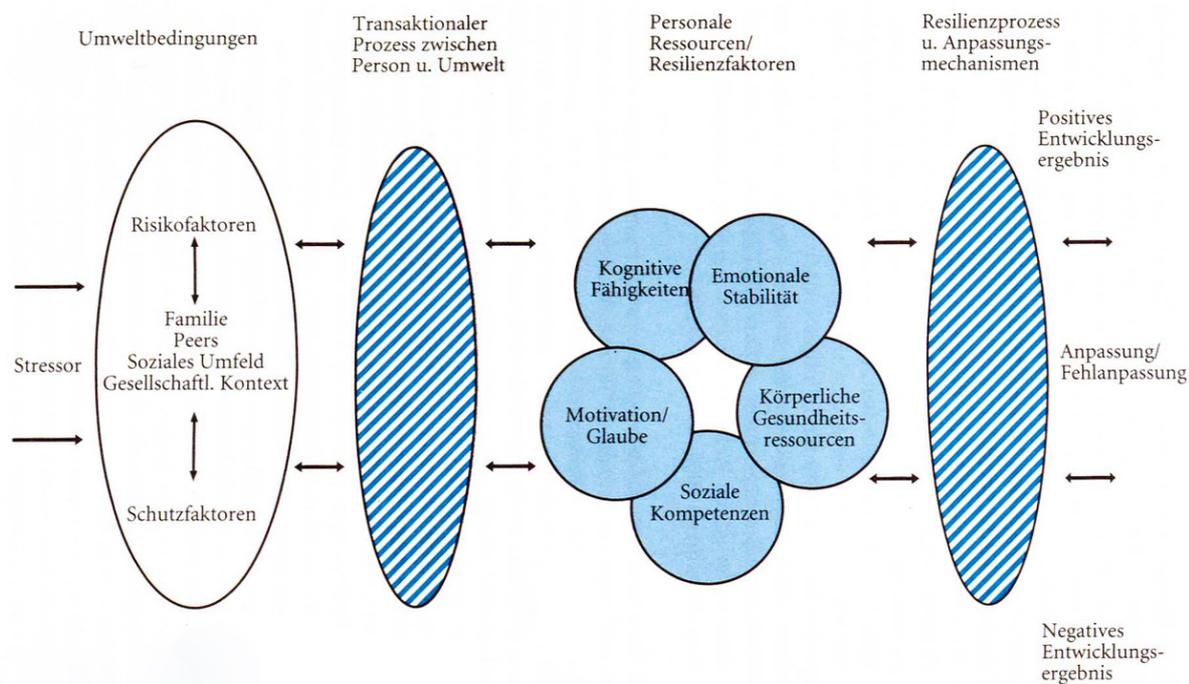


Abbildung 1. Rahmenmodell von Resilienz (modifiziert nach Kumpfer). Nach Wustmann, 2004, S. 65.

Im abgebildeten Modell wird Resilienz durch vier verschiedene Variablen bestimmt: Durch den Stressor, der eine Störung des Gleichgewichts hervorruft und Resilienzprozesse in Bewegung bringt. Weitere Variablen sind die Umweltbedingungen, die personalen Merkmale, sowie das Entwicklungsergebnis. Der Transaktionsprozess zwischen der Umwelt und des Individuums spielt eine wichtige Rolle bei der Bewältigung des Stressors. Beeinflusst wird er durch selektive Wahrnehmung, Ursachenzuschreibung, die Wahl und den Einsatz von Coping-Strategien und die Anbindung an soziale Netzwerke (Siegrist, 2010, S. 36). Als weiteren Transaktionsprozess wird das Zusammenspiel von Individuum und Entwicklungsergebnis beschrieben und wird im Modell als Resilienzprozess bezeichnet. Dieser kann effektive, sowie auch dysfunktionale Mechanismen der Anpassung beinhalten (S. 36). Entscheidend dabei ist der Umgang des Individuums mit Stress und belastenden Ereignissen (Wustmann, 2012, S. 29). Wenn das Individuum nicht passiv auf die belastenden Ereignisse reagiert und sich aktiv Möglichkeiten und Menschen sucht, die der Situation eine positive Wendung bringen können, kann von einem günstigen Verlauf gesprochen werden (Werner, 2006, S. 36). Der ganze abgebildete Prozess ist relational, was in der Abbildung nicht explizit dargestellt wird. Das bedeutet, dass sich ein positives Entwicklungserlebnis unterschiedlich darstellen kann, welches abhängig ist von biologischen, psychologischen und psychiatrischen Aspekten (Siegrist, 2010, S. 37). Das abgebildete Modell beschreibt ausschliesslich den Handlungs- und Orientierungsprozess bei der Bewältigung von widrigen Lebensereignissen und vernachlässigt Erklärungsansätze für die Entstehung des Prozesses und die Rolle der Vulnerabilitätsfaktoren, welche den Pro-

zess auch beeinflussen (S. 37). Aufgrund der Komplexität der erwähnten Prozesse erschien es als sinnvoll, eine bildliche Darstellung des Modells anzubringen, welches jedoch durchaus auch aus einem kritischen Blickwinkel betrachtet werden kann.

Aus den empirischen Ergebnissen der Resilienzforschung entstand das Konzept der Resilienz. Bengel, Meinders-Lücking & Rottmann (2009, S. 19) bezeichnen Resilienz als psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und Entwicklungsrisiken, die zu einer erfolgreichen oder positiven Entwicklung unter ungünstigen Lebensbedingungen führt. Somit kann gesagt werden, dass Resilienz nebst der Abwesenheit von psychischen Störungen auch den Erwerb von dem Alter entsprechenden Kompetenzen meint, wie beispielsweise die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben trotz widriger Umstände (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, S. 344).

Wustmann (2012, S. 19) führt drei wesentliche Aspekte auf, welche aus den Ergebnissen der Resilienzforschung hervorgehen. Zum einen handelt es sich um eine positive und gesunde Entwicklung trotz andauerndem hohem Risikostatus, zum anderen um eine beständige Kompetenz unter akuten Stressbedingungen und zuletzt um eine positive, schnelle Erholung nach traumatischen Ereignissen.

Nennenswert und zentral erscheint die Tatsache, die sich aus der Forschung ergeben hat, dass es sich bei Resilienz um keine angeborene Persönlichkeitseigenschaft handelt, sondern um eine sich im Verlaufe des Lebens entwickelnde Eigenschaft (Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012, S. 8). Diese Tatsache wird im Kontext der Resilienzförderung als wichtig erachtet. Auch von Relevanz sind die Ergebnisse, die zeigen, dass es sich bei Resilienz um ein dynamisches Phänomen handelt, wobei das Kind oder der Mensch als aktiver Mitgestalter seines Lebens betrachtet wird (Fröhlich-Gildhoff et al., S. 8).

Es kann also davon ausgegangen werden, dass es sich bei der seelischen Widerstandskraft nicht um eine angeborene Charaktereigenschaft handelt, sondern dass diese in der täglichen Interaktion mit der sozialen Umwelt eines Individuums entsteht und mit positiven Bewältigungserfahrungen, die das Individuum macht, wächst (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, S. 8). Petermann, Niebank und Scheithauer (2004, S. 345) formulieren diesen Prozess ähnlich, indem sie betonen, dass es sich bei der Resilienz um eine dynamische Kapazität handle, die sich über eine Zeitspanne hinweg im Kontext der Interaktion zwischen Mensch und Umwelt entwickle.

In diesem Kontext sind die Entwicklungsaufgaben zu erwähnen, die ein Kind im Verlaufe seiner Entwicklung zu bewältigen hat und auch die Übergänge in der kindlichen Entwicklung, welchen im Zusammenhang mit der Resilienz eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Diese Übergänge gelten auch als Phasen erhöhter Vulnerabilität<sup>2</sup> und sollten daher besondere Beachtung erhalten. Die positive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Übergängen

---

<sup>2</sup> Während Phasen erhöhter Vulnerabilität werden viele zu bewältigende Anforderungen gleichzeitig an ein Kind gestellt. Ein Beispiel dafür wäre der Eintritt in den Kindergarten (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015, S. 24).

beeinflussen die Entstehung von Resilienz, denn eine positive Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben und Krisen haben wiederum einen positiven Einfluss auf die weitere Entwicklung (Fröhlich-Gildhoff, et al., 2012, S. 8).

In der Forschung herrscht bislang keine Einigkeit darüber, wie weit der Begriff der Resilienz zu fassen ist. So geht beispielsweise Fingerle (2007, S. 300) von einem eng gefassten Resilienz-begriff aus, der besagt, dass Resilienz vorliegt, wenn ein Individuum eine äusserst bedrohliche Situation unerwartet positiv bewältigt. Wieland (2011, S. 185) hingegen vertritt die Ansicht, dass Resilienz erst in Krisensituationen richtig sichtbar wird und aus diesem Grunde eine Förderung von der Fähigkeit zur Bewältigung im Vorherein nur mit Wahrscheinlichkeitsannahmen geschehen kann.

Andere Autorinnen und Autoren wiederum bezeichnen Resilienz als Kompetenz, welche sich aus diversen Subkompetenzen zusammensetzt und in entsprechenden Situationen genährt wird (S. 10-11). Diese Subkompetenzen sind operationalisierbar, empirisch abgesichert und werden auch unter weniger krisenhaften Bedingungen sichtbar. Sie werden jedoch beim Vorliegen einer Dauerbelastung oder einer Krise aktiviert und werden in unterschiedlichen Situationen ausgebildet (S. 8).

Auf die an dieser Stelle erwähnten Subkompetenzen, auch Resilienz-faktoren genannt, wird im Kapitel 5.2 Resilienz-faktoren im Schulalter vertiefter eingegangen.

Einig sind sich die Forscherinnen und Forscher darin, dass es sich bei Resilienz um eine Kompetenz handelt, die aus einem Zusammenspiel von Dispositionen (Wissen und Fähigkeiten) und Handeln sichtbar wird (S. 9).

Die Betrachtungsweise von *Resilienz als Kompetenz* ist für die vorliegende Arbeit von grosser Relevanz, weil aufgrund dieser Sichtweise eine Förderung dieser Kompetenz möglich wird und die Möglichkeit zur Förderung mit der Institution Schule in Verbindung gebracht werden kann. Im Lehrplan 21, welcher derzeit schweizweit eingeführt werden soll, steht der Erwerb von diversen Kompetenzen im Zentrum und bildet den Kern des nationalen Bildungsauftrages.

#### 4.4.1 Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept im Überblick

Das Risikofaktorenkonzept gilt neben dem Schutzfaktorenkonzept als ein zentrales Konzept, welches stark mit der Resilienz-forschung verbunden ist (Schmidthermes, 2009, S. 19). Bei Resilienz handelt es sich um ein hoch komplexes Phänomen, welches unterschiedliche dynamische Prozesse beinhaltet zwischen den persönlichen Merkmalen, der Umwelt und dem Entwicklungsergebnis (Schmidthermes, 2009, S.19). Das Risikofaktoren- und das Schutzfaktorenkonzept bilden eine Grundlage, um die komplexen und dynamischen Wirkungsprozesse näher zu beschreiben. Es handelt sich beim Risikofaktoren-, sowie auch beim Schutzfaktorenkonzept um ein Modell, mit dem man aufgrund von Vorhersagen bezüglich des Verlaufes von

Belastungen, Beeinträchtigungen und psychischen Störungen, präventive Massnahmen planen kann (Wenninger, 2001, S. 41).

Dass Schutzfaktoren und Risiken sich bedingen, verdeutlichen Laucht, Esser und Schmidt wie folgt: „Ein protektiver Faktor ist besonders oder ausschliesslich dann wirksam, wenn eine Gefährdung vorliegt. Ohne Gefährdung dagegen kommt ihm keine bedeutsame Rolle zu“ (1997, S. 265). Diese Betrachtungsweise ist von grosser Bedeutung für das Verständnis des Zusammenspiels von Risiko- und Schutzfaktoren.

#### 4.4.1.1 Risikofaktorenkonzept

Bender (1995, S. 15) definiert einen Risikofaktor so, dass durch sein Auftreten und sein Einwirken die Wahrscheinlichkeit erhöht ist, dass das Individuum eine Störung entwickeln könnte. Jessor, Turbin und Costa bezeichnen einen Risikofaktor als Variable oder eine Bedingung, welche die Wahrscheinlichkeit von positivem, sozial erwünschtem Verhalten senken oder mit einer höheren Wahrscheinlichkeit von negativen Konsequenzen einhergehen (1999, S. 43).

Relevant dabei ist der auf Wahrscheinlichkeit beruhende Charakter dieser risikoe erhöhenden Bedingungen. Somit kann das Risikofaktorenkonzept als ein Wahrscheinlichkeitskonzept betrachtet werden und gilt nicht als Kausalitätskonzept. Risikobedingungen sind nicht zwangsläufig mit Entwicklungsrisiken verbunden, dazu muss in vielen Fällen eine Vulnerabilität des Kindes vorliegen (Scheithauer, 2003, S. 43-44).

Die Entwicklungspsychopathologie unterscheidet zwischen Vulnerabilitätsfaktoren und Risikofaktoren, auch Stressoren genannt (Laucht, Esser & Schmidt, 2000, S. 251).

Bei den Vulnerabilitätsfaktoren handelt es sich um Bedingungen, die sich auf die biologischen oder psychologischen Merkmale des Kindes beziehen. Sie werden auch als Defizite, Defekte oder Schwächen bezeichnet (Wustmann, 2012, S. 37). Petermann, Niebank und Scheithauer unterscheiden hierbei noch zwischen primären und sekundären Vulnerabilitätsfaktoren (2000, S. 67). Bei den primären Vulnerabilitätsfaktoren einzuordnen sind Merkmale, welche das Kind schon bei seiner Geburt aufweist. Beispiele hierfür sind eine Frühgeburt oder genetische Dispositionen. Bei den sekundären Vulnerabilitätsfaktoren handelt es sich um Merkmale, welche sich das Kind in der Auseinandersetzung mit der Umwelt aneignet. Ein Beispiel für diese Kategorie ist ein negatives Bindungsverhalten (Wustmann, 2012, S. 37).

Risikofaktoren hingegen bezeichnen Bedingungen, welche psychosoziale Merkmale der Umwelt des Kindes betreffen (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, S. 323).

Neu dazugewonnenen Ergebnisse der Forschung haben zur Erkenntnis geführt, dass die biologischen Risiken wie beispielsweise die Frühgeburt, mit steigendem Alter des Kindes weniger Einfluss haben, hingegen die psychosozialen Risiken an Bedeutung gewinnen (Remschmidt, 1988, S. 569).

Besondere Bedeutung erhält in diesem Kontext auch die Zeit der Schwangerschaft, die Geburt und die anschliessende Säuglingszeit, da sich das Individuum in dieser Zeitspanne rasch

entwickelt und ist aus diesem Grunde besonders anfällig ist. Ausserdem verfügt das Individuum zu diesem Zeitpunkt noch über wenige bis keine Schutz- und Bewältigungsmechanismen (Wustmann, 2012, S. 37). Später in der Kindheit sind bei den psychosozialen Faktoren hauptsächlich familiäre Risiken dominant, so zum Beispiel familiäre Gewalt, familiäre Disharmonie oder lange anhaltende elterliche Konflikte. Es kann vermutet werden, dass besonders offen ausgetragene elterliche Konflikte besonders risikobehaftet sind. Anstelle der Risikofaktoren im früheren Kindesalter treten später Risiken, die im Kontext der Peers oder der Schule entstehen wie zum Beispiel Mobbing oder die Zugehörigkeit zu einer devianten Peer-Gruppe. Die Gründe für diese Verschiebung der Dominanz liegen darin, dass die Peer-Gruppen, Freundschaften und der schulische Kontext mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewinnen (Laucht et al., 2000, S. 257).

Traumatische Erlebnisse können als eine besonders extreme Form von Risikobedingungen verstanden werden. Oftmals handelt es sich dabei um existenzielle Erfahrungen, in welchen das Individuum Ohnmacht und Kontrollverlust, bei einigen Erlebnissen sogar Lebensgefahr wahrnimmt und die persönlichen Strategien zur Bewältigung während dieser Erfahrung nicht verfügbar sind (Schmidthermes, 2009, S. 20).

Für die Deutung und die subjektive Wahrnehmung des Individuums erscheint es laut der amerikanischen Psychologin Karol Kumpfer als relevant, die Risikofaktoren, welche durch das Individuum beeinflussbar sind, von solchen abzugrenzen, auf welche es keinen Einfluss hat. Diese Unterscheidung ist wichtig bei der subjektiven Wahrnehmung, welche das Individuum vornimmt und einteilt in Herausforderung oder Bedrohung (1999, S. 190).

Die bisherigen Ergebnisse der Resilienzforschung zeigen, dass Risikobedingungen in kaum einem Fall isoliert auftreten, sondern stets in Verbindung mit anderen Risikobedingungen, weshalb von einer Kumulation gesprochen werden kann. Die Effekte, die für ein Individuum als schädlich erachtet werden, nehmen in diesem Masse zu, wie das Ausmass der Kumulation von Risiken (Laucht, Esser & Schmidt, 2000, S. 258). So ist die Kumulation von Risikofaktoren entscheidend für die Vorhersage von Entwicklungsergebnissen (Schmidthermes, 2009, S. 21). Masten weist jedoch darauf hin, dass nicht einfach die Risiken erfasst werden können und diese für eine Prognose herangezogen werden können. Vielmehr müssen auch die protektiven Faktoren eines Individuums bestimmt werden, welche die Kraft der Gegenwirkung besitzen (Masten, 2001, S. 199).

Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die subjektive Bewertung von negativen Bedingungsfaktoren. So ist es von der Wahrnehmung und den Erwartungen des Individuums grundlegend mit abhängig, ob und in welchem Ausmass negative Lebensereignisse sich auf dieses auswirken. Während einige Individuen kritische Lebensereignisse als mögliches Risiko für eine Fehlanpassung bewerten, betrachten andere Individuen diese als Herausforderung und

Möglichkeit zur Weiterentwicklung und zum Wachstum (Scheithauer & Petermann, 1999, S. 6).

Risikofaktoren entstehen für ein Kind entweder im Kontext der Familie oder sie entstehen durch seine Interaktion mit der sozialen Umwelt (Schickler, 2004, S. 37). Scheithauer, Petermann und Niebank nehmen eine Unterteilung der Risikofaktoren in vier verschiedene Kategorien von Faktoren vor. Dabei handelt es sich um die diskreten Faktoren, zu welchen beispielsweise ein kritisches Lebensereignis gezählt werden kann. Diese wirken nur zu einem gewissen Zeitpunkt. Die kontinuierlichen Faktoren hingegen beeinflussen den ganzen Entwicklungsverlauf, dazu gehört beispielsweise der sozioökonomische Status einer Familie. Die proximalen Faktoren wirken direkt auf ein Kind, wie zum Beispiel elterliche Konflikte oder ein ungünstiges Erziehungsverhalten. Die distalen Faktoren bezeichnen indirekte Wirkmechanismen über so genannte Mediatoren. Dieser Kategorie können beispielsweise die Scheidung der Eltern, chronische Armut oder eine psychische Erkrankung eines Elternteils zugeordnet werden (2000, S. 18ff.)

#### 4.4.1.2 Schutzfaktorenkonzept

Im folgenden Kapitel wird auf die schützenden Faktoren eingegangen. Kenntnis über die protektiven Faktoren zu haben, ist besonders im Bereich der Prävention grundlegend, wenn man sich mit Strategien und Förderkonzepten befasst mit dem Ziel, die seelische Widerstandskraft von heranwachsenden Individuen stärken zu wollen.

Die risikoerhöhenden und entwicklungshemmenden Faktoren können unter dem Begriff der Risikofaktoren relativ eindeutig zusammengefasst und kategorisiert werden. Jedoch sind auch jene Prozesse komplex und nicht eindimensional fassbar. Bei den Schutzfaktoren stellt sich diese eindeutige Zuschreibung als noch etwas schwieriger heraus. Es ist bereits daran zu erkennen, dass verschiedene Begrifflichkeiten verwendet werden, um die Schutzfaktoren zu beschreiben. So wird in diesem Zusammenhang von Ressourcen, protektiven Faktoren oder eben Schutzfaktoren gesprochen. Die Begrifflichkeiten werden in der Literatur synonym verwendet (Schmidthermes, 2009, S. 22). Beispielsweise verwendet Emmy Werner in ihren Grafiken teilweise die Bezeichnung *Ressourcen* anstelle von *Schutzfaktoren*, klärt aber in einem Interview mit Zander den Begriff, indem sie betont, dass Schutzfaktor die bessere Bezeichnung sei als Ressource (Zander, 2011, S. 47).

Eine in der Literatur sehr präzise Definition ist diejenige nach Rutter, der die Schutzfaktoren definiert als schützende, beziehungsweise protektive Merkmale oder Eigenschaften der sozialen Umwelt, welche die Auftretenswahrscheinlichkeit psychischer Störungen senken oder die Auftretenswahrscheinlichkeit eines positiven, gesunden Ergebnisses erhöhen (1990, S. 113). Das Konzept der Schutzfaktoren oder der risikomildernden Faktoren hat sich als Gegenbegriff zu den risikoerhöhenden Faktoren entwickelt (Wustmann, 2012, S. 44), sie sind jedoch nicht

als das Gegenteil von Risikofaktoren zu verstehen. Diskutiert wird dabei die Problematik, dass eine terminologische Verwirrung entstehen kann, wenn die protektiven Faktoren rein als die Kehrseite der Medaille betrachtet werden, also nur die Betrachtung stattfindet unter dem Fehlen von Risiken. So stellten risikoe erhöhende und risikomildernde Faktoren gegenüberliegende Pole dar und so hinge es nur von der Betrachtung ab, ob man von einem risikomildernden oder risikoe erhöhenden Faktor spricht (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, S. 322). Emmy Werner konnte in ihrer Längsschnittstudie auf der hawaiianischen Insel Kauai nachweisen, dass eine vertrauensvolle und positive Beziehung zu mindestens einer erwachsenen Bezugsperson einer der wichtigsten Schutzfaktoren überhaupt darstellt (Werner, 2011, S. 37). Laut der Entwicklungspsychopathologie wird jedoch das Fehlen einer solch stabilen Bindung als grosses Störungsrisiko genannt (Lösel & Bender, 1997, S. 65). Anhand dieses Beispiels soll gezeigt werden, dass hier ein grundsätzliches Problem existiert, das Problem der Betrachtung: Ob gesagt werden kann, dass diese stabile Bindung ein protektiver Faktor darstellt, oder im Fall, dass diese Beziehung nicht vorhanden ist, von einem zusätzlichen risikoe erhöhenden Faktor zu sprechen. Viele Forscher sehen in dieser Definition ein Problem, das zu Fehlschlüssen führen kann (Lösel & Bender, 1997, S. 85).

Rutter hat sich mit dieser Thematik eingehend auseinandergesetzt und gefordert, dass risikomildernde und risikoe erhöhende Faktoren qualitativ sowie methodisch klar voneinander abgegrenzt betrachtet werden sollen. Es spiele eine wichtige Rolle, auf welche Weise Risiko- und Schutzfaktoren, sowie auch Resilienz- und Vulnerabilitätsfaktoren zusammenwirken (Rutter, 1990, S. 113). Das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren wird im Folgekapitel 4.4.1.3 vertiefter behandelt.

So besteht die Forderung, dass ein Merkmal nur unter gewissen Bedingungen als schützend kategorisiert werden soll, nämlich dann, wenn es die auslösende Wirkung des Risikos moderiert (Wustmann, 2012, S. 45). Wichtig ist dabei das Verständnis nach Laucht, Esser und Schmidt (2000, S. 256), die darlegen, dass ein Risikofaktor gemindert oder ganz beseitigt werden kann, wenn ein Schutzfaktor vorliegt, dass jedoch ein Risikoeffekt ganz zum Tragen kommt, wenn kein risikomildernder, beziehungsweise schützender Faktor vorliegt. Der Schutzfaktor erhält in dieser Hinsicht eine Pufferwirkung (Wustmann, 2012, S. 45).

Petermann, Niebank und Scheithauer (2004, S. 350-351) nehmen eine weitere Unterscheidung vor. Nach ihnen gilt ein Schutzfaktor nur dann als wirksam, wenn eine Risikobelastung vorliegt. Liegt diese jedoch nicht vor, hat dieser Faktor keine schützende Wirkung. Wenn er sich trotzdem positiv auf das Individuum auswirkt, so wird von einer grundsätzlichen entwicklungsförderlichen Bedingung ausgegangen.

Für die vorliegende Arbeit ist das Wissen um die konkreten Schutzfaktoren von grosser Bedeutung, da sie eine wichtige Rolle spielen bei der Resilienzförderung. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle Bezug genommen zu einer Studie von Lösel und Bender,

die in einer Hochrisikogruppe von Jugendlichen durchgeführt wurde und zum Ziel hatte, Schutzfaktoren zu überprüfen. Dabei wurden zwei Gruppen verglichen, welche beide ein hohes Risiko für Verhaltensprobleme aufwiesen. Die einen entwickelten deviantes Verhalten, die anderen blieben psychosozial relativ gesund. Daraus kann abgeleitet werden, dass Schutzfaktoren diese Entwicklungsunterschiede voraussagen können, beziehungsweise das Zusammenspiel von Risiko und Verhaltensproblemen moderieren (Lösel & Bender, 2007, S. 58).

Wie bereits bei den Risikofaktoren kann auch bei den Schutzfaktoren eine Unterteilung vorgenommen werden. In der Theorie herrscht bezüglich dieser Kategorisierung bislang Uneinigkeit. Die Unterteilung nach Luthar, Cicchetti und Becker (zitiert nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2015, S. 28) erscheint im Kontext der vorliegenden Arbeit als sinnvoll, weil sie in Verbindung gebracht werden kann mit dem ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner, der in Kapitel 5.1.2 ausgeführt wird. Die Unterteilung erfolgt in drei verschiedene Ebenen: Die erste Ebene bezeichnet die individuellen Eigenschaften des Kindes wie beispielsweise Persönlichkeitsfaktoren oder das Temperament, auf zweiter Ebene finden sich mikrosoziale Faktoren, welche sich in der direkten Umfeld des Kindes befinden, wie beispielsweise die Familie. Die dritte Ebene bezeichnet die Faktoren, welche innerhalb des Makrosystems liegen und das weitere soziale Umfeld eines Kindes ausmachen (S. 29).

Wustmann (2012) bezeichnet die drei Ebenen als Ebene des Kindes, Ebene der Familie und Ebene des ausserfamiliären, sozialen Umfeldes (S. 46).

Petermann, Niebank und Scheithauer (zitiert. nach Wustmann, 2012, S. 46) haben eine noch genauere Klassifizierung herausgearbeitet. Sie bestimmen ebenfalls drei Ebenen und benennen diese als kindbezogene Faktoren, Resilienzfaktoren und umgebungsbezogene Faktoren. Wenn die hier aufgeführten Klassifizierungen miteinander verglichen werden, erscheint als besonders interessant, dass Einigkeit besteht bei den kindbezogenen Faktoren, diese tauchen in allen Vorschlägen auf. Die beiden weiteren Ebenen werden jedoch unterschiedlich benannt und beziehen sich auch auf nicht identische Inhalte.

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Fragestellung soll noch ein weiterer Vorschlag einer Kategorisierung angeführt werden. Wustmann (zitiert nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015, S. 29) nimmt eine Unterteilung vor in Personale Ressourcen und Soziale Ressourcen, welche sie weiter ausdifferenziert in die Bereiche der Familie, der Bildungsinstitutionen und in die des weiteren sozialen Umfeldes. Die einzelnen Aspekte des Bereichs der Bildungsinstitutionen sollen an dieser Stelle erwähnt werden. Es handelt sich um klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen, um ein wertschätzendes Klima, einen hohen, jedoch angemessenen Leistungsstandard, um positive Verstärkung der Leistungen des Kindes, um positive Peerkontakte und freundschaftliche Beziehungen, um die Förderung von Basiskompetenzen, auch Resilienzfaktoren genannt und um die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen (S.30).

Einige der hier genannten Faktoren gewinnen im späteren Verlauf der vorliegenden Arbeit zusätzlich an Bedeutung, wenn sie in Zusammenhang gebracht werden mit spezifischen Resilienzförderungsprogrammen oder -methoden, wie beispielsweise dem Service Learning, auf welches in 5.4.1 vertiefter eingegangen wird.

In der Literatur herrscht bis zum heutigen Zeitpunkt Unklarheit über die genaue Abgrenzung von Risiko- und Schutzfaktoren. Eine eindeutige Definition und die genaue Wirkungsweise von Schutzfaktoren und Risikofaktoren wird in der Literatur unterschiedlich diskutiert und wurde bisher nicht eindeutig definiert (Laucht et al., 1998, S. 9).

Die erwähnte Kategorisierung nach Wustmann macht deutlich, dass der Schule eine wichtige Rolle zukommt bezüglich Resilienzförderung. Während die personalen Ressourcen durch Schule und Unterricht kaum beeinflussbar sind, existieren in der Kategorie der sozialen Ressourcen zahlreiche Faktoren, auf welche das schulische Umfeld direkt Einfluss nehmen kann. Diese Tatsache ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz.

#### 4.4.1.3 Wirkprozesse von Risikofaktoren und Schutzfaktoren

Das gegenwärtige Interesse der Forschung liegt zurzeit besonders auf den Prozessen und Wirkmechanismen, welche auf den Risiko- und Schutzfaktoren basieren (Wustmann, 2012, S.48). In diesem Zusammenhang betonen Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse (2015, S. 20) die Wichtigkeit des Blickwinkels, der nicht bei den einzelnen Faktoren stehen bleiben darf, sondern erweitert werden muss, hin zu einer dynamischen Betrachtungsweise.

Wustmann (2012, S. 49) betont die Wichtigkeit eines erweiterten Blickwinkels mit folgenden Worten: „Erst durch die Erfassung dieses komplexen Zusammenspiels können exaktere Aussagen über jene Bedingungen getroffen werden, die zur Entwicklung einer Störung führen oder umgekehrt eine positive Entwicklung begünstigen“.

Auch Rutter (2000, S. 662) betont, dass die Schutzqualität weniger nur im Faktor alleine liegt, sondern dass der Schutzmechanismus, auf dem dieser Faktor basiert, sehr viel mehr Aussagekraft besitzt. Bringt man diese Betrachtungsweise in Zusammenhang mit der Geschichte der Resilienzforschung, so kann gesagt werden, dass in der ersten Phase die Erfassung der Risiko- und Schutzfaktoren der kindlichen Entwicklung im Zentrum stand, der Fokus sich aber verschoben hat, hin zu einer dynamischen Betrachtungsweise, welche sich mit den ebenfalls dynamischen Prozessen und Mechanismen beschäftigt (Wustmann, 2012, S.48).

So lässt sich Resilienz nach aktuellem Forschungsstand nicht mehr auf eine Auflistung und Addition von Faktoren reduzieren, sondern erscheint in einer sehr viel grösseren Komplexität, in welcher Wirkungszusammenhänge, die Individualität und auch die Differentialität von Entwicklungsverläufen im Zentrum stehen (Fingerle, 1999, S. 303).

Das Bewusstsein darüber, Risiko- und Schutzfaktoren jeweils im Zusammenhang mit dem sozialen Kontext zu betrachten, ist in den letzten Jahren stetig gewachsen (Waller, 2001, S.

290-297). So können sich je nach Risikosituation unterschiedliche Wirkungen zeigen, in einem Fall haben bestimmte Risiko- oder Schutzfaktoren eine negative Wirkung, in einem anderen Fall jedoch und unter anderen Umständen können sie sich auch positiv auswirken. Als Beispiel dazu wären die Beziehungen zu Gleichaltrigen zu nennen, was grundsätzlich als Schutzfaktor definiert wird, welcher sich unterstützend auf die Bewältigung von Problemen eines Individuums auswirkt (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 30). Anzunehmen ist jedoch, dass wenn diese Peer-Kontakte deviantes Verhalten aufweisen, sich dies negativ auf das Individuum auswirken kann, obwohl Peer-Kontakte grundsätzlich als Schutzfaktor betrachtet werden.

Die persönliche Geschichte des Kindes und die damit zusammenhängenden individuellen Risiko- und Schutzfaktoren ist in jedem Fall mit in die Betrachtung miteinzubeziehen, wenn man das Verhalten eines Kindes verstehen will (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S.20).

Durch die Erkenntnis der Notwendigkeit, dass die den Risiko- und Schutzfaktoren zugrunde liegenden Prozesse und die Wirkzusammenhänge zu untersuchen sind, wurden von verschiedenen Forschern diverse Resilienzmodelle vorgeschlagen. Diese haben zum Ziel, die Verflochtenheit und das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren zu beschreiben (Wustmann, 2012, S. 56). Diese Wirkungsmechanismen und -zusammenhänge werden im abgebildeten Rahmenmodell von Resilienz in Kapitel 4.4 ersichtlich.

Wie bereits erwähnt, kommt der Institution Schule eine wichtige Bedeutung zu im Zusammenhang mit der Förderung der Resilienzfaktoren. Im Folgenden sollen zwei verschiedene ausgewählte Programme zur Resilienzförderung an Schulen beschrieben werden. Bei beiden wurde die Durchführung an Schulen empirisch begleitet und ausgewertet.

## **5. Resilienz und Resilienzförderung im Schulalter**

### **5.1 Entwicklungspsychologie und ihre Bedeutung für die Resilienz**

Die Entwicklungspsychologie befasst sich als Teilgebiet der Psychologie mit „der Beschreibung, Erklärung, Vorhersage und der Beeinflussung der menschlichen Entwicklung“ (Pinquart, 2011, S. 24). Die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie bilden im Zusammenhang mit Resilienz wichtiges Grundlagewissen. Die Entwicklung eines Menschen wird über die ganze Lebensspanne betrachtet, da sie nicht mit der Adoleszenz und somit der biologischen Reifung zu Ende geht, sondern ein lebenslanger Prozess darstellt (Rödel, 2014, S. 16).

Im Zusammenhang mit dem erwähnten prozesshaften Charakter wird folgend auf fünf zentrale Prinzipien der menschlichen Entwicklung eingegangen. Die Prinzipien setzen sich aus der Wechselwirkung von Entwicklungsdeterminanten, der Dynamik der Entwicklung und der Eigenaktivität eines Individuums, der kontinuierlichen und veränderbaren Entwicklung, der Passung zwischen kontextuellen Bedingungen und persönlichen Entwicklungs- und Handlungspotenzialen, sowie den unterschiedlichen Entwicklungspfaden zusammen (Rönnau-Böse & Fröh-

lich-Gildhoff, 2015, S. 31-35). Die Wechselwirkung von Entwicklungsdeterminanten meint, dass biologische, soziale und individuell-psychische Faktoren in allen Entwicklungsphasen und -bereichen eine andere Bedeutung haben (S. 32). In jeder Lebensgeschichte treten kritische Lebensereignisse auf, die eine Neu-Organisation bisheriger Lebens- und Verhaltensmuster erfordern (S. 32). Entwicklung ist immer ein dynamischer, veränderbarer Prozess, was bedeutet, dass äussere Einflüsse sowie die Eigenaktivität des Individuums den Entwicklungsprozess beeinflussen (S. 32). Entwicklung ist kontinuierlich veränderbar, auch wenn eine Veränderung durch vorangegangene Anpassungsprozesse eingeschränkt wird. Entscheidend ist, ob das Individuum oder der soziale Kontext über Möglichkeiten und Interessen verfügt (S. 32). An dieser Stelle kommt der Schule eine grosse Bedeutung zu, denn sie hat Möglichkeiten, Einfluss auf vorangegangene, einschränkende Prozesse zu nehmen. Entwicklungsveränderungen sind abhängig von sozialen, kulturellen und historischen Kontexten (S. 33). Das Individuum hat eine Passung zwischen den kontextuellen Bedingungen und den persönlichen Entwicklungs- und Handlungspotenzialen zu erreichen (Brandstätter, 2007, S. 58). Unterschiedliche Entwicklungspfade führen möglicherweise zu einem ähnlichen Entwicklungsausgang und weisen dasselbe Entwicklungsziel auf (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 34). Die Entwicklung eines Individuums kann je nach Bedingungen unterschiedlich ausfallen (S. 34).

Für die Entwicklung von Resilienz bedeuten die oben beschriebenen Prinzipien, dass diese nur im Zusammenspiel und der Wechselwirkung verschiedener Einflussfaktoren zu verstehen ist und individuellen Charakter hat (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 35). Die Resilienzforschung nimmt Bezug auf die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 31). Resilienz ist ebenso wie die Entwicklung dynamisch und je nach kontextuellen Bedingungen und Erfahrungen veränderbar (S. 35). Es ist relevant, alterstypische Entwicklungsaufgaben, kulturelle und historische Einflüsse, sowie kritische Lebensereignisse und deren Bewältigung zu berücksichtigen (S. 35f). Letztere sind individuumsspezifisch, was den Resilienzstatus einerseits stärken, andererseits schwächen kann (S. 36). Ein Beispiel für eine Schwächung des Resilienzstatus könnte sein, dass sich ein Kind verantwortlich für die Scheidung seiner Eltern fühlt und dadurch sein Selbstwertgefühl sinkt. Eine Stärkung des Resilienzstatus könnte bedeuten, dass der Übertritt in die erste Klasse positiv bewältigt und eine tiefe Freundschaft mit einem Kind der Klasse geschlossen wird. Die kritischen Lebensereignisse sind nicht einzeln zu betrachten, sondern deren Einbindung in die Lebenszusammenhänge. Ein gleiches Ereignis kann für verschiedene Menschen zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt in unterschiedlichen Lebenslagen eine andere Bedeutung haben (S. 40). Eine Krise kann zu einem Zuwachs von Kompetenzen führen, jedoch besteht auch die Möglichkeit, dass es zum Scheitern oder zu Stressreaktionen kommt, wenn nicht innerhalb einer angemessenen Zeitspanne eine Lösung gefunden wird (S. 41). Resilienz hat bei der Beantwortung kritischer Lebensereignisse eine herausragende Bedeutung (Finger-

le, 2011, S. 208). Im Schulalter vollziehen Kinder zahlreiche Veränderungen. Neben der körperlichen Entwicklung durchlaufen sie eine psychische Entwicklung, die innerhalb von kurzer Zeit zu einer Reihe von Kompetenzzuwächsen führt (Rönnau-Böse & Gildhoff-Fröhlich, 2015, S. 72).

### 5.1.1 Entwicklungsaufgaben und -themen

Havighurst hat sich 1948 erstmals mit Entwicklungsaufgaben beschäftigt und diese in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht (Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 36). Nach Havighurst (1972, S. 2) sind Entwicklungsaufgaben Herausforderungen, die sich über das ganze Leben stellen und durch das Individuum bewältigt werden müssen. Das erfolgreiche Bewältigen von Entwicklungsaufgaben führt zu Freude, zu einem höheren Selbstwert und zum erfolgreichen Herangehen an spätere Aufgaben (S. 2). Es kann abgeleitet werden, dass das erfolgreiche Bewältigen einer Entwicklungsaufgabe nicht zwangsläufig längerfristig zu Freude und zu einer Selbstwertsteigerung führen muss, deshalb erscheint in diesem Zusammenhang eine kontinuierliche Resilienzförderung durch die Schulsozialarbeit zentral zu sein, auch aus dem Grund, dass Entwicklungsaufgaben über das ganze Leben zu bewältigen sind. Gemäss Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2015, S. 37) resultieren Entwicklungsaufgaben aus biologischen Faktoren, gesellschaftlichen Vorgaben, Zielen und Erwartungen sowie individuellen Zielsetzungen. Die Entwicklungsaufgaben sind einem Wandel unterzogen und abhängig von der Eingebundenheit in Kultur und Zeitalter (Frick, 2011, S. 159). Entwicklungsaufgaben sind also abhängig vom kulturellen Druck auf eine Gesellschaft und bedingen, dass gelernt werden muss, soziale Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen (Havighurst, 1972, S. 5). Es wird davon ausgegangen, dass Bildung ein wesentlicher Teil dazu beiträgt, dass Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt werden können. Es stellt sich jedoch die Frage, was in der Verantwortung der Bildung liegt und wie diese Verantwortungsübernahme gestaltet werden sollte. Im Alter von 7-12 Jahren sind folgende ausgewählte Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen: Die Kinder nehmen eine Differenzierung ihres Selbstkonzepts vor, erwerben schulbezogene Fähigkeiten und bauen ihre sozialen Kompetenzen aus, besonders von Bedeutung ist hier der Umgang mit Gleichaltrigen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 38). Es wird davon ausgegangen, dass die Schule einen grossen Beitrag zum Gelingen dieser Entwicklungsaufgaben leisten kann.

Entwicklungsthemen sind vom Lebensalter unabhängig (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 39). Sie orientieren sich an Funktionsbereichen wie der sozialen, emotionalen, motorischen und kognitiven Entwicklung (S. 72). Die Entwicklungen bedingen sich gegenseitig (S. 72). Es lassen sich drei übergreifende Entwicklungsthemen identifizieren, welche folgend beschrieben werden:

Der Mensch will *aktiv Beziehungen zu anderen Menschen gestalten*. Einerseits strebt der Mensch nach Autonomie, andererseits ist er auf der Suche nach Bindung, beziehungsweise sozialer Einbettung. Gemäss Grawe (2004, S. 195) ist das Bindungsbedürfnis ein Grundbedürfnis, dessen Nichtbefriedigung Schaden verursacht. Besonders von Bedeutung ist die Qualität der Beziehungen (S. 199).

