



## **Klettern als sozialpädagogische Intervention für Kinder mit ADHS**

Fundierung, Entwicklung und Validierung eines Projektkonzepts für die SSA

Master-Thesis Mara Schönmann, Master in Sozialer Arbeit



Bild: eigene Darstellung

## **Master in Sozialer Arbeit**

Bern | Luzern | St. Gallen

**Titel** Klettern als sozialpädagogische Intervention für Kinder mit ADHS  
Fundierung, Entwicklung und Validierung eines Projektkonzepts  
für die Schulsozialarbeit

**Verfasserin** Mara Schönmann

**Studienbeginn** Herbstsemester 2017

**Fachbegleiter** Prof. Stephan Schlenker

**Abgabedatum** 13. Januar 2021

## Abstract

Vorliegende Arbeit befasst sich mit der Thematik ADHS und Bildung im Kontext steigender Komplexität im Mikrosystem Schule und wachsender Herausforderungen unter anderem für die Klärung von Rolle und Zuständigkeiten der Schulsozialarbeit (SSA). Im Zentrum der Auseinandersetzung stehen Kinder mit ADHS, deren Alltagsgelingen durch ihre Verhaltensauffälligkeiten einerseits und die gesellschaftlich engen Strukturen und Stigmata zusätzlich erschwert wird. Anhand der Analyse leitet die Autorin ein erweitertes Handlungsfeld der SSA im Bereich des haptisch-handlungsorientierten Lernens ab, von dem insbesondere Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten profitieren können.

Basierend auf Forschungs- und Fachwissen aus der Entwicklungspsychologie, der Erlebnispädagogik und der Neurologie entwickelte die Autorin für die SSA das Projektkonzept «Klettern als sozialpädagogische Intervention» (KASPI). Der Rahmen für das Konzept bildet die sozialarbeiterische Handlungstheorie der Lebensweltorientierung von Hans Thiersch.

KASPI soll Fachpersonen der SSA, von ADHS betroffenen Kindern, ihren Eltern sowie Lehrpersonen ein erweitertes Verständnis ermöglichen, indem neurologische Faktoren von ADHS expliziert sowie mit ADHS einhergehende Spannungen im Alltagserleben mithilfe der Lebensweltorientierung aus hermeneutischer, phänomenologischer und kritischer Perspektive beleuchtet werden. Der Fokus von KASPI liegt auf einem gelingenderen Alltag, indem Betroffene selbst sowie Mitbetroffene (Eltern, Lehrpersonen) Lebenswelten mit ADHS differenzierter verstehen und deuten können.

Da das ursprünglich geplante Entwicklungsprojekt KASPI aufgrund der Corona-Pandemie nicht durchgeführt werden konnte, liess die Autorin das multidisziplinäre Konzept im Sinne einer Vernehmlassung mithilfe von Experteninterviews aus den Bereichen SSA, Erlebnispädagogik und Neurologie (Ergotherapie) validieren.

Die Auswertung der Validierung erfolgt anhand einer qualitativen inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse. Die Ergebnisse zeigen auf, inwiefern Sportklettern eine ideale Basis bietet für nonformale Bildungsprozesse bzgl. Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Sozialverhalten und wie das Projekt KASPI durch veränderte Sichtweisen, neu aufgedeckte Ressourcen und relativierte Spannungsfelder positiv auf das Alltagsgelingen einwirken kann. Weiter legt die Validierung dar, inwiefern die Berufsidentität der SSA im Kontext der Problematik ADHS und Bildung bzgl. Lehre, Handlungsfeld und Methodik erweitert werden sollte bzw. inwieweit KASPI als umfassende Pilotstudie für diese Entwicklungen nützlich sein kann.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.</b>	<b>Ausgangslage.....</b>	<b>9</b>
1.1.1.	ADHS und Bildung .....	9
1.1.2.	ADHS und die Rolle der SSA .....	10
<b>1.2.</b>	<b>Erkenntnisinteresse für die Soziale Arbeit / SSA.....</b>	<b>10</b>
<b>1.3.</b>	<b>Ziele / Fragestellungen .....</b>	<b>11</b>
<b>1.4.</b>	<b>Forschungsmethoden.....</b>	<b>12</b>
1.4.1.	Fachliche Auseinandersetzung .....	12
1.4.2.	Qualitative Validierung .....	12
<b>1.5.</b>	<b>Theoriegeleitete Vorannahmen.....</b>	<b>13</b>
1.5.1.	Problemkonstruktion ADHS.....	13
1.5.2.	Professionelle Verortung im Handlungsfeld SSA .....	13
1.5.3.	Wirkungsannahme .....	13
<b>1.6.</b>	<b>Aufbau der Arbeit .....</b>	<b>13</b>
<b>1.7.</b>	<b>Stand der Forschung .....</b>	<b>14</b>
1.7.1.	ADHS und Sensorische Integration.....	14
1.7.2.	SSA: Verbreitung, Handlungsfelder, Methodik.....	15
1.7.3.	Erlebnispädagogik.....	16
1.7.4.	Therapieklettern / Klettern als Intervention.....	16
<b>1.8.</b>	<b>Begriffliche Eingrenzungen.....</b>	<b>17</b>
<b>2.</b>	<b>Theoretisch diskursrelevante Grundlagen.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1.</b>	<b>Kindheit, Aufwachsen und ADHS .....</b>	<b>18</b>
2.1.1.	Psychologische Aspekte der kindlichen Entwicklung .....	18
2.1.2.	Entwicklungspsychologie aus sozialökologischer Perspektive .....	19
2.1.3.	Sozialökologie und Lebensweltorientierung .....	19
2.1.4.	Das ökosystemische Modell nach Bronfenbrenner .....	19
2.1.5.	Mikrosystem Schule und Individuation .....	20
2.1.6.	Mikrosystem Schule und Individuation mit ADHS .....	21
<b>2.2.</b>	<b>SSA als sozialpädagogisches Handlungsfeld.....</b>	<b>23</b>
2.2.1.	Steigende Komplexität im Mikrosystem Schule .....	23
2.2.2.	SSA im Kontext von Schule und ADHS .....	24
2.2.3.	Lebensweltorientierung als Handlungstheorie der Sozialen Arbeit.....	25

2.2.4.	Lebensweltorientierung als Bezugstheorie für die SSA .....	27
2.2.5.	Lebensweltorientierung als ganzheitliche Perspektive auf ADHS .....	28
<b>2.3.</b>	<b>Die Forderung nach erlebnispädagogischer SSA.....</b>	<b>28</b>
2.3.1.	Mehrdimensionale Orientierung für die SSA .....	28
2.3.2.	Ziele erlebnispädagogischer Schulsozialarbeit .....	29
2.3.3.	Sport und Bewegung als Zuständigkeit der Sozialen Arbeit .....	29
2.3.4.	Erlebnispädagogik als professionelle Interventionsmethode .....	31
<b>2.4.</b>	<b>Klettern als sozialpädagogische Intervention .....</b>	<b>34</b>
2.4.1.	Klettern als menschlicher Instinkt.....	34
2.4.2.	Die Entwicklung des Therapeutischen Kletterns .....	35
2.4.3.	Die Bedeutung der Sensorischen Integration.....	35
2.4.4.	Klettern als Handlungsfeld der SSA .....	38
2.4.5.	Kontextverbindung LWO und SI.....	38
<b>3.</b>	<b>Projekt «Klettern als sozialpädagogische Intervention» .....</b>	<b>40</b>
<b>3.1.</b>	<b>Projekthintergrund und Idee .....</b>	<b>40</b>
3.1.1.	Primäre Projektintention – die Lebenswelt erleuchten .....	42
3.1.2.	Sekundäre Projektintention – die Lebensumwelt erleuchten .....	42
3.1.3.	Tertiäre Projektintention – Die SSA erleuchten .....	42
<b>3.2.</b>	<b>Projektplanung .....</b>	<b>43</b>
3.2.1.	Projektfokus und Fragestellungen.....	43
3.2.2.	Ziele und Zielgruppe.....	43
3.2.3.	Forschungsmodalitäten .....	43
3.2.4.	Projektorganisation.....	45
<b>3.3.</b>	<b>Projektkonzept KASPI.....</b>	<b>45</b>
3.3.1.	Interventionsentwicklung aus der Perspektive der Sportpädagogik .....	46
3.3.2.	Konzeptverortung KASPI aus der Perspektive der Sportpädagogik .....	46
3.3.3.	Sportpädagogische Didaktik und Methodik KASPI .....	49
3.3.4.	Multidisziplinäre Didaktik KASPI .....	51
3.3.5.	Leitbild KASPI .....	53
<b>3.4.</b>	<b>Interventionsplanung KASPI.....</b>	<b>55</b>
3.4.1.	Logik und Struktur der Interventionsplanung.....	55
3.4.2.	Inhalt der Interventionsplanung .....	56
<b>3.5.</b>	<b>Module der Interventionsplanung KASPI.....</b>	<b>57</b>

<b>4.</b>	<b>Forschungsvorgehen .....</b>	<b>73</b>
<b>4.1.</b>	<b>Forschungslogik Konzeptvalidierung KASPI .....</b>	<b>73</b>
4.1.1.	Forschungszweck und -hintergrund .....	73
4.1.2.	Leistungen und Grenzen der vorliegenden Validierung .....	73
4.1.3.	Drei Validierungsebenen .....	74
4.1.4.	Forschungsdesign .....	75
<b>4.2.</b>	<b>Forschungsmethode Experteninterviews .....</b>	<b>75</b>
4.2.1.	Definition und Funktion «ExpertIn» .....	75
4.2.2.	Vorgehen Expertenakquise .....	76
4.2.3.	Vorgehen Interviewleitfäden .....	77
<b>4.3.</b>	<b>Datenerhebung: strukturierende qualitative Inhaltsanalyse .....</b>	<b>78</b>
4.3.1.	Zum Wissenschaftsverständnis.....	78
4.3.2.	Bestimmung des Ausgangsmaterials .....	80
4.3.3.	Systematik und Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse .....	81
4.3.4.	Kategoriensystematik der Analyse .....	83
4.3.5.	Gütekriterien der Datenerhebung .....	86
<b>5.</b>	<b>Validierung KASPI .....</b>	<b>87</b>
<b>5.1.</b>	<b>Problemkonstruktion ADHS .....</b>	<b>87</b>
<b>5.2.</b>	<b>Sinnhaftigkeit KASPI / Klettern für Kinder mit ADHS .....</b>	<b>88</b>
5.2.1.	Selbstregulation und Selbstwirksamkeit.....	88
5.2.2.	Selbstkonzept und Selbstbewusstsein .....	90
5.2.3.	Sozialverhalten .....	91
<b>5.3.</b>	<b>Wirkungspotenzial KASPI Alltagsgelingen und -erleben .....</b>	<b>92</b>
5.3.1.	Wirkungspotenzial «LWO als Interventionsbasis» .....	92
5.3.2.	Wirkungspotenzial Inputs und Optimierung:.....	93
<b>5.4.</b>	<b>Ausblick Umsetzbarkeit KASPI .....</b>	<b>94</b>
5.4.1.	Fachlichkeit und professionelle Verortung von KASPI .....	94
5.4.2.	Markt- und Institutionalisierungspotenzial KASPI.....	95
<b>5.5.</b>	<b>Professionelle Verortung und Handlungspotenzial SSA .....</b>	<b>97</b>
5.5.1.	Berufsidentität .....	97
5.5.2.	Handlungsbedarf SSA.....	99
5.5.3.	Handlungspotenzial durch KASPI .....	100

<b>6.</b>	<b>Synthese</b> .....	<b>101</b>
<b>6.1.</b>	<b>Reflexion und Zusammenführung</b> .....	<b>101</b>
6.1.1.	Intention.....	101
6.1.2.	Fragestellungen.....	101
6.1.3.	Zum theoretischen Begründungszusammenhang von KASPI .....	101
6.1.4.	Zur Problemkonstruktion ADHS .....	102
6.1.5.	Zum Sinn und Wirkungspotenzial von KASPI für Kinder mit ADHS .....	103
6.1.6.	Zum Professions- und Handlungspotenzial von KASPI .....	104
<b>6.2.</b>	<b>Wissenschaftliche Reichweite und Gütekriterien</b> .....	<b>106</b>
<b>7.</b>	<b>Fazit und Follow Up</b> .....	<b>109</b>
<b>7.1.</b>	<b>Praxis</b> .....	<b>109</b>
<b>7.2.</b>	<b>Forschung</b> .....	<b>109</b>
<b>7.3.</b>	<b>Lehre</b> .....	<b>110</b>
<b>8.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>112</b>
<b>9.</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>116</b>
<b>9.1.</b>	<b>Interviewleitfäden und Kurznotizen</b> .....	<b>116</b>
9.1.1.	Interviewleitfaden Sensorische Integration (MB: Ergotherapie, SI).....	116
9.1.2.	Interviewleitfaden Erlebnispädagogik (PJ: LWO SSA).....	117
9.1.3.	Kurznotizen Interviewsituationen.....	118
<b>9.2.</b>	<b>Deduktive Kategorienbildung (ursprünglich)</b> .....	<b>119</b>
<b>9.3.</b>	<b>Gesamtkategoriensystem (ohne Auswertung)</b> .....	<b>123</b>
<b>9.4.</b>	<b>Tabellarische Ergebniszusammenfassung KASPI</b> .....	<b>133</b>
<b>9.5.</b>	<b>Einverständniserklärungen Experteninterviews</b> .....	<b>138</b>
<b>9.6.</b>	<b>Persönliche Erklärung Einzelarbeit</b> .....	<b>140</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit .....	14
Abbildung 2: Forschungsstand Therapieklettern.....	17
Abbildung 3: Systeme im ökosystemischen Modell .....	20
Abbildung 4: ICD-Diagnosecodes ADHS .....	22
Abbildung 5: Grundannahmen lebensweltorientierten Handelns .....	25
Abbildung 6: Die Perspektiven der LWO.....	26
Abbildung 7: Grundsätze und Arbeitsbereiche SSA.....	27
Abbildung 8: Ziele erlebnispädagogischer Aktivitäten der SSA .....	29
Abbildung 9: Wirkfaktoren des Kletterns .....	37
Abbildung 10: Gemeinsamkeiten LWO und SI.....	39
Abbildung 11: Theoretische Verortung und fachliche Wissensstruktur KASPI .....	41
Abbildung 12: Projektorganisation KASPI .....	45
Abbildung 13: Das Methodikmodell von J+S.....	49
Abbildung 14: Lehr- und Lernstufenmodell J+S .....	50
Abbildung 15: Lebensweltorientierte Sozialpädagogik für KASPI.....	51
Abbildung 16: Die multiperspektivische Leiterpersönlichkeit von KASP .....	54
Abbildung 17: Modul 1: Einführung Klettern (Basiswissen I).....	58
Abbildung 18: Modul 2: Einführung ins Sportklettern (Basiswissen II).....	60
Abbildung 19: Modul 3: Technik und Planung beim Klettern (Bewegungswissen I) .....	62
Abbildung 20: Modul 4: Technik und Taktik beim Klettern (Bewegungswissen II).....	64
Abbildung 21: Modul 5: Sicherheit und Vertrauen beim Klettern (Stress und Resilienz I) .....	66
Abbildung 22: Modul 6: mentale Kontrolle beim Klettern (Stress und Resilienz II) .....	68
Abbildung 23: Modul 7: Carte Blanche (Aufgabe eigenes Programm) .....	70
Abbildung 24: Modul 8: Abschlusstag Abenteuer Felsklettern .....	72
Abbildung 25: Theoriebasis, Ausrichtung und Validationsebenen .....	74
Abbildung 26: Forschungsdesign .....	75
Abbildung 27: Grundsätze qualitative Inhaltsanalyse .....	79
Abbildung 28: Transkriptionsregeln Experteninterviews .....	81
Abbildung 29: Ablaufmodell strukturierende Inhaltsanalyse .....	82
Abbildung 30: deduktives Kategoriensystem, ursprünglich und zusammengefasst .....	83
Abbildung 31: Gesamtkategoriensystem nach Auswertung.....	85

## Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung
EP	Erlebnispädagogik
GKS	Gesamtkategoriensystem (qualitative Auswertung KASPI)
IFF	Institut für Familienforschung und -beratung
KASPI	Klettern als sozialpädagogische Intervention (Projekt)
LWO	Lebensweltorientierung
SI	Sensorische Integration
SSA	Schulsozialarbeit / SchulsozialarbeiterIn
SSAV	Schulsozialarbeitsverband Schweiz



# 1. Einleitung

## 1.1. Ausgangslage

### 1.1.1. ADHS und Bildung

In der Schule werden Kinder häufiger, früher und intensiver psychiatrisch abgeklärt als vor zehn Jahren. Zurückzuführen ist dies u.a. auf bildungspolitische Massnahmen im Bereich Integration (z.B. die Abschaffung der Sonderschulen im Jahr 2008) und steigenden Druck der wachsenden Leistungs- und Individualisierungsgesellschaft. Diese Entwicklung ist problematisch, weil unter gleichen Ressourcen (Lehrkräfte, Ausbildung, Klassengrössen etc.) eine grössere Vielfalt von Förder- und Lehrkonzepten abgedeckt werden soll. Die aufgrund von Harmonisierungsbemühungen und wachsender Diversität steigende Komplexität im System Schule sowie mangelnde politische Bereitschaft für ein ganzheitlicher ausgelegtes Bildungskonzept mit mehrdimensionalen Lernzugängen erklären den wachsenden Bedarf an Sozialer Arbeit in der Schule (Schulsozialarbeit, SSA). Internationale Vergleiche zeigen, dass die Schweiz in der Entwicklung von sozialpädagogisch orientierten, offenen Bildungskonzepten hinterherhinkt. Mit dem bildungspolitischen Wandel geht eine verstärkte Sensibilisierung und Differenzierung von Lern- und Verhaltensauffälligkeiten einher (Martin Hafen, 2005, S. 62-70).

Die an Grundschulen deutlich meist diagnostizierte Verhaltensauffälligkeit der letzten zehn Jahre ist AD(H)S, die Aufmerksamkeitsdefizit-(Hyperaktivitäts-)Störung<sup>1</sup> (Caterina Gawrilow, 2016, S. 97). Menschen mit ADHS haben Schwierigkeiten, ihren Alltag erfolgreich zu organisieren. Das liegt daran, dass ihr Gehirn einer neurologisch bedingten Reizüberflutung unterliegt bzw. dessen Filterfunktion eingeschränkt ist. Die Folgen sind erhöhte Impulsivität, die zu inadäquatem Verhalten und zu Wahrnehmungs- bzw. Konzentrationsproblemen führt (Gawrilow, 2016, S. 41; S. 48-49). In der Schule werden Kinder mit ADHS meist als Störenfriede, Streithähne und Klassenclowns wahrgenommen; wobei es an einem ganzheitlichen Zugang zur Verhaltensauffälligkeit ADHS fehlt. Weil die Verhaltensauffälligkeit gesellschaftlich defizitär bewertet wird, werden Kinder mit ADHS oft stigmatisiert und abgelehnt (Institut für Familienforschung und -beratung [IFF], 2018, S. 47-48).