Der Mensch will den *eigenen Selbstwert sichern und stärken*. Der individuelle Selbstwert bildet sich durch das eigene Selbstwirksamkeitserleben und die entsprechende kognitive und emotionale Bewertung von Erfahrungen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 39). Auch die Sicherung des Selbstwerts bezeichnet Grawe (2004, S. 250) als ein menschliches Grundbedürfnis und hat eine dauerhafte Relevanz. Empirische Untersuchungen aus der Sozialpsychologie zeigen, dass die Befriedigung oder Verletzung des Selbstwerts bereits in frühen Jahren erhebliche Auswirkungen auf die spätere psychische Gesundheit haben kann (S. 251). Ein Beispiel für eine Verletzung des Selbstwerts wäre, dass die kindlichen Bedürfnisse nicht befriedigt werden, das Kind sich selbst als Grund dafür ausmacht und sich dabei schlecht und wertlos fühlt.

Der Mensch will *Lebensziele und einen Lebenssinn entwickeln und modifizieren*. Spätestens mit beginnender Adoleszenz erhält die Entwicklung entsprechender Ziele und die Fähigkeit zur Veränderung sowie auch die Anpassung an aktuelle Lebensumstände eine grosse Bedeutung (Rönnau-Böse & Fröhlich Gildhoff, 2015, S. 40). Ziele sind immer umgebungsbezogen und sind von Erfahrungen abhängig (Grawe, 2004, S. 253).

Der Übergang in die Schule und das Erlernen schulspezifischer Kompetenzen ist deutlich verbunden mit der späten Kindheit (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 74). Die Lebenswelt Schule stellt eine grosse Herausforderung dar, da die schulischen Anforderungen nicht mit den individuellen Bedürfnissen der Kinder übereinstimmen und das Erlernen bestimmter gesellschaftlichen Leistungskompetenzen des späteren Arbeitslebens im Fokus stehen (Schmidtchen, 2001, S. 60) So kann von einer Schule erwartet werden, dass sie vermehrt auch Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen hat und sich für diese öffnet. Damit ist die aktive Unterstützung der oben beschriebenen Themen gemeint.

Ein Kind lernt in der Schule, Anstrengungsleistungen von Fähigkeiten zu unterscheiden, so dass fehlende Fähigkeiten durch höhere Anstrengungen ausgeglichen werden können und umgekehrt (Pinquart, 2011, S. 158-159). Nach Joswig wird durch schulische Anforderungen und deren Bewältigungsfähigkeiten ein individuelles Anspruchsniveau entwickelt (zitiert nach Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 74). Das Vergleichen mit anderen führt zur Bildung des eigenen Wertemassstabes. Selbstzuschreibungen werden differenzierter und realistischer. Bewertungen und Erfahrungen sind massgeblich für das eigene, wie auch für das schulische Selbstkonzept (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 74). Wenn das Kind die Erfahrung macht, dass das eigene Handeln und die eigenen Anstrengungen zu Erfolg führen,

bewirkt dies ein positiveres Selbstbild und ein verbessertes Selbstwirksamkeitserleben (S. 75). Das Selbstbild wird weiter durch die Erfahrungen mit anderen mitgeprägt. Es werden affektive Bindungen in Form von Freundschaften hergestellt. Wenn ein Kind in eine Gruppe eingebunden ist und loyale Freundschaften knüpfen und aufrechterhalten kann, wird auch die Entwicklung der sozialen Kompetenz massgeblich beeinflusst (S. 75).

Nach Resch (1996, S. 67) sind folgende Peerkompetenzen für den Sozialisationsprozess bedeutsam: „Die Kinder lernen sich bezüglich ihres Einflusses auf andere und ihres Ansehens in Gruppen einzuschätzen. Gruppenerfahrungen fördern die Selbstkonzeptbildung und den Ablöseprozess von den Eltern. Kinder lernen in Gruppen, Gemeinschaftsnormen zu erwerben sowie Affekte in Gemeinschaften zu kontrollieren. Wegen der statusmässigen Gleichheit aller Gruppenmitglieder können symmetrische Interaktionskompetenzen erworben werden“.

Diese Aussage lässt darauf schliessen, dass positive Beziehungen zu Gleichaltrigen durch Gruppenaktivitäten ermöglicht werden und sich dadurch Entwicklungsthemen gegenseitig positiv beeinflussen können. Es zeigt sich, dass Beziehungen wiederum einen grossen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben. Es wird davon ausgegangen, dass diese Entwicklungsthemen deshalb positiv durchlaufen werden müssen und diese einen erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung von Resilienzförderprogrammen haben müssten.

### 5.1.2 Das ökologische System nach Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1981, S. 19) konzipierte ein Modell, um die Art und Weise zu beschreiben, wie Individuen in weitere soziale Bezüge eingebunden sind. Das Modell soll die Wirkweise der miteinander verschachtelten ökologischen Systeme beschreiben. Die Systeme wirken sich nach der Ökologie der menschlichen Entwicklung direkt oder indirekt auf die Entwicklungsprozesse und Handlungen von Individuen aus. Die Entwicklung ist abhängig von unterschiedlichsten Umweltbedingungen, welche sich wechselseitig beeinflussen. Das Individuum wird einerseits von der Umwelt beeinflusst, es wirkt aber gleichzeitig auch auf die eigene Umgebung ein und verändert diese (S. 19). Das ökologische System unterscheidet vier gesellschaftliche Organisationsebenen. Dazu gehören die mikrosoziale Ebene sozialisatorischer Interaktion, die mesostrukturelle Ebene der Beziehungsgestaltung, die exostrukturelle Ebene institutioneller Organisationsprinzipien sowie die makrostrukturelle Ebene kultureller Wertvorstellungen und Weltanschauungen (S. 23-24).

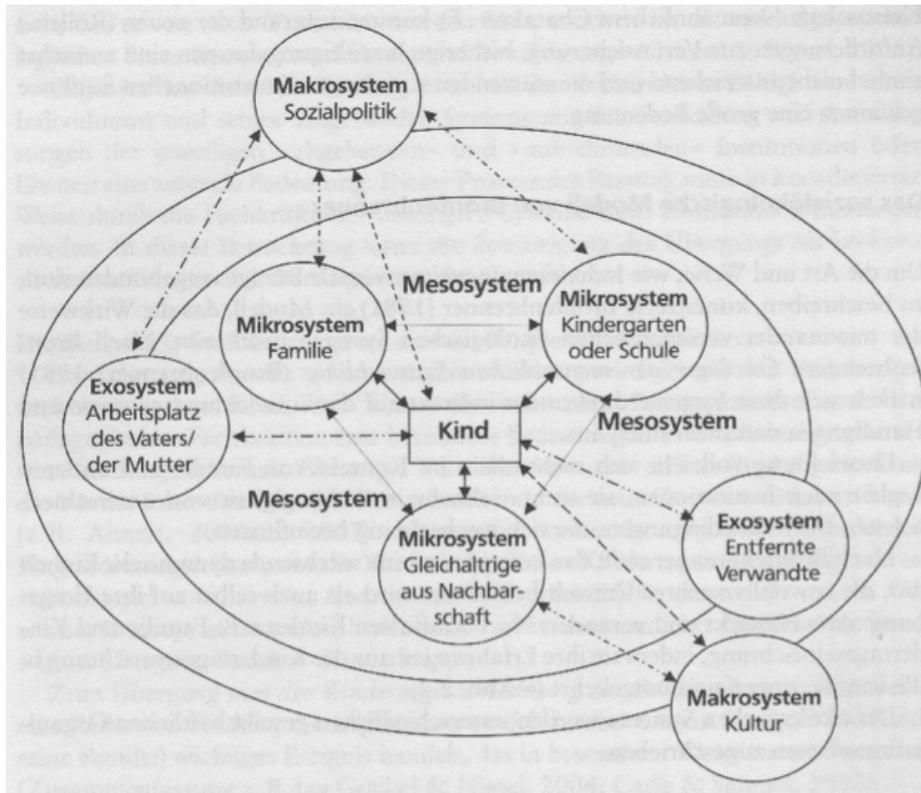


Abbildung 2. Entwicklungsumwelten. Nach Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 44.

Die folgende Abbildung zeigt die Entwicklungsumwelten nach Bronfenbrenner. Bei der Betrachtung der Entwicklungsumwelten wird die wechselseitige Beeinflussung der verschiedenen Ebenen verdeutlicht. Zum Beispiel werden schulische Erfahrungen von Kindern in die Familie getragen und umgekehrt werden Erfahrungen innerhalb der Familie in das System Schule eingebracht.

Die *mikrosoziale Ebene sozialisatorischer Interaktion* bildet den Kern des Modells nach Bronfenbrenner (Rönna-Gildhoff & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 44). Im Mikrosystem wirken Tätigkeiten, Aktivitäten, Rollen sowie zwischenmenschliche Beziehungen auf die Entwicklung eines Kindes ein. Lebensbereiche sind Orte, die direkte Interaktionen mit anderen ermöglichen (Bronfenbrenner, 1981, S. 38). Zu den Lebensbereichen gehört unter anderem auch die Schule. Wie das Individuum selbst Eigenschaften seiner Lebenswelt wahrnimmt, ist entscheidend (S. 20).

Das *Mesosystem* fasst diese Lebensbereiche zusammen, wobei vor allem die Wechselbeziehungen von Bedeutung sind. Günstig auf die Entwicklung eines Individuums wirken sich dabei vereinbare Rollenanforderungen aus (Bronfenbrenner, 1981, S. 41). Je besser die Mikro- und Mesosysteme miteinander verbunden sind, desto erfolgreicher können Entwicklungsprozesse verlaufen. Ein Beispiel dafür wäre die Förderung der Zusammenarbeit mit den Eltern durch die Schulsozialarbeit. Dadurch könnte eine bessere Verbindung zwischen den Mikrosystemen Schule und Familie hergestellt werden kann.

*Exosysteme* betreffen das Individuum nicht direkt in ihrer Entwicklung, aber wirken sich trotzdem auf den Lebensbereich von diesem aus (Bronfenbrenner, 1981, S. 42). Das *Makrosystem* umfasst formale und inhaltliche Ähnlichkeiten des Mikro-, Meso-, und Exosystems, beispielsweise Weltanschauungen und Wertvorstellungen, die dem System zugrunde liegen (S. 42).

Für die Schulsozialarbeit ist das ökologische System im Zusammenhang mit der Resilienzförderung deshalb von Bedeutung, weil es die Präzisierung von Zielrichtungen für präventive oder Interventionsstrategien ermöglicht (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 45). Auch sollten Interventionen auf der Ebene des Mikrosystems immer auch die Zusammenhänge zu den anderen Ebenen mitdenken. Ungar (2011, S. 135) hat mit seiner Studie zur Resilienzförderung gezeigt, dass beispielsweise der Kontext oder die Kultur entscheidend sein kann, ob eine Intervention, die den Kindern angeboten wird, als hilfreiche Ressource gewertet wird, oder ob sie als keine solche betrachtet wird. Hier kann Bezug zu der oben erwähnten individuellen Wahrnehmung der Eigenschaften bezüglich der eigenen Lebenswelt genommen werden.

Neben der gegenseitigen Beeinflussung der verschiedenen ökologischen Systeme sind für die positive kindliche Entwicklung auch die ökologischen Übergänge zentral. Ökologische Übergänge meinen Rollenveränderungen oder Veränderungen eines Lebensbereichs, beispielsweise eine Versetzung in der Schule oder den Übertritt in die Schule (Bronfenbrenner, 1981, S. 22). Für die Entwicklung sind Übergänge bedeutend, da sie immer mit Verhaltenserwartungen verbunden sind, welche durch eine bestimmte Gesellschaftsstellung erforderlich sind (S. 22). Für die Entwicklung spielt es eine wichtige Rolle, wie ein Mensch in diesem Zusammenhang behandelt wird, wie er sich fühlt und wie er selbst handelt (S. 22).

## **5.2 Resilienzfaktoren im Schulalter**

Die Resilienzforschung hat sich hauptsächlich mit dem Schulalter beschäftigt, weshalb für diesen Zeitraum die meisten Studienergebnisse vorliegen (Rönnau-Böse & Fröhlich Gildhoff, 2015, S. 75). Kinder, die in der Kauai Längsschnittstudie von Werner und Smith als resilient bezeichnet wurden, waren im Kleinkindalter selbständig, selbstbewusst und unabhängig. Sie waren im Gegensatz zu ihren Gleichaltrigen kommunikativer und interessierter am sozialen Spiel (S. 75). Ab dem 10. Altersjahr waren sie problemlöse- und kommunikationsfähiger und hatten ein positives Selbstkonzept, auch die schulische Leistungsfähigkeit war stärker ausgeprägt (Wustmann, 2004, S. 88). Folgend werden anhand von Forschungsergebnissen die Resilienzfaktoren dargestellt, die sich im Schulalter und im Zusammenhang mit belastenden Lebenssituationen als protektiv herausgestellt haben. Es wird auf die sechs Resilienzfaktoren eingegangen, und gezeigt, anhand welcher Studien diese als Resilienzfaktoren sichtbar gemacht werden konnten.

Die Studie zur Erziehung und Entwicklung von Kindern aus Familien mit und ohne affektive Störungen von Radke-Yarrow und Brown zeigte, dass die *Selbstwahrnehmung* von sozialen, schulischen und körperlichen Fähigkeiten von Kindern, die mit Schwierigkeiten zurechtkommen mussten, signifikante Unterschiede zu resilienten Kindern aufwiesen (zitiert nach Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 76). Die Minnesota-Eltern-Kind-Studie zeigte, dass resiliente Kinder ein höheres Selbstwertgefühl hatten, das heisst, sie konnten die Ressourcen in ihrer Umgebung besser wahrnehmen und diese für sich selbst nutzen. Gemäss Bengel, Lücking und Rottmann steht die positive Selbstwahrnehmung stark mit familiären und sozialen Schutzfaktoren im Zusammenhang (zitiert nach Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, S. 76). Die Studie von Hetherington (1989, S. 11) mit dem Titel *Scheidung und Wiederheirat* zeigte, dass Kinder, die gut mit den Umständen der Scheidung und Wiederheirat umgehen konnten, wenige Verhaltensprobleme zeigten und bei Gleichaltrigen und pädagogischen Fachkräften beliebt waren. Sie wurden zudem mit einem positiven Selbstwertgefühl identifiziert.

Die Unterstützung und Förderung der *Selbstwirksamkeit* beeinflusst die Entwicklung über die gesamte Lebensspanne positiv (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 76). Selbstwirksame Kinder schätzen ihre Fähigkeiten adäquat ein und sind motiviert, ihre Ziele zu verfolgen, auch wenn Schwierigkeiten vorhanden sind (Rönnau-Böse, 2013, S. 80). Eine Stärkung der Selbstwirksamkeit hat einen positiven Effekt auf die schulischen Leistungen, dies belegt eine Studie von Martin und Marsh (zitiert nach Bengel, Meinders-Lücking & Rottman, 2009, S. 76). Kinder mit einer hohen internalen Kontrollüberzeugung entwickelten sich positiv, dies belegt das Rochester-Child-Resilience-Project (Wymann, 2003, S. 304). Kinder mit einer positiven und differenzierten Erwartung an ihre Zukunft wurden als stressresilient identifiziert (S. 304). Eine andere Studie von Capella und Weinstein zeigt, dass bei Schülerinnen und Schülern eine höhere Selbstwirksamkeit mit weniger internalisierenden Problemen einhergeht (zitiert nach Bengel et al., 2009, S. 73). Auch ist Selbstwirksamkeit mit hoher Leistungsmotivation verbunden und diese wiederum mit positiven Beziehungen zu Lehrpersonen und Gleichaltrigen, wie die Studie zur Erziehung und Entwicklung von Kindern in normalen Familien und Familien mit affektiven Störungen von Radke-Yarrow und Brown (1993, S. 590) besagt.

Die *soziale Kompetenz* als Resilienzfaktor ist gemäß der Studienlage eindeutig (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 77). Dabei geht es um das Einfordern von Unterstützung anderer, aber auch darum, wahr- und annehmen zu können. Die sozialen Ressourcen, die dadurch aktiviert werden, wirken in Belastungssituationen schützend (S. 77). Um die Unterstützungspotenziale zu mobilisieren, sind Beziehungskompetenzen notwendig (S. 77). Auch die Studie von Radke-Yarrow und Brown zur Erziehung und Entwicklung von Kindern in normalen Familien und Familien mit affektiven Störungen (1993, S. 590) besagt, dass resiliente Kinder eine positive Beziehung zu Gleichaltrigen hatten. Sie haben gelernt, unterstützende Netzwerke aufzubauen und wenn nötig, zu aktivieren (Wustmann, 2004, S. 103). Kinder, die belastende

Lebenssituationen gut überwunden haben, sind im Umgang mit anderen sozial kompetent und empathisch, wie dies die Minnesota-Langzeitstudie von Yates, Egelsand und Sroufe bestätigt (zitiert nach Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 78). Die Rochesterstudie erbrachte den Nachweis, dass resiliente Kinder die Kompetenz haben, soziale Probleme lösen zu können und Empathie zu zeigen (Wymann, 2003, S. 304). Bengel et al. (2009, S. 86) sind sich einig, dass die Evidenz der Wirkung sozialer Kompetenz sehr hoch ist und damit für die Resilienzförderung sehr bedeutend ist.

*Selbstregulation* bedeutet, emotional flexibel auf unterschiedliche Belastungssituationen reagieren und je nach Anforderung den Erregungsstand herauf- oder herunter regulieren zu können (Rönnau-Böse, 2013, S. 88). Die Minnesota-Langzeitstudie zeigte, dass resiliente Kinder über adäquate Selbstregulationsfähigkeiten verfügten und eine hohe Frustrationstoleranz aufwiesen (zitiert nach Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 78).

Im Rahmen des Resilienzkonzepts werden die *Problemlösefähigkeiten* vor allem mit dem Verfolgen zielorientierter Pläne verbunden und damit, dass angesichts belastender Lebensereignissen effektive Strategien zur Erreichung der Ziele entwickelt werden können (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 79). Die Zielorientierung führt zu einer optimistischeren Haltung im Hinblick auf die Zukunft (S. 79). Die Kauai-Studie von Werner und Smith (Werner, 2006, S. 32) stellte bei Stichproben fest, dass die resilienten Kinder Probleme selbstbewusst und eigeninitiativ angingen, ohne auf Hilfe zu warten.

Der Resilienzfaktor *aktive Bewältigungskompetenz* ist mit flexiblen Copingstrategien verbunden (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 79). Damit ist gemeint, über die Fähigkeit zu verfügen, je nach Situation unterschiedliche Strategien einzusetzen (S. 79). Laut Studienergebnissen von Luthar (2006, S. 760) kann als hilfreiche Bewältigungsstrategie betrachtet werden, wenn beispielsweise Probleme in der Familie nicht auf sich bezogen werden und Probleme artikuliert, sowie Strategien auf verschiedene Situationen angewendet werden können.

### **5.3 Konzeptionelle Grundlagen für die Resilienzförderung in der Primarschule**

Die Präventionsforschung zeigt mit ihren Ergebnissen, dass Interventionen, die in der Lebenswelt der Kinder angesiedelt sind, die grössten Wirkungen erzielen (Fröhlich-Gildhoff et al, 2014, S. 11). Für ein besseres Verständnis, ist die Definition nach Thiersch und Grunwald zur Lebenswelt von besonderer Bedeutung: „Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist so gesehen ein Zugang, Soziale Gerechtigkeit in den neuen sozialpolitischen Aufgaben der Hilfe und Unterstützung in den heutigen lebensweltlichen Bedingungen zu realisieren“ (Thiersch & Grunwald, 2008, S. 16). Dazu muss das Handlungsprinzip realisiert werden, dass die Schulsozialarbeit in der schulischen Lebenswelt der Heranwachsenden präsent ist (Bolay, 2008, S. 148). Prävention zielt gemäss Thiersch und Grunwald (2008, S. 26) auf gerechte Lebensverhältnisse und gerechte Erziehung ab.

Resilienz kann einerseits durch konzipierte Programme gefördert werden, die theoretisch fundiert sind und die Ebene des Kindes, der Fachperson, der Eltern und des Netzwerks berücksichtigen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 81f.). Andererseits gibt es auch erfahrungsorientierte Methoden, wie die des Service-Learning (Seifert, 2011, S. 27). Auf Möglichkeiten der Umsetzung von Resilienzförderprogrammen wird im Kapitel 5.4 ausführlicher eingegangen. Die World Health Organisation WHO empfiehlt, dass sich Resilienzförderprogramme an Lebenskompetenzen orientieren sollten. Die WHO definiert den life-skill-Ansatz wie folgt: „Lebenskompetenzen sind Fähigkeiten für adaptives und positives Verhalten, die es dem Einzelnen ermöglichen, den Anforderungen und Herausforderungen des Alltags effektiv zu begegnen“ (WHO, 1997, S. 1). Der life-skill-Ansatz unterstützt Kinder in der Entwicklung von psychosozialen Fertigkeiten und befähigt sie, mit Anforderungen und Problemen umzugehen (Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 82). Resilienzförderung verlangt nach Bachmann, Hunziker & Vogel (2009, S. 350) erzieherische und sozialpädagogische Kenntnisse.

Bei der Resilienzförderung ist von besonderer Bedeutung, dass der Fokus auf die Schutz- und Resilienzfaktoren gelegt wird und diese universell gefördert werden (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 82). Das bedeutet, dass entsprechende Programme alle Kinder ansprechen sollten, um dadurch den universellen Ansatz zu erfüllen. Es ist relevant, wie präventive Programme ausgestaltet werden, es sollte differenziell und individualisiert vorgegangen werden. Das heisst, Präventionsformen sollten auf die jeweilige Gruppe abgestimmt und bei der Planung sollte der Kontext mitberücksichtigt werden (Fröhlich-Gildhoff et. al., 2014, S. 37). Es gilt, anhand der an dieser Stelle dargestellten Präventionsansätze differenziell vorzugehen:

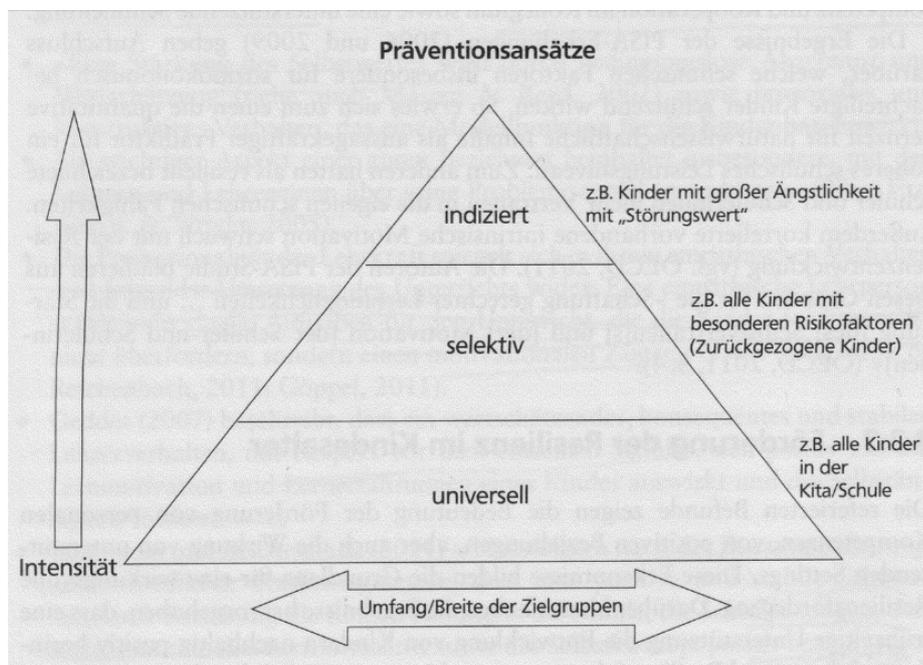


Abbildung 3. Präventionsansätze. Nach Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 82.

In der Abbildung werden drei verschiedene Ansätze dargestellt mit dem Ziel, auf jeder Ebene Schutz- und Resilienzfaktoren zu fördern. Es eignet sich, dass nebst universellen Programmen auch eine individuelle und risikospezifische Resilienzförderung (indizierte und selektive Ebene) stattfindet (Rönnau-Böse, 2015, S. 82). Gemäss Bengel, Meinders-Lücking und Rottmann (2009, S. 161) sollten Angebote zur universellen, selektiven und indizierten Prävention miteinander kombiniert werden. Die Angebote zur universellen Prävention haben den Vorteil, dass sie eine bestimmte Zielgruppe, beispielsweise *Risikokinder* nicht stigmatisiert. Zudem sollte dieser Begriff in der Theorie nicht verwendet werden, weil durch diese Zuschreibung die Kinder zusätzlich stigmatisiert werden, was mit einem zusätzlichen Risiko für die betreffenden Kinder einhergeht. Seifert (2010) schlägt in diesem Zusammenhang vor, von *children at risk* oder *students placed at risk* zu sprechen. In der Fachliteratur wird oft erwähnt, dass Angebote der Schulsozialarbeit häufig auf der indizierten Ebene stattfinden und nicht universell ausgerichtet sind.

Resilienzförderung sollte nicht nur durch Präventionsprogramme auf der Ebene personaler Faktoren erfolgen, sondern wie die Ergebnisse der Präventionsforschung zeigen, mehrere Ebenen in der Lebenswelt des Kindes einbeziehen, um eine langfristige Wirkung zu erreichen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 93). Auch Bengel, Meinders-Lücking und Rottmann (2009, S. 161) bestätigen, dass die Qualität von Präventionsprogrammen darin liegt, weil sie auf mehreren Ebenen ansetzt. Die Resilienzförderung in der Primarschule sollte als Gesamtentwicklungsprozess der Organisation Schule verstanden und gestaltet werden und alle Ebenen einbeziehen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 93). Die verschiedenen Ebenen ergeben sich aus der Organisation Schule, der Klassen- und Gruppenebene, des gesamten Kollegiums, der Eltern und den einzelnen Schülerinnen und Schülern (S. 93):

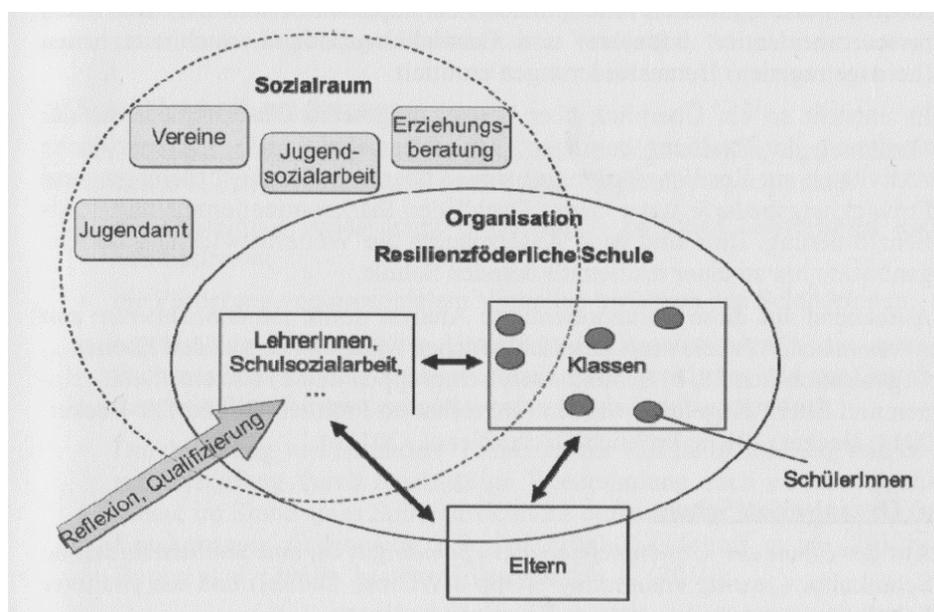


Abbildung 4. Wirkebenen der Organisationsentwicklung zu einer resilienzförderlichen Schule.  
Nach Fröhlich-Gildhoff et. al., 2015, S. 35

Der Abbildung kann entnommen werden, dass an die Schule hohe Erwartungen gestellt werden. Auf der Ebene der *Organisation Schule* sollte die Resilienzförderung in eine Gesamtkonzeption eingebettet sein, dass sie nachhaltige Wirkung entfalten kann (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 95). Dabei werden durch alle Mitwirkenden Ziele und Massnahmen beschlossen, die verbindlich sind (S. 93). Die Schule sollte sich für eine positive Schulkultur und ein anregendes Schulklima einsetzen, wovon Kinder sehr profitieren können (S. 94). Es sollte zudem die Partizipation der Schülerinnen und Schülern gefördert werden und eine kontinuierliche Evaluation und Reflexion durch alle beteiligten Fachpersonen stattfinden (S. 93).

Auf der Ebene der *Klasse und Gruppe* sind verlässliche Beziehungen, die Förderung des prosozialen Verhaltens und regelmässige Klassenstunden bedeutend (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 93). Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 204) stellten in ihrem Projekt *Grundschule macht stark!* fest, dass Lehrpersonen engagierter waren, sofern es ihnen gelang, dauerhafte und verbindliche Beziehungen zu den Kindern aufzubauen und sie in ihren persönlichen Bedürfnissen zu erreichen. Nach Göppel (2011, S. 400) ist zu vermuten, dass es auf die personalen Dimensionen der Lehrpersonen ankommt, ob und wie sehr sie sich für die Kinder als Vertrauens- und Bezugsperson längerfristig engagieren wollen. Dass das Engagement von personalen Dimensionen einer Lehrperson abhängig sein kann, erscheint umso naheliegender, wenn eine Gesamtkonzeption, ein Gesamtentwicklungsprozess sowie gemeinsame Visionen fehlen. Durch wöchentlich stattfindende Resilienzstunden wurde im Projekt einerseits das Klassenklima positiv beeinflusst und andererseits das Selbstkonzept der Kinder verbessert (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 96).

Auf der Ebene des *gesamten Kollegiums* ist wichtig, dass Fortbildungen zum Thema Resilienz stattfinden. Das ganze Kollegium muss sich mit der bisherigen Schulkultur auseinandersetzen. Die Auseinandersetzung mit der Schulkultur stellt die Grundlage eines Schulentwicklungsprozesses dar (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 94). Erst nach dieser Auseinandersetzung wird klar, wo Entwicklungsbedarf besteht (S. 94). Fortbildungen zum Thema Resilienz scheinen zentral zu sein, um sich mit der bisherigen Schulkultur auseinandersetzen zu können.

Auf der Ebene der *Eltern* sollten Kurse, Informationsveranstaltungen und Beratungen angeboten werden können (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, S. 93). Den Eltern muss ein niederschwelliger Zugang zur Schulsozialarbeit gewährleistet werden, damit sie von den spezifisch entwickelten Angeboten profitieren können (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 43).

Auf der Ebene der einzelnen *Schülerinnen und Schülern* ist von Bedeutung, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder spezifischen Risiken individuell gefördert werden (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, S. 93).

#### 5.4 Ausgewählte Programme und Methoden zur Resilienzförderung

Bei der Analyse und Auswertung der Experteninterviews mit den Schulsozialarbeitenden und den Lehrpersonen wurde deutlich, dass die ihnen zur Verfügung stehende Freiheit bei der Wahl und Ausgestaltung von Angeboten geschätzt wird. Kritisiert wurden die nicht oder zu wenig zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen für wichtige Projekte. Weiter wurde der zusätzliche administrative Aufwand kritisiert, der durch die Einführung des Lehrplans 21 den Lehrpersonen noch mehr Arbeit generierte. Die Bedeutung der Sinnhaftigkeit von Angeboten wurde angesprochen und aber auch, dass Angebote zusätzlich ausserhalb der schulischen Räumlichkeiten stattfinden könnten. Im Kanton Bern soll auf eine kooperative Beziehung von Schule und Schulsozialarbeit hingesteuert werden, wobei es die integrierte sozialpädagogische Ausrichtung der Schulsozialarbeit anzustreben gilt (Salm, 2005, S. 6). Neben der Einzel- fallarbeit mit Schülerinnen und Schülern, dem familien- und schulergänzenden Angebot und der Betreuung sollen auch Soziale Gruppenarbeit und Klassenprojektarbeit Raum finden (S. 8). Durch diese Zielsetzung wäre eine Möglichkeit geschaffen, dass Schulsozialarbeitende im Rahmen von Klassenprojektarbeit in aktiv werden könnten und so bei resilienzfördernden Projekten die Rolle von Mentoren und Mentorinnen übernehmen könnten.

Um einerseits dem Wunsch nach Freiheit in der Ausgestaltung von Angeboten gerecht zu werden und andererseits aber auch den Aspekt der knappen zeitlichen Ressourcen zu berücksichtigen, wurde entschieden, je eine resilienzfördernde Methode und je ein resilienzförderndes Konzept zu beschreiben, welche bereits an Schulen durchgeführt, empirisch begleitet und auf ihre Wirkung hin analysiert wurden.

Resilienzförderung durch die Methode des *Service-Learning* berücksichtigt den Wunsch nach Freiheit zur Wahl und Ausgestaltung eines Projektes. Das Programm *PRiGS* hingegen ist ein strukturiertes Konzept mit altersspezifischen Schwerpunkten, welches an Klassen durchgeführt werden kann. Durch die bereits vorgegebene Struktur können fehlende Zeitressourcen für die Schwerpunktfindung und Ausarbeitung eines Projektes ausgeglichen werden.

Ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Methoden und Programme war deren Eignung für Kinder auf der Primarstufe. Aus diesem Grund wurde je ein Programm gewählt, welches für die genannte Zielgruppe konzipiert ist und eine Methode, die sich aufgrund ihrer Offenheit altersgerecht ausgestalten lässt.

Bei *Service-Learning* handelt es sich um eine pädagogische Methode, welche in ihrer Ausgestaltung unzählige Freiräume und Variationen in der Schwerpunktsetzung zulässt (Seifert, 2011, S. 24). Die Möglichkeiten der Anknüpfung an curriculare Lerninhalte umfasst das ganze Spektrum an Fachgebieten und Modulen, die durch den Lehrplan 21 abgedeckt werden sollen. Es bestehen keine Angaben darüber, wie die zeitliche Einteilung zwischen dem in der Methode zentralen praktischen Engagement und der inhaltlich theoretischen Vor- und Nach-

bereitung in der Schule zu erfolgen hat. Ebenso wenig existieren bei der Methode Vorgaben über die Altersstufe, in der Service-Learning durchgeführt werden kann (S. 24).

So umfassen die Möglichkeiten der Anbindung an curriculare Lerninhalte beispielsweise das gesamte Fächerspektrum von Mathematik, Physik oder Biologie bis Deutsch, Sport oder Religion. Die zeitliche Aufteilung zwischen dem praktischen Engagement und der inhaltlich theoretischen Vor- und Nachbereitung in der Schule ist genauso wenig vorgegeben wie die Altersstufe, in der Service-Learning angewendet wird (S. 24).

#### 5.4.1 Service Learning

Im nun folgenden Kapitel wird fast ausschliesslich auf die Literatur *Resilienzförderung an der Schule* von Anne Seifert Bezug genommen, weil es sich einerseits um eine empirische Studie handelt und andererseits die Grundgedanken der Methode hergeleitet werden und die Methode des Service-Learning sehr detailliert und verständlich beschrieben wird.

Zum aktuellen Zeitpunkt besteht keine einheitliche Definition zu Service-Learning. Um die Entstehung der zentralen Gedanken besser zu verstehen, muss die Entstehungsgeschichte des Service Learning beigezogen werden. Bei deren Betrachtung wird deutlich, dass der Ansatz auf zwei Linien zurückzuführen ist und die Ursprünge in den USA liegen (Seifert, 2011, S. 21). Die erste Linie ist demokratiepädagogisch und unterstreicht den zivilgesellschaftlichen Auftrag von Erziehung und Bildung (S. 22). Besonders für den Schulbereich fand in den USA seit den 1980er Jahren eine starke Rückbesinnung statt auf das in den USA traditionelle Bildungsziel, das Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten sollte, zivilgesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen (S. 22). Die zweite Linie zum Service Learning geht auf John Dewey<sup>3</sup> zurück und war in der Suche nach effektiveren Unterrichtsmethoden aus konstruktivistischen und erfahrungsorientierten Lerntheorien begründet (S. 22).

Service-Learning verbindet diese beiden Linien, indem die Erfahrung des gesellschaftlichen Engagements stattfindet und integriert wird in strukturierte Lernprozesse, welche durch die Schülerinnen und Schüler reflektiert werden (S. 22).

Inzwischen ist in den USA eine Annäherung an die Definition weit verbreitet, die Service-Learning beschreibt als

[...] teaching and learning strategy that integrates meaningful community service with instruction and reflection to enrich the learning experience, teach civic responsibility, and strengthen communities<sup>4</sup> (National Service-Learning Clearinghouse, 2010, zitiert nach Seifert, 2011, S.23).

---

<sup>3</sup> John Dewey (1859 – 1952) war ein amerikanischer Pädagoge und Philosoph, dessen theoretische Ausführungen zu Bildung, Erziehung und Demokratie die Entwicklung des Service-Learning weitgehend geprägt haben (Seifert, 2011, S.27).

<sup>4</sup> Lernen durch Engagement (engl. Service-Learning) ist eine Unterrichtsmethode, die gesellschaftliches Engagement von SchülerInnen mit fachlichem Lernen verbindet (Seifert & Zentner, 2010, S.11).

In der deutschen Sprache wird Service-Learning inzwischen oft als *Lernen durch Engagement* beschrieben und wird nach Seifert & Zentner (2010, S. 11) definiert als Unterrichtsmethode, in welcher Lernen durch Engagement stattfindet. Dabei wird Engagement in der Gesellschaft durch Schülerinnen und Schüler mit fachlichem Lernen verbunden.

John Dewey hat Service-Learning als eine Form des Projektunterrichts bezeichnet und dabei diesen Begriff jedoch weit gefasst. Diese Projekte (constructive occupations) zeichnen sich nach Dewey (1933, S. 290 ff.) durch vier Kriterien aus, die in der Folge erläutert werden. Es handelt sich um eher allgemein formulierte Prinzipien des Lernens in Projekten, sie sollen aber als zentrale Kennzeichen der Methode betrachtet werden (Seifert, 2011, S. 25):

Die Aufgaben sollten im Interesse der Schüler liegen (Interessensbezug).

Die Aktivität sollte aus Sicht der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkraft als wertvoll erachtet werden. Sie richtet sich auf etwas Wesentliches, besitzt also eine Bedeutung für das Leben und die Gesellschaft (Bedeutung).

Ein Projekt sollte ausreichend komplex angelegt sein, um Probleme hervorzurufen, die die Neugierde der Lernenden wecken. Dadurch wird das Projekt zum Auslöser von Interesse und Engagement. Es fördert eine ausgewogene Auseinandersetzung mit theoretischem und praktischem Wissen und initiiert so wertvolle Erfahrungsprozesse bei den Schülern (Entwicklungsorientierung).

Ein Projekt sollte eine tiefgehende Bearbeitung möglich machen, die zu einer Erweiterung des Erfahrungshorizontes führt. Dafür ist eine gewisse Dauer vonnöten (Kontinuität)“ (S. 25).

Um ein besseres Verständnis zu schaffen, soll an dieser Stelle ein Beispiel für Service-Learning dargestellt werden: Im Deutschunterricht befassen sich Schülerinnen und Schüler mit kindertypischer Literatur. Sie recherchieren und forschen dazu, üben sich im kreativen Schreiben und [Hervorhebung v. Verf.] sie veranstalten beispielsweise in der Bibliothek am Standort für andere Kinder Lesungen mit ihren verfassten Texten (Seifert & Zentner, 2010, S. 21).

Seifert (2011, S. 209) erwähnt namentlich die Förderung von überfachlichen Kompetenzen durch Service-Learning. Sie spricht in diesem Zusammenhang von Kompetenzen der Alltagsbewältigung, wie der situationsangemessenen Kommunikation, der Arbeit in einer Gruppe, dem Durchhalten, auch nach Rückschlägen. Sie nennt auch die Förderung von Verantwortungsübernahme. Dies beinhaltet die Subkompetenzen des zuverlässigen und genauen Handelns, der Verantwortungsübernahme als Bürgerin und Bürger. Sie erwähnt das Training zur Fähigkeit der Selbstreflexion und nennt dabei die Subkompetenzen der Reflexionstiefe, der Arbeit an persönlichen Stärken und Schwächen, der Bewusstmachung des eigenen Beitrages durch Reflexion, der Herstellung einer Verbindung zur eigenen Lebenssituation durch Reflexion, das Lernen des Problemlösens durch Reflexion und das Aufzeigen von Handlungsspielräumen durch Reflexion (S. 209-221).

Es ist äusserst erfreulich, dass eine so vielseitig einsetzbare Methode existiert und dadurch Resilienzfaktoren gefördert werden können. Auch im Zusammenhang mit der Förderung der überfachlichen Kompetenzen böte der Lehrplan 21 die Legitimation, diese Methode an Schweizer Schulen anzuwenden, diese werden im Lehrplan 21 explizit als verbindlich zu fördernde Kompetenzen ausgewiesen (lehrplan21).

Die Stärke des Service-Learning ist die Vielfalt, welche unter anderem durch den institutionellen Kontext, die zugrunde liegenden theoretischen Annahmen oder auch die jeweiligen Zielsetzungen in der Praxis entstehen kann (Seifert, 2011, S. 54). Diese Vielfalt soll aber nicht gleichgesetzt oder verwechselt werden mit Beliebigkeit, denn gerade, weil eine beachtliche Vielfalt in der Umsetzung möglich ist, braucht es verbindliche Merkmale oder Standards der Methode. Service-Learning ist in einen Rahmen eingebettet, der durch stets weiterentwickelte Qualitätsstandards gebildet wird (S. 54). Diese Standards bilden auch den Handlungsrahmen für den pädagogischen Kontext, in welchem Service-Learning stattfinden kann.

Um ein grundlegendes Verständnis zu schaffen, werden an dieser Stelle die acht aktuellen Standards aufgeführt und zusammenfassend erläutert. Für jede der acht Standards wurden durch die RMC Research Corporation, ein Forschungsinstitut in Portsmouth in den USA bestimmte Indikatoren festgesetzt, die ebenfalls aufgeführt werden, da sie dem breiteren Verständnis dienen (S. 55).

Zur besseren Überschaubarkeit erfolgt die Erläuterung in Form einer Aufzählung. Da es sich beim Service-Learning um eine aus den USA stammende Methode handelt und die Begriffe in die deutsche Sprache übersetzt wurden, wird der Originalbegriff jeweils in der Klammer noch angeführt.

#### *Sinn und Bedeutung des Engagements (Meaningful Service)*

Die Teilnehmenden wirken an für sie persönlich relevanten und sinnvollen Aktivitäten mit.

Indikatoren für die Erfüllung des Standards sind:

1. Die Service-Learning Erfahrungen sind alters- und entwicklungsentsprechend.
2. Das Engagement beinhaltet eine Thematik, welche den Mitwirkenden persönlich wichtig ist.
3. Die Mitwirkenden werden ermutigt, über den weitergehenden Kontext des Engagements nachzudenken.
4. Das Engagement zeigt sichtbare und erreichbare Ergebnisse. Diese werden wertgeschätzt und gewürdigt von den Engagement-Partnern (S. 57).

#### *Anbindung an das Curriculum (Link to Curriculum)*

Service-Learning wird bewusst als Unterrichtsmethode eingesetzt, um bestimmte Lernziele zu erreichen. Indikatoren für die Erfüllung dieses Standards sind:

1. Die Service-Learning Projekt beinhaltet klar formulierte Lernziele.
2. Diese Lernziele sind explizit mit dem schulischen Curriculum verbunden.
3. Die Mitwirkenden lernen den Transfer von Wissen und Fähigkeiten.
4. Service-Learning wird an den Schulen von schulpolitischen Entscheidungsträgern offiziell anerkannt und in Zeugnissen der Schülerinnen und Schülern explizit ausgewiesen (S. 58).

#### *Durchführung von Reflexion (Reflection)*

Service-Learning beinhaltet herausfordernde und vielseitige Reflexionsübungen, die über den ganzen Prozess hinweg stets wieder angewendet werden. Sie sollen zu einem tiefen Nachdenken über sich selbst und über das eigene Verständnis zur Gesellschaft anregen. Indikatoren dieses Standards sind:

1. Reflexionsformen werden in ihrer Vielfalt angewendet: mündlich, schriftlich, nonverbal und künstlerisch. Die Schülerinnen und Schüler sollen so ausdrücken können, wie ihre Einstellungen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten sich verändern und wie ihr Verständnis wächst.
2. Die Sequenzen der Reflexion finden vor, während und nach dem Engagement in der Praxis statt.
3. Schülerinnen und Schüler werden dazu angeregt, in der Gruppe komplexe Problemlagen gründlich zu durchdenken und Lösungsstrategien oder – alternativen zu erarbeiten.
4. Die Schülerinnen und Schüler werden durch die Reflexionsübungen angeregt, ihre Annahmen zu hinterfragen und ihre Rolle in der Gesellschaft auszuloten.
5. Gesamtgesellschaftliche Probleme, die mit dem Service-Learning Engagement in Zusammenhang stehen, werden in der Reflexion mit untersucht. So soll das Verständnis für Politik und gesellschaftliche Zusammenhänge verstärkt werden (S. 58).

#### *Anerkennung von Vielfalt (Diversity)*

Service-Learning fördert das Verständnis von Vielfalt und intensiviert den gegenseitigen Respekt. Indikatoren für die Erfüllung dieses Standards sind folgende:

1. Die Mitwirkenden des Service-Learning lernen, dass verschiedene Meinungen existieren und sie lernen, diese zu analysieren, um ein Verständnis für die zahlreichen Perspektiven zu bekommen.
2. Die Mitwirkenden lernen die Entwicklung von interpersonalen Kompetenzen zur Konfliktlösung und Entscheidungsfindung in Gruppenprozessen.
3. Die Mitwirkenden werden unterstützt, die verschiedenen Perspektiven und deren Hintergründe aller Beteiligten zu verstehen und diese auch wertzuschätzen.
4. Es geschieht Ermutigung, Stereotype zu erkennen und diese zu überwinden (S.58-59).

### *Beteiligung der Jugendlichen (Youth Voice)*

Dieser Standard bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler im Service-Learning Verantwortung für die Planung, die Durchführung und Evaluation des Vorhabens übernehmen. Erwachsene haben dabei die Rolle der Unterstützenden inne.

Indikatoren dieses Standards sind:

1. Im Service-Learning werden die Schülerinnen und Schüler ermutigt, ihre eigenen Ideen und Pläne in den Prozess mit einzubringen.
2. Während des ganzen Projektverlaufs sind die Schülerinnen und Schüler in die Entscheidungsfindung mit eingebunden.
3. Die Schülerinnen und Schüler schaffen zusammen mit den Erwachsenen ein Klima von Vertrauen, wo eine offene Kommunikation über Ideen möglich ist.
4. Der Erwerb von Wissen und neuen Fähigkeiten wird durch Service-Learning ermöglicht. Es dient dazu, dass die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt werden, Verantwortung zu übernehmen und so Entscheidungen zu treffen.
5. Die Schülerinnen und Schüler werden in die Evaluation der Vorhaben mit einbezogen (S. 59).

### *Gestaltung von Partnerschaften (Partnerships)*

Im Service-Learning erfolgt die Gestaltung von Partnerschaften kooperativ und für alle Seiten gewinnbringend. Die Gestaltung orientiert sich am Wohl der Gruppe.

Indikatoren dieses Standards sind folgende:

1. Viele verschiedene Partner sind am Service-Learning beteiligt. Dazu gehören die Schülerinnen und Schüler, die Lehrpersonen, Familien, Mitglieder der Gesellschaft und eventuell auch Unternehmen.
2. Häufige und in regelmässigen Abständen erfolgende Kommunikation sorgt dafür, dass sich alle Beteiligten auf demselben aktuellen Stand über den Fortschritt und anstehende Aktivitäten des Projekts befinden.
3. Eine gemeinsame Vision wird mit den Beteiligten erarbeitet. Gemeinsame Ziele werden gesetzt.
4. Die Beteiligten entwerfen gemeinsam einen Handlungsplan und setzen diesen um.
5. Die Beteiligten im Service-Learning pflegen einen Austausch über Ressourcen in der Schule und in der Gesellschaft und zeigen für die jeweiligen Bedingungen Verständnis. Sie betrachten sich gegenseitig als wertvolle Ressource (S.60).

### *Monitoring des Verlaufs (Progress Monitoring)*

Alle Beteiligten des Service-Learning beschäftigen sich kontinuierlich mit der Bewertung der Prozessqualität und mit der Zielerreichung. Indikatoren dieses Standards sind:

1. Die Mitwirkenden sammeln während des ganzen Prozesses Hinweise auf das Erreichen der zu Beginn festgelegten Lernziele.
2. Die Mitwirkenden sammeln während des ganzen Prozesses Hinweise auf die erreichte Qualität bei der Umsetzung.
3. Die Mitwirkenden sammeln die Daten zur Verbesserung des Projekts und nutzen sie dafür.
4. Es findet eine Kommunikation nach aussen über die gewonnenen Ergebnisse statt. Dadurch wird das Verständnis für Service-Learning vergrößert und die Kommunikation dient ausserdem der Qualitätssicherung (Seifert, 2011, S. 60).

### *Dauer und Intensität des Engagements (Duration and Intensity)*

Der Zeitumfang und die Qualität des Engagements ermöglichen, dass den Bedürfnissen der Gesellschaft wirklich begegnet wird und die festgelegten Ziele erreicht werden sollen. Indikatoren hierfür sind:

1. Die Erfahrungen im Service-Learning beinhalten: Recherche von Bedarfen der Gesellschaft, die Vorbereitung, Durchführung des Engagements, Reflexion und eine Präsentation darüber, was gelernt wurde und ein feierlicher Abschluss.
2. Es gibt konzentrierte Zeitphasen, während diesen das Service-Learning stattfindet. Diese dauern mehrere Wochen oder Monate.
3. Der zeitliche Rahmen ist so gesetzt, dass die Schülerinnen und Schüler dabei etwas lernen und dem Bedarf Rechnung getragen wird (S.60-61).

In der Literatur wird oft der Begriff *community* verwendet. In Anlehnung an die Schriften von John Dewey wird sie als Gemeinschaft derjenigen Menschen bezeichnet, die ihren unmittelbaren Lebensraum teilen und diesen über die Sprache gemeinsam gestalten und regeln (S. 25). Der Begriff der Gesellschaft, der in den acht Qualitätsstandards erwähnt wird, ist aus dieser Perspektive zu betrachten.

### *Wirkung*

Mit einer Befragung von über 4000 Schülern an High-Schools in Chicago wurden Einflussfaktoren auf die Entwicklung zivilgesellschaftlicher Verantwortungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern in städtischen Armutsbezirken untersucht (Seifert, 2011, S. 65). Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Teilnahme an Service-Learning signifikant positiv auf die Bereitschaft der befragten Schülerinnen und Schülern auswirkte, sich zum damaligen Zeitpunkt und auch künftig aktiv für die Gesellschaft zu einzusetzen. Diese Ergebnisse wurden in Verbindung gebracht mit dem Mass an familiärer Unterstützung und dem Interesse der Familie und Nachbarschaft an zivilgesellschaftlichen und politischen Themen (Seifert, 2011, S. 65). Die Ergebnisse zeigten auch, dass der Einfluss einer Umgebung, welche sich gegenüber zivilgesell-

schaftlichen Aspekten gleichgültig zeigt, sich negativ auf die Befragten auswirkt. Durch die Teilnahme an Service-Learning konnte dieser negative Einfluss, der von Familie und Umfeld ausging, sogar mehr als neutralisiert werden (Kahne & Sporte, zitiert nach Seifert, 2011, S. 65). Die Ergebnisse einer Pre-Post Befragung ergaben, dass Schülerinnen und Schülern mit einem ausgeprägten Risikoverhalten, die an Service-Learning teilgenommen haben

- stärker daran glaubten, dass sie in der Lage sind, einen Beitrag für ihr Umfeld zu erbringen
- sich weniger langweilten als im herkömmlichen Unterricht
- sich stärker eingebunden fühlten in akademischen Aufgaben und dem Lernen insgesamt
- sich toleranter zeigten und Vielfalt stärker wertschätzen (Seifert, 2011, S. 65-66).

Bis zum heutigen Zeitpunkt wurden die Effekte von Service-Learning auf die Sozialkompetenz und auf das Wachstum der Persönlichkeit am häufigsten untersucht, auch die Ergebnisse in diesem Bereich sind bisher am eindeutigsten. So konnten die Ergebnisse diverser Studie zeigen, dass sich die Teilnahme an Service-Learning positiv auswirkte auf die Selbstwirksamkeit, auf die Empathiefähigkeit, die Kommunikations- und Teamfähigkeiten und das soziale Verantwortungsbewusstsein (S. 66). In einem Pilotprojekt an acht Schulen mit 1800 Teilnehmenden wurden spezifisch Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Lebenslagen befragt und die Effekte von Service-Learning auf Risikoverhalten hin untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass die Schülerinnen und Schüler, die an Service-Learning teilgenommen hatten, einen geringeren Substanzmissbrauch aufwiesen, weniger antisoziales Verhalten zeigten, höhere interpersonelle Fähigkeiten und mehr Bereitschaft zu Verantwortungsübernahme zeigten als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe (Potts, zitiert nach Seifert, 2011, S. 66).

Die Ergebnisse der empirischen Begleitung der Studie haben ergeben, dass Lehrpersonen den Gestaltungsspielraum nutzen, welcher der Methode des Service-Learning zugrunde liegt. Dadurch konnten Schülerinnen und Schüler in ihrem Glauben an sich selbst gestärkt werden und sie hatten die Möglichkeit, durch die Methode Kompetenzen zu erlernen, welche sie für die Bewältigung von alltäglichen und schulischen Herausforderungen brauchten. Dies sind Faktoren, welche nach Ergebnissen der Resilienzforschung unterstützend wirken, um schwierige Lebenssituationen meistern zu können und sich trotz vorhandener Risikolage gesund entwickeln zu können (Seifert, 2011, S. 259-260).

In der konsultierten Literatur von Anne Seifert wird als leitende Instanz der Methode durchgehend der Begriff der Lehrperson verwendet. Die Möglichkeit bestünde jedoch, dass man die Begrifflichkeiten in *Mentor* oder *Mentorin* anpassen und umformulieren könnte. Die Rolle des Mentors oder der Mentorin könnten auch Schulsozialarbeitende übernehmen und die Methode des Service-Learning ebenfalls anwenden - oder bei optimalen strukturellen Rahmenbedin-

gungen und genügenden zeitlichen Ressourcen eine leitende Rolle übernehmen im Sinne von universeller Prävention.

#### 5.4.2 Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen PRiGS

Das zweite Programm zur Förderung von Resilienz in der Primarschule, welches ausführlicher dargestellt werden soll, nennt sich PRiGS, was als Abkürzung steht für Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen. Der Begriff *Grundschule* lässt bereits vermuten, dass das Programm aus Deutschland stammt. Es handelt sich um ein Folgeprojekt von PRiK (Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen) und wurde im Zentrum für Kinder- und Jugendforschung in Freiburg entwickelt. PRiGS wurde in Deutschland, in Freiburger Grundschulklassen durchgeführt und im Anschluss im Vergleichsgruppendesign evaluiert. Die Erfahrungen von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden dieser Schulen waren Bestandteil der Überarbeitung des Programms nach der Evaluation (Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012, S. 5). Das in diesem Kapitel vorgestellte Programm ist im Gegensatz zum Service-Learning bereits vollständig konzipiert und lässt dadurch für die Durchführenden nur minime Gestaltungsspielräume zu. Durch die bereits vorhandene Struktur und das im Programm bereitgestellte Material, kann ein zentrales Anliegen der Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden, die fehlenden Zeitressourcen, berücksichtigt werden.

Das Förderprogramm ist auf der Stufe der universellen Prävention einzuordnen (S. 5). Es stellt Materialien zur Förderung der Resilienz bereit und konzentriert sich auf die personalen Schutzfaktoren. Es beinhaltet für die Klassenstufen eins bis vier je zehn Einheiten und ist als Spiralcurriculum konzipiert (S. 5). Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer betonen die Wichtigkeit, das Programm oder generell resilienzfördernde Programme nicht isoliert von den äusseren strukturellen Bedingungen durchzuführen, sondern diese in einen Schulentwicklungsprozess einzubauen. Teile dieses Prozesses könnten eine Weiterbildung und systematische Qualifizierung des Lehrpersonenteams sein oder eine intensive und ressourcenorientierte Zusammenarbeit mit Eltern. Dadurch kann ein resilienzförderndes Gesamtklima geschaffen werden.

Es wird erwähnt, dass ein Förderprogramm dieser Art nur ein Baustein im Gefüge der Prävention und Resilienzförderung darstellt. Damit gute Wirkungen erreicht werden können, muss das Programm Bestandteil sein einer Gesamtstrategie der Institution Schule (S. 7).

Das Programm zur Resilienzförderung PRiGS basiert unter anderem auf theoretischen Erkenntnissen der klinischen Entwicklungspsychologie, der Resilienzforschung und der Präventionsforschung (Opp & Fingerle, 2007, S. 14). Eine weitere Basis des Programms stellen praktische Erfahrungen zur Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen dar, welche empirisch begleitet wurden durch das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen

Hochschule Freiburg. Und zuletzt bilden auch Erfahrungen der Übertragung dieser Konzepte auf schulische Kontexte einen Ausbau dieser Basis (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, S. 7).

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Präventionsprogramme die beste Wirkung erzielen, wenn sie in der Lebenswelt der Kinder festgemacht sind und auf mehreren Ebenen stattfinden. Die Langfristigkeit der Programme ist ein weiterer wichtiger Aspekt, um eine spürbare Wirkung zu erzielen (Lyssenko, Rottmann & Bengel, 2010, S. 1071).

Die durchführenden Fachpersonen brauchen meistens zusätzliche und dem Programm entsprechende Qualifikationen und es macht Sinn, dass Programme in ein Gesamtkonzept eingebettet werden, um eine Verbindung zwischen Programminhalten und dem pädagogischen Schulalltag zu schaffen (Fröhlich-Gildhoff, et al., 2012, S. 15).

PRiGS orientiert sich an den sechs Resilienzfaktoren, welche die jeweilige Schwerpunktsetzung der Einheiten bilden. Da Resilienzfaktoren im Alltag nicht isoliert auftreten, sondern sich gegenseitig bedingen und Überlappungen stattfinden, sprechen auch die im Programm enthaltenen Übungen mehrere Resilienzfaktoren gleichzeitig an (S. 17).

PRiGS soll als Leitfaden betrachtet werden, bei dem jedoch die Bedürfnisse und Dynamiken der Gruppe, in welcher das Programm durchgeführt wird, mitberücksichtigt werden sollten. Auch ist der Leitfaden so frei, dass Themen, welche die Kinder aktuell beschäftigen, mit hineingetragen und aufgenommen werden können. Dies unterstützt den Resilienzförderungsprozess umso mehr (S. 17).

An dieser Stelle soll auch die Person der Programmleitung erwähnt werden, welche eine wertschätzende und nicht wertende Haltung mitbringen soll, was eine wichtige Grundlage für die Durchführung des Programms darstellt. Fühlen sich die Kinder angenommen, zeigen sie erst Bereitschaft, sich auf neue Erfahrungen einzulassen (S. 18).

Die nähere Betrachtung des Spiralcurriculums macht deutlich, dass für jede der zehn Einheiten ein besonders angesprochener Resilienzfaktor ausgewiesen wird. Bei gewissen Einheiten werden gleich mehrere gleichzeitig angesprochen. Die je zehn Einheiten sind pro Klassenstufe nach demselben Schema gestaltet. So beginnen alle zehn Einheiten mit einem Einstiegsritual und enden mit einem Abschlussritual. Die Sequenzen dazwischen unterscheiden sich in jeder Einheit und die Ausgestaltung ist vielseitig, sie reicht von kreativen Aktivitäten wie zum Beispiel der Gestaltung eines Seelenvogels über das Erzählen und Erfinden von Geschichten, über diverse Spiele bis hin zu Gesprächseinheiten. Beispiele für diese Gesprächseinheiten sind zum Beispiel Gespräche über Stärken und Schwächen der Protagonisten der zuvor erzählten Geschichte, oder eine Feedbackrunde mit Emotionskärtchen. Diverse körperliche Aktivitäten und Spiele wie zum Beispiel Bewegungsspiele oder Spiele zur Gefühlsdifferenzierung sind in den zehn Einheiten vertreten. In vielen der zehn Einheiten kommt eine spezifische Übung zur Reflexion vor. Dadurch erhalten die Kinder die Gelegenheit, die Lerninhalte und ihren Lernprozess zu erfassen und sich über ihre eigenen Erfahrungen Gedanken zu machen.

Dadurch dient es dem Erkennen, Bewerten und je nach dem auch der Veränderung des Erlebten (S. 21). Für diesen Prozess der Reflexion muss Zeit vorhanden sein, denn nur so kann der Reflexionsprozess eine Tiefe entwickeln. Durch die stille und aber auch laute Auseinandersetzung mit dem Erlebten lernen Kinder, ihre Erfahrungen in Worte zu fassen und ihr Erleben mit anderen zu teilen. So werden Dinge differenzierter und achtsamer wahrgenommen. Ein wichtiger Aspekt beim Erlernen der Reflexion ist die Geduld der programmleitenden Person und die Ermutigung der Kinder sowie auch eine wertfreie Reaktion auf die Äusserungen der Kinder im Zusammenhang mit der Reflexion. Nebst der mündlichen Reflexion ist für Kinder auch eine kreative Ausdrucksform von Reflexion geeignet (S. 21).

Damit der Einstieg in die neuen Themenbereiche für die Kinder erleichtert werden kann, wird der Einsatz eines Mediums in Form von zum Beispiel einer Handpuppe empfohlen. Auch Geschichten eignen sich gut, um einen Einstieg kindgerecht zu gestalten. Für PRiGS werden zum Beispiel Geschichten wie *Pippi Langstrumpf*, *Momo*, *Ronja Räubertochter* oder *Michel von Lönneberga* empfohlen. Auch erfundene Geschichten mit einer zur Einheit passenden Thematik können eine gute Wahl sein. Wichtig bei der Wahl des Mediums ist, dass die Kinder sich mit dem Medium identifizieren können. In diesem Sinne ist es wichtig, dass die Geschichten auf das Alter der Kinder abgestimmt ausgesucht werden und das Erleben der Figur echt wirkt (S. 18 – 19).

Zu den Ritualen kann gesagt werden, dass diese nicht nur der besseren Strukturierung der Einheiten oder eines Ablaufs dienen, sondern dass sie für viele Kinder eine wichtige Orientierungshilfe darstellen und eine Stabilität schaffen. Durch die Rituale in den Einheiten werden die Kinder auf das in der Einheit Folgende eingestimmt. Rituale sind für Kinder nur dann verlässlich, wenn sie in gleicher Form immer wiederkehrend sind. Aus diesem Grunde wird von Fröhlich-Gildhoff et al. (2012, S. 86) empfohlen, sich für ein bestimmtes Einstiegs- beziehungsweise Abschlussritual zu entscheiden.

Ein wichtiger Aspekt für die Durchführung des Programms ist das Besprechen oder gemeinsame Erarbeiten von Regeln. Solche sind für Kinder wichtig, weil sie eine orientierende Funktion haben. Solche Regeln sollen unter anderem altersangepasst sein, konsequent eingefordert werden und für die Kinder als bedeutsam und angemessen erscheinen (S. 21).

Damit die im Rahmen des Programms erlernten neuen Fähigkeiten eine feste Verankerung erfahren, ist es von grosser Wichtigkeit, diese in den Alltag der Kinder zu transferieren. In realen Situationen soll so systematisch Bezug genommen werden zu den jeweiligen Einheiten und die Kinder an die dort erlernten und entwickelten Strategien erinnern. In diesem Sinne ist es auch besonders wichtig, den Kindern ihre Erfolge zurückzumelden. Durch diesen Transfer in den Alltag kann eine Verankerung und Weiterentwicklung der Resilienzfaktoren stattfinden. (S. 24). Am besten kann das gelingen, wenn die Aspekte der Programmeinheiten auch in der Organisationsstruktur der Institution zu finden sind und diese dort auch gelebt werden.

## *Wirkung*

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, wurde die Durchführung des Programms empirisch begleitet und evaluiert. Die Ergebnisse zeigen, dass das Programm gut in der Grundschule (Primarstufe) umsetzbar ist und bei den meisten Kindern auf Interesse gestossen ist. In Bezug auf die Entwicklungsfortschritte bei den teilnehmenden Kindern kann gesagt werden, dass die jeweiligen durchführenden Programmleitenden solche feststellen konnten während und nach der Durchführung des Programms. Bei vielen Kindern ist das Selbstvertrauen angestiegen und es konnte eine Verbesserung der sozialen Kompetenzen ausgemacht werden. Die Kinder zeigten eine grössere Offenheit und es entwickelte sich auch ein besserer Klassenzusammenhalt (S. 105-106).

Wenn nun die Methode Service-Learning und das Programm PRiGS miteinander verglichen werden, so wird sichtbar, dass es nicht ausreicht, Übungen und im Programm enthaltene Spiele durchzuführen. Zur Verankerung ist eine Reflexion wichtig. Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass eine Verbindung zwischen den im Programm enthaltenen Einheiten, dem Alltag selbst und dem Unterricht die Nachhaltigkeit sichert. Dadurch wird auch der Transfer der neu erlernten Inhalte in den Alltag der Kinder unterstützt (S. 15). Die Reflexion bildet besonders bei der Methode des Service-Learnings einen zentralen Bestandteil und wird auch bei PRiGS als wichtig erachtet.

## **6. Institution Schule**

### **6.1 Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen**

Im Zusammenhang mit der Fragestellung erscheinen bestimmte institutionelle Bedingungen der Bildungseinrichtung Schule als prägende Faktoren. Des Weiteren sind auch strukturelle Bedingungen von Bedeutung. Diese strukturellen und institutionellen Faktoren bilden den übergeordneten Rahmen, in welchem Schulsozialarbeit stattfindet und sind dadurch auch für die Arbeit der Schulsozialarbeitenden prägende Elemente. Diese sollen an dieser Stelle aufgeführt und grob umrissen werden. Die genauere Ausführung der einzelnen Faktoren soll ein grundlegendes Verständnis schaffen, wie es um den bildungspolitischen Diskurs in der Schweiz steht, wie sich die Organisation der Institution Schule in der Schweiz gestaltet und welche schulnahen Dienste darin tätig sind.

### *Aktueller bildungspolitischer Diskurs*

Die Bildungspolitik in der Schweiz befindet sich aktuell in einem Wandel. Krautz setzt diesen Wandel mit einem Paradigmenwechsel gleich: „Bildung und Bildungswesen unterliegen seit längerem einem radikalen Paradigmenwechsel und einer tiefgreifenden Umwälzung ihrer Praxis“ (Krautz, 2007, S. 81). Dass diese Perspektive nicht gleichermassen von allen im Bil-

dungswesen Tätigen eingenommen wird und dass Anpassungen an Schweizer Lehrplänen nicht mit einem Paradigmenwechsel zu begründen sind, verdeutlicht eine Mitteilung der EDK, welcher zu entnehmen ist, dass der Lehrplan 21 aufgebaut worden wäre anhand bestehender und bewährter Konzepte. Man hätte seine Inhalte nur an die sich wandelnden gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule angepasst (lehrplan21, n.d.).

Betrachtet man die bereits vollzogenen Veränderungen eingehender, kann festgestellt werden, dass Bildung und Bildungswesen unter dem Vorzeichen einer globalisierten und neoliberal ausgerichteten Ökonomie stehen (Krautz, 2007, S. 81). Dabei verhält es sich problematisch, dass Ökonomie nicht mehr alleine als der Gesellschaft dienenden Teilpraxis wirkt, sondern sie sich als eine Konstruktion der menschlichen Gesamtpraxis versteht, welche den anderen bestehenden Praxen wie etwa Politik, Pädagogik, Religion und Ethik übergeordnet ist (Rekus, 2005, S. 78). Der globalistische Anspruch dieser neoliberalen Ökonomie bedeutet demnach, dass eine Ausweitung stattgefunden hat des ökonomischen Denkens in alle Handlungsdimensionen hinein (S. 78). Dadurch werden zunehmend betriebswirtschaftliche Steuerungsformen auf öffentliche Einrichtungen adaptiert. Darunter fallen auch die Praxisfelder der Sozialen Arbeit und das Bildungswesen. Das in der Folge dieser neoliberal ausgerichteten Politik in vielen Einrichtungen eingeführte New Public Management beruht auf einem neoliberalen Wirtschaftsverständnis. Ihm liegen privatwirtschaftliche Managementtechniken zugrunde und es zielt durch ökonomische Effizienz auf Profimaximierung ab (Drechsler, 2003, S. 685). Spannend in dieser Hinsicht ist die Tatsache, dass Begriffen (Kompetenzen, Leistungsstandards, Evaluation) welche auch in Verbindung mit dem Lehrplan 21 so formuliert werden, die neoliberale Ideologie zugrunde liegt. Das neue Bildungsideal ist der flexible Mensch [Hervorh. d. Verf.], der funktioniert, unabhängig davon, wohin man ihn stellt (Hellgermann, 2013, S. 1). Die Standardisierungsprozesse fungieren als Indikator und sollen die Marktförmigkeit der erlernten Kompetenzen garantieren (S.4).

Kennzeichnend als eine Folge einer neoliberalen Ideologie ist ein massiver und nicht enden wollender Sparkurs, der im Sozialen Bereich zur Folge hat, dass Einrichtungen geschlossen werden, Stellen reduziert oder gestrichen werden, prekäre Arbeitsplätze geduldet werden müssen, fachfremdes Personal eingesetzt wird und veränderte Finanzierungskonzepte entstehen (Seithe, 2012, S. 147). Auch im Bereich des Bildungswesens werden nunmehr Standardisierungsprozesse eingeführt, damit diese überprüft und kontrolliert werden können. Sie bilden eine Kontrollinstanz, anhand der Handeln in *richtig* und *falsch* eingeteilt werden kann (Hellgermann, 2013, S. 4). Damit verbunden ist eine Abkehr von der Inhaltsorientierung in der Schule, hin zu einer Kompetenz- und Handlungsorientierung. Diese Neuorientierung wird auch in einem folgenden Unterkapitel *Lehrplan 21* nochmals aufgegriffen.

Als Folge politischer Beschlüsse schnüren seit einigen Jahren diverse Schweizer Kantone Sparpakete, welche einen direkten und einschneidenden Einfluss auf die Bildung haben. Fol-

ge der Sparpakete sind beispielsweise grössere Klassen, Lohnsenkungen bei den Lehrpersonenlöhnen, längere Arbeitszeiten, Klassenzusammenlegungen, Kürzungen bei der Schulsozialarbeit, um nur einige zu nennen (vpod Bildungspolitik, 2014, S. 4-5).

### *Nationale Bildungsstrategie*

Durch den politischen Beschluss im Mai 2006, der von der grossen schweizerischen Mehrheit angenommen wurde, wurde eine Revision der Bildungsartikel in der Bundesverfassung vollzogen. Der Beschluss sah eine Harmonisierung im gesamtschweizerischen Bildungsbereich der obligatorischen Schulzeit vor. Daraus entstanden ist das HarmoS-Konkordat, die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule, welches im Jahre 2009 in Kraft getreten ist (EDK, 2007, S. 9). Es enthält unter anderem Bestimmungen zu den Zielen und der Dauer der Unterrichtsstufen, Verwendung von Portfolios, sprachregionale Lehrpläne und ein schweizerisches Bildungsmonitoring. Diese werden als wichtige Instrumente für eine gesamtschweizerische Systemsteuerung beschrieben (S.5-6). Angestrebt werden damit nationale Bildungsziele und eine schweizerisch einheitliche Bildungsstrategie (S.1)

### *Aktuelle Organisation der Institution Schule*

Im Zuge der Teilrevision des Volksschulgesetzes wurden die Zuständigkeiten im Zusammenhang mit der Führung der Schulen neu geregelt. Diese wurde professionalisiert und die bisherigen Kompetenzen der Schulkommission und des Schulinspektorats wurden Schulleitungen übertragen, welche im Zusammenhang mit der genannten Teilrevision im Kanton Bern eingeführt wurden (Vögeli-Mantovani, 2008, S. 28).

Ziel war, dass die Schulen geführt werden sollten und so ihre Handlungsfähigkeit vor Ort gestärkt werden sollte. Durch die situativ möglichen Reaktionen auf lokale Gegebenheiten und Bedürfnisse, wollte eine hohe Bildungsqualität sichergestellt werden (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, n.d., S. 5).

Die Führung der Schule beinhaltet die Teilaufgaben der Personalführung, der pädagogischen Leitung, der Qualitätsentwicklung und Evaluation, der Organisation und Administration und der Informations- und Öffentlichkeitsarbeit (S. 7).

Der Schulleitung sind in erster Linie die Lehrpersonen unterstellt, welche laut Lehreranstellungsgesetzgebung eine zentrale Verantwortung tragen für eine gute Schule, indem sie den Unterricht optimal organisieren und mit ihrer Eigenverantwortung und ihrer Mitarbeit zu einem optimalen Funktionieren der Schule beitragen (S. 7).

In wenigen Gemeinden sind der Schulleitung auch die schulischen und schulnahen Dienste unterstellt, wie zum Beispiel die Schulische Heilpädagogik, die Schulsozialarbeit, die Schulpsychologie und die Tagesstrukturen und Tagesschulen. Anzutreffen ist jedoch sehr viel öfter, dass die schulnahen Dienste externen Trägerstrukturen unterstellt sind. So liegt beispielswei-

se die Verantwortung für die Schulische Heilpädagogik seit dem Nationalen Finanzausgleich im Jahre 2008 vollständig bei den Kantonen (Schnurr & Baier, 2008, S. 10). Die möglichen Trägerschaften für die Schulsozialarbeit werden in Kapitel 7.3 erläutert.

### *Leitbild*

Zu einer Schulhauskultur, der im Zusammenhang mit der vorliegenden Fragestellung eine zentrale Bedeutung zukommt, gehört auch das Leitbild einer Schule. An dieser Stelle sollen nun einige Ausführungen dazu Platz finden.

Das Leitbild einer Schule wird nach Rolf Dubs (1992, S. 33) unterteilt in das allgemeine und das pädagogische Leitbild. Das allgemeine Leitbild beantwortet Fragen der Zielsetzungen und der Aufgabenerfüllung einer Schule. Es gibt Antwort auf die Frage, wie die Schule organisiert werden soll und wie trotz des ständigen Wandels ein gutes Schulklima geschaffen werden kann. Des Weiteren beantwortet es die Frage, nach welchen Grundsätzen sich eine Schule bei der Erfüllung ihrer Aufgaben orientieren will.

Das pädagogische Leitbild hingegen klärt die Fragen, an welchen menschlichen Werten sich eine Schule orientiert, welche pädagogischen Anliegen die Schule umsetzen und auf welche Weise sie diese menschlichen und pädagogischen Anliegen und Ziele erreichen will. Sehr zentral sind auch Führungsgrundsätze, die transparent machen, auf welche Weise die Schule geführt wird (S. 33). Forschungsergebnisse zeigen, woran Schulleitungen von guten Schulen sich orientieren: Klare Zielvorstellungen hinsichtlich der Schulentwicklung, welche in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen erarbeitet wird und die Schulleitung sich um eine konsequente und zielstrebige bemüht (S. 33).

Im konsultierten Dokument betont Dubs, dass die klaren Zielvorstellungen zur Schulentwicklung in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen stattfinden soll. Dass die Teilnahme der Schulsozialarbeit an dieser Stelle nicht namentlich erwähnt wird, erstaunt, da durch ihre Mitwirkung die Schule von ihrem breiten Fach- und Handlungswissen nur profitieren könnte. Der Schulsozialarbeit kommt auch die Aufgabe zu, sich gegebenenfalls kritisch zu äussern gegenüber Sichtweisen und Entwicklungen, welche die Schule anstrebt. Zusätzlich wäre der Miteinbezug der Schulsozialarbeit ein wertvoller Perspektivenzuwachs, gerade weil es die Zielvorstellungen einer Schule betrifft. Daher wird ein Miteinbezug der Schulsozialarbeit in diesen Zielformulierungsprozess als unverzichtbar erachtet. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Schulsozialarbeit im konsultierten Dokument nicht erwähnt wird, weil es noch zu einer Zeit verfasst wurde (1992), bevor die Schulsozialarbeit in der Schweiz vielerorts eingeführt wurde.

## Lehrplan 21

In der Bildungslandschaft Schweiz findet zurzeit eine Neuorientierung statt mit der Einführung des Lehrplans 21. Dieser ist nicht wie die bisherigen kantonalen Lehrpläne inhaltsorientiert, sondern es stehen die Kompetenz- und Handlungsorientierung im Zentrum (lehrplan21.ch, n.d.). Ob bei der Erarbeitung des Lehrplans 21 auch Gründe wie veränderte Lebenswelten bei Kindern und Jugendlichen eine Rolle spielten, konnte bisher nicht beantwortet werden, da dazu keine Literatur gefunden wurde. Seitens EDK wird betont, dass die Harmonisierung der Unterrichtsinhalte zwischen den Kantonen bei der Erarbeitung des neuen Lehrplans zentral waren (lehrplan21, n.d.). Infolge der Abkehr der Inhaltsorientierung (Jahres- und Stufenziele) und der Zuwendung zur Kompetenz- und Handlungsorientierung wird im bildungspolitischen Diskurs von bestimmten Akteuren von einem Paradigmenwechsel gesprochen. Die EDK hingegen betont, der Lehrplan 21 wäre aufgebaut worden anhand bestehender und bewährter Konzepte. Man hätte seine Inhalte nur an die sich wandelnden gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule angepasst (lehrplan21, n.d.).

Weiter führt die EDK aus, dass der neue Lehrplan die Unterrichtsziele der Kantone harmonisieren und somit einen Auftrag umsetzen soll, der nach politischem Beschluss von Volk und Ständen im Jahr 2006 im Artikel 62 in die Bundesverfassung aufgenommen wurde (lehrplan21, n.d.).

Konsultiert man den Lehrplan 21, so kann man darin 363 verschiedene Kompetenzen finden, welche sich die Schülerinnen und Schüler in ihren 11 schulpflichtigen Jahren erarbeiten sollen.

Um ein Verständnis zu schaffen, wird an dieser Stelle die Struktur der 363 Kompetenzen grob umrissen: Die Unterrichtsinhalte sind in Module und Fachbereiche eingeteilt. In die Fachbereiche gehören beispielsweise Musik, Mathematik, Natur & Technik und weitere. Die Aufzählung kann an dieser Stelle aufgrund der Ausführlichkeit nicht abschliessend gemacht werden. Die Module hingegen können abschliessend aufgezählt werden, da es sich dabei um eine kleinere Anzahl handelt im Vergleich zu den Fachbereichen. Medien & Informatik, Berufliche Orientierung, Entwicklungsorientierte Zugänge und Bildung für Nachhaltige Entwicklung werden als Module bezeichnet (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016). Fachbereiche und Module unterscheiden sich darin, dass die Module als fachbereichsübergreifende Einheiten betrachtet werden. Die Fachbereiche des Lehrplans 21 werden aus den Fachbereichen des HarmoS-Konkordats abgeleitet. Der Begriff des Fachbereichs ist breiter gedacht als der Begriff des Fachs.

Eine eingehendere Betrachtung dieser Kompetenzen ergibt, dass die Kompetenz der Resilienz nicht aufgeführt ist. Sie wäre wohl einzuordnen bei den *überfachlichen Kompetenzen*, die sich zusammensetzen aus den personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016). Diese überfachlichen Kompetenzen werden in allen

Fachbereichen gefordert und sollen mit dem Inhalt des jeweiligen Fachbereichs verbunden werden. Sie sollen als Unterrichtsprinzip in allen Fachbereichen aufgegriffen, mit dem fachlichen Lernen verknüpft und im täglichen schulischen Alltag so gefördert werden. Je nach Fachbereich sollen sie unterschiedlich gewichtet werden (Bucher, 2015, S. 53).

## **6.2 Rolle der Schule im Kontext kindlicher Entwicklung**

Die kindliche Entwicklung befindet sich in einer Pluralisierungsphase<sup>5</sup> und widerspiegelt die globalen Veränderungen der Gesellschaft (Bachmann, Hunziker & Vogel, 2009, S. 349). Die Pluralisierung<sup>5</sup> der individuellen Lebenschancen der Kinder findet seine Erfüllung in beschleunigten Individualisierungsprozessen (Keupp, 1996, S. 133). Die Vielzahl von Erfahrungen der Kinder lassen sich nicht mehr in ein Gesamtbild fügen (S. 133).

Schulen stehen somit vor einer komplexen Ausgangslage (Opp & Fingerle, 2008, S. 11). Sie werden dadurch herausgefordert, dass sie Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen müssen, die in ihren natürlichen Lebenswelten nicht die entsprechende Hilfe und Unterstützung erhalten und diese unerfüllten Erziehungsansprüche in die Schule tragen (S. 11). Kinder bringen unterschiedliche Entwicklungserfahrungen mit, einerseits wachsen Kinder in der Mittel- und Oberschicht auf, sind wohl behütet und treten mit stabilen erzieherischen Grundlagen in die Schule ein, andererseits wächst die Schicht weniger privilegierter Kinder (Bachmann, Hunziker & Vogel, 2009, S. 350). Der Schule kommt somit auch eine Erziehungsaufgabe zu, die stetig wächst und wofür sie nicht konzipiert und ausgestattet ist (Opp & Fingerle, 2008, S. 11). In diesem Zusammenhang erscheint gerade das Mehrebenenmodell, das in Kapitel 5.3 eingehender beleuchtet wird, als sehr wichtig, bei dem der Schulsozialarbeit der Auftrag zukommt, beispielsweise mit Eltern eine intensiviertere Zusammenarbeit zu fördern.