Gemäss Wolfgang Tschacher und Stefanie Feuz (2011) verfügen Menschen mit ADHS über eine normale Intelligenz, müssen aber die Verarbeitung von Informationen sowie adäquates Reagieren auf Reize erlernen. Der hauptsächlich frontalunterrichtsausgerichtete Schulunterricht ist dafür ungeeignet. Kinder mit ADHS benötigen ergänzende Lernformen auf einer Ebene jenseits der Schulbank, um ihre Selbstregulation zu stärken (S.60-62).

---

<sup>1</sup> Vorliegende Arbeit legt den Fokus bewusst auf die Verhaltensauffälligkeit ADHS, die mit dem ADHS eng verwandte ADS (ohne Hyperaktivität) wird in dieser Auseinandersetzung nicht berücksichtigt.

Zwar existieren Bildungskonzepte, die eine offene und individuelle Schulpädagogik verfolgen (z.B. Montessori, Rudolf-Steiner, Churer-Modell<sup>2</sup>), doch in bildungspolitischen Debatten und Entwicklungen kommen bisher haptische und musisch-kreative Zugänge zu kurz. Gerade das Lernen über das Handeln und Erleben ist es, wovon Kinder mit ADHS am meisten profitieren (Fiona Fendt & Rahel Schwarzentruher, 2017, S. 26; 45).

### **1.1.2. ADHS und die Rolle der SSA**

Eine Studie über die Förderung von Kindern mit ADHS, an der von 2015 bis 2017 mehrere Hochschulen beteiligt waren, zeigt, dass die SSA in allen untersuchten Schulen als Teil des Helfersystems genutzt wird, jedoch keine konkreten Methoden der SSA definierbar sind. Auch in der fachliterarischen Auseinandersetzung bzw. in Handlungsempfehlungen wird die SSA betreffend Akteuren- und Massnahmenfeld als inter- und intrasystemische Hilfestellung und Vermittlerin genannt. Konkrete Interventionen der SSA werden nicht genannt, jedoch mehrfach die Begriffe Prävention und ausserschulische Projektarbeit (IFF, 2018, S. 23-24; 32). Schulischen Hilfsakteuren wie der SSA fehlt es an eigenständigen Konzepten jenseits der Schulpädagogik, um die psychosoziale Entwicklung von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf ganzheitlich abzudecken. Die SSA orientiert sich als massgeblich behandelnde Instanz an Normen und der inneren Systemlogik der Schule und fungiert v.a. als Beratungsinstanz für alle Betroffenen im Mikrosystem Schule (siehe 2.2.2), was sich auch im Leitbild des SSAV zeigt (SSAV, ohne Datum, S. 2-3) zeigt.

Die Autorin befindet die aktuelle Lage für Kinder mit ADHS als Chancenungleichheit in der Schule und als Gefahr für deren Persönlichkeitsentwicklung aufgrund des defizitären Verständnisses von ADHS. Die Autorin erachtet weiter die SSA als zuständig, innovative Bildungszugänge zu entwickeln, die den Voraussetzungen von Kindern mit ADHS (und anderen Verhaltensauffälligkeiten) gerechter werden. Als Basis für die Orientierung in der Begleitung der Kinder hin zu einem gelingenderen Alltag empfindet die Autorin Hans Thierschs sozialarbeiterische Handlungstheorie der Lebensweltorientierung (LWO) als geeigneten Zugang für ein offeneres Berufs- und Interventionsverständnis der SSA.

## **1.2. Erkenntnisinteresse für die Soziale Arbeit / SSA**

Insbesondere haptisches, bewegungsorientiertes Lernen sieht die Wissenschaft als potenzielle Ressource für Kinder mit ADHS, sich selbst in ihrem Alltag besser organisieren zu lernen. Ein Konzept, das auf dieser Ebene aufbaut, ist die Erlebnispädagogik (EP). V.a. das Klettern verweist auf positive Effekte bzgl. Selbstregulation, Selbstkonzept und Sozialverhalten, spezifisch bei Kindern mit ADHS (siehe 1.7.4).

---

<sup>2</sup> Aufgrund der eingeschränkten Zeichenzahl sieht die vorliegende Auseinandersetzung davon ab, näher auf individualisierte Bildungskonzepte in der Schweiz einzugehen.

Auf dieser Basis entstand die Idee der Autorin, ein Projekt für die SSA und Kinder mit ADHS zu lancieren, um das Handlungspotenzial und den Handlungsbedarf an erlebnispädagogischer SSA zu ermitteln. Anhand des Projekts «Klettern als sozialpädagogische Intervention» (KASPI), an dem mehrere Schulen (Kinder und SSA) mitwirken, können Wirkungen einer lebensweltorientierten erlebnispädagogischen bzw. sozialpädagogischen<sup>3</sup> Intervention durch die SSA wissenschaftlich evaluiert werden. Im Mittelpunkt des Projekts steht eine lebensweltorientierte Betrachtungsweise und kritische Hinterfragung des Alltagslingens der teilnehmenden Kinder. Anhand der Durchführung soll evaluiert werden, inwiefern Kinder mit ADHS durch ein schulergänzendes Kletterangebot der SSA in ihrem Alltagserleben und -gelingen gestärkt werden. Basierend auf der theoretischen Grundlage der LWO sowie Bezugswissen aus der Entwicklungspsychologie, EP, Sportpädagogik und Neurologie (Konzept der Sensorischen Integration; SI) hat die Autorin ein Konzept für KASPI zuhanden interessierter Schulen und SSA entwickelt. Dieses beinhaltet Ziele, Organisation und Methodik eines ausserschulischen Bildungsprojekts, das die SSA mithilfe der Autorin ergänzend zum Schulunterricht durchführt.

Das ursprünglich geplante Entwicklungsprojekt KASPI, für das bereits SSA und Kinder akquiriert worden waren, musste aufgrund der Corona-Pandemie in eine theoretische Konzeptvalidierung reformiert werden. Eine spätere Projektdurchführung ist vorgesehen. Vorliegende Konzeptvalidierung soll nun eruieren, inwiefern das multiperspektivische Projekt KASPI den Expertisen und Einschätzungen aus den Fachbereichen SSA, EP und Neurologie (bzw. Ergotherapie) entspricht (Sinnhaftigkeit, Wirksamkeit und Umsetzbarkeit der Projektidee bzw. des Konzepts von KASPI).

### 1.3. Ziele / Fragestellungen

Das Hauptziel der vorliegenden Arbeit ist es, KASPI anhand der Validierung fachlich zu untersuchen und die Sinnhaftigkeit, die Umsetzbarkeit und das Wirkungspotenzial der konzipierten Intervention zu prüfen. Die Validierung fungiert als Voruntersuchung und Basis für eine später breit angelegte Projektdurchführung mit interessierten Schulen / SSA aus verschiedenen Grundschulen. Folgende Fragestellungen wurden für die vorliegende Validierung generiert:

1. Wie lässt sich ein theoretischer Begründungszusammenhang als Basis für die Konzepterstellung „Klettern als sozialpädagogische Intervention“ darstellen?
2. Inwiefern lassen sich die im Konzept beschriebenen Wirkungsannahmen, -ziele und Zusammenhänge in Bezug auf das Klettern für Kinder mit einer ADHS-Auffälligkeit bezüglich deren Förderung von Selbstwirksamkeit, -regulation, -konzept und Sozialverhalten aus Sicht von Expertinnen und Experten validieren? (Sinnhaftigkeit)

---

<sup>3</sup> Die Erlebnispädagogik entstammt dem Berufsfeld der Sozialpädagogik. Die SSA handelt nach sozialpädagogischen Grundsätzen. Aus diesen Gründen verwendet die Autorin den Begriff «sozialpädagogische Intervention».

3. Inwiefern wäre zu erwarten, dass das Konzept KASPI mithilfe der Lebensweltorientierung als basale Perspektive einen besser gelingenden Alltag für Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten ermöglicht? (Wirksamkeit)
4. Inwiefern könnte KASPI Potenzial für eine Erweiterung von Handlungsfeld und Professionsverständnis der SSA generieren? (Umsetzbarkeit, Potenzial)

## 1.4. Forschungsmethoden

### 1.4.1. Fachliche Auseinandersetzung

Der Fokus der vorliegenden Analyse bezieht sich auf mögliche Verbesserungen im Alltagsgelingen durch KASPI, d.h. bzgl. Veränderung von Lebensweltdeutung und -wahrnehmung. Anhand einer fachliterarischen Auseinandersetzung generiert die Autorin einen multiperspektivischen Zugang zum Thema ADHS und Bildung und begründet darauf die Konzeptidee von KASPI. Die Handlungstheorie der LWO liefert dabei den handlungstheoretischen Rahmen. Für die Verarbeitung von Fach- und Forschungsliteratur griff die Autorin auf die an die APA-Standards<sup>4</sup> angelehnten Zitierrichtlinien des Masterstudiengangs Soziale Arbeit vom Juni 2016<sup>5</sup> zurück.

### 1.4.2. Qualitative Validierung

#### Datenerhebung: Experteninterviews

Mithilfe von Expertisen aus der SSA, der EP und der neurologischen Ergotherapie bzw. Klettertherapie wird das Projektkonzept KASPI multiperspektivisch ausgewertet und validiert. Hierfür werden zwei Experteninterviews geführt. Als Orientierung dienen Leitfäden, die von den Fragestellungen und Vorannahmen ausgehen und auf die jeweilige Fachperspektive und -praxis ausgerichtet wurden. Ein Vorgespräch sondiert das Expertenwissen und liefert das nötige Kontextwissen.