Die Schule könnte gerade auf die Entwicklung von Kindern, die risikoreichen Bedingungen ausgesetzt sind, einen grösseren Einfluss nehmen als sie zu glauben vermag (Fend, 1994, S. 23). Kinder verbringen einen wesentlichen Teil ihres Lebens in der Schule, daraus resultiert dieser grosse Einfluss auf die kindliche Entwicklung (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 32). Seitens der Schule sind die Differenzen der Entwicklungserfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen (Bachmann, Hunziker & Vogel, 2009, S. 349). Die Schule muss sich weiterentwickeln, denn momentane persönliche Anliegen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler dürfen nicht zu Gunsten des Bildungsauftrags zurückgestellt werden, dass die Erfahrungswelt der Kinder immer weiter aus dem Unterricht zurückgedrängt wird (Drilling, 2009, S. 104). Umso mehr sollte die Schule verpflichtet werden, ihre Aufgabe weiter zu fassen. Das schulische Lernen findet in erster Linie kognitiv und sachbezogen statt (Drilling,

---

<sup>5</sup> Pluralisierung wird als Folge der Erhöhung der Wahlmöglichkeiten, aber auch der Wahlzweige verschiedener Lebensformen des einzelnen in modernen Gesellschaften bezeichnet (Backes, 1998, S. 7).

2009, S. 103). Die schulischen Leistungen sind in der Regel personenunabhängig, so Drilling. Die persönliche Befindlichkeit stehe nicht im Vordergrund (S. 103). Es scheint, als würde die natürliche Lebenswelt der Kinder ersetzt durch eine künstliche. Thimm (2000, S. 44) gibt zu bedenken, dass die Schule die Kinder mit totem Stoff langweile. Mit der ökonomisch ausgerichteten Outputsteuerung des Bildungssystems ist es jedoch schwierig, dieses Problem zu lösen (Opp, 2008, S. 228). Erfahrungsräume und Beziehungen in einer Schule sollten so gestaltet werden, dass sie für Schülerinnen und Schüler nicht zu einer weiteren Quelle von Verunsicherung, Versagen und Ausgrenzung werden (Göppel, 2008, S. 259). In diesem Zusammenhang soll auf die Methode des Service-Learning verwiesen werden, wo Schülerinnen und Schüler ihr theoretisches Wissen mit praktischem Handeln verbinden und so mit ihrer Lebenswelt verbunden werden kann (vgl. Kapitel 5.4.1).

### **6.3 Begünstigende Faktoren für die Resilienzförderung im schulischen Kontext**

Die Resilienzforschung beschäftigt sich unter anderem mit Präventionsmassnahmen zur Förderung von Resilienz und untersucht ihre Wirksamkeit (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 12). Laut Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 36) hat sich die Resilienzförderung im schulischen Kontext an den generellen Erkenntnissen der Präventionsforschung zu orientieren. Diese ist umso effizienter, je früher sie beginnt (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 83). Die Präventionsforschung zeigt mit ihren Ergebnissen, dass Interventionen, die in der Lebenswelt der Kinder angesiedelt sind, die grössten Wirkungen erzielen (Fröhlich-Gildhoff, et. al, 2014, S. 11). Dabei kommt der Institution Schule eine grosse Bedeutung zu, in diesem Setting können Kinder zudem niederschwellig erreicht werden (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 83). Es ist naheliegend, dass unter anderem der Örtlichkeit der Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit Niederschwelligkeit eine grosse Bedeutung beigemessen wird. Ist sie in der Schule integriert, wird eine grössere Niederschwelligkeit erwartet. Die Ergebnisse diverser Studien haben bestätigt, dass Schulen und die in diesem Kontext tätigen Personen einen bemerkenswerten Einfluss haben auf die Entwicklung von Kindern und ihre seelische Gesundheit (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 27). Der Einfluss der Lehrpersonen und Mentoren auf die Entwicklung von Kindern und deren Resilienz wurde bereits in der Kauai-Studie von Werner und Smith untersucht. Die Ergebnisse der Studie ergaben, dass eine positive Bindungsbeziehung zu einer erwachsenen Person inner- oder ausserhalb der Familie für ein Kind ein äusserst bedeutender Schutzfaktor darstellt (Werner, 2006, S. 31). Auch durch die Mannheimer Risikokinderstudie von Lösel und Bender konnte bestätigt werden, dass eine gute Beziehung zu einer Lehrperson eine schützende Wirkung hat gegenüber Risikofaktoren im Grundschulalter. DuBois und Silverthorn (2005, S. 69-92) zeigten auf, dass eine vertrauensvolle und positive Beziehung zu einem Mentor als Schutzfaktor für das Kind wirkt gegen Verhaltensauffälligkeiten. Ein Mentor bezeichnet in diesem Sinne eine erwachsene Person, wel-

che ausserhalb des familiären Netzes existiert und für das Kind einen wichtigen Stellenwert hat. Im Folgenden werden für die Schule wichtige Grundprinzipien aufgeführt, denen im Kontext der Resilienzförderung eine grosse Bedeutung zukommt.

Die Bezeichnung des *Mentors* hat für die Fragestellung dieser Thesis einen wichtigen Stellenwert. Es kann angenommen werden, dass nebst den in vielen Studien erwähnten Lehrpersonen auch andere im schulischen Kontext tätige Personen einen ebenso grossen Einfluss auf das Kind, im Sinne eines Schutzfaktors, haben können. So könnte bei günstigen Bedingungen (bei einem kooperativen Modell und integrierter Form von Schulsozialarbeit) auch eine schulsozialarbeitende Person die Rolle eines Mentors innehaben.

Allein schon die Tatsache, dass Kinder einen grossen Teil ihres Tages in der Institution Schule verbringen, lässt vermuten, dass die dort herrschende *Schulkultur und das Schulklima* einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes haben.

Im Folgenden werden vier Aspekte aufgeführt, welche im Zusammenhang mit der Schulkultur als bedeutend erscheinen:

*Kontrolle und Konsequenz:* Die Schule im Sinne einer Gemeinschaft gibt transparent Regeln für den Umgang miteinander vor. Regelverstösse werden nicht akzeptiert und können sanktioniert werden. Die Regeln haben für alle der Gemeinschaft gleichermassen Gültigkeit, was ein Gefühl von Sicherheit und Beständigkeit vermittelt (Opp & Wenzel, 2003 S. 30).

*Fürsorge und Wärme:* Wenn sich Schülerinnen und Schüler respektiert und wertgeschätzt fühlen und sie Anerkennung erhalten, ist dies für ein Schulklima förderlich. Im Kollegium der in der Schule tätigen Personen verhält es sich ähnlich. Eine Haltung der gegenseitigen Wertschätzung und ein Konsens bezüglich des beruflichen Selbstverständnisses tragen zu einer positiven Schulkultur bei (Opp & Wenzel, 2003, S. 30).

*Konfliktkompetenz und Kooperation im Kollegium:* Gemeinsame Werte, Normen und Ziele sollten in einem Kollegium bestehen und einheitlich repräsentiert werden. Dies trägt auch zu einer Atmosphäre von Sicherheit und Beständigkeit bei, weil es für die Schülerinnen und Schüler eine Basis der Verlässlichkeit schafft (Opp & Wenzel, 2003, S. 31).

*Schulleitung:* Ihr kommt eine wichtige Rolle zu bei der Umsetzung der in den oben genannten Aspekten der Schulkultur. Die Schulleitung muss unterstützend wirken in der Umsetzung der gesetzten Ziele und muss eine Atmosphäre erzeugen, in welcher diese Ziele auch umgesetzt werden können, falls sich dabei Probleme ergeben sollten. Zudem kommt ihr die Rolle zu, das Schulkonzept gegen aussen zu repräsentieren (Opp & Wenzel, 2003, S. 32).

Resilienz kann beispielsweise durch konzipierte Programme gefördert werden, die theoretisch fundiert sind und die Ebene des Kindes, der Fachperson, der Eltern und des Netzwerks berücksichtigen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 81f.). Neben inhaltlich strukturierten Programmen gibt es beispielsweise auch die erfahrungsorientierte Methode des Service-Learning (Seifert, 2011, S.27). Die WHO empfiehlt, dass sich Resilienzförderprogramme an

Lebenskompetenzen orientieren sollten. Der „life-skill-Ansatz“ unterstützt Kinder in der Entwicklung von psychosozialen Fertigkeiten und befähigt sie, mit Anforderungen und Problemen umzugehen (Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 82). Resilienzförderung verlangt nach Bachmann, Hunziker & Vogel (2009, S. 350) erzieherische und sozialpädagogische Kenntnisse. Dabei sind vor allem auch Anwendungsmethoden gefordert, welche eingesetzt werden müssen. Eine positive Beziehungsgestaltung zwischen Lehrperson, Schülerinnen und Schülern entfaltet zudem auch die Wirkung, dass ein Kind sich als wertvolles Mitglied der Schule und als Teil des sozialen Netzwerks der Peergroups wahrnimmt (Bachmann, Hunziker & Vogel, 2009, S. 358).

## **7. Schulsozialarbeit**

### **7.1 Definition**

Bei der Bearbeitung des Kapitels der Schulsozialarbeit wurde hauptsächlich auf Literatur von Schweizer Autorinnen und Autoren zurückgegriffen, da das Verständnis von Schulsozialarbeit von Land zu Land variiert.

Um den Zusammenhang zur historischen Perspektive von Schulsozialarbeit herzustellen, ist es wichtig zu wissen, dass die Soziale Arbeit in der Schule in der deutschsprachigen Schweiz erstmals in den frühen 1970er- Jahren auftauchte (Baier, 2008, S. 67).

In der Schweiz hat sich der Begriff *Schulsozialarbeit* seit den Anfängen etabliert. Er wurde abgeleitet vom amerikanischen Begriff *School Social Work*. Vergleicht man die Begriffsverwendung in anderen deutschsprachigen Ländern, so wird deutlich, dass dort die Begriffspalette breiter ist. In der Schweiz hingegen werden in der Praxis Begriffe wie beispielsweise Soziale Arbeit in der Schule, schulbegleitende Sozialarbeit, schulbezogene Sozialarbeit, Jugendsozialarbeit an Schulen, sozialpädagogisches Handeln in der Schule, schullalltagsorientierte Sozialpädagogik, schulbezogene Jugendhilfe kaum verwendet (Spies & Pötter, 2011, S. 14-15). Was im Kontext der Begrifflichkeiten für das Praxisfeld als äusserst aufschlussreich erscheint, ist der Denkanstoss von Uri Ziegele (2014, S. 15), der anmerkt, dass durch die Bezeichnung *Schulsozialarbeit* die Unterscheidung von Sozialer Arbeit und Sozialarbeit unterlassen wird und dadurch zumindest vom Begriff her der Einbezug von präventiver intervenierender Sozialpädagogik und der Soziokulturellen Animation mit ihren für die Schule wichtigen Aufgaben für die Schule vernachlässigt.

Den Begriff der Schulsozialarbeit eindeutig zu definieren ist kaum möglich, denn in der Literatur sind diverse Definitionen zu finden, die jeweils in Zusammenhang stehen mit einem Akzent, der besonders gewichtet wird. So werden die Akzente beispielsweise auf den Inhalt, die institutionelle Zuordnung, die Zielsetzung oder auf die Arbeitsweise gelegt (Vögeli-Mantovani, 2005, S. 23). Somit wird klar, dass es der Schulsozialarbeit bisher nicht nur an einer einheitlichen Definition fehlt, sondern auch an einem ungefähren klaren inhaltlichen Verständnis (Speck, zitiert nach Speck, 2007, S. 23).

Drilling wagt eine Annäherung an eine Definition und betont dabei, dass sie dem integrationsorientierten Konzept der Schulsozialarbeit zugrunde liegen soll:

Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern, dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule. (Drilling, 2009, S.14).

Ein weiterer Definitionsversuch, der an dieser Stelle ausgeführt werden soll, stammt von Vögeli-Manovani und erscheint für die vorliegende Arbeit als besonders passend:

Schulsozialarbeit ist die organisatorische, kooperative und auf Dauer angelegte Integration einer zusätzlichen, eigenständigen fachlichen Kompetenz und Dienstleistung in die Institution Schule, um die Umsetzung eines umfassend verstandenen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule mit erweiterten, den Problemen und Umständen der Lernenden und Heranwachsenden angepassten Mitteln und Aktivitäten zu unterstützen. (Vögeli-Mantovani, 2005, S. 24).

Dieser Definitionsversuch lässt hoffen, dass eine *solche* Schulsozialarbeit durchaus Realität werden könnte, zumal das Bewusstsein und die Ideen dafür vorhanden sind, zumindest kann nach der Sichtung der Fachliteratur davon ausgegangen werden.

Auf die Definition nach Drilling stützt sich der Leitfaden zur Einführung von Schulsozialarbeit im Kanton Bern, der für die vorliegende Arbeit von grosser Relevanz ist. Zu empfehlen wäre jedoch, dass Elemente wie die Langfristigkeit und das umfassende Verständnis des Bildungsauftrages zusätzlich zu den anderen bereits bestehenden Aspekten in den Leitfaden aufgenommen würden.

Auf der Basis wichtiger und nicht zu vergessender Aspekte soll auch noch die Definition nach Gschwind (2014) erläutert werden. Sie berücksichtigt zusätzlich den Aspekt der Mitwirkung bei einer nachhaltigen Schulentwicklung. Dieser Aspekt ist bedeutend für die vorliegende Fragestellung:

Soziale Arbeit in der Schule ist ein an die Schule strukturell dynamisch (im Sinne von kontinuierlich konstruiert) gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das von beiden professionalisierten und organisierten Subsystemen der Sozialen Hilfe bzw. Erziehung gemeinsam gesteuert wird. Sie unterstützt sowohl die (bio-) psychosoziale Entwicklung und Integrität als auch die gesellschaftliche Inklusion ihrer Anspruchsgruppen und wirkt an einer nachhaltigen Schulentwicklung mit. Dabei bedient sich Soziale Arbeit in der Schule lebensweltnah und und niederschwellig, systemisch-lösungsorientiert, diversitätssen-

sibel und partizipativ innerhalb der verhaltens- und verhältnisbezogenen Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung ihrer personen-, gruppen-, organisations-, und sozialraumspezifischen Methoden der Sozialen Arbeit (Gschwind, 2014, S.29).

Die Tatsache, dass keine einheitliche Definition für das Praxisfeld der Schulsozialarbeit, oder eben der Sozialen Arbeit an Schulen zu finden ist, könnte unter den im Praxisfeld Tätigen zu Missverständnissen, falschen Erwartungshaltungen und auch zu Unsicherheit führen - besonders, weil die Fachkräfte der Schulsozialarbeit mit den Fachkräften der Bildung zusammenarbeiten und die jeweiligen Berufsaufträge sich unterscheiden. Auf der anderen Seite kann die Uneinigkeit, was eine Definition betrifft, auch als Ressource betrachtet werden. Dadurch, dass sich das Praxisfeld als noch nicht so gefestigt betrachtet, als dafür eine einheitliche Definition verwendet würde, kann es sich noch weiterentwickeln, weitere wichtige Aufgaben könnten erst nach und nach ins Bewusstsein gelangen und so Anwendung finden.

Gemäss den Leitsätzen nach Avenir Social (2010, S. 1) soll die Schulsozialarbeit die Kinder und Jugendlichen befähigen, eine Lebensführung zu entwickeln, welche für sie zufriedenstellend ist. Zudem soll sich die Schulsozialarbeit für Bedingungen einsetzen, welche eine positive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen möglich machen und dazu soll sie sozialen Problemen mit gezielten Massnahmen vorbeugen. Der dritte und letzte Leitsatz beschreibt, dass sie mit ihren Aktivitäten und Interventionen in diversen Bereichen kontinuierlich einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten soll.

Im Leitbild Soziale Arbeit in der Schule von Avenir Social (n.d.) werden die Leitsätze als Ziele der Schulsozialarbeit noch ausformuliert. Dabei fällt auf, dass einige von ihnen von der Zielsetzung her eine Grundlage bieten für die Resilienzförderung an der Schule. Sie sollen aus diesem Grund an dieser Stelle aufgeführt werden:

- Die Schulsozialarbeit fördert die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zur Lösung von persönlichen und /oder sozialen Schwierigkeiten und stärkt deren Eigenverantwortung.
- Sie bietet tragfähige Beziehungen an und trägt dazu bei, sozialen und persönlichen Problemlagen vorzubeugen und sie zu lindern oder zu lösen.
- Sie berät und begleitet Lehrpersonen in der Bearbeitung von problematischen und entwicklungshemmenden Gruppen- und Klassensituationen.
- Die Schulsozialarbeit fördert eine positive Schulkultur. Sie wirkt bei der Schulentwicklung aktiv mit und unterstützt die Schule bei der Prävention und Früherkennung von sozialen Problemen (Avenir Social, n.d., S. 1).

## 7.2 Ziele

Henry Maas definiert die Aufgabe der Schulsozialarbeit wie folgt: "Ziel der Schulsozialarbeit ist es, des Kindes potentielle Stärken und Fähigkeiten für eine befriedigende, effektive und akzeptable Ausführung der Rolle des Schülers zu erreichen" (zitiert nach Abels 1971, S. 355). Diese Aussage lässt darauf schliessen, dass die Schulsozialarbeit das Wohlbefinden des einzelnen Kindes im System Schule in den Mittelpunkt stellen muss. Drilling (2009, S. 96) fügt hinzu, dass die Schulsozialarbeit Kindern und Jugendlichen Hilfestellungen in ihrem Entwicklungsprozess bieten muss. Die Schulsozialarbeit kann mit ihren Ansätzen im System Schule Einfluss auf die Lebenschancen und Lebensperspektiven der Schülerinnen und Schüler nehmen (Stickelmann, 1981, S. 405). Besonders Kinder aus unterprivilegierten Familien, welche sozialen Problemen und Spannungen ausgesetzt sind, die unter anderem durch den Selektionscharakter der Schule entstehen, profitieren von Einzel-, beziehungsweise sozialen Gruppenarbeiten, welche durch die Schulsozialarbeit initiiert werden (S. 405). Schule und Schulsozialarbeit sollten im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel Nähe anstreben (Drilling, 2009, S. 39). Olk, Bathke & Hartnuss (2000, S. 109) zeigten in ihrem Evaluationsbericht auf, dass sich 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler bis zur 6. Klasse so gut wie nie bei der Schulsozialarbeit aufgehalten haben und jede fünfte Schülerin, jeder fünfte Schüler gab an, trotz grossen Kummers die Schulsozialarbeit nicht aufgesucht zu haben. Gründe dafür könnten möglicherweise zurückzuführen sein auf fehlendes Vertrauen, fehlende Beziehung zu den Schülerinnen und Schüler, zu wenig Aktivität von Seiten der Schulsozialarbeit, verbunden mit knappen zeitlichen Ressourcen und mangelhafte Kooperation zwischen Schulsozialarbeit, Lehrpersonen und Schule. Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern aufzubauen ist eine der Voraussetzungen für den Erfolg der Schulsozialarbeit (S. 109). Schülerinnen und Schüler, welche sich in einer schwierigen Lebenslage befinden, vertrauen keiner Schulsozialarbeiterin oder keinem Schulsozialarbeiter, die oder der nur unregelmässig das Schulhaus besucht und möglicherweise nach einer Zeit gar nicht mehr erscheint, weil ein Projekt beendet wurde. Die Kinder befinden sich in dem Dilemma, das dadurch entsteht, dass keine Konstanz in den Beziehungen aufrechterhalten werden kann (S. 119). Schulsozialarbeit braucht ein erhebliches Mass an Präsenzzeit, um sich mit den aktuellen Realitäten auseinandersetzen zu können und auf diese einwirken zu können (Drilling, 2009, S. 104). Folgend wird in diesem Zusammenhang auf die Grundsätze der Schulsozialarbeit, ihre Ziele betreffend, eingegangen. Ein wichtiger Grundsatz der Schulsozialarbeit bezieht sich auf die *Prävention*, dass Kinder und Jugendliche in der individuellen und sozialen Entwicklung unterstützt werden, um dadurch sozialen und persönlichen Problemlagen vorzubeugen, beziehungsweise diese zu verhindern. (S. 105). Die Schulsozialarbeit hat soweit möglich immer bereits vor dem Eintreffen unerwünschten Ereignissen oder Zuständen zu intervenieren. Lehrpersonen und Eltern sind möglichst frühzeitig einzubeziehen (S. 105). Auch müssten die Erwartungen der Lehrpersonen klar

sein. In diesem Zusammenhang kommt die universelle Prävention zur Sprache. Es ist naheliegend, dass der universelle Ansatz dazu beiträgt, dass alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden können. In welchem Rahmen die Schulsozialarbeit ein Thema bearbeitet, liegt in ihrem Ermessen.

Im Grundsatz *Ressourcenorientierung* betont Drilling (2009, S. 106f.), dass alle Stärken der Beteiligten gemeinsam einbezogen werden sollten, um so das Selbstwertgefühl der Heranwachsenden zu stärken.

Der Grundsatz *Beziehungsarbeit* beschreibt, dass der Aufbau einer Beziehungskultur das Schulklima verbessert und auch als Voraussetzung für das Handeln der Schulsozialarbeit gilt (Drilling, 2009, S. 107). Im Zusammenhang mit der Resilienzförderung ist dieser Aspekt sehr zentral. Beziehungen sollten nicht als zufällige Begegnungen zwischen Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit gelten. Sie muss kontinuierlich gewährleistet werden, um Vertrauen und Offenheit zu schaffen (S. 107).

"Beziehungsarbeit in der Schulsozialarbeit erfordert zeitliche und personelle Kapazitäten sowie professionelle Fähigkeiten. In vielen Fällen zeigt sich, dass der Aufbau einer Beziehung nicht einfach durch das Prinzip der Niederschwelligkeit erreicht werden kann" (S. 108). Es ist davon auszugehen, dass alle genannten Grundsätze zeitliche und personelle Kapazitäten sowie professionelle Fähigkeiten voraussetzen, dass die Schulsozialarbeit eine gelingende Resilienzförderung leisten kann.

Überall, wo die Schulsozialarbeit tätig ist, wird erwartet, dass Angebote für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt werden (Drilling, 2009, S. 116). Die Angebote variieren je nach Ort. An einem Ort dominiert die Einzelfallhilfe mehr, am anderen Ort die soziale Gruppenarbeit und andernorts die Projektarbeit (S. 116). Auch Lehrkräfte sollen zur Zielgruppe der Schulsozialarbeit gehören, indem sie unterstützt und entlastet werden (S. 116). Das Gefäss des gemeinsamen Austauschs zwischen Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit ist deshalb eine Möglichkeit, über gemeinsame Zielsetzungen zu diskutieren und ein angemessenes Vorgehen zu entwickeln (S. 117).

### **7.3 Rahmenbedingungen und Modelle**

#### *Modelle*

In der Fachliteratur werden für die Organisation zwischen Schulsozialarbeit und Schule immer wieder drei Modelle genannt. Diese regeln die spezifischen Zielsetzungen und die Arbeitsfelder der Schulsozialarbeit im Verhältnis zu den Arbeitsfeldern und Zielsetzungen der Schule und auch deren institutionelle Einbindung. Durch die Modelle werden ausserdem die Distanz oder die Nähe zur Institution Schule definiert und die Position der Schulsozialarbeit im schulischen Kontext bestimmt. Wenn die Schule als eine Institution betrachtet wird und die Schulso-

zialarbeit als eine andere Institution, so regeln diese Modelle die grundlegende Beziehung zwischen diesen beiden Institutionen (Vögeli-Mantovani, 2005, S. 35).

Im Folgenden werden die in der Fachliteratur immer wieder erwähnten drei Modelle aufgeführt und zum besseren Verständnis inhaltlich erläutert:

Zum einen handelt es sich um das *Distanzmodell*. Dieses wird in der Fachliteratur auch als *additives Modell* bezeichnet. Seine wichtigsten Merkmale sind ein loser Kontakt und eine sporadische Zusammenarbeit. Schulsozialarbeit und Schule fungieren als getrennte und autonome Institutionen. Bei Bedarf wird eine zeitlich beschränkte Kooperation eingegangen. Die Ressourcen werden vorübergehend zu den Ressourcen der Schule addiert, was die Bezeichnung erklärt. Dabei wird keine längerfristige Verbindlichkeit eingegangen (S. 35).

Vorteile für die Schulsozialarbeit stellen in diesem Modell die Neutralität dar, welche sie durch ihre Positionierung für die Schülerinnen und Schüler wahren kann und dass sie nicht für schulische Zwecke genutzt wird. Nachteilig kann sich auswirken, dass die Schulsozialarbeit vom System Schule getrennt bleibt und so auch keine direkte Einwirkungsmacht oder –kraft hat, falls Probleme im Schulalltag oder in der Schulstruktur sichtbar werden (S.35).

Ein Vorteil für die Schule ist in diesem Modell, dass sie auf Dauer keine Verpflichtung oder Bindung eingeht, jedoch die erzieherischen und sozialisatorischen Ressourcen jederzeit anfordern kann, wenn Bedarf besteht. Ein Nachteil könnte sein, dass keine Kontinuität entsteht bei der Zusammenarbeit von Schule und Fachpersonen der Sozialen Arbeit und sich dadurch keine nachhaltige Wirkung zeigen kann. In jedem neuen Fall muss die Verbindung wiederhergestellt und die Distanz überwunden werden, was eine zeitnahe Intervention verunmöglicht (S. 35).

Es ist die Subsidiarität, wonach sich dieses Modell ausrichtet. Kontinuität und Nachhaltigkeit stehen nicht im Vordergrund. Nur in Situationen, welche sich als akute Notsituationen zeigen und die Ressourcen der Schule nicht ausreichen, kann die Schulsozialarbeit unterstützend eingreifen oder diese Unterstützung zumindest anbieten. Das Modell könnte von beiden Seiten aus betrachtet werden als risikoarme, einzelfall-orientierte Kontaktaufnahme (S. 36).

Beim zweiten Modell handelt es sich um das *Integrations- oder Subordinationsmodell*. Es sieht eine dauerhafte Integration der Schulsozialarbeit in die Schule vor. Die Schulsozialarbeit übernimmt nach diesem Modell ergänzende Aufgaben. Die Trägerschaft liegt in der Schule.

In deutschen Gesamtschulen mit einem Ganztagesbetrieb ist dieses Modell häufig vertreten. Die Schulsozialarbeit wirkt darin besonders in der unterrichtsfreien Zeit. Die Schulsozialarbeit im genannten Modell ist der Schulleitung unterstellt, was ihren Wirkungsgrad einschränkt. Sie ist durch diese Unterstellung nur bis zu einem gewissen Grad eigenständig (S. 36).

Ein Vorteil für die Schulsozialarbeit ist der feste Platz in der Schule bei diesem Modell und die Verantwortung, welche ihr für bestimmte Bereiche übertragen werden. Als Nachteile können

die Einschränkungen genannt werden, welche den Wirkungsbereich der Schulsozialarbeit begrenzen und sie dadurch kaum präventive Arbeit leisten kann (S. 36).

Für die Schule und deren Leitung ergibt sich daraus der Vorteil, dass sie mehr und spezifischere Ressourcen zur Verfügung haben und dieser Einsatz durch die Schulleitung gesteuert werden kann. Ein wichtiger Nachteil für die Schule ist jedoch, dass durch die Einschränkungen, welche die Schulsozialarbeit in diesem Modell erfährt, die Schulsozialarbeit nicht ihr ganzes Potenzial ausschöpfen kann. Ausserdem werden die Schulsozialarbeitenden als Nebendarsteller gesehen. Hauptdarsteller sind in diesem Modell die Lehrpersonen, welche die Hauptaufgaben verrichten (S. 36).

Das dritte Modell nennt sich *Kooperationsmodell* oder *kritische Integration*. Sein Kennzeichen ist die Gleichwertigkeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit. In diesem Modell wird die Schulsozialarbeit als eigenständige Disziplin betrachtet und wird mit ihrem kritischen Potenzial in die Schule integriert (S. 36).

Die Schulsozialarbeit wird mit ihren eigenen Zielen, Kontaktformen und Arbeitsweisen respektiert und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit ist sowohl eng, als auch ergänzend. Die gegebenen Arbeits- und Aufgabenbereiche existieren weiterhin, doch wird eine Kooperation zwischen gleichwertigen Partnern gefördert, indem die jeweiligen fachlichen Kompetenzen und Methoden anerkannt und geschätzt werden. Die Einflussnahme auf den jeweiligen Partner geschieht von beiden Seiten. Was besonders auffällt in diesem Modell ist die Legitimation, mit welcher die Schulsozialarbeit die Schule hinterfragen kann. Dies ist in den anderen beiden Modellen nicht vorgesehen (S. 37).

Vorteilig für die Schulsozialarbeit ist die Anerkennung durch die Schule und dass sie als gleichwertiger Partner im Schulsystem gilt. Sie bildet darin ein Teilsystem. Für verschiedene Bereiche ist die Schulsozialarbeit eigenständige Ansprechpartnerin für diverse Zielgruppen. Aus einem zu wenig durchdachten und tragfähigen Konzept können sich auch Nachteile entwickeln. Entgegenwirken kann man dem, indem regelmässig Evaluationen stattfinden (S. 37).

Für Schulen, welche sich in einem Entwicklungsstadium befinden, ergeben sich aus dem Modell Vorteile, indem sie die Integration der Schulsozialarbeit als Chance für eine professionelle Auseinandersetzung betrachten. Als nachteilig könnte sich auswirken, dass die Bereitschaft bei gewissen Lehrpersonen noch nicht so gross ist, sich der Herausforderung zu stellen, dass eine weitere eigenständige Berufsgruppe im Schulalltag Aufgaben wahrnimmt und sich Ziele setzt.

Ein weiterer Nachteil könnte sein, dass Lehrpersonen sich dadurch einzig noch auf die Stoffvermittlung konzentrieren (S. 37).

Die Übergänge zwischen den einzelnen Modellen von Schulsozialarbeit sind in der Praxis fließend und die dargestellten Methoden eher idealtypisch (Erziehungsdirektion des Kan-

tons Bern, 2013, S.10). In der Schweiz werden die meisten Projekte der Schulsozialarbeit dem dritten Modell am nächsten stehen. Es wird nach einem integrationsorientierten Konzept gearbeitet (Vögeli-Mantovani, 2005, S. 37).

Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern hat im Zuge der Bildungsstrategie vom 12. Januar 2005 bei der Einführung der Schulsozialarbeit die Empfehlung abgegeben, dass für den Kanton Bern ein kooperatives Modell angestrebt werden soll (Salm, 2005, S. 4). Vor 2005 existierten im Kanton Bern verschiedene Modelle nebeneinander. Salm empfiehlt in *Grundlagen und Empfehlungen zur Einführung der Schulsozialarbeit im Kanton Bern*, dass die verschiedenen Modelle evaluiert und miteinander verglichen werden sollen, um Klarheit über deren Einsatz und Wirkung zu schaffen (2005, S. 4). Sie erwähnt auch, dass es unklar ist, wie bewusst die jeweiligen Modelle gewählt und umgesetzt werden (Salm, 2005, S. 4).

### *Formen*

Bei der Ausgestaltung eines Modells sind zwei Formen möglich, die integrierte und die ambulante Schulsozialarbeit. Bei der integrierten Schulsozialarbeit, die teilweise auch als integratives Modell oder integrationsorientiertes Konzept bezeichnet wird, handelt es sich um eine räumlich in die Schule integrierte Schulsozialarbeit. Aufgrund eines grösseren Stellenpensums sind die Schulsozialarbeitenden bei der integrierten Form regelmässig an der Schule präsent. Dadurch wird ein niederschwelliger Zugang für Schülerinnen, Schüler, Lehrpersonen und Eltern gewährleistet (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2008, S.10).

Die ambulante Form arbeitet von einer zentralen Stelle aus und versorgt eine Schule von dort aus mit ihren Dienstleistungen. Die dort tätigen Schulsozialarbeitenden sind für eine oder mehrere Schulhäuser zuständig und bieten regelmässig Sprechstunden und weitere Dienstleistungen an. Der Leistungskatalog fällt bescheidener aus als bei der integrierten Schulsozialarbeit und die Hilfe erfolgt punktuell (S.10). Der Zugang zur ambulanten Schulsozialarbeit gestaltet sich weniger niederschwellig als bei der integrierten Form. In der Praxis sind nicht nur die beiden genannten in reiner Form anzutreffen, sondern auch Mischformen.

### *Trägerschaften*

Eine Trägerschaft bezeichnet die institutionelle Einbindung und die fachliche Aufsicht über die Schulsozialarbeit (Vögeli-Manotvani, 2005, S. 37).

Drei Arten von Trägerschaften sind bekannt und werden erprobt. Zum einen handelt es sich um die *Schulgemeinde und Schulleitungen*. Die Schule ist massgebend bei operativen und strategischen Entscheiden. Es kann zu Problemen und ungleichen Voraussetzungen der Parteien führen, wenn Interessen der Schulsozialarbeit und der Schule kollidieren und Konflikte entstehen. Aus diesem Grund lehnt die Schulsozialarbeit diese Form der Trägerschaft eher ab. Ausserdem betrachtet die Schulsozialarbeit diese Form der Subordination als ungünstig für eine Kooperation (S. 37).

Eine zweite Möglichkeit einer Trägerschaft könnte bei den *Jugendsekretariaten oder einer freien Trägerschaft* liegen. Sie hat den Vorteil, dass der mächtigen Institution Schule ein eigenständiger, fachlicher Partner gegenübersteht. Dadurch kann vermieden werden, dass die Schulsozialarbeit von der Schule vereinnahmt wird. Sie kann dadurch an Freiraum gewinnen, um ein eigenständiges Profil aufzubauen. Ausserdem erhält sie bei dieser Form der Trägerschaft fachliche kompetente Unterstützung von dieser (S. 38).

Die dritte Form einer möglichen Trägerschaft wäre eine *gemischte Trägerschaft* mit Vertretungen der beteiligten Institutionen (S. 38). Sie kommt in der Schweiz bei Projekten, in welchen die Schulsozialarbeit eingeführt werden soll, häufig zum Tragen. Darin vertreten sind die regionalen Sozialbehörden, die Schulbehörden und die Schulen. Sie hat den Vorteil, dass sie die Interessen aller Beteiligten aufnimmt und sie zusammenbringt. Dabei muss erst das Projekt ausgehandelt werden, bevor die Schulsozialarbeit tätig werden kann (S. 38).

In der Praxis sind verschiedene Institutionen oder eine Kombination aus verschiedenen Stellen als Trägerschaften zu finden (Salm, 2005, S. 17).

Die Trägerschaft sollte folgende Kriterien erfüllen: Sie muss Voraussetzungen schaffen für einen eigenständigen Auftrag, ohne dass ein Abhängigkeitsverhältnis entsteht. Sie muss für die Schulsozialarbeit in der Institution Schule räumliche und materielle Rahmenbedingungen schaffen. Sie bietet kontinuierlich fachliche Unterstützung bei Konflikten mit der Institution Schule. Sie muss Supervision und darüber hinaus entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten garantieren. Aus den erwähnten Kriterien lässt sich ableiten, dass die Schulleitung als Trägerschaft eher ungeeignet ist. Aus Gründen des Abhängigkeitsverhältnisses hätte die Schulsozialarbeit dabei eine geringere Möglichkeit, sich kritisch zu äussern über Entscheide und Entwicklungen, welche die Schule anstrebt. Diese Aufgabe sollte jedoch von der Schulsozialarbeit unbedingt wahrgenommen werden können.

Allgemein herrscht die Meinung, dass die Schulsozialarbeit fachlich bei der Sozialarbeit oder der Jugendhilfe angesiedelt werden soll, damit eine Unabhängigkeit vom System Schule sichergestellt werden kann (S. 17).

## **8. Beantwortung der theoretischen Fragestellung**

Durch die Auseinandersetzung mit der theoretischen Fachliteratur konnten grundlegende Kriterien herausgearbeitet und folgende Fragestellung beantwortet werden:

*Welche grundlegenden Kriterien müssen erfüllt sein, damit die Schulsozialarbeit einen Beitrag zu gelingender Resilienzförderung leisten kann?*

An dieser Stelle sollen die genannten Kriterien erwähnt werden. Weil sie jedoch in der anschließenden Diskussion ausgeführt und in Zusammenhang gebracht werden mit den Ergebnissen aus dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit, werden sie hier nicht weiter ausgeführt.

Damit die Schulsozialarbeit einen gelingenden Beitrag zur Resilienzförderung leisten kann, müssen folgende Kriterien berücksichtigt werden:

1. Vorhandensein eines fundierten Fachwissens zu Resilienz
2. Gestaltung einer Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern
3. Haltung der Schule
4. Organisation und Struktur der Schulsozialarbeit
5. Lernangebote
6. Ein multimodales Vorgehen nach dem Setting-Ansatz

Nach theoretischer Betrachtungsweise reichen diese Grundlagen aus, um resilienzfördernde Programme und Methoden anzuwenden und durchzuführen. Jedoch fehlt dabei der Aspekt der strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen, welche den Rahmen bilden, damit Resilienzförderung überhaupt stattfinden kann. Diese Rahmenbedingungen sollen im empirischen Teil der Arbeit herausgearbeitet werden.

## **9. Empirischer Teil**

In der theoretischen Auseinandersetzung wurden grundlegenden Kriterien herausgearbeitet, die bestehen müssen, damit die Schulsozialarbeit einen Beitrag zu gelingender Resilienzförderung leisten kann. Im empirischen Teil soll nun untersucht werden, inwiefern diese Kriterien in der Praxis bestehen und ob womöglich noch weitere Kriterien erkannt werden, welche durch die theoretische Auseinandersetzung nicht als solche festgestellt werden konnten. In diesem Zusammenhang soll im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit folgende Fragestellung behandelt werden:

*Welche der aus der Theorie herausgearbeiteten Bedingungen sind als Grundlage in der Praxis vorhanden und wie gestaltet sich die praktische Umsetzung dieser Bedingungen?*

Um auf die Grundlagen und die Umsetzung der Resilienzförderung in der Praxis der Schulsozialarbeit Bezug nehmen zu können, wurden anhand qualitativer Interviews spezifische Fragen für Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen erarbeitet. Die Lehrpersonen wurden interviewt, damit eine Betrachtung der Perspektive aus beiden Berufsfeldern erfolgen konnte. Wei-

ter sollen die Ergebnisse des empirischen Teils mit den herausgearbeiteten Kriterien des theoretischen Teils dieser Arbeit miteinander verglichen und diskutiert werden.

Folgend wird das methodische Vorgehen mit der Datenerhebung sowie dem Auswertungsverfahren beschrieben. In einem zweiten Teil werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung präsentiert.

## **9.1 Methodisches Vorgehen**

### 9.1.1 Datenerhebung

Für den empirischen Teil der Thesis wurde die qualitative Forschungsmethode gewählt. Mit einer qualitativen Methode erhält die Perspektive der Befragten eine grössere Bedeutung, was Ziel der vorliegenden Auswertung ist (Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008, S. 11). "Qualitative Forschung rekonstruiert *Sinn* oder subjektive Sichtweisen" (Helfferich, 2011, S. 21). Dieser Sinn ist nicht objektiv gegeben, sondern wird in der Interaktion der Menschen gebildet, dabei nehmen Erfahrungen von Experten einen grossen Platz ein (S. 22).

Vor der Datenerhebung wurden der Evaluationsgegenstand sowie die Evaluationsziele anhand der Theorie deduktiv gebildet. Die theoretische Auseinandersetzung im Sinne einer Wissensgrundlage war bei der Vorbereitung und Durchführung der Interviews von grosser Bedeutung.

#### *Sampling*

Die Berufsgruppen der Schulsozialarbeitenden und der Lehrpersonen kommen mit der dargestellten Thematik direkt in Berührung. Sie sind tätig in jeweils verschiedenen Subsystemen, welche Teil vom übergeordneten System Schule sind. Von ihrem Wissenstand zur Thematik von Resilienz, von ihrem persönlichen Interesse, ihrer Bereitschaft für Kooperation, ihrer Offenheit und aber auch von ihren institutionell bedingten Ressourcen wie Zeitressourcen ist abhängig, ob eine Grundlage für resilienzfördernde Angebote im Schulalltag geschaffen werden kann. Aus diesem Grund wurden Gruppeninterviews mit jeweils einer schulsozialarbeitenden Person und einer Lehrperson geplant. Telefonisch wurden diverse Schulsozialarbeitenden im Kanton Bern angefragt, ob sie bereit wären, interviewt zu werden und zusätzlich eine Lehrperson anfragen könnten, die ebenfalls Bereitschaft zeigt, am Interview teilzunehmen. Da diverse Schulen im Kanton Bern ab der zweiten Aprilwoche Ferien hatten, mussten die Interviews zwingend vor diesem Zeitraum durchgeführt werden. Geplant waren vier Interviews. Mangels zeitlicher Ressourcen seitens der Lehrpersonen sowie der Schulsozialarbeitenden, musste jedoch eine Beschränkung auf zwei Interviews vorgenommen werden. Ziel war, dass beide Formen der Schulsozialarbeit, ambulant und integrativ abgedeckt werden konnten, damit die Differenzen zum Ausdruck kommen.