In den Interviews werden die Fachpersonen zu ihrer persönlichen Erfahrung und Einschätzung bzgl. der Konzeptidee und -entwicklung befragt. Mit der Validierung prüft die Autorin, inwiefern das Konzept für die ausgewählte Zielgruppe (Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten) mit dem definierten professionellen Zugang (SSA) und Setting (lebensweltorientierte EP) sinnhaft, wirksam und umsetzbar ist.

---

<sup>4</sup> Die American Psychological Association ist der nordamerikanische Fachverband für Psychologie und fördert als wissenschaftliche Gesellschaft sowie Berufsverband die Etablierung, Vertiefung und Anwendung psychologischer Erkenntnisse, siehe <https://www.apa.org/about/governance>

<sup>5</sup> Ohne Angabe von Autoren / Autorinnen. Die Zitierrichtlinien sind über das Moodleportal für Studierende zugänglich.

### **Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse**

Die Datenauswertung erfolgt anhand einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse gemäss Philipp Mayring. Anhand von theoriegeleiteten (deduktiven) und explorativen (induktiven) Kategorien werden relevante Aussagen extrahiert, strukturiert und zusammengefasst (S. 64).

Die Kategorienbildung und generierten Erkenntnisse lässt die Autorin jeweils durch zwei Fachpersonen aus der empirischen Sozialforschung mithilfe der Intercoder-Reliabilität auf ihre Nachvollziehbarkeit prüfen, um den wissenschaftlichen Gütekriterien gemäss Mayring (2015, S. 65) möglichst gerecht zu werden.

## **1.5. Theoriegeleitete Vorannahmen**

### **1.5.1. Problemkonstruktion ADHS**

Aufgrund einseitiger Lernstrukturen im Schulsystem und gesellschaftlicher Stigmatisierung ist es für Kinder mit ADHS schwierig, ein positives Selbstkonzept sowie gelingende Selbstregulation bzw. ein gelingendes Alltagsleben zu erfahren (Tschacher & Feuz, 2011, S. 60-62)

### **1.5.2. Professionelle Verortung im Handlungsfeld SSA**

Bezogen auf die sozialarbeiterische Handlungstheorie Lebensweltorientierung (Hans Thiersch) und in Verbindung mit dem neurologischen Ansatz der Sensorischen Integration und dem Zugang der Erlebnispädagogik stellt die SSA ein geeignetes Berufsfeld dar, um ein sozialpädagogisches Kletterangebot für Kinder mit einer ADHS-Auffälligkeit anzubieten.

### **1.5.3. Wirkungsannahme**

Anhand der Teilnahme an einem sozialpädagogischen Kletterangebot können Selbstregulation, Selbstkonzept sowie Sozialkompetenzen gestärkt werden. Dies leistet einen positiven Beitrag zu einem gelingenderen Alltag für die Kinder (und Mitbetroffenen) in den jeweiligen Mikrosystemen Familie (Eltern) und Schule (Lehrpersonen).

## **1.6. Aufbau der Arbeit**

Vorliegende Arbeit strukturiert sich in vier Teile: Nach einer theoretisch multiperspektivischen Analyse über die Problematik (ADHS und Bildung) und notwendige Veränderungen (haptisches Lernen und entsprechende Entwicklungen in der SSA) sowie der Begründung des Sportkletterns als spezifischer Ansatz und Handlungsmöglichkeit für die SSA wird im zweiten Teil das Projektconcept KASPI vorgestellt.

Der dritte Teil beinhaltet die Konzeptvalidierung, worauf anschliessend die Validierung, Synthese und Schlussfolgerungen erfolgen, in der die Autorin ihre Erkenntnisse mit der Theorie und den Fragestellungen verknüpft sowie ein Fazit und einen Ausblick in Bezug auf Handlungsbedarf und -potenzial für die SSA generiert.

1. Einleitung	Gesamtüberblick	8 %
2. Theorie  ADHS und Bildung  Klettern als sozialpädagogische Intervention der SSA  LWO SSA mit EP als Methode	<b>Theoretisches Bezugswissen:</b> ADHS, Forschung, Definition und Verständnis Forschung SSA Schweiz, Bildungssystem Schweiz Forschung Projekte «Klettern & ADHS» Konzept Erlebnispädagogik Didaktik Sportpädagogik Konzept SI (Neurologie)  <b>Handlungswissen Soziale Arbeit:</b> Lebensweltorientierung Erlebnispädagogik als Methode (Sportpädagogik als Zuständigkeitsfeld der Sozialen Arbeit)	21 %
3. Projekt KASPI	<b>Produkt «Klettern als sozialpädagogische Intervention» (KASPI)</b>  Projekt-Konzeptentwicklung: Projektidee, -intention, -planung, Interventionsplanung	33 %
4. Forschung	<b>Qualitative Datenerhebung</b>  Forschungslogik: Darlegung Methode und Methodenumsetzung Konzeptvalidierung (Experteninterviews, Inhaltsanalyse)	13 %
5. Validierung KASPI	<b>Qualitative Auswertung</b>  kategoriale Ergebnisaufbereitung und -zusammenfassung	14%
6. Synthese	<b>Wissenschaftlicher Output</b>  Bezüge zu Theorie, Vorannahmen und Fragestellungen Reflexion und Zusammenführung Wissenschaftliche Reichweite	8 %
7. Fazit und Follow Up	<b>Schlussfolgerungen</b> Reflexion Ausblick Praxis, Forschung und Lehre für die Soziale Arbeit (SSA)	3 %

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit (eigene Darstellung)

## 1.7. Stand der Forschung

### 1.7.1. ADHS und Sensorische Integration

#### ADHS: Zahlen und Fakten

Die Forschung zeigt gemäss Gawrilow (2016) auf, dass es sich bei ADHS nicht (wie lange Zeit angenommen) um eine Modeerscheinung, sondern um eine neurologische Störung handelt, die nachweislich bereits seit dem mittleren 19. Jahrhundert untersucht wird. In einer internationalen Vergleichsstudie bzgl. Prävalenz sind Knaben weltweit doppelt so oft als Mädchen und rund 5-10% der SchülerInnen an befragten Grundschulen betroffen. Die Dunkelziffer nicht abgeklärter Kinder wird als hoch eingeschätzt, u.a. aufgrund grosser Unterschiede in der Abklärungsintensität und -methodik (S. 117-118).

Die Verhaltensauffälligkeit wird meist im Grundschulalter im Kontext der neuen, verbindlichen Strukturen im objektiven (weniger individuellen) Setting und strengeren Anforderungen und Erwartungshaltungen im Schulsystem erfasst (siehe 2.1.6). Die Annahme, dass ADHS sich im Erwachsenenalter oft von selbst «auswächst» wurde in der neueren Forschung verworfen. Kinder mit ADHS benötigen für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung alternative Lernangebote und -zugänge ergänzend zu den klassisch kognitiven (visuellen, auditiven) Lernkanälen in der Schule (Gawrilow, 2016, S.45-49).

### **ADHS als Störung der sensorischen Integration**

Die SI bildet die Grundlage des neurologischen Wahrnehmungssystems. Dieser Prozess der Reizverarbeitung und -rückmeldung wird in der neurologischen Fachsprache als motorische Anpassungsreaktion bezeichnet. SI ist ein neurologischer Lernprozess, der in der frühen Kindheit beginnt und sich ein Leben lang fortsetzen kann. In den ersten drei bis fünf Lebensjahren entwickeln sich als Grundsteine der Wahrnehmung die Basissinne der Propriozeption (Tiefensensibilität), des Taktilismus (Tast-, Berührungsempfinden) und der Vestibularität (Gleichgewichtssinn). Anhand der Basissinne und entsprechender Auseinandersetzung mit den wahrnehmungs- und handlungsentsprechenden Begebenheiten und Möglichkeiten in der Umwelt entwickelt der Mensch sein neurologisch-motorisches Anpassungsreaktionskonzept im Sinne eines Wahrnehmungs- und Handlungssystems. Aus neurologischer Perspektive handelt es sich bei ADHS um eine sensorische Integrationsstörung, was sich in Wahrnehmungs- und Reizverarbeitungsstörungen äussert (siehe 2.4.3) (S. 22-23).

Die Ergotherapeutin Jean Ayres (2002) bezeichnet insbesondere Hyperaktivität, hohe Ablenkbarkeit, Zappeligkeit und Impulsivität als Anzeichen für eine Störung der SI (S. 97). Die spezifische Förderung der SI durch Stärkung der Basissinne ist ein in den 1970er Jahren durch Ayres etablierter und anerkannter ergotherapeutischer Zugang im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten bzgl. Selbstregulation und Wahrnehmungsstörungen (S. 6).

## **1.7.2. SSA: Verbreitung, Handlungsfelder, Methodik**

In der Schweiz verbreitet sich die SSA seit den 1990er Jahren. In den letzten zehn Jahren etablierte sich die SSA gemäss Nicolette Seiterle (2014), Mitglied des SSAV (Schulsozialarbeitsverband Schweiz), als professionelles Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in allen Kantonen (S. 146). Hafén (2015) sieht die Gesprächsführung als klassische Methode der SSA und fordert alternative Zugänge ausserhalb des schulischen Kontexts (S. 79-83). Im internationalen Vergleich zeigt sich die SSA in der Schweiz als defizitorientierter und systemgebundener. Bemühungen hin zu einem erweiterten Methoden- und Handlungswissen werden in der schweizerischen Standortbestimmung zur SSA kaum ersichtlich (S. 62). Es gibt in der Schweiz trotz mehrfach nachgewiesenen Bedarfs durch Schulen, Eltern und Lehrpersonen bis anhin nur wenig institutionalisierte Projekte und Tätigkeiten der SSA, die ausserhalb des schulischen Kontexts stattfinden und wenn, dann v.a. im Rahmen der Präventionsarbeit, z.B. bei Suchtmittel- und Medienkonsum (IFF, 2018, S. 32-33).