### *Interviewleitfaden*

Als nächster Schritt wurde der Interviewleitfaden erstellt (vgl. Kapitel 12. Anhang). Anhand des Interviewleitfadens wird der Gesprächsverlauf strukturiert und es wird vermieden, dass wichtige Themen nicht abgefragt werden (Kuckartz et al., 2008, S. 21). Der Interviewleitfaden wurde so zusammengestellt, dass er verschiedene Bereiche beinhaltet, welche sich auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden empirischen Untersuchung stützten. In einem qualitativen Forschungsverfahren geht es darum, einen Zugewinn an Informationen zu erhalten, wozu den Befragten offene Fragen gestellt werden (S. 20). Durch die offenen Fragestellungen war ein grosser Informationszugewinn überhaupt möglich (S. 20). Es stehen dabei die Erfahrungen der befragten Personen im Mittelpunkt (Döring & Bortz, 2016, S. 359). Das Leitfadeninterview hat die Form eines halbstrukturierten Interviews (S. 359). Dadurch kann im Interview spontan vom Leitfaden abgewichen werden, um Vertiefungs- und Zusatzfragen zu stellen (S. 372). Durch den Leitfaden wird beim halbstrukturierten Interview ein Gerüst für die Datenerhebung und Analyse generiert, damit die Ergebnisse der beiden Interviews vergleichbar werden (S. 372).

### *Interviewdurchführung*

In einer dritten Phase wurden die Interviews durchgeführt, aufgenommen und transkribiert (Kuckartz et al., 2008, S. 24). Diese haben am 01.04.2019 und 03.04.2019 in zwei verschiedenen Primarschulen des Kantons Bern stattgefunden. Der Schwerpunkt wurde auf das Generieren von Wissen gelegt, um damit ein noch unbekanntes Feld zu evaluieren (S. 74). Um Wissen zu generieren, wurden entsprechende Expertinnen und Experten beigezogen, welche die Zielgruppe darstellten. Pro Interview wurden gleichzeitig zwei Personen befragt, was die Berücksichtigung der Positionen mehrerer Befragungspersonen erlaubte (Döring & Bortz, 2016, S. 379). So konnten die Synergien genutzt werden, um Antworten auf die empirische Fragestellung aus zwei unterschiedlichen Perspektiven zu generieren. Aus diesem Grund wurden zwei halbstrukturierte Paarinterviews durchgeführt (S. 379). Die Anwendung der Methode des Expertinnen- und Experteninterviews war naheliegend, da Fachleute für das Thema Resilienz angesprochen werden sollten (S. 375). Das Expertenwissen bezieht sich einerseits auf das strukturelle und andererseits auf das Praxis- und Handlungswissen (S. 375). Ziel war eine Überprüfung auf Vorhandensein in der Praxis von Aspekten aus der Theorie. Um die Perspektive aus der Praxis zu ermitteln, wurde entschieden, zwei Expertinnen- und Experteninterviews im unmittelbaren Praxisfeld durchzuführen (Döring & Bortz, 2016, S. 375). Das Experteninterview ist eine Form des Leitfaden-Interviews (S. 376).

Für beide Interviews wurde derselbe Interviewleitfaden verwendet. Der Ablauf der Interviewleitfäden wurde eingehalten und sofern es als sinnvoll erschien, wurden gezielte Nachfragen

gestellt. Die Interviews wurden mit einem Audioaufzeichnungsgerät aufgenommen, damit im Anschluss eine adäquate Auswertung der Aussagen möglich wurde (Kuckartz et al., 2008, S. 25). Auf die Aufnahmen wurden die Expertinnen und Experten bereits bei der Vereinbarung der Interviewtermine hingewiesen. Zu Beginn der Interviews wurde nochmals ihr Einverständnis eingefordert. Im Anschluss der Interviewdurchführung erfolgte die Transkription der Interviews

### 9.1.2 Auswertungsverfahren

Für die Transkription wurde das einfache Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2013, S. 21) gewählt. Dazu war eine Lizenz der Transkriptionssoftware «F4» notwendig, welche angeschafft wurde. Die Interviews wurden vollständig und wörtlich transkribiert, sowie ins Hochdeutsche übersetzt. Angaben, welche auf die befragten Personen zurückgeführt hätten, wurden anonymisiert. Besondere Betonungen wurden in Grossbuchstaben verfasst, was für die weitere Bearbeitung der Transkripte hilfreich war. Das einfache Transkriptionssystem brachte den Vorteil mit sich, dass Verständnissignale wie «mhm» nicht aufgeführt werden mussten, sofern sie den Redefluss nicht beeinträchtigten.

Die Transkripte der beiden Interviews wurden nach Kuckartz (2018, S. 97) mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse evaluiert. Diese Charakteristik der Inhaltsanalyse wurde gewählt, da sich diese in zahlreichen Forschungsprojekten bewährt hat. Bevor mit der Inhaltsanalyse begonnen werden kann, sollten die Ziele der empirischen Forschung noch einmal überprüft werden, zum Beispiel, was herausgefunden werden soll und welche Inhalte im Mittelpunkt des eigenen Interesses liegen (S. 55). Der Ablauf der gewählten Inhaltsanalyse erfolgt in sieben Phasen.

Die *erste Phase* befasst sich mit der Auseinandersetzung der Transkripte. Die Texte wurden gelesen und es galt, besonders wichtige Textstellen zu markieren (Kuckartz, 2018, S. 101). Auffällige Besonderheiten, Auswertungsideen, Bemerkungen und Anmerkungen wurden an den Rand der Texte geschrieben (S. 101). Mit der Durcharbeitung des Materials wurde der analytische Blick deutlicher, um die bedeutenden Themen für die Analyse der Forschungsfrage hervorzubringen (S. 102).

Die *zweite Phase* befasst sich mit der Erzeugung einer Strukturierung der Daten (Kuckartz, 2018, S. 101). Das heisst, in dieser Phase werden Kategorien und Subkategorien gebildet (S. 101). Die Hauptkategorien werden einerseits aus der Forschungsfrage, beziehungsweise den Evaluationszielen abgeleitet, doch auch der Interviewleitfaden und das Interview selbst bildet die Basis der Kategorievorschläge (Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008, S. 36). Die Hauptkategorien haben eine zentrale Stellung in der Auswertung einzunehmen, wobei diese in den Vordergrund rücken sollten, auch können sich weitere Themen ergeben, die zunächst nicht erwartet wurden (S. 101). Die Hauptkategorien wurden deduktiv aus der Forschungsfrage

ge und aus dem theoretischen Bezugsrahmen abgeleitet, was bedeutet, dass die Kategorien vor der Inhaltsanalyse gebildet wurden (S. 101). Die Bildung der Subkategorien erforderte eine genaue Analyse der Transkripte, wobei diese gegenseitig durchgelesen wurden (S. 102). Die Subkategorien wurden direkt aus dem empirischen Material, also induktiv gebildet. Von den definitiven thematischen Kategorien und Subkategorien wurde gemeinsam eine Liste erstellt, um ein Kategoriensystem festzulegen, welches präzise definierte Kategorien beinhaltet, was bei der nächsten Phase für die Codierung eine wichtige Voraussetzung darstellt und für das Zuordnen aller Textstellen in der vierten Phase praktisch ist (S. 105).

Der erste Codierprozess (das Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien) findet in der *dritten Phase* statt (Kuckartz, 2018, S. 102). Die Texte wurden Zeile für Zeile durchgearbeitet, um Textabschnitte den thematischen Kategorien (Subkategorien) zuzuweisen (S. 102). Textstellen, die bedeutungslos waren, wurden keiner Kategorie zugeordnet (S. 102). Es war zu beachten, dass einige Textstellen mit mehreren Kategorien in Zusammenhang standen und diese somit in diesen Fällen mehreren Kategorien zugeordnet wurden (S. 102).

Nach Kuckartz (2018, S. 105) werden die Texte zusätzlich unabhängig voneinander codiert und in dieser Phase Textstellen erst den Hauptkategorien zugeordnet. In dieser Phase wurde jedoch bereits die Codierung mit den Haupt- und Subkategorien vorgenommen, da dieses Vorgehen als praktisch erschien. Die Codierung der Subkategorien würde nach Kuckartz erst in der fünften Phase stattfinden.

In der *vierten Phase* wurden alle, mit der gleichen Kategorie- beziehungsweise Subkategorie codierten Textstellen in einer Liste zusammengetragen und den entsprechenden Kategorien zugeordnet (Kuckartz, 2018, S. 106).

In der *fünften Phase* werden die Subkategorien ausdifferenziert (Kuckartz, 2018, S. 106). Die Ausdifferenzierung der Subkategorien wurde jedoch bereits in der zweiten Phase vorgenommen.

In der *sechsten Phase* findet der zweite Codierprozess statt, dabei wird das komplette Material mit den ausdifferenzierten Kategorien codiert. "Wenn die Dimensionalisierung gelungen ist und die Subkategorien gebildet sind, steht eine arbeitsreiche Phase bevor, nämlich ein zweiter Codierprozess, bei dem nun die ausdifferenzierten Kategorien den bislang mit der Hauptkategorie codierten Textstellen zugeordnet werden" (Kuckartz, 2018, S. 110). Die Codierung der Subkategorien wurde in der vorliegenden Arbeit bereits in der dritten Phase vorgenommen, entsprechend wurde bis anhin nur Phase 1 bis 4 durchlaufen.

Nach der sechsten Phase erfolgten Fallzusammenfassungen, respektive thematische Summaries, die jeweils pro Kategorie und Interview erstellt wurden und zur Übersicht des gesamten Materials dienten (Kuckartz, 2018, S. 111f.). Die Zusammenfassungen wurden in eigenen Worten und in tabellarischer Form verfasst (vgl. Kapitel 12 Anhang).

In der *siebten und letzten Phase* findet die eigentliche Analyse und die Vorbereitung der Ergebnispräsentation der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse statt (Kuckartz, 2018, S. 117). Die Zusammenstellung der Subkategorien sowie die thematischen Summaries bildeten die Grundlage für die Ergebnispräsentation (vgl. Kapitel 9.2.2), beziehungsweise für die Inhalte der generellen Diskussion in Kapitel 10.

### 9.1.3 Reflexion der Forschung

Es hat sich als sehr gewinnbringend erwiesen, Experteninterviews durchzuführen. Einerseits konnten anhand der Zusammensetzung der Interviewgruppen die Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und beantwortet werden, andererseits konnten mit dem Blick in die Praxis wertvolle Informationen zur Umsetzung der aus der Theorie herausgearbeiteten grundlegenden Kriterien gewonnen werden. Die Experteninterviews wurden als Gruppeninterviews durchgeführt, bei welchen die Gruppenzusammensetzung aus je einer schulsozialarbeitenden Person und je einer Lehrperson erfolgte. Beide Fachpersonen, Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen, haben verschiedene Berufsaufträge, arbeiten aber in derselben Institution, unter teils ähnlichen und aber auch verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen.

Für die Durchführung der Interviews wurden diverse Schulsozialarbeitende kontaktiert und angefragt. Trotz bevorstehender Frühlingsferien zeigten sich mehrere Schulsozialarbeitende interessiert und waren bereit, an einem Interview zum Thema Resilienzförderung teilzunehmen. Etwas schwieriger gestaltete sich das Finden nach Lehrpersonen, welche sich dazu bereit erklärten, ebenfalls für ein ungefähr einstündiges Interview zur Verfügung zu stehen. Die Schulsozialarbeitenden konnten aber mit ihrem Engagement zwei interessierte Lehrpersonen finden. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Möglichkeiten im Rahmen der Bachelor Thesis nicht ausreichend sind, um verlässliche Aussagen für den ganzen Kanton Bern zu machen. Dafür müsste das Sampling grösser ausfallen. Ein wertvoller Einblick in die Praxis konnte durch die Experteninterviews trotzdem gewonnen werden.

Weil die Schulsozialarbeit im Kontext der Schule stattfindet, war es von zentraler Bedeutung, dass Akteure aus dem Feld der Bildung und Akteure aus dem Feld der Schulsozialarbeit an den Interviews teilnahmen. Erst die Betrachtung der Gegenstände aus unterschiedlichen Foci kann die Komplexität der Thematik würdigen und ihr Rechnung tragen.

Bei der Bestimmung der Kategorien hat sich als herausfordernd und zugleich sehr spannend und erkenntnisreich gestaltet. Die Komplexität der Thematik ist einmal mehr hervorgetreten und es hat sich gezeigt, dass obwohl eine Kategorisierung und Unterteilung vorgenommen werden konnte, doch alle Kategorien in einer Abhängigkeit zueinander stehen.

Diese Erkenntnis war im Besondern auch für die Beantwortung der zweiten Teilfrage von grosser Bedeutung.

## 9.2 Ergebnisse

Folgend werden die Ergebnisse der beiden Interviews präsentiert. Die Antworten werden systematisch nach dem Kategoriensystem verfasst. Die Ergebnisse werden zusammenfassend aus den Aussagen der Interviewpartner dargestellt und erst in der generellen Diskussion (vgl. Kapitel 10) in den Zusammenhang mit der empirischen sowie der theoretischen Fragestellung gebracht. Aussagekräftige Zitate werden in der Präsentation der Ergebnisse aufgeführt. Um eine Übersicht der Kategorien zu schaffen, werden diese in Form eines Kategoriensystems vor der Ergebnispräsentation dargestellt und definiert. Ziel ist die Ausführung der Inhalte, die zur Beantwortung der Fragestellung von Interesse sind, sowie auf weitere Erfahrungen, die ferner mit den Grundlagen und der Umsetzung einer gelingenden Resilienzförderung durch die Schulsozialarbeit von Bedeutung sind, einzugehen. Dies wird dadurch begründet, dass die Thematik der Fragestellung eine hohe Komplexität aufweist und von diversen Faktoren beeinflusst wird.

### 9.2.1 Kategoriensystem

*Tabelle 1*

<b>Hauptkategorie Resilienzförderung</b>	<b>Definition</b>
Verständnis	Hierzu werden Aussagen gezählt, die im Zusammenhang mit der Kenntnis und dem Verständnis zur Thematik Resilienz stehen.
Projekte	Umfasst Aussagen, welche Informationen enthalten über Projekte, welche Schulen kennen und / oder durchführen.
Resilienzfaktoren	Beinhaltet Aussagen, welche im Zusammenhang stehen mit Resilienzfaktoren.
Subjektive Haltung	Beinhaltet Äusserungen, welche die subjektive Haltung der Fachpersonen deutlich macht.
Prävention	Umfasst Aussagen, die im Zusammenhang stehen mit Prävention und präventiven Angeboten.

Tabelle 2

<b>Hauptkategorie Zusammenarbeit</b>	<b>Definition</b>
Austausch	Umfasst alle Gefässe, in denen sich Lehrpersonen, Schulleitung und Schulsozialarbeit austauschen.
Gegenseitige Kenntnis der Berufsaufträge	Hiermit ist die gegenseitige Kenntnis der Berufsaufträge aller involvierten Fachpersonen in der Organisation Schule gemeint.
Gegenseitige Abhängigkeit	Beinhaltet die gegenseitige Abhängigkeit innerhalb der Organisation Schule sowie die Abhängigkeit äusserer Rahmenbedingungen.
Gemeinsame Zielvorstellungen	Umfasst die gemeinsamen Zielvorstellungen in Bezug auf die strategische und operative Ebene der Organisation Schule.

Tabelle 3

<b>Hauptkategorie Schulstruktur</b>	<b>Definition</b>
Leitbild	Hierzu werden Aussagen gezählt, die im Zusammenhang stehen mit einem Leitbild der Schule
Strategien und Konzepte	Umfasst Aussagen, welche Informationen beinhalten über mögliche und vorhandene Strategien und Konzepte, welche an einer Schule wirken.
Lehrplan 21	Umfasst Aussagen, die im Zusammenhang stehen mit dem Lehrplan 21.
Schulleitung	Hierzu werden Aussagen gezählt, welche im Zusammenhang mit der Schulleitung erwähnt werden.
Umstrukturierungen	Beinhaltet Aussagen, welche Bezug nehmen zu umgesetzten oder geplanten Umstrukturierungen, die Schule betreffend.
Einflussnahme der Schulsozialarbeit	Dazu werden Aussagen gezählt, die Informationen erhalten über die mögliche Einflussnahme der Schulsozialarbeit auf das System Schule.

Tabelle 4

<b>Hauptkategorie Verfügbarkeit der Schulsozialarbeit</b>	<b>Definition</b>
Modelle	Beinhaltet Aussagen, welche im Zusammenhang stehen mit den verschiedenen Modellen der Schulsozialarbeit.
Stellenprozente	Umfasst Äusserungen zu Stellenprozente der Schulsozialarbeitenden, welche in der Organisation Schule angestellt sind.
Politische Beschlüsse	Enthält Aussagen zu den gegebenen Rahmenbedingungen, welche für die Schulsozialarbeit gegeben sind.
Finanzielle und zeitliche Ressourcen	Beinhaltet Aussagen zu den finanziellen und zeitlichen Ressourcen, die sich auf die Schulsozialarbeit beziehen.

Tabelle 5

<b>Hauptkategorie Zielgruppe Schüler-innen und Schüler</b>	<b>Definition</b>
Zugang	Beinhaltet Aussagen über den Zugang zur Schulsozialarbeit für deren Anspruchsgruppen.
Kontinuität	Hierzu werden Aussagen gezählt, welche Informationen beinhalten über die Beziehungskontinuität der schulsozialarbeitenden Personen zu den Personen der Anspruchsgruppen.
Beziehungsqualität	Umfasst Äusserungen zur Beziehungsqualität der Schulsozialarbeitenden zu den Anspruchsgruppen.
Angebote	Dazu werden Informationen gezählt zu den Angeboten der Schulsozialarbeit.
Nachhaltigkeit	Beinhaltet Aussagen über die Nachhaltigkeit des Tätigkeitsfelds der Schulsozialarbeit in der Schule.
Bedarf	Enthält Aussagen, welche in Zusammenhang stehen mit dem Bedarf an Schulsozialarbeit.

## 9.2.2 Ergebnispräsentation

### **Hauptkategorie Resilienzförderung**

#### *Verständnis*

Die Befragung der Lehrpersonen zeigt, dass die Thematik Resilienz im Schulhaus sehr aktuell sei und Resilienz in der Schule gefördert werden müsse. Die Thematik werde nicht explizit im Lehrplan 21 aufgeführt und sei deshalb den überfachlichen Kompetenzen zuzuordnen. Im Zusammenhang mit Resilienz werden die Begriffe Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit angesprochen:

*Wie nehme ich mich selber wahr, das sind Sachen, wo Kompetenzen sind, wo die Kinder, excüse, Ende Schulpflicht können müssen. Wir versuchen dies immer wieder, eben, einzubringen, die Kompetenzen der Kinder zu erweitern. Wenn wir es selber nicht schaffen, nehmen wir auch mehr Einbezug von der Schulsozialarbeit. Und dort ist eben genau das, so ein bisschen Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, wie wirke ich (B3: Z684-689).*

Diese Aussage lässt darauf schliessen, dass überfachliche Kompetenzen bis Ende der Schulpflicht ausgebildet werden müssen. Wenn Lehrpersonen auf Unterstützung angewiesen seien, soll die Schulsozialarbeit beigezogen werden.

Das Thema Resilienz sei beiden Schulsozialarbeitenden bekannt. Resilienz sei Bestandteil des Auftrags der Schulsozialarbeit und werde auch ansatzweise gefördert. Laut einer schulsozialarbeitenden Person finde Resilienzförderung vor allem auf der Beziehungsebene statt. Auch Lehrpersonen sollten Bereitschaft zeigen, Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern einzugehen, äusserte diese Person. Unter den gegebenen Bedingungen werde dies jedoch immer schwieriger, da von Lehrpersonen immer mehr verlangt werde.

#### *Projekte*

Aus der Befragung der Lehrpersonen lässt sich ableiten, dass Klasseninterventionen, welche zusammen mit Schulsozialarbeitenden durchgeführt werden, sehr gewinnbringend seien. Wenn die ganze Klasse beteiligt sei, könne Resilienz am besten gefördert werden. Es zeigt sich, dass ein Klassenrat wichtig sei, damit Kinder gehört werden und sie eigene Themen einbringen können.

Die Schulsozialarbeitenden geben an, dass Interventionen und Projekte im Schulhaus eine grosse Wirkung zeigen. Die Resilienz der Schülerinnen und Schüler werde dadurch indirekt gefördert. Es sei wichtig, einen Grundbedarf an Präventionsprojekten abdecken zu können. Ein Projekt wurde aufgrund der Schulleitung jedoch vorerst aufgeschoben, sagt eine schulsozialarbeitende Person. Die Umsetzung der Resilienzförderung empfinde er/sie als schwierig, da auf der strukturellen Ebene immer mehr verlangt werde. Übereinstimmend wurde genannt, dass das Leitbild keinen Einfluss auf die Durchführung von Projekten habe.

### *Resilienzfaktoren*

Resilienz erachten beide Personen als eine wichtige Kompetenz und sprechen dabei die Freiheit bezüglich der Gestaltung des Unterrichts an, wobei es letztendlich auch eine Frage der Gewichtung der Lehrpersonen sei, in welchem Umfang Resilienz gefördert werde:

*MAN MUSS SICH ZEIT NEHMEN. Also ich muss EHRlich SEIN. Ehm, wir haben viel Stoff, den wir durchbringen müssen, ganz viel Stoff, und ich persönlich, es ist halt, auch von den Lehrpersonen abhängig. Ich finde es wichtig, ehm, einfach eben, so soziale Kompetenzen auch zu fördern (B3: Z724-728).*

Die Aussage lässt darauf schliessen, dass die persönliche Haltung der einzelnen Lehrpersonen in Bezug auf Resilienzförderung nebst dem Schulstoff, welcher vermittelt werden muss, sehr bedeutend ist. Eine Person ist der Meinung, dass Resilienz am besten gefördert werden könne und sehr nachhaltig sei, wenn die ganze Klasse beteiligt sei. Dabei ist es auch wichtig, dass Lehrpersonen die behandelte Thematik mit den Schülerinnen und Schülern immer wieder aufnehmen. Diese Lehrperson sagt, Resilienzförderung finde oft zwischen den Fächern statt. Aus theoretischer Sicht sei es jedoch wichtig, dass Resilienz längerfristig gefördert werde und diese nicht einmalig im pädagogischen Alltag stattfindet (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 86). Es werde auf kein Konzept zurückgegriffen, wenn Resilienz gefördert werde. Die Lehrperson, welche mit der ambulanten Schulsozialarbeit zusammenarbeitet, würde es vor allem in Bezug auf die Resilienzförderung als sinnvoll erachten, wenn die Schulsozialarbeit in der Primarschule integriert wäre.

Beide schulsozialarbeitende Personen fördern Resilienz vorwiegend indirekt, da für eine gezielte Resilienzförderung hauptsächlich die Zeitressourcen fehlen oder das Lösen eines spezifischen Problems in der Klasse im Vordergrund stehe, wenn sich doch der Auftrag der Schulsozialarbeit mit der Resilienzförderung überschneide. Eine schulsozialarbeitende Person fügt an, dass Resilienz immer ein Thema war und immer ein Thema sein werde. Es sei aus seiner/ihrer Sicht wichtig, Kinder zu stärken und einzubeziehen. Die Stellenpartnerin/der Stellenpartner einer schulsozialarbeitenden Person führe mit Schülerinnen und Schülern regelmässig Sozialkompetenztraining durch, was viel Zeit in Anspruch nehme, zugleich aber eine grosse Wirkung zeige. Ziel dieser schulsozialarbeitenden Person sei, mit wenig Aufwand im ganzen Schulhaus möglichst eine grosse Wirkung zu erzielen. Die Einführung eines Klassenrats wird Lehrpersonen von Schulsozialarbeitenden sehr nahegelegt, denn dieses Gefäss ermögliche ihnen eine gelebte Resilienzförderung.

### *Subjektive Haltung*

Beide Lehrpersonen legen grossen Wert auf die Förderung von überfachlichen Kompetenzen. Sie geben an, dass Lehrpersonen sehr gefordert seien, da sie mit den Schülerinnen und

Schülern zusätzlich den ganzen Schulstoff erarbeiten müssen. Resilienzförderung habe tendenziell abgenommen, es komme dabei auch sehr auf die Haltung der Lehrpersonen an, in welchem Ausmass diese erfolge.

Eine schulsozialarbeitende Person gibt an, dass Resilienz immer ein Thema bleiben werde. Die Stellenpartnerin/der Stellenpartner einer schulsozialarbeitenden Person führe mit Klassen regelmässig Sozialkompetenztraining durch, was viel Zeit in Anspruch nehme. Die Investition lohne sich sehr, es bleibe dadurch aber weniger Zeit für andere Aufgaben. Diese Person wisse nicht, wie sie/er Sozialkompetenztraining durchführen könne und bräuchte eine Lösung, weil sie/er sehe, dass es sich lohnen würde, viele Zeitressourcen dafür aufzuwenden. Resilienzförderung wird von beiden Schulsozialarbeitenden als wichtig erachtet, auch wenn Resilienz eher indirekt anstatt gezielt gefördert werde:

*Also ich finde es wichtig, wenn wir die RESSOURCEN zur Verfügung gestellt hätten, weil sonst tue ich, wenn ich den Lehrern sage, ihr müsst Resilienz fördern, tue ich sie nur noch mehr schädigen und durch das kriechen sie in die Schule und können ihren Job nicht machen (B2: Z801-804).*

Diese Aussage lässt erkennen, dass die Fachpersonen der Schulsozialarbeit, wie auch Lehrpersonen zu wenig zeitliche Ressourcen zur Verfügung haben, so dass gezielte Resilienzförderung möglich wäre.

In diesem Zusammenhang sagt die schulsozialarbeitende Person, dass sie/er es grundsätzlich schätze, wenn Lehrpersonen selbständig seien. Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen sei aus ihrer/seiner Sicht abhängig von der Sympathie und müsse einzeln ausgehandelt werden. Aus theoretischer Sicht sollten jedoch innerhalb eines Kollegiums gleiche Werte, Normen und Ziele bestehen, um eine gelingende Resilienzförderung umzusetzen (Opp & Wenzel, 2003, S. 31).

### *Prävention*

Die befragten Lehrpersonen seien sich einig, dass Prävention in der Schulzeit stattfinden müsse. Eine Lehrperson vermisse jedoch die Unterstützung und Führung der Schulleitung. Die andere Lehrperson habe mit der schulsozialarbeitenden Person bereits eine Intervention durchgeführt, welche auch im präventiven Sinn für die ganze Klasse von grossem Nutzen war. Bei dieser Intervention wurde eine Problemlage bearbeitet, welche viel zu lange mitgetragen, aber nie angegangen wurde.

Eine schulsozialarbeitende Person biete den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, dass sie beispielsweise Themen für Projekte eingeben können, dadurch verstärke sich die Wirkung von Projekten. Dieser Person sei es wichtig, einen Grundbedarf an Präventionsprojekten abzudecken. Der Schwerpunkt liege jedoch auf Einzelberatungen und Interventionen, da diese Person und seine Stellenpartnerin/sein Stellenpartner 130 Stellenprozente auf 1100 Schüle-

rinnen und Schüler verteilt haben. Dies führe dazu, dass keine Ressourcen vorhanden seien, um eigenen präventive Projekte aufzugleisen. Diese schulsozialarbeitende Person sehe jedoch, dass die Durchführung des Sozialkompetenztrainings seiner Stellenpartnerin/seinem Stellenpartner grosse Wirkung erziele. Laut der anderen schulsozialarbeitenden Person habe sich die Gewichtung der Aufgabenstellungen der Schulsozialarbeit in den letzten Jahren in Richtung Früherkennung verändert:

*Wenn es uns gelingt, in der Schulsozialarbeit, früh genug zu erkennen, dass es einem Kind nicht gut geht, oder nicht gut genug geht, ehm, dann ist es gute Schulsozialarbeit, wenn uns das gelingt. Und das schaue ich jetzt als meinen Auftrag an. Ehm, auch die Antenne immer draussen zu behalten, wach zu bleiben, aufmerksam zu sein, wie geht es diesen Kindern hier (B4: Z239-244).*

Diese Aussage lässt darauf schliessen, dass Prävention einen hohen Stellenwert in der Schulsozialarbeit hat und die Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler aufmerksam wahrgenommen werden muss.

Diese schulsozialarbeitende Person könne sich mit ihrem/seinem Pensum (70 Stellenprozente auf 669 Schülerinnen und Schülern) erlauben, Präventionsprogramme durchzuführen. Auch Interventionen gingen die ganzen Klasse etwas an, da diese immer einen Mehrwert im präventiven Sinne generieren würden.

## **Hauptkategorie Zusammenarbeit**

### *Austausch*

Die befragten Lehrpersonen seien stark auf die Schulsozialarbeit angewiesen und schätzten es, dass sie sich jederzeit an sie wenden können, wenn Probleme aufkommen und wenn man bemerke, man komme alleine nicht mehr weiter. Die Konzentration auf Kinder mit Lernschwierigkeiten führt nach Drilling (2009, S. 50) zu einer zusätzlichen Stigmatisierung bereits bekannter Kinder. Daraus lässt sich ableiten, dass die Schulsozialarbeit nicht auf eine Problemlöseinstanz reduziert werden sollte.

Anhand der Ergebnisse achten Lehrpersonen besonders darauf, dass sie im Austausch mit der Schulsozialarbeit sowie auch zu sich selber ehrlich seien. Einerseits sei es den Lehrpersonen wichtig, dass die Schulsozialarbeit auf sie zugehe, andererseits erfordere eine gute Zusammenarbeit auch mehr Aktivität seitens der Lehrpersonen:

*Wenn ich nie kommen würde, dann wüsstest, also dann wüsstest du theoretisch ja gar nicht, was in der Klasse läuft. Wenn wir uns nicht auch engagieren, den Kontakt suchen, würde dies wie untergehen, habe ich aus meiner Sicht aus das Gefühl. Dann kann man mehr arbeiten zusammen (B3: Z657-661).*

Diese Lehrperson betont mit dieser Aussage, dass die Schulsozialarbeit Kenntnis haben muss, was in einer Klasse aktuell geschieht und dass es von beiden Seiten Engagement ver-

lange, um in die Zusammenarbeit zu intensivieren. Eine Lehrperson berichtet, dass sie sehr froh sei und nicht wisse, wie es funktionieren würde, wenn die Schulsozialarbeit ihr Büro nicht im Primarschulhaus hätte. Die andere Lehrperson habe diesen Vorteil nicht, würde es aber als sehr hilfreich erachten, wenn die Schulsozialarbeit ihr Büro auch in der Primarschule hätte. Eine Person empfinde die Schweigepflicht als hindernd für die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, so kenne man gegenseitig die Umstände nicht. Die Schulsozialarbeitenden halten sich oft im Lehrerzimmer auf, um die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen zu fördern. Die Zusammenarbeit habe einen sozialpädagogischen und keinen sozialarbeiterischen Ansatz, äusserte eine schulsozialarbeitende Person. Es werde nicht darauf gewartet, bis eine Lehrperson auf sie/ihn zukomme, sondern sie/er halte sich in deren Lebenswelt auf. Eine schulsozialarbeitende Person gibt an, sie/er habe zur Förderung des Austauschs eine Begleitgruppe aufgebaut, welche bedauerlicherweise wieder aufgelöst wurde. Eine schulsozialarbeitende Person habe regelmässig an Schulleitungssitzungen teilgenommen, infolge Umstrukturierungen war die Schulleitung dann jedoch überlastet, was dazu führte, dass die schulsozialarbeitende Person nicht mehr an den Sitzungen teilnahm. Die andere schulsozialarbeitende Person sei regelmässig mit der Schulleitung im Austausch und zweimal jährlich finde eine Sitzung gemeinsam mit der Abteilungsleitung der Sozialen Dienste und der Schulleitung statt, die eher formell sei. Dabei kann die schulsozialarbeitende Person beispielsweise kritische Rückmeldungen anbringen. Eine schulsozialarbeitende Person konnte kein Gefäss nennen, welche den Austausch unter Fachpersonen und eine gezielte Reflexion ermöglichen würde. Dennoch würde sie/er ein solches Gefäss als sehr wichtig erachten. Lehrpersonen werden nicht wie Schulsozialarbeitende für jede Minute entlohnt, deshalb würde ein solches Gefäss für Lehrpersonen mit einem deutlichen Mehraufwand verbunden sein. Eine schulsozialarbeitende Person sagt, Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende müssen aktiver aufeinander zugehen, sonst begegne man sich nicht. Diese schulsozialarbeitende Person habe eine Interventionsgruppe für Lehrpersonen gegründet, welche alle sechs Wochen stattfindet. Die Lehrpersonen haben dadurch die Möglichkeit, den Austausch untereinander zu fördern, miteinander zu diskutieren und gemeinsam zu reflektieren.

### *Gegenseitige Kenntnis der Berufsaufträge*

Die befragten Lehrpersonen wissen zu wenig Bescheid über den Auftrag und die genauen Aufgaben der Schulsozialarbeit. Für eine Lehrperson ist in Bezug auf die Förderung der überfachlichen Kompetenzen nicht klar, wie diese zwischen Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit abgegrenzt wird, respektive wer in welchem Ausmass beteiligt sei. Eine Lehrperson hat die Pädagogische Hochschule im Sommer 2018 abgeschlossen und war erstmals seit August 2018 als Lehrperson tätig.

Beide schulsozialarbeitenden Personen erachten es als zentral, den eigenen Auftrag, die eigene Rolle kontinuierlich zu reflektieren. Die Kompetenzen werden teilweise über- aber auch unterschritten, was eine ständige Rollenklärung erfordere. Es müsse sich immer die Frage gestellt werden, was die Schule und was die Schulsozialarbeit selbst zum eigenen Auftrag beitragen kann. In Bezug auf die Resilienzförderung sei den schulsozialarbeitenden Personen nicht klar, ob Lehrpersonen dazu auch einen Auftrag haben. Eine schulsozialarbeitende Person habe keine Kenntnisse über die Inhalte des Lehrplans 21, somit kenne sie/er auch die überfachlichen Kompetenzen nicht. Diese Person habe sich bisher zu wenig damit auseinandergesetzt, was sie/er aber im Sinne hat nachzuholen. Sie/er sagt, dass eine ungünstig funktionierende Zusammenarbeit entstehe, wenn Erwartungen an das Gegenüber nicht geklärt würden. Es gäbe oft Vermischungen von sozialen und disziplinarischen Problemen, die an die Schulsozialarbeit übertragen würden, welche auf eine ungenügende Unterstützung der Schulleitung zurückzuführen seien. Eine schulsozialarbeitende Person sei stark auf die Schulleitung angewiesen, im Sinne, dass die Schulsozialarbeit im gesamten Gefüge mitgedacht und eingefordert werden muss:

*Also die Schulsozialarbeit ist ganz FEST auf die Schulleitungen ANGEWIESEN und umgekehrt weiss ich es nicht so genau. Aber das eine ist sicher so. Und wenn eine Schulleitung eh, die Schulsozialarbeit DENKT, also MITDENKT, EINDENKT, EINFORDERT, dann funktioniert es sehr gut (B4: Z257-261).*

Daraus kann geschossen werden, dass die gegenseitige Kenntnis der jeweiligen Berufsaufträge für eine gut funktionierende Zusammenarbeit und eine gelingende Ausführung der Aufträge von hoher Bedeutung sind. Wenn ihres/seines Erachtens die Schulsozialarbeit von der Schulleitung nicht wahrgenommen würde, bräuchte es keine Schulsozialarbeit mehr.

### *Gegenseitige Abhängigkeit*

Beide befragten Lehrpersonen erachten es als wichtig, dass die schulsozialarbeitenden Personen präsent seien, was sie auch sei. Es finde eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Schulsozialarbeitenden statt, jedoch finde diese eher sporadisch statt. Dass die Schulsozialarbeit nicht der Schulleitung unterstellt sei, welche den Auftrag dadurch beeinflussen würde, komme ihnen sehr entgegen. Eine Lehrperson schätzte die Zusammenarbeit mit der schulsozialarbeitenden Person im Rahmen einer Klassenintervention sehr und habe davon viel profitieren können:

*Und ich bin schön einbezogen worden, also das heisst auch, ich konnte mitmachen, zuschauen, beobachten und es war WIRKLICH, also das finde ich noch so eine gäbige Zusammenarbeit, die man auch weitergeben kann aber auch selber versuchen, zusammen zu arbeiten, das ist so ein bisschen die Drehscheibe, wo man alles inbegriffen hat, das finde ich sehr praktisch als Lehrperson (B3: Z548-552).*

Gemäss diesem Zitat scheint die Zusammenarbeit gut zu funktionieren, wenn man gemeinsam ein Ziel umsetzt und aktiv zusammenarbeitet. Die Lehrperson fügt in diesem Zusammenhang an, dass Lehrpersonen engagiert sein und den Kontakt zur Schulsozialarbeit suchen müssen, sonst würden wichtige Dinge übersehen.

Eine Lehrperson stelle fest, dass sich Anforderungen und Erwartungen von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden unterscheiden und dass es deshalb förderlich sei, dass Lehrpersonen konstruktive Kritik von Seiten der Schulsozialarbeitenden erhalten würden.

Eine befragte schulsozialarbeitende Person äussert, dass der Umfang der Aufträge, die eine Schulsozialarbeit zu bewältigen habe, abhängig vom Schulhaus, respektive der einzelnen Schülerinnen und Schülern und des Teams sei. Eine bedeutsame Rolle spiele für beide befragten Schulsozialarbeitenden, wie gut die Abläufe zwischen Schulleitung und der Schulsozialarbeit geklärt seien. Die Distanz erlaube es den Schulsozialarbeitenden, eine andere Sichtweise einnehmen zu können. Es dürfe nicht der Fall eintreten, dass eine Thematik mit einer Klasse zu spät angegangen werde. Auf einer weiteren Ebene gehe es um die übergeordnete Zusammenarbeit, wobei es um die Bedürfnisse der ganzen Schule gehe, die es zu klären gäbe.

### *Gemeinsame Zielvorstellungen*

Beide Lehrpersonen äussern, dass in ihrer Schule ein Leitbild existiere, dieses aber sehr veraltet sei und keine Umsetzung in der Praxis finde. Über eine mögliche Überarbeitung und Umsetzung wurde in beiden Schulen diskutiert, jedoch sei das Leitbild in der Praxis bisher nicht von Bedeutung. Eine Lehrperson geht explizit auf die persönliche Haltung der Lehrpersonen ein, denn diese habe aus ihrer Sicht eine zentrale Bedeutung im Zusammenhang mit Resilienzförderung.

Die Schulsozialarbeitenden erachten die Schulleitung als prägendes Element, was vor allem die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit und die Haltung der Schule betreffe. Eine schulsozialarbeitende Person erwähnt, dass es wichtig sei, dass Abläufe sowie übergeordnete Ziele geklärt seien. In diesem Zusammenhang erwähnt diese Person, dass sich die Zusammenarbeit mit der Schulleitung zurzeit schwierig gestalte. Die Schulsozialarbeit sei gemäss den Befragten nicht der Schulleitung direkt unterstellt. Diese Trennung wurde vorgenommen, um in der Schulsozialarbeit unabhängiger tätig sein zu können. Eine Person äusserte in diesem Zusammenhang, dass Erfahrungen der letzten zehn bis zwölf Jahren gezeigt hätten, dass es nur Nachteile aufweise, wenn diese Trennung nicht vorgenommen würde. Eine schulsozialarbeitende Person müsse sich immer wieder überlegen, was ihr Auftrag sei und was die Schulsozialarbeit sowie die Schule dazu beitragen könne. Teilweise müsse sie/er Partei für die Kinder ergreifen.

## Hauptkategorie Schulstruktur

### *Leitbild*

Ein Leitbild sei gemäss beiden befragten Lehrpersonen vorhanden, habe aber keine Bedeutung bezüglich Ausführungen ihrer Aufträge. Im Zusammenhang mit Resilienzförderung habe das Leitbild beispielsweise keinen Einfluss, sagt eine Lehrperson. Die Leitbilder seien sehr veraltet und müssten überarbeitet werden, was jedoch unter den Fachpersonen nicht diskutiert werde. Eine Lehrperson äusserte, dass Zusammenarbeit im Leitbild einen hohen Stellenwert habe. Das Leitbild enthält drei Ebenen: die Ebene des Lernens, des Sozialen und Organisatorischen.

Eine schulsozialarbeitende Person wisse nicht, was im Leitbild stehe und es habe keinen Einfluss auf die Auswahl von Projekten, die durchgeführt werden. Die andere schulsozialarbeitende Person verdeutlicht, dass ein Gesamtkonzept in der Schule fehle:

*Als Gesamtkonzept finde ich, fehlt es. Also da stelle ich fest, also ich meine, meine dies wahrzunehmen, ehm, (...). Eben es ist dann stark abhängig von der Schulleitung, von der Stimmung von der Kommission, von, was ist jetzt gerade wichtig (B4: Z638-641).*

Das Leitbild fehlt dieser Person im Sinne eines Gesamtkonzepts. Ob die Ausführung des Auftrags durch die Schulsozialarbeit sinnvoll ist oder nicht, sollte gemäss dieser Aussage nicht abhängig sein von der Schulleitung sowie der Kommission, sondern sollte im Rahmen eines Gesamtkonzepts festgehalten werden. Resilienzförderung sollte laut Rönna-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2015, S. 95) in eine Gesamtkonzeption eingebettet sein, um nachhaltige Wirkung zu entfalten.

### *Strategien und Konzepte*

Eine erfahrene Lehrperson erzählt interessanterweise darüber, dass die Schulsozialarbeit der Gemeinde keinen Bericht mehr erstatten müsse. Sie gehe davon aus, dass sich die Schulsozialarbeit deshalb etabliert habe.

Eine schulsozialarbeitende Person äussert in diesem Zusammenhang Folgendes:

*Also, es ist also jetzt die Trennung, die absichtlich gemacht ist, dass, dass die Schulsozialarbeit im Bereich der Sozialen Arbeit unterstellt ist und nicht der Schule. Gibt auch ein Stück Unabhängigkeit (B4: Z33-36).*

Daraus kann abgeleitet werden, dass Schulsozialarbeitende ihren Auftrag unabhängig ausgestalten können und sie bei der Gemeinde keine Begründungen abgeben müssen.

Als die Schulsozialarbeit damals eingeführt wurde, wurde gemäss einer befragten schulsozialarbeitenden Person ein Konzept erarbeitet. Die Begründung, weshalb das Kooperationsmodell gewählt wurde, kenne sie/er nicht. In der Schulsozialarbeit der anderen Person sei ebenfalls das Kooperationsmodell installiert. Diese Person konnte bei der Ausgestaltung der Schulsozialarbeit mitwirken. Die Schule verfüge über kein Gesamtkonzept, wodurch aktuelle

Themen stark abhängig von der Schulleitung und der Stimmung der Kommission seien. Anhand der Ergebnisse der Interviews ist zu vermuten, dass die Kooperation nicht ideal verlaufe und entsprechend entwicklungsbedürftig ist. Die Schulsozialarbeit kann sich zudem an keinem Gesamtkonzept festhalten, um sich orientieren zu können. Konzepte können nach Baier und Deinet (2011, S. 77f.) als Wirkungsorientierung betrachtet werden, "die darauf hinauslaufen, die Praxis in Bezug auf das Erreichen bestimmter Ziele zu gestalten".

### *Lehrplan 21*

Die befragten Lehrpersonen sehen im Lehrplan keine Ressourcen, welche sich auf die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Schulsozialarbeit beziehen würden. Der Lehrplan 21 sei gemäss einer Person verbunden mit mehr administrativem Aufwand und noch mehr Formularen, die es auszufüllen gelte. Gleichzeitig sei er kompetenzorientiert, was wiederum ein Vorteil sei. Im Lehrplan 21 werde Resilienzförderung nicht explizit aufgeführt, deshalb müsse darauf geachtet werden, welche Ressourcen der Lehrplan 21 in diesem Zusammenhang beithalte. Dieselbe Lehrperson äussert, dass die überfachliche Kompetenzförderung bis anhin noch nie stattgefunden habe. Die Umstrukturierungen in der Schule wirkten sich neben der Einführung des Lehrplans 21 sehr belastend aus:

*Veränderungen sind immer schwierig, aber ich habe jetzt schon manche miterlebt, aber SO BEDROHLICH habe ich es jetzt noch nie erlebt, und so schikanös (B1: 592-594).*

Diese Aussage lässt darauf schliessen, dass bedrohliche Veränderungen negative Konsequenzen für Lehrpersonen mit sich bringen. Die andere Lehrperson wurde nicht entsprechend ausgebildet, um überfachliche Kompetenzen auf dem Hintergrund der Kinder fördern zu können, dafür fehle dieser Lehrperson ein fundiertes Fachwissen. Dies werde vor allem festgestellt, wenn mit der Schulsozialarbeit zusammengearbeitet werde und auffalle, dass Einzelheiten jeweils unterschiedlich betrachtet werden. Diese Lehrperson sehe die überfachlichen Kompetenzen als praktisch für das soziale Leben, sei aber auf die Schulsozialarbeit angewiesen, um diese fördern zu können:

*(...) und das ist alles von dem Lehrplan aus, wo man dann auch sagen kann, mit dem Schulsozialarbeiter braucht man das auch zum dann hinarbeiten (B3: Z682-684).*

Die Förderung überfachlicher Kompetenzen bedarf der Unterstützung durch die Schulsozialarbeit, wenn eine Lehrperson diese nicht alleine fördern könne, denn die Förderung dieser Kompetenzen sei aus ihrer/seiner Sicht unerlässlich. Gemäss dieser Lehrperson stehen die überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan 21 viel mehr im Vordergrund und werden immer wichtiger. Es sei jedoch personenabhängig, in welchem Rahmen diese gefördert werden, respektive wie viel Zeit nebst der Stoffvermittlung dafür aufgewendet werde.

Der Lehrplan 21 habe gemäss einer schulsozialarbeitenden Person einen negativen Einfluss auf Lehrpersonen, denn diese müssten Kurse besuchen, sich mit den Neuerungen auseinandersetzen, seien nun mehr belastet und müssten zusätzlich noch mehr leisten.

### *Schulleitung*

Eine Lehrperson vermisse die Unterstützung der Schulleitung, vor allem im Hinblick auf Präventionsprogramme. Die Umstrukturierungen im Schulhaus führten zu diversen Kündigungen seitens der Lehrpersonen. Diese waren politisch motiviert und wurden durch die Gesamtschulleitung initiiert. Diese Lehrperson erläutert, dass die Schulleitung sehr viele Pendenzen habe und der Gesamtschulleiter aktuell nicht mehr im Amt sei. Beide Lehrpersonen sehen als grossen Vorteil, dass die Schulsozialarbeit nicht direkt der Schulleitung unterstellt sei, denn so könne offener zusammengearbeitet werden. Die Schulsozialarbeit müsse bei der Ausführung ihres Auftrags dadurch nicht darauf achten, was im Interesse der Schulleitung läge und was nicht.

Eine schulsozialarbeitende Person sei bezüglich der Durchführung von Präventionsprogrammen sehr abhängig von der Schulleitung. Die Schulsozialarbeitenden würden ihre Wahrnehmungen auf der Gemeindeebene melden, beispielsweise, wenn sie feststellten, dass die Schulleitung mehr Ressourcen benötige. Generell habe die Schulsozialarbeit jedoch wenig Einfluss auf der strukturellen Ebene, wie aus den Interviews hervorgeht. Eine schulsozialarbeitende Person müsse teilweise eine andere Haltung als die Schulleitung einnehmen und stelle sich auch einmal gegen die Schule. Sie/er sagt, dass die Schulsozialarbeit lediglich konstruktive Rückmeldungen an die Schulleitung weiterleiten könne, dass gleichzeitig aber Ideen zur Veränderung nichts mit Wertung zu tun hätten, sondern es sich dabei um eine Prozessgeschichte handle. Es soll gemeinsam herausgefunden werden, was verändert werden könnte. Eine schulsozialarbeitende Person habe früher immer an den Schulleitungssitzungen teilgenommen, seit den Umstrukturierungen sei die Schulleitung jedoch sehr mit sich selbst beschäftigt, was dazu führte, dass die Schulsozialarbeit nicht mehr an den Sitzungen teilnehme. Die Schulleitung habe gemäss einer schulsozialarbeitenden Person gegenüber der Schulsozialarbeit eine wohlwollende Haltung, diese sei aber abhängig von der Befindlichkeitslage der Schule. Auch diese Person tausche sich regelmässig mit der Schulleitung aus.

### *Umstrukturierungen*

Eine Lehrperson äussert, dass aufgrund der Umstrukturierungen viele sinnvolle Projekte nicht stattfinden könnten und generell mit vielen Einschränkungen umgegangen werden müsse, da beispielsweise die Räumlichkeiten fehlten. Bedürfnisse seitens dieser Lehrpersonen werden seither von der Schulleitung nicht beachtet und der Alltag verlaufe ohne Rückmeldungen. Ziel der Umstrukturierungen sei, ein neues Oberstufenzentrum zu schaffen. Diese Veränderungen

seien für das gesamte Kollegium sehr belastend, die grösste Ressource sei das Team. Resilienz sei im Zusammenhang mit der ganzen Struktur aktuell das grösste Thema. Die andere Lehrperson erlebe keine Umstrukturierungen in der Schule, äussert jedoch im Interview den Wunsch, dass es Vorteile für die Zusammenarbeit bringen würde, wenn die Schulsozialarbeit im Primarschulhaus integriert wäre.

Laut einer schulsozialarbeitenden Person sei das Primarschulhaus bis vor zwei Jahren ein Oberstufenschulhaus gewesen, das Team musste sich daher neu finden. Diese Person betrachtet den Austausch zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden als sehr wichtig, jedoch werden Lehrpersonen nicht wie die Schulsozialarbeitenden für zusätzlichen Aufwand entlohnt, wodurch sich der Austausch sehr schwierig gestalte.

Seit dem Umzug habe diese schulsozialarbeitende Person nicht mehr wie bisher an Schulleitungssitzungen teilgenommen, da die Schulleitung überlastet sei. Die andere schulsozialarbeitende Person äussert, dass sich die Problemlagen der Schülerinnen und Schüler sowie die Gewichtung der Aufgabenstellungen der Schulsozialarbeit in den letzten 12 Jahren verändert hätten. Die Statistik zeige dieser Person, dass sie/er mehr in der Primarschule als im Oberstufenzentrum, wo die Schulsozialarbeit integriert sei, arbeite. Um Veränderungen zu realisieren, sei Gesamtarbeit der ganzen Schule gefordert, gemeinsam müsse prozesshaft herausgefunden werden, was verändert werden könnte.

#### *Einflussnahme der Schulsozialarbeit*

Eine befragte Lehrperson weiss, dass die Schulsozialarbeit bei ihrem Konzept am Standort mitwirken konnte und fügt hinzu:

*Aber ihr seid schon ein wenig ein Sprachrohr, dünkt mich (B1: Z280).*

*Ja, es hört einfach niemand (B2: Z282).*

Seitens der Lehrperson sei es wichtig, dass die Schulsozialarbeit wahrgenommen und gehört werde. Die betroffene schulsozialarbeitende Person antwortet, dass die Einflussnahme durch die Schulsozialarbeit jedoch sehr klein sei, respektive ihnen diese nicht ermöglicht werde. Die Person sagt klar, dass die Einflussnahme durch die Schulsozialarbeit auf struktureller Ebene sehr gering sei, wenn diese überhaupt ermöglicht werde. Beobachtungen leite sie/er auf Gemeindeebenen weiter, wenn der Eindruck erweckt werde, die Schulsozialarbeit werde zu wenig gehört. Die andere schulsozialarbeitende Person sei seit 12 Jahren in der Schulsozialarbeit dieser Schule und als Ergänzung in der Fachgruppe für Schulsozialarbeit des Kantons Bern tätig, um einen Überblick zum politischen Diskurs und den aktuellen Entwicklungen zu haben. Die Schulsozialarbeit sei aus Sicht dieser schulsozialarbeitenden Person Gast in der Schule und wenn es ihr/ihm gestattet sei, nehme sie/er Einfluss, Veränderungen seien jedoch nach wie vor Gesamtarbeit.

*Eben ich denke, das ist eine Gesamtarbeit. Also die Schulsozialarbeit, ehm, ich brauche so das Bild 'Ich bin der Schule angelehnt'. (...). Und, und wenn ich, wenn mir das gestattet ist als Gast, und ich bin Gast hier an der Schule, wenn mir das gestattet ist in der Schule (B4: Z363-366).*

Die schulsozialarbeitende Person spricht an, dass Veränderungen nur zusammen erreichbar seien und die Schulsozialarbeit sich nicht aufdränge, etwas zu verändern, da sie Gast sei und eine mögliche Einflussnahme zuerst genehmigt werden müsse. Des Weiteren erlaube ihr/ihm die Distanz zur Schulleitung, Dinge anders oder besser wahrzunehmen. Die Wahrnehmungen werden bei der Schulleitung und den Lehrpersonen auch angebracht. Diese schulsozialarbeitende Person habe zweimal im Jahr eine Austauschsitzung mit der Schulleitung und der Abteilungsleitung der Sozialen Dienste. Dieser Austausch ermögliche dieser Person, kritische Rückmeldungen weiterzugeben und Kritik anzubringen.

## **Hauptkategorie Verfügbarkeit der Schulsozialarbeit**

### *Modelle*

Beide schulsozialarbeitenden Personen geben an, dass bei der jeweiligen Schulsozialarbeit das Kooperationsmodell installiert sei. Aus theoretischer Sicht zeichnet sich dieses Modell durch die Gleichwertigkeit der Schulsozialarbeit und Schule aus und setzt auf eine enge Zusammenarbeit (Salm, 2005, S. 4). Erstaunlicherweise konnte festgestellt werden, dass die Einflussnahme der Schulsozialarbeit eher gering ist und sich die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen tendenziell schwierig gestaltet.

Beide Schulsozialarbeitenden seien der Gemeinde unterstellt. Gemäss den Erfahrungen einer schulsozialarbeitenden Person kann davon ausgegangen werden, dass Modelle im Kanton Bern nicht sinnvoll seien, wenn die Schulsozialarbeit der Schulleitung direkt unterstellt sei.

### *Stellenprozente*

Eine schulsozialarbeitende Person habe 65 Stellenprozente und die Stellepartnerin/der Stellenpartner habe dieselben Stellenprozente. Zusammen seien sie für zwei Schulhäuser und die Kindergärten zuständig. Gesamthaft seien diese 130 Stellenprozente verteilt auf 1100 Kinder und Jugendliche. Diese Person sei mehr im Primarschulhaus präsent, an den anderen Standorten deutlich weniger. Gezielte Resilienzförderung sei mit diesen Stellenprozente aufgrund der fehlenden Kapazität nicht möglich. Die integrative Form der Schulsozialarbeit würde sich eignen, jedoch bräuchte diese schulsozialarbeitende Person mindestens 60 Stellenprozente, verteilt auf ein einziges Schulhaus:

*DANN könnte man das machen (B2: Z094).*

Ihres/Seines Erachtens wäre dies das Minimum, um Resilienzförderung zu realisieren. Sie/Er fügt an, dass dies jedoch niemand bezahlen würde und weist auf die Empfehlung von Avenir Social hin:

*Ist jetzt halt so (...) aber ich finde, es braucht eben sicher 60 Prozent, um überhaupt können bei so Sachen mitmachen oder überhaupt etwas zu übernehmen von sich aus und das ist halt dann eine ANDERE Schulsozialarbeit als wir hier haben, aber das bezahlt halt niemand (...) also im Kanton Bern also wenn man die Empfehlungen von Avenir Social anschaut, dann wären es 80 Prozent auf 400 Schüler oder was (...) das wäre ja in unserem Fall dreimal so viel oder so (B2: Z923-929).*

Die Aussage verdeutlicht, dass sich die Empfehlungen von Avenir Social erheblich von der Realität in der Praxis der beiden interviewten Schulsozialarbeitenden unterscheiden. Die Zuständigkeit in der Praxis dieser schulsozialarbeitenden Person sei ungefähr dreimal so hoch wie die empfohlenen Stellenprozente von Avenir Social. Wenn ihre/seine Zuständigkeit reduziert würde, könnte man von einer anderen Schulsozialarbeitenden sprechen, betont sie/er. Die andere schulsozialarbeitende Person habe 70 Stellenprozente auf 669 Kinder und Jugendliche, davon 109 im Kindergarten, 404 auf der Primarstufe, 156 auf der Oberstufe, dazu 85 Lehrpersonen (Klassen-, Fach- und Teilpensenlehrpersonen). Die Stellenprozente dieser Person lägen im mittleren Bereich des kantonalen Durchschnitts. Sie/Er betrachte es nicht als notwendig, noch 200 Stellenprozente mehr zu erhalten. Nebst Interventionen sei Kapazität vorhanden, um zusätzlich präventive Projekte aufzugleisen und durchzuführen. Obwohl sich zeige, dass diese Person gemäss der geführten Statistik mehr im Primarschulhaus arbeite, sei das Büro der Schulsozialarbeit im Oberstufenschulhaus, wo sie/er auch mehr präsent sei. Die Person sagt, es gäbe grössere Schulen, welche in jedem Schulhaus eine integrierte Schulsozialarbeit haben.

#### *Politische Beschlüsse*

Seitens einer Lehrperson würde am falschen Ort gespart, unter den aktuellen Bedingungen sei Resilienzförderung nur indirekt und begrenzt möglich. Ihres/Seines Wissens konnte die Schulsozialarbeit beim Konzept, welches für die Schulsozialarbeit durch die Gemeinde erarbeitet wurde, mitwirken, jedoch lag die Verantwortung bei der Gemeinde.

Die Veränderungen des Lehrplans 21 stellen gemäss einer Lehrperson überfachliche Kompetenzen in den Vordergrund. Man müsse sich jedoch als Lehrperson bewusst Zeit nehmen, um diese nebst dem vielen Schulstoff entsprechend fördern zu können. In diesem Zusammenhang sei diese Lehrperson an der Pädagogischen Hochschule jedoch zu wenig ausgebildet worden.

Beide schulsozialarbeitenden Personen seien direkt der Gemeinde und nicht der Schulleitung unterstellt. Die Schulsozialarbeit wurde bei beiden befragten Personen im Jahr 2008 mit dem

Kooperationsmodell eingeführt. Die Begründung für die Wahl des kooperativen Modells kenne eine schulsozialarbeitende Person nicht:

*Es ist ja mehr ein Kompromiss, es ist ja weder Hans noch Heiri, ich nehme an, man hat einfach versucht mit den Ressourcen das Bestmögliche zu machen (B2: Z58-60).*

Die Person nimmt an, dass aufgrund der knappen Ressourcen das Bestmögliche versucht wurde. Die Verantwortung für das Konzept der Schulsozialarbeit lag bei der Gemeinde, wie diese Person auch sagt. Rückmeldungen beider schulsozialarbeitender Personen werden an die Schulleitung sowie auf der Gemeindeebene weitergeleitet. Gemäss einer Person hätten Rückmeldungen seitens der Schulsozialarbeit zu wenig Relevanz und würden wohl zu wenig gehört. Eine Person sehe keine Vorteile im ambulanten Modell:

*Weiss nicht, ob es Vorteile, also, ob wir es jetzt abwägen könnten gegeneinander. Es ist wahrscheinlich, also, jetzt, es ist auch eine Ressourcenfrage schlussendlich. Oder, ich kann nicht überall SEIN (B4: Z182-184).*

Daraus kann geschlossen werden, dass es mit den vorhandenen Ressourcen nur bedingt möglich sei, den Auftrag der Schulsozialarbeit bestmöglich auszuführen. Die Person habe nicht Zeit, überall zu sein, fügt jedoch an, dass ihre/seine Stellenprozente im kantonalen Durchschnitt im mittleren Bereich lägen und sie/er nicht das Gefühl habe, zusätzlich 200 Stellenprozente fordern zu müssen.

#### *Finanzielle und zeitliche Ressourcen*

Beide Lehrpersonen schätzten die Arbeit und Unterstützung der Schulsozialarbeit sehr. Es sei möglich, dass eine Lehrperson bei der Förderung überfachlicher Kompetenzen Hilfe benötige, dann werde die Schulsozialarbeit einbezogen, um auf diese Kompetenzen hinzuarbeiten. Eine Lehrperson sagt, es werde am falschen Ort gespart, wenn wichtige Projekte vernachlässigt werden müssen, weil die Ressourcen dazu nicht vorhanden seien:

*Ja, weil langfristig wäre das auf alle Fälle gut, aber man tut einfach nachher, hält sich am Strohalm (B1: Z890-891).*

Laut dieser Lehrperson wäre es sinnvoll, wichtige Themen, wie beispielsweise Resilienz, längerfristig zu fördern, man bewege sich aktuell leider auf dünnem Eis und reagiere tendenziell zu spät auf Problemsituationen.

Lehrpersonen müssten viel Zeit investieren, um überfachliche Kompetenzen zu fördern, was dazu führe, dass diese, je nach Gewichtung der Lehrpersonen, vernachlässigt würden. Diese Lehrperson sagt, meistens erfolge die Förderung überfachlicher Kompetenzen zwischen den Fächern.

Die Schulsozialarbeitenden liegen mit ihren Anstellungsprozenten weit unter den Empfehlungen von Avenir Social. Bereits im Abschnitt *Stellenprozente* wurde auf die genauen Zahlen

und die Zuständigkeit der Schulsozialarbeitenden eingegangen. Eine schulsozialarbeitende Person geht davon aus, dass die Modelle für die Schulsozialarbeit aufgrund der Sparmassnahmen so gewählt wurden. An Schulreisen und Schulprojekten könne diese Person nur teilnehmen, wenn es die Zeit zulasse. Es sei dieser schulsozialarbeitenden Person aufgrund der knappen zeitlichen Ressourcen nicht möglich, neue Projekte zu initiieren, sie/er könne höchstens bei einem Präventionsprogramm etwas mitwirken. Auch eine gezielte Resilienzförderung könne mit den aktuellen Stellenprozenten nicht abgedeckt werden. Die Stellenpartnerin/der Stellenpartner brauche viele zeitliche Ressourcen für das Sozialkompetenztraining, welches in der Primarstufe durchgeführt werde und sie/er komme dadurch vermehrt in Engpässe ander Angelegenheiten betreffend. Generell bräuchte die Schulsozialarbeit seitens dieser schulsozialarbeitenden Person mehr Zeit und Geld. Für Elternarbeit beispielsweise fehlten zeitliche Ressourcen ebenso. Resilienzförderung finde vor allem auf der Beziehungsebene statt, somit bräuchte es aus Sicht dieser schulsozialarbeitenden Person Lehrpersonen, die Bereitschaft zeigen und vor allem zeitliche Ressourcen haben, mit den Schülerinnen und Schülern eine Beziehung einzugehen. Als wichtig würde diese Person ein Gefäss für den Austausch zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit erachten, jedoch seien keine Ressourcen vorhanden und Lehrpersonen würden nicht dafür entlohnt. Die Schule sei vielen Widersprüchen ausgesetzt:

*Aber es ist halt eine Realität (B2: Z933).*

Resilienzförderung könne gemäss dieser schulsozialarbeitenden Person nur abgedeckt werden, wenn die Schulsozialarbeit pro Schulhaus 60 Stellenprozente zur Verfügung hätte. Eine Schule mit Widersprüchen sei jedoch die Realität, worin die *andere* Schulsozialarbeit keinen Platz finde. Die andere schulsozialarbeitende Person könne keine Vorteile der ambulanten Form der Schulsozialarbeit nennen, trotzdem sei diese Form in der Primarschule der Ist-Zustand. Wenn die Schulsozialarbeit ambulant sei, müssen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende aktiver sein und aufeinander zugehen, dass man sich finde, obschon Austausche in der Realität eher sporadisch stattfinden. Die Person spricht eine Klassenintervention an, welche sie mit der Lehrperson zusammen durchgeführt habe. Diese hätte fünfmal stattgefunden, bis sie aufgrund der zu knappen Ressourcen abgeschlossen wurde.

## **Hauptkategorie Zielgruppe Schülerinnen und Schüler**

### *Zugang*

Dass Eltern auch Zugang zur Schulsozialarbeit haben, finde eine Lehrperson sehr wichtig. Diese Lehrperson würde eine integrative Schulsozialarbeit im Primarschulhaus bevorzugen, da die schulsozialarbeitende Person dadurch viel mehr präsent sein könnte. Eine Klassenintervention, welche diese Lehrperson mit der Schulsozialarbeit zusammen durchgeführt habe, war für die ganze Klasse sehr förderlich.

Die Schulsozialarbeit weist in der Primarschule unterschiedliche Formen auf. Einerseits die ambulante (70 Stellenprozente auf 669 Kinder und Jugendliche), andererseits die integrative (65 Stellenprozente auf 1100 Kinder und Jugendliche, zusammen mit der Stellenpartnerin 130 Stellenprozente). Die ambulante Form sei aus Sicht beider Schulsozialarbeitenden weniger niederschwellig, da die Schwelle grösser sei, sich zu melden, als wenn man sich in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufhielte. Trotz der ambulanten Form, so die betreffende schulsozialarbeitende Person, werde die Nähe zu Schülerinnen und Schülern nach wie vor gewährt. Die Person hoffe, dass, obwohl sie/er nur einmal in der Woche im Primarschulhaus sei, gleichermassen wahrgenommen werde wie in der Oberstufe, wo die Schulsozialarbeit integriert sei. Gemäss der schulsozialarbeitenden Person, die in der integrativen Schulsozialarbeit tätig ist, habe es seit der Einführung der Schulsozialarbeit im Jahr 2008 betreffend Stellenprozenten Veränderungen gegeben. Die integrative Schulsozialarbeit schaffe eine bessere Vertrauensbasis zu den Schülerinnen und Schülern und erlaube, mehr Kontakt zu ihrer Zielgruppe zu haben:

*(...) einfach, weil man halt dort persönlich viel mehr vor Ort ist, sich fachlich zu positionieren auch als Fachperson und nicht nur als Mensch also es ist eigentlich sozialpädagogischer, man ist mehr mit den Leuten direkt in Kontakt (B2: Z108-111).*

Es kann festgestellt werden, dass sich die integrative deutlich von der ambulanten Form abhebt. Damit der Auftrag ein sozialpädagogischer sein könnte, müsse der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern konstant aufrechterhalten werden, was im integrativen Modell einfacher möglich sei. Auch die andere schulsozialarbeitende Person geht auf die Vorteile der integrativen Form der Schulsozialarbeit ein. Dieses schaffe eine grössere Zugänglichkeit und sei für die Schülerinnen und Schüler niederschwelliger:

*Und wie mehr integriert sie ist, desto besser kann das funktionieren (B4: Z 212).*

Trotz der ambulanten Form der Schulsozialarbeit in der Primarschule, erachtet diese Person das integrative Modell als deutlich gewinnbringender, denn in der ambulanten Schulsozialarbeit könne diese Person weniger präsent sein und somit sei die Zugänglichkeit eingeschränkt.

### *Kontinuität*

Die Inhalte der Klasseintervention, welche eine Lehrperson mit der Schulsozialarbeit durchgeführt habe, thematisiere diese Person weiterhin mit der Klasse. Diese Lehrperson erachte es als wichtig, relevante Themen wie Resilienz immer wieder aufzugreifen, wenn sich eine Situation ergebe. Es erstaunt, dass sich eine Situation ergeben müsse, um das Thema Resilienz aufzugreifen.

Beide Schulsozialarbeitenden bevorzugen die integrative Form der Schulsozialarbeit, da diese mehr Vertrauen zu den Schülerinnen und Schülern schaffe. Eine schulsozialarbeitende Person arbeite jedoch im Primarschulhaus ambulant, was die Kontinuität erschwere. Beide

Personen erachten die ambulante Form in Bezug auf Präsenz als hemmend. Eine schulsozialarbeitende Person empfinde das Kompetenztraining, welches die Stellenpartnerin/der Stellenpartner durchführe, als sehr sinnvoll. Diese/dieser investiere viel Zeit, aber es lohne sich über einen längerfristigen Zeitraum sehr. Eine schulsozialarbeitende Person ist der Meinung, dass Kontinuität auch etwas mit Verlässlichkeit zu tun habe. Dass Schülerinnen und Schüler wissen, dass jemand da sei, wo sie hingehen können. Kontinuität sei vor allem auch wichtig im Zusammenhang mit Programmen, welche für Schülerinnen und Schüler konzipiert und durchgeführt werden:

*(...) eigentlich müsste dies im Kindergarten anfangen. Dann müsste in der Primarstufe etwas weitergehen und müsste in der 5./6. Klasse müsste wieder etwas kommen, und dann müsste in der 7./8. und 9. Und das ist, das wird zwar gemacht, also ich denke nicht, dass es nicht gemacht wird, aber es ist einerseits ein Stück abhängig von den Lehrpersonen und es ist ein Stück abhängig von, also es ist einfach nicht, es ist nicht in einem Konzept drinnen gedacht (B4: 644-649).*

Programme sollten ihres/seines Erachtens nicht einmalig durchgeführt werden und sollten nicht abhängig sein von Lehrpersonen. Es lässt sich feststellen, dass ein Konzept sinnvoll wäre, in welchem die Ziele zur Resilienzförderung festgehalten wären. So könnte beispielsweise auch die Kontinuität von Programmen ein Ziel darstellen. Diese schulsozialarbeitende Person fügt hinzu, dass es sie/ihn, sobald ein Projekt abgeschlossen sei, nach wie vor interessiere, wie sich Betroffenen oder die ganze Klasse weiterentwickelt haben.

### **Beziehungsqualität**

Die befragten Lehrpersonen haben sich zu dieser Kategorie nicht geäußert, die Gründe dafür sind nicht bekannt.

Die integrative Form der Schulsozialarbeit ermögliche aus Sicht beider schulsozialarbeitenden Personen mehr direkten Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern, dadurch entstehe eine Vertrauensbasis, welche nicht messbar sei, aber die Basis für Beziehungsqualität bilde. Seitens einer Person spiele es eine grosse Rolle, in welchem Kontext die Schulsozialarbeit die Schülerinnen und Schüler kennenlerne, sie/er erachte lustvolle Angebote, wie beispielsweise eine gut ausgestaltete präventive Klassenarbeit, als sinnvoll:

*Also das müsste man sie fragen. Ich glaube, es macht einen grossen Unterschied, in welcher Form wir uns kennenlernen, am besten ist es über etwas ähm (...) unbelastete Sachen, lustvolle Sachen, eben wie zum Beispiel das Ideenbüro oder generell präventive Klassenarbeit (B2: Z939-942).*

Aus der Aussage wird deutlich, dass der Kontext, in dem die Schulsozialarbeit und die Schülerinnen und Schüler zusammentreffen, von grosser Bedeutung ist. Die Angebote sollten entsprechend bedürfnisorientiert sein.

Die Schulsozialarbeit, die in der ambulanten Schulsozialarbeit tätig ist, hoffe von den Schülerinnen und Schülern gleichermassen wahrgenommen zu werden wie in der Oberstufe. Der Zugang sei jedoch eingeschränkt und sie sei viel weniger präsent, was dazu führe, dass Beziehungen unter erschwerten Bedingungen aufgebaut werden müssten. Die schulsozialarbeitende Person gehe einmal pro Woche in das Primarschulhaus. Je länger man an einem Ort sei, desto stabiler sei die Beziehung zu den Kindern und desto bekannter sei die schulsozialarbeitende Person. Diese Person habe das Gefühl, bei den Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen sehr präsent zu sein, denn sie/er arbeite seit 12 Jahren als schulsozialarbeitende Person in dieser Gemeinde. Die Person fügt an, eine Klassenintervention habe ihr/ihm ermöglicht, eine Klasse sehr gut kennenzulernen:

*Ehm, das ist etwas, wo ich diese Klasse kennengelernt habe, die haben wirklich Kompetenzen (B4: Z1165-1166).*

Diese Aussage lässt darauf schliessen, dass unfreiwillige Angebote, an welchen die ganze Klasse teilnahme, sehr förderlich wären, um die Klasse kennenzulernen und ihre Kompetenzen kennen zu lernen. Die schulsozialarbeitende Person empfiehlt dieser Lehrperson, einen Klassentrat zu gründen:

*Und dann reden wir nicht von einem Konzept, sondern dann reden wir von einer gelebten Resilienzförderung wahrscheinlich. Behaupte ich (B4: Z1169-1171).*

Es wird ersichtlich, dass ein Klassenrat für Lehrpersonen ein Gefäss bieten könnte, durch welches eine gelebte Resilienzförderung realisierbar wäre.

### *Angebote*

Eine Lehrperson habe mit der Klasse zweimal wöchentlich Klassenstunde. Der Inhalt der Klassenstunden werde jedoch nicht von den Kindern bestimmt. Ziel wäre, dass die Kinder in Zukunft mehr gefragt seien, damit die Klassenstunden bedürfnisorientierter ausgerichtet würden. Aufgrund der Empfehlungen der Schulsozialarbeit wolle diese Lehrperson einen Klassenrat gründen, damit die Kinder den Inhalt aktiv mitbestimmen könnten und eine gelebte Resilienzförderung realisiert werden könnte.

Die Angebote einer schulsozialarbeitenden Person bestehen vor allem aus Einzelberatungen, Gruppenarbeiten, oder wenn von der Lehrperson gewünscht, auch aus der Arbeit mit Klassen. An Schulreisen und Schulprojekten könne die schulsozialarbeitende Person nur teilnehmen, wenn es die zeitlichen Ressourcen zulassen. Die Metafunktion der Früherkennung sei auch ein wichtiger Bestandteil der Arbeit. In diesem Zusammenhang leitet diese Person als Angebot nun das partizipative Projekt des Ideenbüros. Ziel dabei sei, dass Schülerinnen und Schüler mitwirken können, welche Themen bearbeitet werden sollen. Es wird hinzugefügt, dass ein klareres Angebot der Schulsozialarbeit hilfreich wäre:

*Ich glaube JA, manchmal wäre ein klareres Angebot der Schulsozialarbeit würde manchmal vielleicht helfen, aber das wäre nicht etwas, was ich machen will (lacht) ähm (...) ja, ich bin der Meinung, also ich kann wirklich nicht für das Schulhaus sprechen, aber ich hätte schon den Bedarf in der Unterstufe mehr können die Kinder besser zu kennen (B2: Z332-331).*

Aus der Aussage geht hervor, dass für die Schulsozialarbeit ein klares Angebot sinnvoll wäre. Erstaunlicherweise zieht sich diese schulsozialarbeitende Person zurück und würde dies nicht machen wollen, obwohl es eine Konkretisierung des Auftrages dieser Person bedeuten würde. Diese Person hätte Bedarf, mehr für die Schülerinnen und Schülern zu investieren, könne aber nicht für das Schulhaus sprechen. Diese Aussage lässt darauf schliessen, dass die Schulsozialarbeit zu wenig Einfluss auf Veränderungen nimmt.

Die andere schulsozialarbeitende Person sei Ansprechperson für Kinder und Jugendliche und biete eine Anlaufstelle bei Fragen und Sorgen. Die Person lege grossen Wert auf Präventionsprogramme und Interventionen, da davon alle Schülerinnen und Schüler profitieren könnten.

### *Nachhaltigkeit*

Eine Lehrperson greift im Zusammenhang mit der Kategorie *Nachhaltigkeit* erneut die gelungene Klassenintervention auf:

*Und so ein Projekt finde ich, fördert es am besten. Genau, so mit Klassenprojekten, eben, so wie wir jetzt zusammengearbeitet haben, mit der ganzen Klasse (B1: Z911-913).*

Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit wird gemäss dieser Aussage sehr geschätzt. Der Gewinn für die ganze Klasse sei laut dieser Lehrperson sehr gross. Die Intervention hätte nicht primär zum Ziel gehabt Resilienz zu fördern, jedoch könnte jede Schülerin und jeder Schüler im präventiven Sinne von der Intervention profitieren. Diese Intervention sei auch für die Lehrperson selbst sehr bereichernd gewesen, da sie miteinbezogen wurde und die Klasse während der Durchführung beobachten konnte.

Beziehungsqualität sei gemäss einer schulsozialarbeitenden Person verbunden mit der integrativen Form der Schulsozialarbeit:

*Es ist vielleicht weniger messbar, oder, es ist einfach langfristig ein guter Boden gelegt, aber man kann es nicht so messen wie die individuellen (...) Beratungen genau (B2: Z115-117).*

Die Beziehungsqualität sei nicht messbar, aber sehr bedeutend für die Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse aus der Forschung zeigen, dass enge Beziehungen eine zentrale Bedeutung für eine resiliente Entwicklung von Kindern haben (Masten, 2014, S. 150). Die andere schulsozialarbeitende Person betrachte es als ihren/seinen Auftrag, immer aufmerksam zu sein, wie es den Kindern gehe, und dass man immer wieder seinen Auftrag zu

klären habe. Zum Auftrag könne die Schulsozialarbeit sowie auch die Schule etwas beitragen. Durch die Auftragsklärung könne man herausfinden, wer sich in welchem Ausmass bezüglich Ausführung des Auftrags beteiligen sollte. Voraussetzung für die Erreichung der Nachhaltigkeit sei für diese Person auch, dass man die Schülerinnen und Schüler gut kenne. Ein Beispiel dafür sei die Klassenintervention, während der eine schulsozialarbeitende Person die Klasse sehr gut kennengelernt habe.

### *Bedarf*

Schülerinnen und Schüler hätten sich früher blutig geschlagen, deshalb sei eine Lehrperson sehr froh, dass die Schulsozialarbeit nun vor Ort und Ansprechpartner/in sei. Diese Aussage lässt darauf schliessen, dass Angebote der Schulsozialarbeit wichtig sind, um solchen Situationen vorzubeugen. Die andere Lehrperson erwähnt im Zusammenhang mit der Klassenintervention, dass die in der Intervention behandelte Thematik schon viel früher hätte angegangen werden müssen, aber nie reagiert wurde:

*Wir melden beim Schulsozialarbeiter, dass, wenn man es merkt, oder. Und jetzt bei diesem Kind, war es schon ein bisschen geprägt, schon seit der 2. Klasse. Und ich glaube erst jetzt in der 6. Klasse haben wir richtig reagiert, habe ich das Gefühl. Das ist etwas, was man immer so ein bisschen mitgetragen hat, aber auch nie geäussert hat (B3: Z321-325).*

Anhand dieses Beispiels ist abzuleiten, dass es wichtig wäre, die Schulsozialarbeit möglichst früh einzubeziehen. Des Weiteren sagt diese Lehrperson, dass die Intervention für die gesamte Klasse im präventiven Sinne von grossem Nutzen war, vor allem aber für Kinder, denen Lernen Mühe bereite. Lehrpersonen sollten die Förderung von überfachlichen Kompetenzen nicht zu Gunsten der Stoffvermittlung vernachlässigen, äusserte diese Person. Die Förderung sei jedoch je nach Lehrperson individuell stark ausgeprägt.

Beide schulsozialarbeitende Personen hätten in der Oberstufe im Vergleich zur Primarstufe deutlich weniger Arbeit. Beide legten grossen Wert auf präventive Programme. Eine Person wähle präventive Projekte nicht aufgrund eines aktuellen Anlasses aus, sondern so, dass sie einen Beitrag zur Gesundheitsförderung leisten. Diese Person gehe davon aus, dass wenn die Schulsozialarbeit mehr in Projekte investiere, auch die Nachfrage der Einzelberatungen steige. Beide schulsozialarbeitenden Personen weisen eine hohe Zuständigkeit auf, was darauf schliessen lässt, dass die Belastung bereits hoch ist. Laut einer schulsozialarbeitenden Person hätten sich die Aufgabenstellungen der Schulsozialarbeit in den letzten zwölf Jahren verändert, weil sich die Problemlagen von der Oberstufe in die Primarschule verschoben haben.

## 10. Generelle Diskussion

### Fundiertes Fachwissen

Damit Resilienzförderung überhaupt erst stattfinden kann, brauchen Fachpersonen in der Institution Schule ein fundiertes Fachwissen, ein breites Verständnis von Resilienz und Resilienzförderung und Kenntnisse von Programmen und Förderansätzen. Dass dieses Fachwissen fundiert sein muss, kann mit der Komplexität der Thematik begründet werden. Dabei stellt sich die Frage, was die Fachpersonen dazu bewegen könnte, sich mit der Thematik *Resilienz* auseinanderzusetzen. Denn zurzeit gestaltet sich die Situation so, dass die Thematik *Resilienz* sowohl im Studienplan des Studiums in Sozialer Arbeit als auch im Studium an der Pädagogischen Hochschule kaum präsent ist. Erfreulich in dieser Hinsicht scheint, dass die Pädagogische Hochschule Zürich eine Weiterbildung anbietet zum Thema Resilienz und Resilienzförderung. Das weist darauf hin, dass langsam ein Bedürfnis zu entstehen scheint, sich diesbezüglich Wissen anzueignen. Es handelt sich jedoch um eine Weiterbildung und nicht um eine Veranstaltung in der regulären Ausbildung. Dadurch bleibt es weiterhin personen- und interessensabhängig, ob die Fachpersonen sich mit der Thematik auseinandersetzen. Wenn man jedoch bedenkt, dass die genannten Fachpersonen mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, so erhält die Thematik eine immense Bedeutung, da diese Kinder und Jugendlichen das Fundament unserer zukünftigen Gesellschaft bilden und diese mit ihren Werten prägen werden. Die meisten Gesellschaften geben heutzutage ihr menschliches Kapital in die Obhut der Schule und beauftragen diese mit der einzigartigen Aufgabe, Kinder zum Lernen zu befähigen und ihnen Kenntnisse über Politik, Kultur und Geschichte zu vermitteln, die für die Sozialisierung im jeweiligen Umfeld als wichtig gelten. In ihrer erzieherischen Rolle hat die Schule einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der Resilienz, indem sie die adaptiven Systeme unterstützt (Masten, 2016, S.215).

Als erfreulich gilt, dass die interviewten Fachpersonen angaben, über Wissen zu Resilienz zu verfügen und Resilienzförderung in Verbindung mit Beziehungsgestaltung brachten. Da vermutet werden kann, dass es sich bei den interviewten Personen um engagierte Fachpersonen handelt, muss auch davon ausgegangen werden, dass im Praxisfeld der Schule und Schulsozialarbeit auch weniger engagierte Fachpersonen tätig sind, die möglicherweise über weniger Fachkenntnisse zur Thematik der Resilienz verfügen.