### 1.7.3. Erlebnispädagogik

Anhand diverser Studien zeigt Hilde Krug (2014) auf, inwiefern erlebnispädagogische Interventionen entwicklungspsychologisch positiv auf das Selbstkonzept, die Selbstregulation und auf die Sozialkompetenzen einwirken können. Die Besonderheit der EP liegt im Kontrast zum Alltag und der Zugangs-schaffung von Grenz- und Abenteuererlebnissen. Die spezifische Abenteuerwelt (-logik) von erlebnispädagogischen Interventionen bewirkt erwiesenermassen bei vielen Teilnehmenden nachhaltige Verhaltensänderungen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen (S. 35-36).

Bernd Nödl und Magdalene Schmid (2011) verweisen in ihrem Studienvergleich darauf, dass erlebnispädagogische Projekte den Selbstwert, die Selbstorganisation und das Sozialverhalten von Kindern stärken, wobei Längsstudien offenbaren, dass eingetretene Effekte ohne regelmässige Wiederholung wieder schwinden (S. 278).

### 1.7.4. Therapieklettern / Klettern als Intervention

Bis anhin existieren in der Schweiz im Vergleich zu den deutschsprachigen Nachbarnsländern<sup>6</sup> keine Ausbildungsstrukturen und nur wenig Kletterangebote im Bereich psychosozialer Begleitung. Hingegen hat sich therapeutisches Klettern in der Schweiz im Bereich physischer Rehabilitationstherapie (z.B. nach einem Unfall oder Schlaganfall)<sup>7</sup> etabliert. Immer mehr entwickeln sich in der Schweiz auch integrationsorientierte Kletterangebote<sup>8</sup>.

Bislang wurde die Wirksamkeit des Kletterns in der psychosozialen Förderung wissenschaftlich nicht nachgewiesen. Es existieren aber viele praktische und theoretische Untersuchungen bzgl. Förderung der SI, die hohes Erfolgspotenzial zeigen, auch bzgl. Kindern mit ADHS-Auffälligkeiten. Folgende Tabelle generiert eine Übersicht über Projekte, Untersuchungen und Wirkungstheorien zum Thema Klettern und ADHS (Tabelle nicht abschliessend):

---

<sup>6</sup> In Deutschland und Österreich hat sich das Konzept des psychosozialen Therapiekletterns schon länger entwickelt und gilt als innovative Therapieform bei Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten. Sie wird ähnlich wie die Reit- oder Maltherapie gehandhabt. Die meisten Krankenkassen in Deutschland übernehmen die Kosten für angezeigtes Therapieklettern. Mehr Informationen findet man unter den spezifisch etablierten Ausbildungsinstitutionen ITK (Institut für Therapeutisches Klettern; <https://www.therapieklettern.com/>) oder ISI (Institut für Sensorische Integration in Vorarlberg; <https://www.isi-vorarlberg.at/>).

<sup>7</sup> Vgl. hierzu z.B. SVGS (Schweizerischer Verband für Gesundheits- und Sporttherapie), die Stiftung Fragile-Suisse, ein niederschwelliges Beratungs- und Begleitungsangebot für hirnerkrankte Menschen sowie diverse Schweizer PhysiotherapeutInnen.

<sup>8</sup> Vgl. Hierzu z.B. PluSport für Menschen mit Beeinträchtigungen (<https://www.plusport.ch/de/>) und ClimbAid für Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund (<https://climbaid.org/>).



Projekte / Untersuchungen (Hauptverantwortliche, Jahr)	Wirkungstheorien / Untersuchungsfokus	Setting, Umfang
Klettern als Therapie (Matthias Krick, Ergo- und Klettertherapeut Dornbirn, 2001, zit. nach Weber, 2015, S.12)	positive Wirkung auf sensorische Integrationsstörung bzgl. Stärkung Tiefensensibilität, Reiz- und Tonusregulation	Gruppenarbeit; Kinder mit ADHS in SI-Therapie
Klettern in der ergotherapeutischen Praxis (Inge Esser & Frank Bartik, 2002, zit. nach Weber, 2015, S.20)	Entwicklung intrinsischer Motivation, Selbstbewusstsein und Selbstregulation durch Handlungs- und Zielplanung ohne motivationale Hilfestellung von aussen. Stärkung der SI-Basis sinne und motorischer Anpassungsreaktionen (Wahrnehmungs- und Reaktionsverhalten)	einjähriges Ergotherapie- Kletterprojekt mit Kindern mit ADHS-Auffälligkeiten
Therapeutisches Klettern bei Kindern mit ADHS (ErgotherapeutInnen Stephanie Vesper, Michael Bady & Markus Wiesner, 2009; zit. nach Weber, (2015), S. 20-21)	Transferierbarkeit von verbessertem Selbstbewusstsein, Körpergefühl, Selbstkonzept, gesteigerter Motivation, Partizipation, Aufmerksamkeit und Konzentration in den Alltag. Erarbeitung von Handlungsplänen im Umgang mit Scheitern und Entscheidungsdruck.	halbjähriges Kletterprojekt mit ergänzenden Therapiegesprächen
Therapeutisches Klettern: Kaum erforscht und doch zunehmend eingesetzt. Ist-Stand der Fachliteratur zu Effekten des Therapeutischen Kletterns (Claudia Grzybowski & Eric Eils, 2011, S. 91)	Reaktivierung und Vernetzungsförderung der relevanten neuronalen Verschaltungen der SI in Bezug auf Wahrnehmung, Reizlernen und Handlungsplanung.	Literaturanalyse; Studienübersicht zum Ist-Stand
Therapeutisches Klettern für Kinder mit ADHS: Visuelle Wahrnehmung und sensorische Integration (Florian Weber, 2015, S.11)	Verbesserung der sensorischen Integration bzw. neuronalen Vernetzungsfähigkeit im Gehirn, spezifisch in den Bereichen der Basissinne (vestibulär, taktil, propriozeptiv) und motorischen Anpassungsfähigkeiten	mehrwöchiges Kletterprojekt (vier Einzelfallanalysen)
Therapeutisches Klettern im psychosozialen Bereich (Anika Frühauf, Kathrin Sevecke & Martin Kopp, 2019, S. 4-6)	Allgemeine Tendenzen ersichtlich hin zu Verbesserungen in Selbstkompetenzen (Selbstkonzept, Selbstbewusstsein, Selbstregulation) und Sozialkompetenzen. Neurologische Effekte naheliegend. Wissenschaftliche Evidenz ist aber gering, aufgrund aktueller Studien und deren Limitationen in ihrer Aussagekraft können keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden. Gross angelegte Studien für mehr wissenschaftliche Evidenz wären angezeigt.	Literaturanalyse; Studienübersicht zum Ist-Stand

Abbildung 2: Forschungsstand Therapieklettern Fokus Ergotherapie in Deutschland (eigene Darstellung)

## 1.8. Begriffliche Eingrenzungen

Abschliessend ist auf die Begriffsverwendung der vorliegenden Arbeit einzugehen. Da laborähnliche Zustände in praxisorientierten Untersuchungen unmöglich sind, sieht die Autorin von einer zielgruppenspezifischen Definition von ADHS (Faktoren wie Häufigkeit, Intensität der Ausprägungen, Medikationen etc.) ab. Im Konzept KASPI wird grundsätzlich von mindestens einer, den Alltag als beeinträchtigend wahrgenommener Verhaltensauffälligkeit ausgegangen, weshalb in vorliegender Auseinandersetzung nebst «ADHS» auch der Begriff «ADHS-Auffälligkeiten» verwendet wird.

Weiter weist die Autorin darauf hin, dass das vorliegende Konzept KASPI viel Wissen aus klettertherapeutischen Ansätzen beinhaltet, die einen bisher rein psycho- oder ergotherapeutischen Zugang haben. Der Terminus der Therapie verweist auf eine defizitorientierte und pathologische Herangehensweise. Für das auf die SSA ausgerichtete KASPI verwendet die Autorin bewusst den Begriff der «sozialpädagogischen Intervention», da dies einem lebensweltorientierten Setting für eine Adressatenschaft der niederschweligen SSA eher entspricht.

## 2. Theoretisch diskursrelevante Grundlagen

Im folgenden Kapitel zeigt die Autorin auf, inwiefern Familie und Schule aus entwicklungspsychologischer Sicht zentrale Wirkfaktoren der kindlichen Entwicklung darstellen, was schulische Herausforderungen für Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten bedeuten und welche Rolle die SSA im Spannungsfeld ADHS und Bildung einnimmt. Darauf aufbauend legt die theoretische Auseinandersetzung dar, inwiefern die LWO als grundlegende Handlungstheorie der Sozialen Arbeit die SSA berechtigt bzw. zuständig macht, im Bereich ausserschulischer Interventionen tätig zu werden. Zum Schluss zeigt die Autorin auf, inwiefern sich besonders das Klettern als erlebnispädagogische Intervention der SSA anbietet.