Im Sinne einer Handlungsempfehlung für die Praxis könnte die Schaffung eines Moduls zur Thematik *Resilienz und Prävention* Platz finden im Studium in Sozialer Arbeit und auch im Studium an der Pädagogischen Hochschule. So könnte sichergestellt werden, dass bei den Fachpersonen entsprechendes Fachwissen vorhanden ist, wenn sie in den Praxisfeldern tätig

werden. Somit würde es sich nicht um bloße Freiwilligkeit handeln, dass man sich dieses Wissen aneignet. Der Bildungsauftrag und die damit verbundene Verantwortung, junge Menschen zu bilden und gesellschaftsfähig zu machen, bringt vom Standpunkt der vorliegenden Arbeit betrachtet die Verpflichtung mit sich, als Fachperson über Fachwissen zu Resilienz zu verfügen und dieses Wissen auch in Form von präventiven Angeboten an die Kinder und Jugendlichen weiterzugeben. Nicht zu vergessen sind die bereits zum jetzigen Zeitpunkt in der Praxis Tätigen. Diesen Fachpersonen Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten und zu ermöglichen, bürge durchaus das Potenzial, ein Umdenken anzustossen.

## **Beziehung**

Dass eine verlässliche und stabile Beziehung einer der wichtigsten Schutzfaktoren darstellt, konnte anhand diverser in dieser Arbeit erwähnter Studien bestätigt werden. Diese Erkenntnis verdeutlicht, dass Kinder, für welche in der Familie kein solcher Schutzfaktor vorhanden ist, vor allem auf eine ausserfamiliäre, stabile Beziehung zu Gleichaltrigen und Professionellen angewiesen sind. Eine wertschätzende und vertrauensvolle Beziehung zu mindestens einer erwachsenen Bezugsperson stellt einer der wichtigsten Schutzfaktoren dar. Diese Beziehung sollte sich zudem durch Langfristigkeit und Nachhaltigkeit auszeichnen. Besonders im aktuellen Zeitalter, in dem die Aufmerksamkeit der Menschen häufig elektronischen Medien gewidmet wird, kommt der Präsenz dieser Beziehung eine weitere wichtige Bedeutung zu. Problembewältigung kann einem Kind umso besser gelingen, wenn eine stabile und vertrauensvolle Beziehung zu mindestens einer erwachsenen Person besteht. Dass eine Beziehung überhaupt erst entstehen kann, ist den Kindern in erster Linie ein Zugang zu Professionellen zu schaffen. Nur so wird ein Beziehungsaufbau überhaupt erst möglich. Wenn Vertrauen aufgebaut werden kann, nimmt dies wiederum Einfluss auf das Engagement der involvierten Fachpersonen. Es ist darauf zu schliessen, dass die Schulsozialarbeit im Schulhaus oder Schulkreis bekannt sein muss und dass sie nicht wie bis anhin unter der Bedingung der Freiwilligkeit tätig wird, sondern auch einen Beitrag an die präventive Förderung für alle Kinder in einer Klasse leisten soll. Damit kann eine Beziehung zu möglichst allen Kindern aufgebaut werden. So könnte der Feuerwehr-Rolle, welche die Schulsozialarbeit zurzeit innehat, entgegengewirkt werden. Sie soll nicht erst tätig werden, wenn es bereits brennt, sondern in präventivem Sinne mit allen Kindern einer Klasse arbeiten. Der Fokus würde sich somit verschieben, weg von der Problemorientierung, hin zur Ressourcenorientierung. Lehrpersonen oder Mentoren, zu welchen auch die Schulsozialarbeitenden gezählt werden können, nehmen auch Einfluss auf Peerkontakte und Freundschaftsbeziehungen. Diese können durch die Unterstützung von Professionellen gefördert werden, damit die Kinder positive Erfahrungen mit Gleichaltrigen machen können. Eine nachhaltige und kontinuierliche Beziehung zwischen Schülerinnen, Schülern und der Schulsozialarbeit verlangt, dass die schulsozialar-

beitende Person dauerhaft präsent ist, und setzt aus diesem Grund das integrative Kooperationsmodell voraus, welches einen guten Zugang garantiert wegen der Präsenz und Niederschwelligkeit. Beim ambulanten Modell kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler die Schulsozialarbeit aus freiwilligen Stücken aufsuchen, was sich eher ungünstig auf einen Beziehungsaufbau auswirkt. Damit positive, stabile und verlässliche Beziehungen entstehen können, sollte die Schulsozialarbeit vermehrt mit Klassen zusammenarbeiten, um für die Schülerinnen und Schüler die Hemmschwelle zu reduzieren, die Schulsozialarbeit aufzusuchen. Besonders wichtig erscheint dieser Aspekt für Kinder, welche unter belastenden Umständen aufwachsen. Es stellt sich die Frage, inwiefern der Aspekt der Freiwilligkeit in der Schulsozialarbeit förderlich ist, wenn das Engagement der Schulsozialarbeitenden abhängig ist von der persönlichen Haltung der dort tätigen Personen. Niederschwelligkeit alleine reicht nicht aus, um Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern aufbauen zu können, die von Qualität sind (Drilling, 2009, S. 108). Zufällige Begegnungen zwischen Kindern und Schulsozialarbeitenden sind dafür unzureichend. Bereitschaft für kontinuierliche und nachhaltige Beziehungen ist verbunden und auch abhängig von zeitlichen, personellen Ressourcen und professionellen Fähigkeiten (S. 108). Es lässt sich jedoch festhalten, dass eine Beziehung zwischen Schülerinnen, Schülern und Schulsozialarbeitenden eine Voraussetzung für den Erfolg der Schulsozialarbeit darstellt. Engagement ist einfacher aufzubringen, wenn eine dauerhafte und verbindliche Beziehung zu den Kindern aufgebaut werden konnte (Fröhlich-Gildhoff et. al., 2014, S. 204).

In den Interviews wird deutlich, dass das ambulante Modell den Zugang für die Kinder und Jugendliche einschränkt. Der Durchführung präventiver Projekte wird von beiden Schulsozialarbeitenden ein hoher Stellenwert beigemessen. Trotz des installierten ambulanten Modells sei es möglich, in präventive Projekte zu investieren. Die Erfahrungen mit Klasseninterventionen zeigen, dass diese sehr gewinnbringend waren und die ganze Klasse profitieren konnte. Es ist anzunehmen, dass die Intervention auch zu einer positiven Beziehung untereinander und zur schulsozialarbeitenden Person beigetragen hat. Die involvierte Klassenlehrperson profitierte zusätzlich von der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, wie einem der beiden Interviews entnommen werden kann. Festzuhalten ist jedoch, dass das ambulante Modell mit weit weniger Stellenprozenten ausgestattet ist. Das integrative Modell, welches hinsichtlich einer positiven Beziehungsgestaltung bessere Grundlagen bietet, wird von allen interviewten Personen dem ambulanten Modell vorgezogen. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die an den Standorten verfügbaren zeitlichen Ressourcen nicht ausreichend sind, dass seitens der Schulsozialarbeit für die Zielgruppe ein kontinuierlicher und nachhaltiger Beziehungsaufbau möglich sei. Laut einer schulsozialarbeitenden Person sei zudem der Zugang

für Eltern zur Schulsozialarbeit sehr eingeschränkt und die Zusammenarbeit gestaltet sich als sehr schwierig.

Folglich kann als Handlungsempfehlung für die Praxis der Schulsozialarbeit abgeleitet werden, dass mehr in Beziehungen investiert werden muss und dass aus diesem Grund in jedem Schulhaus das integrierte Kooperationsmodell der Schulsozialarbeit installiert werden sollte. Schulsozialarbeitende sollten sich der schützenden Kraft einer stabilen und verlässlichen Beziehung bewusst sein. *Beziehungsqualität* sollte das oberste Ziel, der wichtigste gemeinsame Nenner aller Fachpersonen einer Schule darstellen. Schulsozialarbeitenden ist zu empfehlen, dass Begegnungen nicht einen einmaligen Charakter haben sollten, sondern dass vermehrt mit der ganzen Klasse im präventiven Sinne gearbeitet werden sollte. Der Aspekt der Freiwilligkeit müsste hinterfragt werden, denn nur wenn alle Kinder einer Klasse erreicht werden können, kann universelle Prävention erfolgen. Positive Beziehungen zu fördern kommt nicht nur Schülerinnen und Schülern zugute, sondern allen Beteiligten im System Schule - und nicht zuletzt auch der Gesellschaft. Damit die Empfehlungen umgesetzt werden können, muss jedoch in den Gemeinden das Bewusstsein erwachen und wachsen, dass es nachhaltig lohnenswert ist, der Schulsozialarbeit mehr finanzielle Ressourcen zuzusprechen. Von diesen ist wiederum auch die Beziehungsgestaltung und -qualität abhängig. Womöglich ist für dieses Bewusstsein auch noch zusätzliches Fachwissen über die Wichtigkeit des Schutzfaktors *Beziehung* vonnöten.

### **Haltung der Schule**

In einer resilienzfördernden Schule wird Wert auf den Austausch und die Zusammenarbeit unter den Professionellen im System Schule gelegt. Man hat gegenseitig Kenntnis über die anderen jeweiligen Berufsaufträge, es werden gemeinsame Zielvorstellungen erarbeitet, definiert und angestrebt. Dass es sich bei der Haltung der Schule um das Ergebnis eines Gesamtprozesses handelt, erhält durch die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur besondere Relevanz. Durch das Vorhandensein eines Gesamtkonzepts sind sich alle über dessen Inhalte einig und alle verfolgen dieselben Ziele. Dadurch ist es möglich, ein wertschätzendes und nachhaltiges Gesamtklima in der gesamten Schule umzusetzen, wovon Kinder sehr profitieren können (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 94). Ein gemeinsam erarbeitetes Konzept bietet die Grundlage, dass die Werte der Fachpersonen in die Umsetzung der Aufträge mit einfließen können. Ein Leitbild beinhaltet gemäss Dubs (1992, S. 33) die Zielsetzungen der Aufgabenerfüllung einer Schule, beantwortet die Frage, wie eine Schule organisiert werden soll und an welchen Grundsätzen sie sich orientieren will. Damit resilienzfördernde Programme bestmögliche Wirkung entfalten und nachhaltig wirken können, ist eine resilienzfördernde Gesamtstrategie von Seiten der Schule unabkömmlich.

Dabei wirkt sich die unterstützende Haltung der Schulleitung und das Engagement der Fachpersonen zusätzlich positiv auf das Klima aus. Die Thematik Resilienz sollte Bestandteil des Schulcurriculum bilden und dadurch in der Organisationsstruktur, wie auch in der Praxis einen hohen Stellenwert aufweisen (Fröhlich-Gildhoff et. al., 2014, S. 250). Erfahrungsräume und Beziehungen in einer Schule sollten so gestaltet werden, dass sie den Schülerinnen und Schülern eine Unterstützung bieten und nicht zu einer weiteren Möglichkeit für Verunsicherung, Versagen und Ausgrenzung werden (Göppel, 2007, S. 259). Die Schule sollte den Kindern in ihrer Lebenswelt begegnen und ihnen Erfahrungsräume bieten, wo sie Lebenssinn und Lebensziele entwickeln können. Die Schule muss interessiert sein, vorangegangene Entwicklungsprozesse eines Kindes verändern zu wollen, diesbezüglich verfügt die Schule über diverse Einflussmöglichkeiten. Aus der Theorie geht hervor, dass individuelle Bedürfnisse der Kinder nicht mit den schulischen Anforderungen einhergehen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass an die Organisation Schule hohe Erwartungen gestellt werden. Einerseits muss sie dem Bildungsauftrag gerecht werden, andererseits wächst ihr erzieherischer Auftrag. Die Diskrepanz dieser Aufträge verlangt, dass sich das gesamte Kollegium mit der bisherigen Schulstruktur auseinandersetzt, was gemäss Rönna-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2015, S. 94) die Basis eines Schulentwicklungsprozesses bildet. Zusammenarbeit kann als zentrales Element der Entwicklung einer positiven Haltung betrachtet werden. Eine Schule kann sich nur weiterentwickeln, wenn sich Schulleitungen an klaren Zielvorstellungen orientieren und in die Zusammenarbeit mit den Professionellen investieren (Dubs, 1992, S. 33).

Was die Unterrichtsgestaltung in der Schule betrifft, weist der Lehrplan 21 eine kompetenz- und handlungsorientierte Form auf. Dabei wird auf die inhaltliche Vollständigkeit eines Themenkomplexes verzichtet. Die Schule sollte sich zum Ziel setzen, dass die individuellen Interessen und die Erfahrungsräume der Schülerinnen und Schüler stärker gewichtet werden und dadurch mehr Wert auf Lerninhalte gelegt werden kann. Infolge Einsparungen im Bereich der Bildung wird die Qualität der Praxis erheblich und negativ beeinflusst. Folgen sind beispielsweise Klassenzusammenlegungen und Stellenprozentkürzungen (Flitner, 2014, S. 4-5). Weiterentwicklung würde jedoch bedeuten, dass persönliche Anliegen von Schülerinnen und Schülern nicht zu Gunsten des Bildungsauftrags zurückgedrängt werden dürfen (Drilling, 2009, S. 104). Schulische Lerninhalte erreichen Kinder am besten und am nachhaltigsten, wenn diese an ihrer Lebenswelt anknüpfen. Ziel von Bildung sei, den Kindern eine gelingende Lebensgestaltung zu ermöglichen, was nur geschehen kann, wenn die Schulen offener werden (Göppel, 2007, S. 254). Anstelle von noch weiteren Anpassungen ans System sollte sich die Schule als primäres Ziel setzen, die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu fördern. Der Beitrag der Schulsozialarbeit läge dann in der universellen Prävention und nicht wie bis anhin im blossen Reagieren auf Problemlagen.

Beiden Interviews kann entnommen werden, dass die Schulleitung den Fachpersonen im System Schule mehr Unterstützung bieten müsste. Zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden muss Interesse bestehen, die gegenseitigen und individuellen Berufsaufträge und Erwartungen zu kennen. Fachpersonen im System Schule tragen gemäss den Interviews mit ihrer Persönlichkeit und ihrer persönlichen Haltung zur Gestaltung des Schulalltages massgeblich bei. Die persönliche Haltung einer Fachperson beeinflusst die Gewichtung von Themen wie Resilienz erheblich. Die Schulsozialarbeitenden gaben an, dass an der Schule kein Gesamtkonzept vorhanden sei, welches gemeinsame Zielvorstellung festhalten würde. Auch präventive Angebote hätten keinen Zusammenhang mit dem Leitbild, von welchem in einem der Schulhäuser sogar zwei verschiedene existieren würden. Anhand der Interviews kann aufgezeigt werden, dass Lehrpersonen in Bezug auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen auf Schulsozialarbeitende angewiesen sind, weil den Lehrpersonen dafür zu wenige zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Erstaunt hat, dass einer der Schulsozialarbeitenden angegeben hat, den Lehrplan 21 nicht zu kennen und sich unter den überfachlichen Kompetenzen nichts Genaueres vorstellen konnte. Dieselbe schulsozialarbeitende Person gab an, dass sie der Auseinandersetzung mit dem Lehrplan 21 bisher erfolgreich ausgewichen sei. Auf dieser Grundlage kann es schwierig werden, gemeinsame Ziele zu verfolgen.

Im Sinne einer Handlungsempfehlung kann formuliert werden, dass die Schule ein Ort ist, an dem die Lebenswelten der Kinder aufeinandertreffen, was von der Schule eine sensible, einfühlsame Haltung verlangt. Deshalb sollte sich die Schule nicht nur darauf beschränken, mit ihren Bildungsangeboten auf die Zukunft vorzubereiten, sondern die Bildungsangebote selbst sollten Bestandteil von Lebenswelten werden. Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen werden aufgefordert, inhaltsorientierte Angebote umzusetzen, die Erfahrungsräume und die Möglichkeit bieten, Resilienz zu fördern und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen. Eine Schule braucht ein gemeinsam erarbeitetes Leitbild, welches gemeinsame Ziele verfolgt und in eine Richtung lenkt. Darin sollten Zielsetzungen der Aufgabenerfüllung aller involvierten Fachpersonen in einer Schule enthalten sein, so dass Einigkeit über die Organisation und die Grundsätze besteht, an welchen sich eine Schule orientieren will. Ein Beispiel wäre, Lernumgebungen so auszugestalten, dass Schülerinnen und Schülern Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht werden. Service Learning dient dazu, dass eben gerade Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden können, wie etwa durch die Ermöglichung positiver Peererfahrungen und Reflexionsübungen (Seifert, 2011, S. 58-60). Ein gemeinsam erarbeitetes Leitbild bildet die Grundlage für resilienzfördernde Massnahmen und sollte in einer Schule deshalb vorhanden sein. Auf der Grundlage gemeinsamer Zielvorstellungen wäre es sinnvoll, wenn zwischen Schulleitung, Lehrpersonen und Schulsozialarbeit regelmäßig ein Austausch stattfinden würde, dass Ziele gemeinsam reflektiert, Veränderungsvorschläge dis-

kutiert und angestrebt werden können. Die Schulsozialarbeitenden sollten zudem auf strukturelle und operative Ebenen mehr Einfluss nehmen können, indem sie sich beispielsweise dafür einsetzen könnten, dass Angebote der Schulsozialarbeit primär universell ausgerichtet werden müssten. Damit sich das gesamte Kollegium ein fundiertes Wissen zur Thematik der Resilienz aneignen kann, werden Fortbildungen für das gesamte Fachpersonal empfohlen. Die Schulsozialarbeit könnte zusätzlich interne Weiterbildungen für ihre Kolleginnen und Kollegen initiieren und anbieten. Ein fundiertes Fachwissen zu Resilienz bietet die Grundlage für eine gemeinsame resilienzfördernde Haltung und kann den Weg ebnen zu einer resilienzfördernden Schule.

### **Organisation und Struktur der Schulsozialarbeit**

Die Schulsozialarbeit im Kanton Bern kann an einer Schule entweder ambulant oder integrativ installiert sein. Die beiden Modelle, ambulant und integrativ, unterscheiden sich durch ihre Örtlichkeit und die dafür ausgerichteten und zur Verfügung stehenden Stellenprozente. Während ambulante Schulsozialarbeit Dienstleistungen für eine oder mehrere Schulen von einer zentralen Stelle aus steuert und anbietet, ist die integrative Schulsozialarbeit räumlich im Schulhaus integriert und die dort tätigen Schulsozialarbeitenden weisen dadurch eine höhere Präsenz auf. Direkter Kontakt zwischen Schulsozialarbeitenden und Schülerinnen und Schülern wird so ermöglicht. Zudem treten die Schulsozialarbeitenden dadurch in der Lebenswelt der Kinder auf. Beim ambulanten Modell wird der Zugang für Schülerinnen und Schüler durch die geringere Präsenz der Schulsozialarbeitenden erheblich eingeschränkt und ist somit weniger niederschwellig. Nach Avenir Social ist Beziehungsarbeit ein zentraler Grundsatz in der Schulsozialarbeit und für die Resilienzförderung von grosser Bedeutung (Avenir Social, n.d., S. 2). Beziehungsarbeit ist auch gemäss Drilling (2009, S. 107) Voraussetzung für das Handeln der Schulsozialarbeit. Um sich mit den aktuellen Realitäten der Schülerinnen und Schülern auseinandersetzen zu können, muss die Schulsozialarbeit präsent sein und sich Zeit nehmen können (Drilling, 2009, S. 104). Aus theoretischer Perspektive scheint das integrative Modell der Schulsozialarbeit mehr Möglichkeiten zu bieten, um diesem Grundsatz und dem der Beziehungsarbeit gerecht zu werden. Gemäss Drilling (2009, S. 14) setzt sich die Schulsozialarbeit zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu unterstützen. Die Schulsozialarbeit verfügt aus theoretischer Betrachtung über zahlreiche Ressourcen, um Kinder bei einer befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen. Die Schulsozialarbeit stellt ein schulerweiterndes Handlungsfeld dar und arbeitet mit Methoden, welche sich unterstützend auf den Erziehungsauftrag auswirken, welcher die Schule zu bewältigen hat (S. 14). Eine grosse Ressource stellen dabei die Präventionsangebote durch die Schulsozialarbeit dar. Universeller Prävention wird im Zusammenhang mit dem Berufsauftrag von Schulsozialarbeit eine hohe Bedeutung beigemessen. Um universelle Prä-

vention betreiben zu können, müssen zeitliche und personelle Kapazitäten, sowie professionelle Fähigkeiten seitens der Schulsozialarbeit zwingend vorhanden sein. Zu den professionellen Fähigkeiten kann auch das Fachwissen über Resilienz gezählt werden. Als Folge der Kostensenkungen und Sparmassnahmen im Bereich der sozialen Dienstleistungen, wird die Schulsozialarbeit jedoch vermehrt auf einen Reparaturdienst für Kinder reduziert und gerät so in einen Konflikt mit den Werten der Sozialen Arbeit. Es gilt, Rahmenbedingungen zu schaffen, die nicht auf ein reibungsloses Funktionieren des Systems Schule abzielen, um Kinder wieder *funktionsfähig* zu machen. Die Schulsozialarbeit muss agieren, statt nur reagieren zu können, damit sie unterstützend einwirken kann auf die Entwicklung von Kindern (Drilling, 2009, S. 10f.). Lehrpersonen gehören neben Schülerinnen und Schüler auch zur Zielgruppe der Schulsozialarbeit und müssen entlastet und unterstützt werden in Bereichen, für welche sie bisher zuständig waren, die aber nicht mehr zu ihrem, sondern zum Berufsauftrag der Schulsozialarbeit gehören. Dem Austausch zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen wird deshalb eine hohe Bedeutung beigemessen, damit gemeinsame Zielsetzungen und gegenseitige Erwartungen diskutiert werden können, um ein angemessenes und bestenfalls gemeinsames Vorgehen zu entwickeln (S. 117).

Die Schulsozialarbeit kann unterteilt werden in folgende drei Modelle, welche die Kooperation und Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit regeln: Das Distanz-, Subordinations-, und Kooperationsmodell (Salm, 2005, S. 4). Salm (S. 4) empfiehlt für den Kanton Bern das kooperative Modell. Im kooperativen Modell wird die Schulsozialarbeit als eigenständiges Handlungsfeld definiert und ist mit seinem kritischen Potenzial in der Schule integriert. Ziel ist eine gleichberechtigte Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule und dass die beiden Systeme gemeinsam Verantwortung für das Wohl der Schülerinnen und Schüler übernehmen (Seithe, 1998, S. 217). Im Kooperationsmodell bemühen sich Schulsozialarbeit und Schule um eine intensive Kooperation. Zentrales Merkmal stellt die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit dar. Drilling (S.95) beschreibt die Zusammenarbeit treffend: "Das Bewusstmachen von Idealen, Visionen, Haltungen, Grundsätzen, dem dazugehörigen Menschenbild sowie die Fähigkeit, gemeinsam darüber zu reflektieren, das sind die Herausforderungen an eine Zusammenarbeit".

Laut Empfehlungen für die Schulsozialarbeit im Kanton Bern, soll die Schulsozialarbeit einer Trägerschaft unterstellt werden, die von der Schule unabhängig ist (Salm, 2005, S. 17). Dies gewährleistet Unabhängigkeit und Autonomie für die Schulsozialarbeit gegenüber der Schule. Durch die Unterstellung einer Trägerschaft ausserhalb der Schule bleibt der Schulsozialarbeit auch die Möglichkeit erhalten, Kritik am System Schule anzubringen. Die Schulsozialarbeit hat einen eigenständigen Auftrag und steht so in keinem hierarchischen Abhängigkeitsverhältnis zur Schule. An die Trägerschaft sind Fragen zu finanziellen Aspekten und Anstellungsbedin-

gungen geknüpft. Avenir Social (2010, S. 3) empfiehlt, dass 80 Stellenprocente auf 300 Kinder berechnet werden müssten. Gemäss Salm (2005, S. 30) ist es zentral, für welche Anzahl Schülerinnen und Schüler eine Schulsozialarbeitsstelle geschaffen wird.

Wie den Interviews zu entnehmen ist, sind gezielte Resilienzförderprogramme durch die Schulsozialarbeit mit den vorhandenen zeitlichen Ressourcen nicht realisierbar. Es wurde auch deutlich, dass die Elternarbeit durch die geringen zeitlichen Ressourcen vernachlässigt wird und für die Eltern erschwerte Bedingungen schafft, Schulsozialarbeit überhaupt als Angebot wahrzunehmen. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen die Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeitenden sehr schätzen und sich diese aus ihrer Sicht sehr gewinnbringend und entlastend auswirkt. Anhand der Ergebnisse nehmen sporadische Austausche zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit überhand, was damit begründet wird, dass Lehrpersonen dafür nicht entschädigt werden. Den Interviews ist zu entnehmen, dass die Schulsozialarbeit häufig als Problemlöseinstanz fungiert, weil sie unter anderem von Lehrpersonen häufig erst spät einbezogen wird. Gemäss den Interviews seien Schulsozialarbeitende sehr frei in der Ausgestaltung ihres Auftrages. Es ist anzunehmen, dass Schulsozialarbeitende über zu wenig vertieftes Wissen zur komplexen Thematik Resilienz sowie über zu knappe zeitliche Ressourcen verfügen, dass diese Freiheiten ausgeschöpft werden könnten im Zusammenhang mit Resilienzförderung.

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass das integrative dem ambulanten Modell der Schulsozialarbeit klar vorgezogen wird. Für eine nachhaltige Resilienzförderung sei es notwendig, dass das integrative Modell installiert ist, wobei zusätzlich mehr Stellenprocente genehmigt werden müssten. Die beiden Schulsozialarbeitenden können keine Vorteile des ambulanten Modells nennen. Es ist zu vermuten, dass dieses mit den verfügbaren Ressourcen der Gemeinde eingeführt wurde - ohne den Aspekts der Nachhaltigkeit zu berücksichtigen. Beide Schulsozialarbeitende sind der Gemeinde, respektive den Sozialen Diensten unterstellt. Die Distanz erlaube es ihnen, in der Schule eine kritische Perspektive einzunehmen und Umstände differenzierter wahrzunehmen. Den Interviews kann entnommen werden, dass jedoch die Einflussnahme durch die Schulsozialarbeit, vor allem auf der strukturellen Ebene eher gering ist, obschon bei beiden Schulsozialarbeitenden das Kooperationsmodell installiert ist, in welchem die Schulsozialarbeit und die Schule gleichberechtigt zusammenarbeiten sollten.

Folglich kann die generelle Umsetzung der Empfehlungen für die Stellenprocente der Schulsozialarbeit von Avenir Social als Handlungsempfehlung genannt werden. Es ist anzunehmen, dass die Schulsozialarbeit mit den empfohlenen Stellenprozenten einen grösseren Beitrag zu einer wirkungsvollen und gelingenden Resilienzförderung leisten

könnte. Auch würde dadurch eine engere Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit ermöglicht, die nicht darauf ausgerichtet wäre, Probleme von Schülerinnen und Schülern zu lösen. Aus theoretischer, wie aus praktischer Sicht wird deutlich, dass sich das integrative Modell besser eignet, damit die Schulsozialarbeit Resilienz nachhaltig fördern könnte. Es hat erstaunt, dass die Angebote der Schulsozialarbeit häufig freiwillig zu nutzen sind. Auf der Basis der Freiwilligkeit werden möglicherweise nicht alle Schülerinnen und Schüler erreicht, weshalb es wichtig wäre, dass die Schulsozialarbeit, gerade im Zusammenhang mit universeller Prävention, vermehrt verpflichtende Angebote im Unterricht durchführen würde.

### **Lernangebote**

Lernangebote sollten so ausgestaltet sein, dass sie in der Lebenswelt der Kinder stattfinden können. Der Ansatz der Lebensweltorientierung berücksichtigt die Entwicklungsaufgaben, die ein Kind während seiner Kindheit und Jugend zu lösen hat. Im aktuellen Bildungsdiskurs sind Entwicklungsaufgaben nicht kompatibel mit den Anforderungen, die die Schule an das Kind stellt. Besonders in Bezug auf die Entwicklung und Stärkung von Resilienz hat die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben einen hohen Stellenwert. Fingerle (2011, S.216) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Programme, welche sich nur auf den Aufbau von personalen Ressourcen beschränken, weniger nachhaltige positive Entwicklungseffekte aufweisen können als Programme, welche auch die Perspektive der Entwicklungsbedingungen berücksichtigen.

Richtet man den Blick auf Programme und Lernangebote mit resilienzfördernder Wirkung, so handelt es sich dabei nicht mehr um eine blosse Rarität, sondern man kann beobachten, wie nach und nach weitere Programme entstehen, wie beispielsweise *PRiGS* oder das Förderprogramm *Faustlos*.

Resilienzfördernd wirken Angebote mit Zielen, die für die Schülerinnen und Schüler realistisch und erreichbar sind. Je nach Angebot variieren die Schwerpunkte. Einzelne Förderprogramme wie zum Beispiel *PRiGS* orientieren sich an den sechs Resilienzfaktoren, welche durch das Programm gestärkt werden sollen. Aus einer Vielzahl von Studien haben Rönnau-Böse und Fröhlich Gildhoff die empirisch am meist bestätigten Elemente zu den übergeordneten Resilienzfaktoren zusammengefasst und empirisch belegen können, dass die Förderung dieser sechs Subkompetenzen resilienzfördernd wirkt. Aus dieser Perspektive betrachtet, sollten Lernangebote folgende Faktoren ansprechen und fördern: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, Soziale Kompetenz, Adaptive Bewältigungsfähigkeit, beziehungsweise Stressbewältigung, Problemlösen. Die genannten Faktoren sind nur der Analyse wegen getrennt voneinander zu betrachten. Der Komplexität des Seelenlebens wird man

dadurch jedoch nur ansatzweise gerecht, weshalb sie als eng miteinander verbunden verstanden werden müssen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 29).

Als weitere wichtige Aspekte sind die Langfristigkeit von Lernangeboten zu nennen und dass diese möglichst frühzeitig in der kindlichen Entwicklung eingesetzt werden (S. 83).

Um eine Nachhaltigkeit zu erreichen, genügt es nicht, dass einzelne Präventionsangebote einmalig durchgeführt werden. Vielmehr sollen diese eingebettet werden in ein resilienzförderndes schulisches Gesamtklima und nach einem Mehrebenenansatz erfolgen (S.40). Roos und Grünke (2011, S.421) verdeutlichen diese Haltung wie folgt: „Insofern bietet es sich an, die relevanten Prinzipien mit dem regulären Unterrichtsstoff in Verbindung zu bringen oder sie auf informelle Art in die Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen einfließen zu lassen“.

Hinsichtlich dem Zuwachs an Bedeutung, welcher die Peer-Beziehungen im Verlaufe der kindlichen Entwicklung erfahren, ist darauf zu achten, Lernangebote für Schülerinnen und Schüler auch in Gruppenformen zu arrangieren. Masten und Reed (2002, S. 85) verdeutlichen diesen nicht ausser Acht zu lassenden Aspekt wie folgt: „Lehrkräfte oder andere Tätige im System Schule können Einfluss auf Freundschaften und Peer-Beziehungen nehmen, die sich wiederum auf die Resilienz auswirken, wenn diese eine hohe Qualität aufweisen“. In der Auseinandersetzung mit den in der vorliegenden Arbeit näher beschriebenen resilienzfördernden Programmen PRiGS und Service-Learning wurde deutlich, dass die Reflexion ein wichtiges Element der Resilienzförderung darstellt. Sie dient dem Wahrnehmen, Erkennen, Bewerten, gegebenenfalls dem Verändern von Erlebtem und der nachhaltigen Verankerung von Lern- und Erfahrungsprozessen (Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012, S. 21). In diesem Zusammenhang gilt zu beachten, dass neben der mündlichen Form der Reflexion noch weitere Formen existieren. So kann diese auch schriftlich, künstlerisch oder non-verbal stattfinden (Seifert, 2011, S.58). Im Service-Learning bildet die Reflexion einen von acht Qualitätsstandards, welche die Methode definieren. Dort werden durch Reflexion gesamtgesellschaftliche Probleme untersucht, die während der Service-Learning-Erfahrung aufgetaucht sind. Damit soll das Verständnis für Politik und gesellschaftlichen Zusammenhänge vertieft werden (Seifert, 2011, S.58).

Neben den Angeboten und Methoden erfahren auch die durchführenden Leiter und Leiterinnen oder Mentoren und Mentorinnen eine wichtige Bedeutung für die Förderung von Resilienz, deren Haltung wertschätzend sein sollte.

Mit dem Blick in die Praxis wird deutlich, dass aktuell wenig zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen, als dass man ein breites Spektrum an präventiven oder resilienzfördernden Angeboten abdecken könnte. Die Situation gestaltet sich eher so, dass ein Minimum an Präventionsprojekten abgedeckt werden kann. Laut einer sozialarbei-

tenden Person müsse darauf geachtet werden, dass Resilienzförderung nur indirekt geschehen könne, weil man dazu keine Gefässe zur Verfügung hätte. Würde man diese Gefässe schaffen, fehlten sie an einem anderen Ort. Eine der Lehrpersonen macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass am falschen Ort gespart würde und dass langfristige resilienzfördernde Programme gut wären, ihnen aber nichts anderes übrig bliebe, als mit den wenigen, zur Verfügung stehenden Ressourcen das Beste zu machen. Dies fühle sich inzwischen an, als würde man sich an einem Strohalm festhalten.

Eine der schulsozialarbeitenden Personen gab an, das Ideenbüro ins Leben gerufen zu haben, das als partizipatives Projekt gilt. In partizipativen Projekten erfahren Kinder Selbstwirksamkeit, was als Schutzfaktor gilt und somit resilienzfördernd wirkt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 23).

Im Sinne einer Handlungsempfehlung für die Praxis wird für Fachpersonen (Sozialarbeitende sowie Lehrpersonen und Schulleitungen) die Auseinandersetzung mit der Literatur zu Service-Learning von Anne Seifert empfohlen. Es handelt sich um eine Studie zu Service-Learning mit Schülerinnen und Schülern aus Risikolagen. Da es sich dabei um eine offene Methode handelt, kann sie in vielen Bereichen Anwendung finden und liesse sich auch mit dem Lehrplan 21 verbinden. So könnten die im Lehrplan 21 vorgegebenen und zu vermittelnden Fachkompetenzen mit den überfachlichen Kompetenzen in Verbindung gebracht werden, so dass auf diese Weise die Kompetenzen beider Bereiche gefördert würden. Neben der Förderung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen wäre durch die Reflexion, welche Bestandteil der Methode des Service-Learning ist, auch das (kritische) Nachdenken über die Gesellschaft und gesellschaftliche Veränderungen fester Bestandteil des Unterrichts. Dass schon Kinder das kritische (Nach-) Denken und auch das Anbringen von Kritik erlernen sollen, wird umso wichtiger, je gefährdender sich die Gesellschaft entwickelt. In diesem Zusammenhang erscheint als wichtig, dass die Begrifflichkeiten im Lehrplan nicht bloss eine leere Hülle darstellen, sondern dass sie mit lebendigen Inhalten angereichert werden.

### **Mehrebenenansatz**

Die Erkenntnisse aus der Präventionsforschung zeigen, dass die Leitprinzipien eines Konzepts zur Resilienzförderung mehrere Ebenen berücksichtigen sollten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 40). Die Ebenen setzen sich aus der Organisation Schule, Klassen, pädagogischen Fachkräften, den Eltern und den einzelnen Schülerinnen und Schülern zusammen (S. 41).

Entsprechend diesem Wirkmodell sollten folgende Kernelemente umgesetzt werden: Die Resilienzförderung muss in der Primarschule konzeptionell verankert sein, um eine resilienzfördernde Schulkultur und ein positives Schulklima zu erzielen. Programme zur Resilienzförderung, die Ziele und Massnahmen beinhalten, müssen innerhalb der Organisati-

on Schule gemeinsam erstellt werden, respektive verbindlich beschlossen werden. Resilienzförderprogramme dürfen nicht einmalig stattfinden (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 86). Erforderlich ist eine kontinuierliche Reflexion und Evaluation der Resilienzförderprogramme (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 93). Des Weiteren muss das gesamte Kollegium Fortbildungen besuchen. Um eine reflektierte Haltung einnehmen und zu einer gelingenden Resilienzförderung beitragen zu können, müssen Fachpersonen, vor allem die Schulsozialarbeit, über ein fundiertes Fachwissen verfügen. Resilienzförderung muss zudem in den Klassen verankert sein, im Sinne, dass alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Es müssen verlässliche Beziehungen zwischen Schulsozialarbeitenden und Schülerinnen und Schülern entstehen und aufrechterhalten werden. Beziehungsarbeit muss im Mittelpunkt stehen. Zudem fordert eine resilienzfördernde Schule, dass möglichst intensiv und gezielt mit Eltern zusammengearbeitet wird. Das Angebot der Schulsozialarbeit für Eltern sollte niederschwellig sein, damit die Schulsozialarbeit auch Eltern, welche multiple Belastungen zu bewältigen haben, erreichen kann (Fröhlich-Gildhoff et. al., 2014, S. 57). Ein niederschwelliger Zugang kann durch Kontaktaufbau zu Eltern gewährleistet werden. Es eignen sich dazu aus theoretischer Perspektive beispielsweise Informations-, Beratungs- und Kursangebote für Eltern (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 93). Eltern über ein Projekt und dessen Hintergründe zu informieren, sie weiterzubilden im Rahmen eines Elternabends, wöchentliche Sprechstunden mit Eltern oder stärkenorientierte Elternkurse gehören nach Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2015, S. 85) zu den wesentlichen Elementen einer guten Zusammenarbeit mit Eltern. Schulen wird eine grosse Chance beigemessen, durch vielfältige Massnahmen eine breite Elternschaft zu erreichen (Fröhlich-Gildhoff et. al., 2014, S. 57). Ein förderliches Elternverhalten, das unter anderem geprägt ist von entwicklungsfördernden Anregungen wirkt sich positiv auf die kindliche Entwicklung aus (S. 57). Folglich wird der Elternarbeit eine besondere Bedeutung beigemessen. Sie führt dazu, dass den Eltern Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht werden und dass sie insbesondere auch Wertschätzung erfahren, wenn sie beispielsweise ein geringes Selbstwertgefühl oder geringe Deutschkenntnisse aufweisen (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015, S. 85). Netzwerkarbeit im Sozialraum umzusetzen bedeutet, dass eine tiefere Beratung von Seiten der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler erforderlich wird. Dadurch kann eine gute Vernetzung zwischen Schulsozialarbeit und entsprechenden Einrichtungen im Sozialraum realisiert werden. Eine nachhaltige Resilienzförderung setzt jedoch möglichst früh ein und lässt durch universelle Prävention Wirkungen erzeugen, bevor Probleme eintreten und eine Vernetzung nötig wird (S. 85).

Interessant war die Feststellung, dass der Auftrag, welcher der Schulsozialarbeit zukommt, durch die Schulsozialarbeitenden kontinuierlich reflektiert wird. Dies lässt auf eine reflektierte

Haltung der befragten Schulsozialarbeitenden schliessen. Gemäss den Schulsozialarbeitenden weise die Organisation Schule jedoch kein Gesamtkonzept auf, in dem Resilienzförderung verortet wäre. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass Resilienz in Schulklassen eher indirekt und nicht gezielt gefördert wird. Es wurde nicht erwähnt, dass Fortbildungen zur Thematik der Resilienz stattfinden würden. Die Ergebnisse der Interviews zeigen zudem, dass der Zugang zur Schulsozialarbeit für Eltern erschwert sei. In der aktuellen Zusammenarbeit mit Eltern steht oftmals eine Problemsituation im Vordergrund.

Damit auch die Eltern besseren Zugang zur Schulsozialarbeit erhalten, wäre eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig. Beispielsweise könnte die Schulsozialarbeit Elternkurse oder wöchentliche Sprechstunden anbieten, in welchen Fragestellungen wie: "Was kann Kindern helfen, sich gesund zu entwickeln? Wie kann ich mein Kind unterstützen, damit es auch Krisen und Belastungen meistern kann?" (Fröhlich-Gildhoff et. al., 2014, S. 93) behandelt werden könnten.

### **Zeitliche Ressourcen**

Spannend ist, dass dem Aspekt der zeitlichen Ressourcen in der konsultierten Fachliteratur zum Thema Resilienz und Schulsozialarbeit kaum Präsenz und Relevanz zugeschrieben wird, wie dies hingegen dem Echo aus der Praxis zu entnehmen ist. In der Literatur wird er beispielsweise im Zusammenhang mit der Reflexion genannt. Nämlich, dass es wenig sinnvoll ist, Reflexion unter Zeitdruck durchzuführen. Auch werden die zeitlichen Ressourcen in Verbindung gebracht mit dem Schutzfaktor Beziehung, für deren Aufbau und Gestaltung Zeit vorhanden sein muss, denn Vertrauen lässt sich nicht unter Zeitdruck aufbauen. Bei der Konsultation der Fachliteratur zum Handlungsfeld der Schulsozialarbeit werden zeitliche Ressourcen beispielsweise im Zusammenhang mit der Ausgestaltung der Form, ob Schulsozialarbeit in einer Schule ambulant oder integriert installiert werden soll. Erst im *Schwarzbuch Soziale Arbeit* von Mechthild Seithe, das sich mit Sozialer Arbeit unter den aktuell herrschenden sozialpolitischen Rahmenbedingungen des Neoliberalismus und der fortschreitenden Ökonomisierung der Sozialen Arbeit befasst, wird dem genannten Aspekt gebührend Rechnung getragen. So fragt Seithe, ob überkommene Methoden und überlebte Konzeptionen im Studium Sozialer Arbeit gelehrt werden und antwortet sogleich, dass es heutzutage in der sozialarbeiterischen Wirklichkeit scheinbar nur noch um Geld geht und darum, Kosten zu reduzieren und finanzielle Ressourcen zu beschaffen. Zeit für notwendige kommunikative Prozesse seien oft nicht vorhanden oder würden nicht finanziert (Seithe, 2012, S.17). Zeitliche Ressourcen müssen grundlegend vorhanden sein, damit Gefässe geschaffen werden können, welche sich zur Resilienzförderung eignen. Eng mit den zeitlichen Ressourcen sind die finanziell verfügbaren Ressourcen verbunden. Auf dieses Zusammenspiel und auf die Abhängigkeit der zeitlichen

von den finanziellen Ressourcen wird bei Kriterium 8. *Politische Rahmenbedingungen* noch vertiefter eingegangen.