### 2.1. Kindheit, Aufwachsen und ADHS

#### 2.1.1. Psychologische Aspekte der kindlichen Entwicklung

Die Entwicklungspsychologie der Kindheit umfasst sämtliche Erwerbs-, Veränderungs- und Stabilisierungsprozesse des kindlichen Verhaltens und Erlebens im Verlauf der ersten zwölf Lebensjahre. Während dieser Zeit bilden sich die Grundstrukturen der motorischen, kognitiven und koordinativen Fähigkeiten und die sozio-emotionalen Kompetenzen (z.B. Rücksichtnahme, Mitgefühl). Gründend auf Interaktionen mit der Umwelt bzw. gemachten Erfahrungen bilden sich auch das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und Selbstregulation heraus (Gudrun Schwarzer & Bianca Jovanovic, 2015, S. 7). Die für die vorliegende Untersuchung relevanten Begriffe Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Selbstregulation (Selbstwirksamkeit) werden gemäss Definition von Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem (2002) an dieser Stelle wie folgt erläutert:

Das Selbstkonzept (Selbstbild) leitet sich ab anhand des Wissens um eigene Prägungen, Muster und Kompetenzen. Es orientiert sich an gesellschaftlichen Werten bzw. Rückmeldungen aus dem Umfeld, worauf eine persönliche Bewertung bzgl. eigener Ausstattung und Fähigkeiten erfolgt (Selbstwert, Selbstbewusstsein). In der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung entwickeln sich (Aus-)Handlungsstrategien mit dem Ziel, den Alltag möglichst gelingend zu erleben (S. 29). Das Konzept der *Selbstwirksamkeit* definiert sich über das Wissen um eigene Handlungsstrategien bzw. erforderliche Kompetenzen im eigenen Handlungshorizont (Kompetenzwissen) und ableitbare Erwartungen und Konsequenzen in der Gesellschaft (Konsequenzwissen). Die persönliche Verfügbarmachung eigener Handlungsmöglichkeiten anhand des Konsequenzwissens (Selbstregulation) ist das zentrale Moment für die Einschätzung und Aktivierung der Selbstwirksamkeit. Insofern ist eine basierend auf der eigenen Selbstwirksamkeit beruhende Selbstregulation essentiell für die gelingende Bewältigung des eigenen Alltags. Für die Selbstregulation müssen emotionale und kognitive Steuerungsstrategien entwickelt werden. Dabei kann das Wahrnehmungssystem und die darauf basierende Handlungsplanung als autopoietisches System betrachtet werden, das immer mit sich selbst in Wechselwirkung steht und durch äussere Inputs beeinflusst werden kann (S. 35-40).

## 2.1.2. Entwicklungspsychologie aus sozialökologischer Perspektive

Wie sich das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und -regulation sowie kognitive, motorische oder sozio-emotionale Kompetenzen im Kindesalter entwickeln, bleibt auch in Zukunft ein Thema der pädagogischen Forschung. Während frühere entwicklungspsychologische Zugänge jedoch von altersbezogenen Stufenmodellen ausgingen (z.B. Erikson, Freud), geht die heutige Forschung in der Entwicklungspsychologie von dynamischeren Prozessen aus. Zwar wird die Persönlichkeitsentwicklung noch immer in Stufen unterteilt, jedoch wird eine Wechselwirkung innerhalb der stufenbedingten Systeme angenommen, deren Dynamiken stark von der äusseren Umwelt abhängen.

Der sozialökologische Zugang nimmt mit seinem konstruktivistischen Ansatz die Rekonstruktion differenzieller Entwicklungsverläufe in den Fokus. Untersucht werden systemische Faktoren (Ausprägungen, Wechselwirkungen, Regeln in Systemen), die auf die kindliche Entwicklung einwirken. Die Analyse des komplex verknüpften Bedingungsgefüges ist die grosse Herausforderung der sozialökologischen Sicht auf die Entwicklungspsychologie.

## 2.1.3. Sozialökologie und Lebensweltorientierung

Bezeichnend für die sozialökologische Perspektive ist die Prägungsannahme, also ein konstruktivistisches Verständnis von «Umwelt» im Sinne von Thierschs Lebenswelt. Aus sozialökologischer Perspektive wirkt diese in einer vielschichtigen Komplexität von äusseren Strukturen und eigener Hermeneutik bzw. entsprechenden Alltags- oder Bewältigungsmustern als zweite Prägungsinstanz nebst der Genetik (Anlage).

Anhand von Systemanalyse und Rekonstruktionsprozessen werden in sozialökologischen Zugängen verschiedene Lebenskontexte und das individuelle Management in diesen untersucht, um Individualisationsprozesse erklärbar zu machen. In den 1970er Jahren, als sich der Begriff der *Individualisierungsgesellschaft* etablierte, erfuhr diese Zuwendung zur Relevanz von individuellen Alltagsumwelten mit dem einen enormen Aufschwung (Ursula Reck-Hog und Thomas Eckert, 2010, S. 137-138). Auch Thierschs Professionsanspruch an die Soziale Arbeit, mit der Handlungstheorie der LWO in das Alltagsleben ihrer AdressatInnen einzutauchen, entspringt der Hochblüte des sozialökologischen Zugangs (Schwarzer & Jovanovic, 2002 S. 16-17).

## 2.1.4. Das ökosystemische Modell nach Bronfenbrenner

Der sozialökologische Entwicklungspsychologe Urie Bronfenbrenner interessierte sich für das Zusammenspiel gesellschaftlicher Systeme und Übergänge in erweiterten Systemkomplexen. Sein ökosystemisches Modell unterscheidet Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme.

Nach der Geburt wird ein Kind in den ersten zehn Jahren in ein enges Netz (Mikrosystem) eingebettet, das sich über wenige Bezugspersonen definiert und durch diese geprägt wird, in erster Linie die Familie, sekundär die Schule und Peers. Die Gesamtheit aller Mikrosysteme bildet das Mesosystem im Sinne eines Beziehungsgefüges mit intersystemischen Wechselwirkungen. Zusätzlich wirken stets äussere und indirekte Umwelten auf das Kind ein. Im Exosystem befinden sich die Mikro- und Mesosysteme der Bezugspersonen. Das Makrosystem bildet den Rahmen anhand gesellschaftlicher Institutionen wie Gesetzen, Richtlinien (z.B. Lern- und Entwicklungsziele), Sozial- und Wirtschaftsstrukturen, familiären Rollenprägungen oder Milieuspezifiken (Schwarzer & Jovanovic, 2015 S. 16-20).

Die einzelnen Systeme vermitteln unterschiedliche Erwartungen, Erfahrungs- und Entwicklungskontexte. Ein Kind wird herausgefordert, explizite und implizite Erwartungshaltungen und Entwicklungsziele in verschiedenen Systemkontexten zu erkennen, einzuordnen und sich an ihnen zu orientieren, was in der modernen Gesellschaft immer differenzierter und komplexer wird (ebd.).

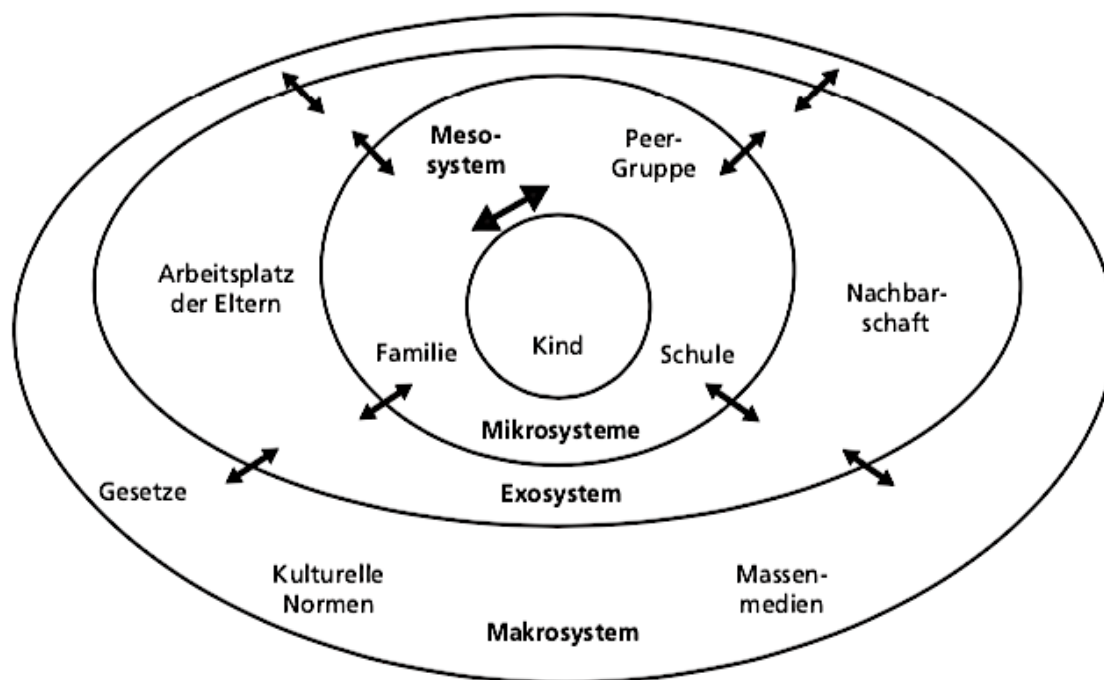


Abbildung 3: Systeme im ökosystemischen Modell  
(Bronfenbrenner (1994), zit. in Schwarzer & Jovanovic (2015, S. 20))

### 2.1.5. Mikrosystem Schule und Individuation

Nach den ersten sogenannten primären Prägungen in der intimen familialen Erziehung wird das Kind mit dem Beginn der formellen Bildung in der Schule mit Anforderungen einer weniger subjektiven und grosszügigen Umwelt konfrontiert. Mit der Systemerweiterung steigt der Leistungs- und Anpassungsanspruch im Bereich kognitiver sowie sozialer Kompetenzen (Susann Busse & Werner Helsper, 2007, S. 321).

Neue Erwartungshaltungen generieren andere Identifikations- und Sozialisationsbezüge. Die Orientierung in der eigenen Lebenswelt erfordert Selbstwirksamkeit im Sinne eines differenzierten Verständnisses über die eigenen Systeme und entsprechende Anpassungsprozesse für eine optimale eigene Einbettung in diesen. Neben expliziten Forderungen der Schule sind es auch implizite, informelle Entwicklungen, v.a. unter Peers, die stark auf das Kind einwirken. Die Lern- und Anpassungsfähigkeit im Sozialverhalten wird in einer toleranzloseren Struktur auf die Probe gestellt. Soziale (An-)Passungsprozesse und die Aneignung einer Schüler- und Freundesrolle können für Kinder grosse Herausforderungen darstellen (Busse & Helsper, 2007, S. 321-322).

## 2.1.6. Mikrosystem Schule und Individuation mit ADHS

### Was ist ADHS?

AD(H)S ist die Abkürzung für die Aufmerksamkeitsdefizits-/Hyperaktivitätsstörung und wird gemäss Klassifikation der ICD-10<sup>9</sup> (siehe Abbildung 4) als Verhaltensstörung bzw. emotionale Störung in den Bereichen Hyperkinese, Aufmerksamkeit und Sozialverhalten bezeichnet. Die Verhaltensauffälligkeit ist seit Jahren führend in der Diagnostik von Verhaltensstörungen in der Kinder- und Jugendpsychopathologie (IFF, 2018, S. 2).

In der Umgangssprache wird ADHS auch als «Zappelphilipsyndrom» bezeichnet, weil Betroffene Mühe haben, Ruhe zu finden (Hyperaktivität), einen Gedankengang oder eine Handlung zu strukturieren (Selbstregulation, Selbstwirksamkeit) oder sich zu fokussieren (Aufmerksamkeit). Folgen sind Konzentrations- und Organisationsschwäche, unangepasstes und übermässig lautes Auftreten, Impulsivität sowie aggressives, dissoziales Verhalten. In der Schule äussert sich ADHS z.B. in vielen Flüchtigkeitsfehlern, hoher Vergesslich- und Ablenkbarkeit, übermässigem Bewegungsdrang, auffälligem Sozialverhalten wie vermehrten Streitigkeiten bis hin zu sozialer Isolation. Diese beschriebenen Kernsymptome können unterschiedlich stark ausgeprägt sein; bei der reduzierten Krankheitssymptomatik ADS (Träumer-syndrom) entfallen die Faktoren Hyperaktivität und Impulsivität. Vorliegende Arbeit fokussiert ersteren Typus, der alle Ausprägungen beinhaltet. Im Folgenden wird dementsprechend nur noch die Bezeichnung «ADHS» verwendet (Gawrilow, 2016, S. 18; 21-28).

### Geschichte, Diagnostik und Prävalenz

Die Störung wird am ehesten auf eine angeborene und/oder vererbare neurologische Impulssteuerungs- und Reizfilterschwäche zurückgeführt. Die Ursachen sind nicht restlos geklärt. Untersuchungen zur Entstehung und Verbreitung von ADHS zeigen aber, dass ähnliche Verhaltensauffälligkeiten bereits anfangs des 19. Jahrhundert aufgezeichnet und analysiert wurden. Ersichtlich wird dies auch in der frühen Erziehungspädagogik, z.B. anhand von Heinrich Hoffmanns «Struwwelpeter» aus dem Jahr 1848 (Gawrilow, 2016, S. 17).

---

<sup>9</sup> ICD-10: International Statistical Classification of Diseases and related health Problems, Klassifikationssystem der Weltgesundheitsorganisation (WHO)

Gemäss Klassifizierung der ICD-10 wird ADHS über folgende Codes definiert:

ADHS Diagnose gemäss ICD-10	
Codes	Ausprägung
F90-98	Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend
F90	Hyperkinetische Störungen
F90.0	einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung
F90.1	Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens
F90.8 / 9	sonstige hyperkinetische Störungen
F98	andere Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend
F98.8	sonstige näher bezeichnete Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend – Aufmerksamkeitsstörung ohne Hyperaktivität (ADS)

Abbildung 4: ICD-Diagnosecodes ADHS (eigene Darstellung basierend auf ICD Codesuche (2020))

Mittlerweile gibt es diverse Diagnoseverfahren anhand von Leistungs-, Aufmerksamkeits- und Emotionalitätsdiagnostik mittels standardisierter Tests und neurologischer Untersuchungen. Die Diagnosen gestalten sich komplex, dauern lange und sind anstrengend für alle Beteiligten. Internationale Statistiken zeigen, dass rund 5% aller Kinder einer Grundschule eine diagnostizierte ADHS haben, wobei längst nicht alle ADHS-Auffälligkeiten psychologisch abgeklärt werden. Dies liegt z.T. an mangelnden Kompetenzen und Ressourcen, aber auch an Ängsten und Zweifeln von Eltern und Fachpersonen (Gawrilow, 2016, S. 47-48; 52). Die Prävalenzraten aus verschiedenen Studien zeigen, dass doppelt so viele Knaben wie Mädchen mit ADHS diagnostiziert werden. Auch wird aufgezeigt, dass Kinder mit ADHS i.d.R. über eine normale Intelligenz verfügen und v.a. in der Schule Schwierigkeiten haben, sowohl im Folgen des Unterrichts als auch im Umgang mit Lehrpersonen und Peers. Die Diagnose erfolgt typischerweise im Zeitraum des mittleren Grundschulalters, in dem sich die Symptome durch den Übergang in ein fest strukturiertes gesellschaftliches Funktionssystem oft sehr intensiv zeigen und entwickeln (Gawrilow, 2016, 117) (vgl. Herausforderungen bei Systemerweiterungen gemäss Bronfenbrenner, siehe 2.1.5).

### Das gesellschaftlich defizitäre Verständnis von ADHS

ADHS hat durchaus eine positive, erfrischende und kreative Seite. Die Autorin hat als SSA selbst oft mit Kindern mit ADHS gearbeitet. Ressourcen wie Neugierde, Kreativität und übermässige Energie gehen jedoch in der modernen Leistungsgesellschaft häufig unter, da diese v.a. Fähigkeiten wie kognitive, stressresiliente Effizienz, ein schnelles Auffassungs- und Reaktionsvermögen und gute Selbstorganisation fordert. Dies führt dazu, dass Kinder mit ADHS in der Schule oft negativ auffallen, isoliert und stigmatisiert werden. Diese Problematik hat die Autorin bereits im Forschungsstand zum Thema dargelegt (siehe 1.1.1)

Die Schule als zweitwichtigstes Mikrosystem in der kindlichen Entwicklung ist gleichzeitig stärkster Übermittler gesellschaftlicher Erwartungen und reales Abbild der kapitalistischen Erfolgs- und Konkurrenzgesellschaft. Für individuelle Lernprozesse im eigenen Tempo ist wenig Platz. Stark vorstrukturierte, meist visuell-auditiv ausgerichtete Lernformen in der Schule bestärken Abwärtsspiralen in der persönlichen Entwicklung von Kindern mit ADHS, da diese v.a. durch den haptischen (bewegungsorientierten) Zugang lernen. Durch diese Umstände erfahren sie ihre Persönlichkeit sowohl von aussen und schliesslich auch selbst hauptsächlich als störend, unpassend bzw. unangepasst und sonderbar (Tschacher & Feuz, 2011, S.60-61).

In den Mikrosystemen Schule und Peers erfahren Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten wenig Akzeptanz und verfügen über ein schwaches Selbstwertgefühl und Selbstkonzept, da sie im sozialen und kognitiven Gefüge ständig negative Rückmeldungen erhalten. In dieser Rolle fallen Kindern mit ADHS-Auffälligkeiten gesunde Entwicklungs- und Individuationsprozesse in den zentralen Mikrosystemen besonders schwer (Tschacher & Feuz, 2011, S.61-62). Persönliche Fähigkeiten, die nicht gefragt sind, bleiben dabei oft (lange Zeit) unentdeckt, wie die Autorin in ihrer Arbeit als SSA in diversen Arbeitsbündnissen mit Kindern mit ADHS-Auffälligkeiten selbst feststellen konnte.

## **2.2. SSA als sozialpädagogisches Handlungsfeld**

### **2.2.1. Steigende Komplexität im Mikrosystem Schule**

Der Forschungsstand und Diskurs bzgl. des Bildungssystems Schweiz zeigen, dass mit steigender Heterogenität und gesellschaftlich-politischen Bemühungen hin zu inklusionsorientierten Bildungskonzepten die Komplexität im Mikrosystem Schule zugenommen hat. Dabei entwickelten sich schulische Erziehungshilfen wie schulische Heilpädagogik, Logopädie oder SSA im selben Masse, wie sich pathologische Störungsbilder im Bereich von Verhaltensstörungen differenzierten. Durch schulische Erziehungshilfen sollen Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten mittels persönlicher Lernunterstützung und gezielter Förderung der emotionalen und psychosozialen Entwicklung gestärkt werden, wobei die Handlungsfelder und Zuständigkeiten im interdisziplinären Kontext nicht geklärt sind. Um die Ressourcen des komplexen Systems optimal zu nutzen, braucht es mehr Zuständigkeitswissen und eine Anpassung und Modernisierung von Lernformen und -zugängen hin zu mehr Offenheit und Individualität, ähnlich der Bildungskonzepte alternativer Bildungsinstitutionen wie z.B. Rudolf-Steiner-Schulen (IFF, 2018, S. 27).