Bei den Gesprächen in der Praxis wurde deutlich, dass ein bedeutender Mangel an zeitlichen Ressourcen herrscht, bei Lehrpersonen und bei Schulsozialarbeitenden. Eine Lehrperson und eine schulsozialarbeitende Person sehen in den fehlenden verfügbaren zeitlichen Ressourcen einen der Hauptgründe, warum keine spezifische Resilienzförderung an ihrer Schule stattfindet. Es wurde erkennbar, dass nicht nur Zeit für resilienzfördernde Programme fehlt, sondern auch für den Austausch im Schulhausteam, die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und auch, dass die Schulsozialarbeit mit Stellenprozenten, die deutlich unter den Empfehlungen von Avenir Social liegen, für alle an sie herangetragenen Aufgaben zuständig sein soll. Dies hat einerseits zur Folge, dass der Zugang zur Schulsozialarbeit für die Schülerinnen und Schüler eingeschränkt ist, andererseits ist es den Schulsozialarbeitenden auch nicht möglich, neue Projekte zu initiieren und es findet kaum ein Austausch mit den Lehrpersonen statt. Dies, obwohl beide Seiten, Schulsozialarbeit und Lehrpersonen, diesen sehr (wert-) schätzen würden. Eine Lehrperson und eine schulsozialarbeitende Person gaben an, dass kein Gefäss für einen Austausch von Schulsozialarbeit und Lehrpersonen existiert und dass sie dafür die Mittagspausen nutzen würden, wo jeweils aber nicht alle anwesend seien, weil es sich um ein freiwilliges Zusammenkommen handle. Dabei kann man sich die Frage stellen, wie sehr der Gesundheit der Fachpersonen Rechnung getragen wird, wenn sie ihre Pause für einen Austausch hergeben müssen, weil dieser sonst inexistent wäre.

Der Lehrplan 21 wurde ausserdem als zeitvernichtend beschrieben. Der zusätzliche grosse administrative Aufwand und die zahlreichen Weiterbildungen, welche die Einführung des neuen Lehrplans mit sich brachte, beansprucht die zeitlichen Ressourcen der Lehrpersonen und ihnen fehlt nun die Zeit für andere Dinge. Die schulsozialarbeitende Person fürchte sich, den Lehrpersonen die Durchführung weiterer Projekte vorzuschlagen, da diese aufgrund ihrer Überlastung sonst nur noch zur Schule kriechen würden.

Im Sinne einer Handlungsempfehlung für die Praxis und in Anbetracht der aktuellen Situation an den ausgewählten Schulen, scheint es dringend notwendig, dass bezüglich der Stellenprozentage von Schulsozialarbeitenden den Empfehlungen von Avenir Social gefolgt würde und die Schulsozialarbeit an allen Standorten in den Schulalltag integriert werden. Weiter muss auf Ebene der Schulleitung ein Bewusstsein von der Wichtigkeit eines regelmässigen Austausches zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen (und Schulleitungen) geschaffen werden. Dieses Bewusstsein muss auch bis auf Gemeindeebene, wo zahlreiche Schulsozialarbeitende angestellt sind (Trägerschaft), weitergetragen werden. Ausserdem müssen Lehrpersonen entlastet werden, damit ihnen Ressourcen für die Zu-

sammenarbeit mit den Schulsozialarbeitenden zu Verfügung stehen. Dies liesse sich erreichen, indem eine Lehrperson zusätzlich Stellenprozente für die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit erhalte und Fachpersonen eingestellt würden für den grossen zusätzlichen administrativen Aufwand, welcher der Lehrperson 21 mit sich bringt.

### **Politische Rahmenbedingungen**

Die bisher beschriebenen Kriterien stehen alle in Abhängigkeit zu den politischen Rahmenbedingungen, welche das übergeordnete System bilden, in welchem System Schule und die darin tätige Schulsozialarbeit stattfinden.

Die Fachkräfte der Sozialen Arbeit und des Bildungswesens müssen Kenntnis haben von den aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen, ihren Folgen für die Gesellschaft und für das Individuum. Auch müssen sie Zusammenhänge zwischen Vorgaben, die sie in ihrer Berufsausübung antreffen und sozialpolitischen Zusammenhängen erkennen können. Erst die Kenntnis und das Verstehen von Zusammenhängen befähigt den Einzelnen auch, die Entscheidung zu treffen, ob er nach neoliberalen Vorgaben Soziale Arbeit verrichten will, oder ob er sich dafür entscheidet, seine eigenen Werte, die Werte von Sozialer Arbeit weiter in sein Wirken einfließen zu lassen und Kritik am System zu üben, womit ein Grundbaustein zu einer Veränderung gelegt werden könnte.

Durch die neoliberale Ideologie findet eine Verschiebung statt von Kräfte- und Machtverhältnissen des Marktes, Staates und privaten Haushalten zugunsten des Marktes (Galuske, 2002, S. 144). Davon ist inzwischen flächendeckend auch die Soziale Arbeit betroffen. Mit dieser Ideologie werden gesellschaftliche Prozesse angestrebt, welche eigentlich wirtschaftliche Prozesse darstellen: die Privatisierung und Deregulierung. Darunter wird verstanden, dass der Staat sich zurückzieht und immer mehr Felder den Gesetzen des Marktes, beziehungsweise den Interessen von Privateigentümern unterworfen werden. Die Deregulierung bedeutet, dass nach und nach auf Gesetze und Verordnungen verzichtet wird, mit welchen der Staat in das Marktgeschehen eingreifen könnte (Seithe, 2012, S.95).

Neben den genannten politischen und ökonomischen Entwicklungen ist ein neues sogenanntes Wohlfahrtsmodell entstanden, dass sich aktivierender Sozialstaat nennt und die sozialen Kosten senken soll. Mit der Aktivierungspolitik soll erreicht werden, dass die Menschen Verantwortung für ihre Notlagen übernehmen und aktiv werden. Dadurch erhofft man sich Einsparungen bei Sozialleistungen (Seithe, 2012, S.96). Medien und Öffentlichkeit behandeln diese Entwicklung nicht selten wie ein Naturereignis und man ist bemüht, in der Praxis das Beste daraus zu machen. Bei genauerer Betrachtung kann jedoch festgestellt werden, dass es sich keineswegs um ein natürliches Ereignis handelt, sondern um eine von Menschen gemachte Veränderung. Es handelt sich um ein bestimmtes politisches und gesellschaftliches Modell,

welches Probleme im Rahmen der neoliberalen Ideologie zu lösen versucht (Seithe, 2012, S.97).

Die Folgen der beschriebenen Entwicklungen für die in der Gesellschaft lebenden Menschen sind schwerwiegend, sie wirken einerseits direkt auf die Menschen, andererseits auch auf das System der sozialen Dienstleistungen (Seithe, 2012, S. 98). Der Verdeutlichung wegen werden einige der erwähnten Folgen an dieser Stelle aufgeführt: Arbeitslosigkeit und prekäre Arbeitsverhältnisse werden normal, der Alltag der Menschen gerät unter das Regime des Marktes, Ungleichheit und Armut werden zum akzeptierten Normalfall, Zunahme psychosozialer Problemlagen wie wachsende Kinderarmut, Schulverweigerung und Schulabbrecher, Kindesvernachlässigung, steigende Rate an psychosomatisch erkrankten Kindern, Selbstmordrate, Folge von Arbeitslosigkeit und Langzeitarbeitslosigkeit, dramatische Zunahme von legalen Drogen und Verschuldung der Privathaushalte. Von diesen Veränderungen sind alle im Staat lebenden Menschen betroffen, diejenigen Menschen, welche sich in Risikolagen befinden, treffen die Veränderungen jedoch mit einer noch grösseren Härte. Die Soziale Arbeit wird direkt konfrontiert mit den beschriebenen Veränderungen in der Gesellschaft und den Folgen auf die darin lebenden Menschen. Mit ihrer Haltung, ihre Klientel als Menschen und Subjekte zu betrachten und zu behandeln, muss die Soziale Arbeit reagieren und sich positionieren. Sie kann durch die weiter zunehmende problematische Lage ihrer Klientel nicht unberührt bleiben (Seithe, 2012, S. 113).

Im Zuge einer sogenannten Verwaltungsmodernisierung wurde um 1990 das New Public Management eingeführt. Damit sollten die leeren Staatskassen und fehlende Gelder im Bereich der Sozialen Kosten eingespart werden. Es hätte auf die Soziale Arbeit einen *unterstützenden* und *qualitätsverbessernden* Einfluss haben sollen. Mit dem Einbau der neuen Steuerung wurden auch Marktelemente, Effizienzkriterien und betriebswirtschaftliche Steuerungsformen in den Bereich der Sozialen Dienstleistungen übernommen, sie war schon seit Beginn vom Leitbegriff der Effizienz geprägt (Dahme & Wohlfahrt, 2006, S.61). Mit der Einführung des New Public Managements ging auch ein neues Finanzierungskonzept einher. Einem erbringenden Träger wird nicht mehr wie bisher bezahlt, was er aus Vorjahreserfahrungen braucht, um seine Dienstleistung zu finanzieren. Neu wird eine Zielvereinbarung getroffen, die sich an den Prinzipien der Wirtschaft und Qualität orientieren soll. Dadurch können öffentliche Träger die Wirtschaftlichkeit und Qualität der Dienstleistung überprüfen und dadurch die Kosten kontrollieren (Seithe, 2012, S. 132). Für die Soziale Arbeit hat diese prospektive Finanzierung verkürzte Zeitperioden generiert und es muss in regelmässigen Abständen ein geforderter Nachweis von Effektivität, Wirkung und Sicherung der festgelegten Qualitätsstandards vorgelegt werden, damit eine Einrichtung überhaupt die Chance hat auf weitere Finanzierungsmöglichkeiten (Seithe, 2012, S.133). Dieses Vorgehen ist nicht nur für die Klientel belastend, sondern auch für die in der Sozialen Arbeit

Tätigen, so wissen beispielsweise Schülerinnen, Schüler und Schulsozialarbeitende nicht, ob sie auch künftig in ihrem Büro an ihrem Standort Ansprechperson für ihre Zielgruppe bleiben werden. Möglicherweise gehen Vertrauensverhältnisse, Beziehungen, vereinbarte Schritte und vieles mehr verloren. Bei genauer Betrachtung erscheint also ein solches Vorgehen in höchsten Masse ineffizient (Seithe, 2012, S. 133). Im Zusammenhang mit der ständigen Beweisspflicht, dass vorgegebene Qualitätsstandards erreicht werden konnten, kann von einem inszenierten Wettbewerb gesprochen werden (Seithe, 2012, S.138). Dadurch verlagert sich das Interesse weg von der Fachlichkeit und hin zur Frage nach dem Nutzen für die Klientel und zur Effizienz, was die grosse Gefahr mit sich bringt, dass sich durchsetzt, was billig ist – und nicht, was auch gut ist (Schipman, 2006, S. 105).

Es kann festgestellt werden, dass Effizienz in den Feldern der Sozialen Arbeit an Präsenz gewonnen hat. Jedoch ist zu bezweifeln, dass eine ökonomische Deutung von Effizienz kompatibel ist mit dem Verständnis von Sozialer Arbeit (Seithe, 2012, S. 110). Galuske (2008, S.22) unterstreicht diese Problematik: “Der Effizienzkult in Gesellschaft und Sozialer Arbeit übersieht vor allem eines, dass nämlich die Entwicklung von tragfähigen und vertrauensvollen Beziehungen, die den Kern gelungener sozialpädagogischer Unterstützung ausmachen, sich grundsätzlich von der Produktion von Dingen unterscheidet.”

Seithe (2012, S.124) verdeutlicht den Zusammenhang zwischen dem Kriterium der politischen Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen auf andere in dieser Arbeit herausgearbeiteten Kriterien: “Beziehungen benötigen Zeit. Die Entwicklung von Vertrauen benötigt Zeit, Lernen, Begreifen, Verarbeiten benötigt Zeit. Wenn diese Zeit nicht zur Verfügung gestellt wird, können solche Prozesse nicht wirklich stattfinden. Soziale Arbeit wird degradiert zu einer Art sozialer Konditionierung (Seithe, 2012, S.124).

In der Praxis konnten viele Parallelen gezogen werden zur theoretischen Darlegung der politischen Rahmenbedingungen. So äusserte sich eine Lehrperson, dass aufgrund einer politisch motivierten Umstrukturierung seit zwei Jahren chaotische Zustände an der Schule herrschen würden und die Schulleitung seither nicht mehr verfügbar sei. Seither würde es an Räumlichkeiten fehlen und die Durchführung wichtiger präventiver Projekte wäre eingestellt worden. Dieselbe Lehrperson gab an, dass sie bereits viele Veränderungen miterlebt, sie jedoch noch keine als so bedrohlich und schikanös empfunden hätte wie diese Umstrukturierung in Form eines Umzuges aller Schulhäuser im Ort und der gleichzeitigen Einführung des Lehrplans 21. Mit dem Lehrplan 21 sei der administrative Aufwand noch mehr gewachsen und für wichtige Inhalte und Projekte bliebe kein Platz. Eine schulsozialarbeitende Person gab an, dass sie mehr Zeit, mehr Freiheit und mehr Geld bräuchten, um ihrem Auftrag gerecht werden zu können. Dieselbe schulsozialarbeitende Person gab an, den Lehrpersonen keine präventiven Angebote vorzuschlagen, weil sie sich fürchtete, die Lehrpersonen dadurch gänzlich zu überfor-

dern, weil sie mit ihren Pensen bereits so überlastet seien. Gefässe für Austausche zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden seien an einer der Schulen inexistent, wären aber sehr erwünscht. Um trotzdem einen Austausch möglich zu machen, finde dieser auf freiwilliger Basis während der Mittagspause, während dem Suppe-Essen statt. Eine schulsozialarbeitende Person gab an, dass sie zwar dafür bezahlt würde, die Lehrpersonen jedoch nicht, daher finde der Austausch auf freiwilliger Basis statt. Eine schulsozialarbeitende Person gibt im Zusammenhang mit Resilienzförderung an, dass man indirekt fördern müsse, weil keine zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stünden. Würde man zeitliche Ressourcen dafür beanspruchen, würden diese an einem anderen Ort fehlen. Eine Lehrperson erachtet die Resilienzförderung langfristig als wichtig und gibt an, dass da am falschen Ort gespart würde, weil eine Durchführung von resilienzfördernden Massnahmen unter den aktuellen Bedingungen nicht möglich sei. Alle interviewten Personen scheinen die aktuell herrschenden Bedingungen so anzunehmen und das Beste daraus zu machen. Eine schulsozialarbeitende Person äusserte sich dazu, dass sie mehr Stellenprozente bräuchte, um resilienzfördernde Projekte übernehmen zu können, dass es sich dann um eine andere Schulsozialarbeit handeln würde, dass diese aber niemand bezahlen würde. "Aber es ist halt eine Realität", so eine schulsozialarbeitende Person.

Handlungsempfehlungen für das Kriterium der politischen Rahmenbedingungen zu formulieren, gestaltet sich als besonders grosse Herausforderung. Nicht zuletzt, weil diese nicht nach einem einfachen Rezept klingen sollen, das man nur zu befolgen braucht. Wäre das Rezept so einfach zusammengesetzt, hätte sich wohl bereits Widerstand oder eine Gegenbewegung bemerkbar gemacht.

An dieser Stelle soll das an der Berner Fachhochschule unterrichtete Modul *Kritische Soziale Arbeit* gewürdigt werden. Es gibt Einblick in politische Zusammenhänge und gesellschaftliche Veränderungen und deren Auswirkungen auf die Soziale Arbeit. Gegebenheiten werden nicht als einfach gegeben hingenommen, sondern kritisch hinterfragt. Um das System kritisch betrachten und hinterfragen zu können, ist politisches Verständnis grundlegend. Damit es jedoch nicht bei der Betrachtung bleibt, braucht es Kenntnisse darüber, wie man politisch aktiv werden kann und dadurch mit Einfluss nehmen kann auf das System. Ein Modul zu dieser Thematik wäre hilfreich, um Wege aufzuzeigen, welche vom Denken zum Handeln führen.

Um Veränderungen anstossen zu können, muss wohl die Frage nach den Schwachstellen in dem System gestellt werden – oder nach den Gründen für das Funktionieren. Die nähere Auseinandersetzung mit der Thematik lässt erkennen, dass die in der Praxis Tätigen die vorgegebenen strukturellen Bedingungen als gegeben hinnehmen und versuchen, aus der Situation das Beste zu machen. In der Literatur wird darüber geschrieben, dass die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen wie ein Naturereignis behandelt und hingenommen würden.

Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass diese Veränderungen von Menschen gewollt und gemacht sind. Es ist gut vorstellbar, dass in vielen Feldern Kritik nicht angebracht wird, sondern vielleicht höchstens kritisch über die Bedingungen nachgedacht wird. Doch um eine Veränderung zu bewirken, reicht kritisches Denken allein nicht aus, dazu muss der Kritik eine Stimme gegeben werden. Das Bewusstsein muss wachsen, dass durch die stille Hinnahme der aktuell herrschenden Zustände wir alle das System weiterhin mitproduzieren und festigen.

Um sich darüber bewusst zu werden und eine Klärung herbeizuführen, ob man nach eigenen vertretbaren Werten und den Werten der Sozialen Arbeit handelt, ist es ratsam, sich regelmässig die Frage zu stellen: *In wessen Interesse handle ich?*

### **Schlusswort**

Wer auf der bildungspolitischen Ebene steuert, muss sich bewusst sein, wie die jeweiligen Aktivitäten und Massnahmen auf der *unteren Ebene*, der operativen Ebene umgesetzt werden (Fend, 2008, S. 13). Steuerung bedeutet immer auch ein Einwirken auf Menschen. Die im Bildungsbereich Tätigen haben den Auftrag, Kinder in ihren Kompetenzen zu fördern und sie in ihren Stärken zu stärken. Jedoch hält die neoliberale Ideologie auch im Bildungswesen Einzug und lenkt das Interesse der Öffentlichkeit auf die bestmögliche *Qualitätssicherung*. In der Folge werden zunehmend Vorgänge im Bereich der Bildung bestimmten Standardisierungsprozessen unterzogen. In einer Metapher ausgedrückt könnte das heissen: Eine klare Ampelregelung des Lernverkehrs wird befürwortet, ein vorgegebenes Menü wird formuliert und in die Erwartung einer bruchlosen Umsetzung eingebunden (S. 367). Unter den Standardisierungsprozessen und massiven Kosteneinsparungen im Bereich der Sozialen Dienstleistungen und der Bildung leiden zahlreiche Möglichkeiten einer positiven Einflussnahme auf die kindliche Entwicklung.

Zweifelsfrei deuten zahlreiche wissenschaftliche Studien aus der Resilienz- und Präventionsforschung darauf hin, dass eine resilienzfördernde Schule mit ihren Merkmalen eine schützende Wirkung auf die kindliche Entwicklung hat. Die Umsetzung dieser Merkmale sollte zwingend als Handlungsanweisung für die Praxis berücksichtigt werden (Masten, 2014, S. 215).

Auf der Grundlage des dazugewonnenen Wissens müsste die übergeordnete Frage der vorliegenden Arbeit *Resilienzförderung in der Schulsozialarbeit – Realität oder Utopie ?* so beantwortet werden, dass es sich aktuell um eine (noch) reale Utopie handelt. Anhand der Handlungsempfehlungen soll jedoch aufgezeigt werden, in welchen Bereichen Veränderungen angestrebt werden können. Es muss auf allen Ebenen eine Sensibilisierung für die Thematik der Resilienz stattfinden, die bis auf die übergeordnete, politische Ebene reicht. Wenn das

Bewusstsein dafür wächst, könnte ein Richtungswechsel angestossen und Strukturen verändert werden, damit laut gerufen werden kann:

„Macht die Schule auf, lasst das Leben rein!“ (Zimmer & Niggenmeyer, 1986, Titelbild)

## 11. Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz. (1971). Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. *Soziale Welt*, 28(3), 347-359.
- Aichinger, Alfons. (2011). *Resilienzförderung mit Kindern. Kinderpsychodrama (Bd. 2)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Avenir Social. (2019). *Definition der Sozialen Arbeit* [PDF]. Abgerufen von <https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/definitive-deutschsprachige-Fassung-IFSW-Definition-mit-Kommentar-1.pdf>
- Avenir Social. (n.d). Leitbild. *Soziale Arbeit in der Schule*. [PDF]. Abgerufen von [https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AS\\_DE\\_Schulsozarbeit\\_160329-1.pdf](https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AS_DE_Schulsozarbeit_160329-1.pdf)
- Avenir Social. (2010). *Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit*. Abgerufen von [https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2019/01/Rahmenempfehlungen\\_SSA\\_2010.pdf](https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2019/01/Rahmenempfehlungen_SSA_2010.pdf)
- Bachmann, Heinz, Hunziker, Urs & Vogel, Alfred. (2009). *Ist unsere Schule noch zeitgemäss und artgerecht? - Ein etwas anderer Blick auf das Fundament unseres Bildungssystems – die «Volksschule»* (1. Aufl.). Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG.
- Baier, Florian. (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. erw. Aufl., S. 61-81). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian & Deinet, Ulrich. (Hrsg.). (2011). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. erw. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bender, Doris. (1995). Psychische Widerstandskraft im Jugendalter: *Eine Längsschnittstudie im Multiproblem-Milieu*. (Dissertation). Universität Erlangen-Nürnberg.
- Bengel, Jürgen & Lyssenko, Lisa. (2012). Resilienz und persönliche Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 43*. Köln: BZgA.
- Bengel, Jürgen, Meinders-Lücking, Frauke & Rottmann, Nina. (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. *Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*, 35. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Berner Fachhochschule. (2019). *Schulsozialarbeit aus der Perspektive der Lehrpersonen: Sekundäranalyse zur Nutzung und Entlastungswirkung der Schulsozialarbeit* [Website]. Abgerufen von <https://www.bfh.ch/soziale-arbeit/de/forschung/forschungsprojekte/b0f1c63e-1b77-4e80-9223-19c8f1aaa6de/>

- Bolay, Eberhard. (2008). Überlegungen zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit. In Hans, Thiersch & Klaus Grunwald (Hrsg.), *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*. (2. Aufl., S. 147-162). Weinheim: Juventa.
- Brezinka, Wolfgang. (2003). *Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bronfenbrenner, Urie. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Christle, Christine, Jolivette, Kristine & Nelson, C. Michael. (2005). Breaking the School to Prison Pipeline: Identifying School Risk and Protective Factors for Youth Delinquency. *Exceptionality*, 13(2), 69-88.
- Corcoran, Jacqueline & Nichols-Casebolt, Ann. (2004). Risk and resilience ecological framework for assessment and goal formulation. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(3), 211-235.
- Costa, Frances M., Jessor, Richard, & Turbin, Mark S. (1999). Transition into adolescent problem drinking: the role of psychosocial risk and protective factors. *Journal of Studies on Alcohol*, 60(4).
- Dahme, Heinz-Jürgen & Wohlfahrt, Norbert. (2006). Strömungen und Risiken der Verwaltungsmodernisierung in der Jugendhilfe. In Gregor Hensen (Hrsg.), *Markt und Wettbewerb in der Jugendhilfe. Ökonomisierung im Kontext von Zukunftsorientierung und fachlicher Notwendigkeit* (S. 61 ff.). Weinheim: Juventa.
- Dewey, John. (1933). *A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington Massachusetts: DC Heath.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. überarb., akt. und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Drilling, Matthias. (2001). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Bern: Haupt.
- Drilling, Matthias. (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. (4. akt. Aufl.). Bern: Haupt.
- Dubs, Rolf. (1992). Die Führung einer Schule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10(1), 28-34.
- Edk.ch. (2017). *Aufbau des Bildungssystems und Bildungsverwaltung* [PDF]. Abgerufen von [http://www.edk.ch/dyn/bin/12961-13431-1-eurydice\\_02d.pdf](http://www.edk.ch/dyn/bin/12961-13431-1-eurydice_02d.pdf)
- Edk.ch. (n.d.). *HarmoS*. [Website]. Abgerufen von <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>
- Eisner, Manuel, Ribeaud, Denis & Locher, Rahel. (2008). *Expertenbericht Prävention von Jugendgewalt*. Bundesamt für Sozialversicherungen: Bern.

- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2013). *Schulsozialarbeit. Leitfaden zur Einführung und Umsetzung* [PDF]. Abgerufen von [https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulsozialarbeit/leitfaden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/15\\_Schulsozialarbeit/SSA\\_leitfaden\\_d.pdf](https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulsozialarbeit/leitfaden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/15_Schulsozialarbeit/SSA_leitfaden_d.pdf)
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.). *REVOS08. Organisation und Schulführung. Umsetzungshilfe für Gemeinden*. [PDF]. Abgerufen von [https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulkommissionen/dokumente.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/09\\_Schulleitungen\\_Lehrpersonen/sl\\_lp\\_informationsplattform\\_sl\\_organisation\\_und\\_schulfuehrung\\_d.pdf](https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulkommissionen/dokumente.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/09_Schulleitungen_Lehrpersonen/sl_lp_informationsplattform_sl_organisation_und_schulfuehrung_d.pdf)
- Fend, Helmut. (1994). Was ist eine gute Schule? In Klaus-Jürgen, Tillmann (Hrsg.), *Was ist eine gute Schule?* (2. Aufl., S. 14-25). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Fingerle, Michael. (2011). Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 208-218). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fingerle, Michael. (1999). Resilienz – Vorhersage und Förderung. In Günther Opp, Michael Fingerle & Andreas Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 94-98). München: Reinhardt Verlag.
- Fingerle, Michael. (2007). „Der riskante Begriff“ der Resilienz - Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In Günther Opp & Michael Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (S. 299-310). München: Reinhardt Verlag.
- Frick, Jürg. (2011). *Was uns antreibt und bewegt*. Bern: Huber.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Becker, Jutta, Fischer, Sibylle. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS. Ein Förderprogramm*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönna-Böse, Maike. (2011). *Resilienz* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönna-Böse, Maike. (2015). *Resilienz* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Kerscher-Becker, Jutta, Rieder, Sophia, von Hüls Bianca, Schopp, Stefanie & Hamberger, Matthias. (Hrsg.). (2014). *Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse*. Freiburg: FEL Verlag.
- Galuske, Michael. (2002). *Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft*. Weinheim: Juventa.
- Galuske, Michael. (2008). Fürsorgliche Aktivierung – Anmerkungen zu Gegenwart und Zukunft Sozialer Arbeit im aktivierenden Staat. In Birgit Bütow, Karl A. Chassé & Rainer Hirt (Hrsg.), *Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert. Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post-Wohlfahrtsstaat* (S. 9ff.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Garnezy, Norman. (1985). Stress-resistant Children: The Search for Protective Factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent Research in Developmental Psychopathology. A Book*

*Supplement to the Journal of Child Psychology and Psychiatry, Number 4* (pp. 213-233). Oxford: Pergamon Press.

- Garnezy, Norman & Rutter, Michael. (1983). *Stress, coping, and development in children. In Seminar on Stress and Coping in Children*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press
- Geiser, Kaspar. (1997). Zu den Funktionen Sozialer Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. In Silvia Grossenbacher, Walter Herzog, Franz Hochstrasser & Ruedi Rüeegsegger (Hrsg.), *Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft* (S. 67-87). Bern: Haupt.
- Göppel, Rolf. (2011). Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 383-406). Wiesbaden: VS.
- Göppel, Rolf. (2008). Bildung als Chance. In Günther Opp & Michael Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl., S. 245-264). München: Ernst Reinhard Verlag.
- Grawe, Klaus. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Havighurst, Robert J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). New York: Longman Inc.
- Helfferich, Cornelia. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten – Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Henninger, Mirka. (2016). Resilienz. In Dieter Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte*. Berlin: Springer.
- Hetherington, Eileen Mavis. (1989). Coping with family transitions: Winners, losers, and survivors. *Child Development*, 60, 1-14.
- Keupp, Heiner (1996). Aufwachsen in der Postmoderne: Riskanter werdende Chancen für Kinder und Jugendliche. In Günther Opp & Franz, Petermann (Hrsg.), *Fokus Heilpädagogik – Projekt Zukunft* (S. 130-139). München: Ernst Reinhardt.
- Klem, Adena M. & Connel, James P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *The Journal of School Health*, 74 (7), 262-273.
- Kormann, Georg. (2009). Resilienz. Was Kinder und Erwachsene stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 2009(4) 188-197.
- Kipker, Marion. (2008). *Kinder, die nicht aufgeben. Förderung der Resilienz in der pädagogischen Praxis*. Marburg: Schüren.
- Krautz, Jochen. (2007). Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen. *Pädagogische Rundschau*, 2007(1) 81-93.
- Kuckartz, Udo, Dresing, Thorsten, Rädiker, Stefan & Stefer, Claus. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2. akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

- Kumpfer, Karol. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience. The Resilience Framework. In Glantz, Meyer D., & Jeanette L. Johnson (Eds.), *Resilience and development. Positive Life Adaptions* (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic & Plenum Publishers.
- Largo, Remo. (2009). *Zwölftausend Stunden Zweitfamilie* [Website]. Abgerufen von <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/schule/zwolftausend-stunden-zweitfamilie-76414>
- Laucht, Manfred, Esser, Günter, Schmidt, Martin H., Ihle, Wolfgang, Löffler, Walter, Stöhr, Rosa-Maria, Weindrich, Diana, Weindrich & Weinel, Hiltrud. (1992). „Risikokinder“: Zur Bedeutung biologischer und psychosozialer Risiken für die kindliche Entwicklung in den beiden ersten Lebensjahren. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 41(8), 275-285.
- Laucht, Manfred, Esser, Günter & Schmidt, Martin H. (1997). Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, 260-270.
- Laucht, Manfred, Esser, Günter & Schmidt, Martin H. (2000). Längsschnittforschung zur Entwicklungsepidemiologie psychischer Störungen. Zielsetzung, Konzeption und zentrale Befunde der Mannheimer Risikokinderstudie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29(4) 246-262.
- Lehrplan21. (n.d.) [Website]. Abgerufen von <http://lehrplan21.ch>
- Lösel, Friedrich & Bender, Doris (2007). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In Günther Opp & Michael Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (2. Aufl., S. 57-78). München: Ernst Reinhardt.
- Lösel, Friedrich, Bliesener, Thomas & Köferl, Peter. (1989). On the Concept of «Invulnerability»: Evaluation and First Results of the Bielefeld Project. In Michael, Brambring, Friedrich, Lösel & Helmut, Skowronek (Eds.), *Children at Risk: Assessment, Longitudinal Research, and Intervention* (pp. 188-195). Berlin: Walter de Gruyter.
- Luthar, Suniya S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. In Dante Cicchetti & Donald J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., pp. 739-795). New York: Wiley.
- Lyssenko, L., Rottmann, N., & Bengel, J. (2010). Resilienzforschung. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 53(10), 1067-1072.
- Masten, Ann. (2016). *Resilienz: Modelle, Fakten & Neurobiologie. Das ganz normale Wunder entschlüsselt*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Masten, Ann S., & O'Dougherty Wright, Margaret (2010). Resilience over the Lifespan: Developmental Perspectives on Resistance, Recovery and Transformation. In John W. Reich, Alex J. Zautra, & John Stuart Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213-237). New York: The Guilford Press.
- Masten, Ann S. & Reed, Marie-Gabrielle J. (2002). Resilience in Development. In Charles R. Snyder & Shane J. Lopez (Eds.), *The Handbook of Positive Psychology* (pp. 74-88). New York: Oxford University Press.

- Olk, Thomas, Bathke, Gustav-Wilhelm & Hartnuss, Birger. (2000). *Jugendhilfe und Schule: Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit*. Weinheim: Juventa.
- Opp, Günther. (2008). Schule – Chance oder Risiko? In Günther Opp & Michael Fingerle. *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl., S. 227-244). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Opp, Günther & Fingerle, Michael. (2007). Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In Günther Opp & Michael Fingerle. (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (2. Aufl., S. 7-18). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Opp, Günther & Fingerle, Michael. (2008). Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In Günther Opp & Michael Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl., S. 7-18). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Opp, Günther & Wenzel, Ellen. (2003). Qualitätsstandards in der Schule zur Erziehungshilfe. In Günther Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S. 17-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pädagogische Hochschule Zürich. (n.d.). *Resilienz und Resilienzförderung* [Website]. Abgerufen von <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/Anlasssuche/Anlassdetail/Resilienz- und-Resilienzforderung-n144275335.html>
- Petermann, Franz, Niebank, Kay & Scheithauer, Herbert (Hrsg.). (2000). *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, Franz, Niebank, Kay & Scheithauer, Herbert. (2004). *Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin: Springer.
- Pinquart, Martin (2011). Entwicklung der Motivation und Handlungsregulation. In Martin Pinquart, Gudrun Schwarzer & Peter Zimmermann (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter* (S. 156-174). Göttingen: Hogrefe.
- Radke-Yarrow, Marian & Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. *Development and Psychopathology*, 5, 581-592.
- Remschmidt, Helmut, & Schmidt, Martin, H. (1988). *Kinder - und Jugendpsychiatrie in Klinik und Praxis: In drei Bänden. Bd. I: Grundprobleme, Pathogenese, Diagnostik. Therapie*. Stuttgart: Thieme.
- Resch, Franz. (1996). *Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters*. Weinheim: PVU.
- Rönnau-Böse, Maike. (2013). *Resilienzförderung in der Kindertagesstätte - Evaluation eines Präventionsprojekts im Vorschulalter*. Freiburg: FEL.
- Rönnau-Böse, Maike & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015). *Resilienz* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rutter, Michael. (1992). Psychological resilience and protective mechanism. In Jon Rolf, Ann S. Masten, Dante Cicchetti, Keith H. Nuechterlein, & Sheldon Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.

- Rutter, Michael. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent, Jon Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology* (3rd ed., pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, Michael. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In Jack P. Shonkoff & Samuel J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 651-682). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salm, Elisabeth. (2005). *Empfehlungen für die Einführung der Schulsozialarbeit im Kanton Bern*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern. [PDF]. Abgerufen von [https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulsozialarbeit/leitfaden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/15\\_Schulsozialarbeit/SSA\\_Grundlagen\\_und\\_Empfehlungen\\_Einfuehrung\\_%20Schulsozialarbeit\\_im\\_Kanton\\_Bern\\_2005\\_d.pdf](https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulsozialarbeit/leitfaden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/15_Schulsozialarbeit/SSA_Grundlagen_und_Empfehlungen_Einfuehrung_%20Schulsozialarbeit_im_Kanton_Bern_2005_d.pdf)
- Scheithauer, Herbert. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, Herbert. & Petermann, Franz. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko - und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8(1), 3-14. Göttingen: Hogrefe.
- Schickler, Angela. (2014). *Resilienzförderung als Präventionsmöglichkeit bei Störungen des Sozialverhaltens im Kindes- und Jugendalter*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Schipmann, W. (2006). Privatwirtschaftliche Leistungsanbieter als Wegbereiter von sozialer Marktentwicklung in der Jugendhilfe. Zur Notwendigkeit einer Neustrukturierung. In Gregor Hensen (Hrsg.), *Markt und Wettbewerb in der Jugendhilfe. Ökonomisierung im Kontext von Zukunftsorientierung und fachlicher Notwendigkeit* (S. 89ff.) Weinheim: Juventa.
- Schmidtchen, Stefan. (2001). *Allgemeine Psychotherapie für Kinder, Jugendliche und Familien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidthermes, Sabine. (2009). *Resilienzforschung und deren pädagogische Implikationen. Eine Metaanalyse*. Berlin: Rhombos Verlag.
- Baier, Florian & Schnurr, Stefan. (2008). Schulische und schulnahe Dienste. In Stefan Schnurr & Florian Baier (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S. 9-24). Bern: Haupt.
- Seifert, Anne. (2011). *Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Seifert Anne & Zentner, Sandra. (2010) *Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Seithe, Mechthild. (2012). *Schwarzbuch Soziale Arbeit* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Siegrist, Ulrich. (2010). *Der Resilienzprozess. Ein Modell zur Bewältigung von Krankheitsfolgen im Arbeitsleben*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Spies, Anke & Pötter, Nicole. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS.
- Stickelmann, Bernd. (1981). Schulsozialarbeit. In Hans-Joachim Petzold & Horst Speichert (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe* (S. 405-407). Hamburg: Reinbek.
- Thiersch, Hans & Grunwald, Klaus (Hrsg.). (2008). Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. *Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*. (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Thimm, Karlheinz. (2001). Lebenswelt Schule. Ein Ort für sozialpädagogische Arbeit? In *Soziale Arbeit* (2) S.42-49.
- Trisch & Hepp. (2019). *Neue schul- und bildungspolitische Trends: Resilienzförderung als Kernaufgabe der Schulsozialarbeit? NDV*, (2019) 27-30.
- Ungar, Michael. (2011). Kontextuelle und kulturelle Aspekte von Resilienz – Jugendhilfe mit menschlichem Antlitz. In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 133-156). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vögeli-Mantovani, Urs, Grossenbacher, Silvia & Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. (2005). *Die Schulsozialarbeit kommt an!* Aarau: SKBF.
- Vögeli-Mantovani, Urs. (2008). Die Schweizer Volksschule. In Florian Baier & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S.9-24). Bern: Haupt.
- Vpod Bildungspolitik. (2014). Überwachen und Sparen. [PDF]. Abgerufen von: [http://vpod-bildungspolitik.ch/wp-content/uploads/2014/06/185\\_vpod\\_WEB.pdf](http://vpod-bildungspolitik.ch/wp-content/uploads/2014/06/185_vpod_WEB.pdf)
- Waller, Margaret A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 290-297.
- Welter-Enderlin, Rosmarie. (2006). Einleitung: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In Rosmarie Welter-Enderlin & Bruno Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 7-19). Heidelberg: Carl-Auer.
- Wenninger, Gerd. (2001). Lexikon der Psychologie. Spektrum.
- Werner, Emmy E., & Smith, Ruth. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Werner, Emmy E. (1989). Risk Factors and Protective Factors in Childhood Development. In Michael, Brambring, Friedrich, Lösel & Helmut, Skowronek (Eds.), *Children at Risk: Assessment, Longitudinal Research, and Intervention* (pp. 157- 172). Berlin: Walter de Gruyter.
- Werner, Emmy E. (2006). Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. In Rosmarie Welter-Enderlin & Bruno Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz–Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 28-42). Heidelberg: Carl-Auer.
- Werner, Emmy E. (2008). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In Günther Opp & Michael Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (4. Aufl., S. 20-31). München: Ernst Reinhardt.

- Werner, Emmy E. (2011). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. Ein Forschungsbericht. In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 32-46). Wiesbaden: VS.
- Wieland, Norbert. (2011). Resilienz und Resilienzförderung - eine begriffliche Systematisierung. In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 180-207). Wiesbaden: VS.
- World Health Organisation. (1997). *Life skills education. For Children and Adolescents in Schools*. Genf: World Health Organisation. Abgerufen von [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO\\_MNH\\_PSF\\_93.7A\\_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Wulfers, Wilfried. (1996). *Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule*. Hamburg: AOL-Verlag.
- Wustmann, Corina. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Wustmann, Corina. (2012). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Wustmann, Corina. (2011). Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 350-359). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wymann, Peter. (2003). Emerging perspectives on context-specificity of children's adaption and resilience: Evidence from a decade of research with urban children in adversity. In Suniya S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaption in the context of childhood adversities* (pp. 293-317). New York: Cambridge University Press.
- Zander, Margherita. (2010). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zautra, Alex J., Hall, John Stuart, & Murray, Kate E. (2010). Resilience: A New Definition of Health for People and Communities. In John W. Reich, Alex J. Zautra, & John Stuart, Hall (Eds.) *Handbook of adult resilience* (pp. 3-29). New York: The Guilford Press.
- Ziegele, Uri, Seiterle, Nicole & Gschwind, Kurt (Hrsg.). (2014). *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung*. Luzern: interact.
- Zimmer, Jürgen & Niggemeyer, Elisabeth. (1986). *Macht die Schule auf, lasst das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule*. Weinheim: Beltz.

## **12. Anhang (separates Dokument)**

### **12.1 Interviewleitfaden**

### **12.2 Case Summaries**