Uri Ziegele (2020) kritisiert am Schweizer Bildungskonzept, dass die formale Bildung nach wie vor im Fokus steht und nicht formale, informelle Settings vernachlässigt werden, obschon bekannt ist, dass in diesen wichtige Lern- und Entwicklungsprozesse stattfinden. Die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes 2008 bzgl. Inklusion und Auflösung von Sonderklassen ist schwierig, da es an personellen und zeitlichen Ressourcen fehlt, um allen Bedürfnissen in einem so breit abgesteckten Akteuren- und Zielgruppenfeld gerecht werden zu können. Möglichkeiten und Potenzial für die Schule sieht Ziegele in Ganztageschulen, die Ansätzen wie Frühförderung, Chancengleichheit und integrativer Bildung gleichermaßen gerecht werden könnten. Dies kann nur erreicht werden, wenn in der Gesellschaft alternative Lern- und Entwicklungsaspekte anerkannt und wertgeschätzt werden (S. 14-15).

Remo Largo (2015), europäischer Pionier in der Entwicklungspädiatrie, bestätigt diese Ansicht in der Dokumentation «Faszination Entwicklung». Er kritisiert, dass gesellschaftliche Systeme an Symptomen statt an Strukturen ansetzen und fordert, besonders im Schulsystem, eine der gesellschaftlichen Individualisierung angemessene Erziehung und Bildung mit einem Fokus auf die Erlebnisorientierung in einer immer stärker bewegungsarmen Welt (Monika Czernin & Aldo Gugolz, 2015). In Bezug auf innovative Bildungsformen müsste sich die SSA gemäss Ziegele (2014) auch verstärkt an einer nachhaltigen und offeneren Schulentwicklung beteiligen (S. 36).

## 2.2.2. SSA im Kontext von Schule und ADHS

### Kinder mit ADHS als Zielgruppe der SSA

Aktuell zeigt sich an Schweizer Schulen ein Bild der Verunsicherung im Umgang mit ADHS. Eine Kleinstudie der Stadt Zürich zeigt z.B., dass die Belastung von Betroffenen, Eltern, Mitschülern und Mitschülerinnen sowie Lehrpersonen sehr unterschiedlich wahrgenommen wird und dass die SSA in fast allen Fällen von ADHS in einer direkten Zusammenarbeit mit den betroffenen Kindern und z.T. auch mit betroffenen Eltern und Lehrpersonen steht. Bisweilen gibt es aber kaum Fakten, Konzepte oder Ansätze, wie die SSA mit der Problematik ADHS und Bildung umgeht und umgehen könnte (IFF, 2018, S. 27).

### Die Rolle der SSA in der Schule

Bereits im Forschungsstand verwies die Autorin auf den einseitigen Zugang der problembezogenen, fürsorglichen Orientierung der SSA in der Schweiz (siehe 1.7.2). Gemäss Ziegele (2020), selbst SSA, Dozent und Mitglied des SSAV, wird die SSA v.a. bei Unterrichtsstörungen, Verhaltensauffälligkeit, Aggressivität und Mobbing genutzt (S. 14). Vergleicht man das Tätigkeitsprofil der SSA mit dem aus Deutschland und Österreich, fällt auf, dass in den deutschsprachigen Nachbarländern ausserschulische, erlebnispädagogische Interventionen stärker vertreten sind (Sandro Jahnke, 2005, S. 126; Nödl & Schmid, 2011, S. 277-281).

Für die SSA wünscht sich Ziegele mehr Prozessoffenheit und Miteinbezug von SchülerInnen sowie eine stärker sozialräumliche, lebensweltorientierte Ausrichtung. Dabei sieht er die SSA in einer umfassenderen Rolle einer lebensweltlichen Begleitung. Nebst innovativeren und offeneren Lernsettings würden durch alternative Bildungsinstanzen wie z.B. die SSA erweiterte Bildungskonzepte generiert als im klassisch altershomogenen Klassenverband. (S. 14-15).

### Entwicklung und Problematik der SSA in der Schweiz

In Bezug auf die Problemstellung der unklaren Zuständigkeit und Methodik der SSA und das Handlungspotenzial, das die Autorin aus dem Kontext für die SSA ableitet, lohnt sich ein Blick auf die Entwicklungsgeschichte und das Professionsverständnis der SSA in der Schweiz.

Die schulische Orientierung für das Professionsverständnis der SSA generiert gemäss Matthias Drilling (2001) zu wenig kritische Distanz zur eigenen Ziel- und Methodenentwicklung. Er erklärt diese Abhängigkeit mit dem Umstand, dass die SSA in der Schweiz meist im Rahmen von Pilotprojekten aufgrund konkreter Notlagen und Systemüberforderungen entstand und dadurch primär im Mikrosystem Schule verwurzelt ist, während die SSA in Deutschland und Österreich aus der niederschweligen Jugendhilfe kamen und ungebundener ausgerichtet sind (S. 74-75).



## 2.2.3. Lebensweltorientierung als Handlungstheorie der Sozialen Arbeit

### Kontext und Relevanz der Lebensweltorientierung

Der Professionalisierungsschub und die Neuorganisation der Sozialen Arbeit im Rahmen der Individualisierungsgesellschaft während der 1970er Jahre machte auch eine Neubestimmung erzieherischer, pädagogischer und wissenschaftlicher Konzepte für die Profession notwendig. Durch konstruktivistische Ansätze wie Thierschs LWO liessen sich Entfremdungstendenzen auf der politisch-organisationalen sowie fachlich-professioneller Ebene zumindest in der Theorie erklären und relativieren, wie die Autorin im Kapitel über kindliche Entwicklung und den theoretischen Ansatz der Sozialökologie darlegte (siehe 2.1.3).

An einem ähnlichen Punkt steht die Gesellschaft gemäss Einschätzung der Autorin heute, fünfzig Jahre später wieder. Individuelle Möglichkeiten sind noch vielfältiger, Wertepluralität und Individualismus, die Abkehr von gesellschaftlichen Normen und alternative Lebensgestaltung prägen die Gesellschaft noch stärker, wobei die Herausforderungen in der persönlichen Orientierung und Sozialisierung in der Gesellschaft tendenziell komplexere Dimensionen annehmen. Gemäss Drilling (2001) muss die SSA im Zeitalter der Individualisierung umso mehr auf die Analyse und Strukturierung von Lebensmöglichkeiten im Kontext sozialer Gerechtigkeit und individueller Zugänge eingehen und die LWO als professionelle Basis ihrer alltäglichen Arbeit verorten (S. 53).

### Professionelle Grundannahmen der Lebensweltorientierung

Lothar Böhnisch, Wolfgang Schröer und Hans Thiersch (2005, S. 169-171) führen bzgl. einer lebensweltorientierter professioneller Haltung fünf Grundannahmen, welche die Autorin tabellarisch zusammengefasst hat:

Grundannahme	Ausprägung
Die Lebenswelt als Schnittstelle von Strukturen und Handlungsmuster	In der Lebenswelt zeigen sich Prägungen und Bedingungen aus verschiedenen Lebenskontexten / -feldern als eine Art «Bühne, auf der Menschen (. . .) nach bühnenspezifischen Regeln miteinander agieren», wobei es darum geht, die Regie für seine persönliche Lebenswelt übernehmen zu können.
Abweichendes Verhalten als Bewältigungsstrategie	Verhalten, das nicht der Norm entspricht, hat einen «guten Grund», welcher individuell zugänglich gemacht werden soll
Differenzierung und ganzheitliche Systemerfassung «Lebenswelt» als Zugangsverständnis	Einzelne Lebensfelder, die gemachten Erfahrungen und Prägungen in ihnen sowie aus ihnen resultierende Denk- und Handlungsmuster müssen analysiert, differenziert und als gegenseitige Ergänzung miteinander verbunden werden
Doppelsinn von Respekt (Akzeptanz) und Destruktion (Anzweifeln) als Grundstruktur	Die Lebenswelt bzw. unterschiedliche Perspektiven stehen sich diametral gegenüber und ermöglichen damit Bezüge zu ähnlichen Ambivalenzen (akzeptieren-anzweifeln) in konkreten Lebenssituationen
Komplexität der offenen Lebenswelt als Chance und Risiko	Die Lebenswelt definiert sich entsprechend der Wertepluralität in der offenen Komplexität der Gesellschaft neu, wobei dies sowohl Chancen als auch Belastung und Überforderungsgefühle generieren kann.

Abbildung 5: Grundannahmen lebensweltorientierten Handelns (eigene Darstellung basierend auf Böhnisch et al., (2005, S. 169-171))

### Differenzierung des lebensweltorientierten Zugangs

Die LWO als handlungstheoretisches Instrument für die Soziale Arbeit unterscheidet gemäss Klaus Grunwald und Hans Thiersch (2014) die Perspektiven (Zugänge) der Hermeneutik (verstehend), Offenbarung struktureller Verhältnisse (erkennend) und Grundskepsis gegenüber fremden sowie eigenen Wahrnehmungen (hinterfragend). Die Perspektiven lassen sich wie folgt zusammenfassen (S. 10-12):

Perspektive	Ausrichtung Zugang
hermeneutisch-pragmatische	Das Verständnis eines individuellen Alltags lässt sich durch die inneren Deutungs- und Interpretationsmuster anhand bewusster und unbewusster Prägungen der Zielperson erschliessen
phänomenologisch-interaktionistische	Das Verständnis eines individuellen Alltags kann über strukturelle Bedingungen, Interaktions- und Spannungsverhältnisse analysiert werden. Strukturen unserer Lebenswelt beeinflussen unsere Interaktionen (unser Verhalten und Handeln), welche wiederum die Strukturen mitgestalten und -prägen. Die phänomenologische Analyse der Lebensweltorientierung bezieht sich auf interaktionistische Bedingungsgefüge innerhalb der räumlichen, zeitlichen und sozialen Dimensionen.
kritische Alltagstheorie	Hinterfragung erzeugt Wissen und Zugangsmöglichkeiten. Die kritische Perspektive auf den Alltag analysiert, interpretiert und hinterfragt bestehende Spannungsverhältnisse und routiniertes, Alltagshandeln in der eigenen Lebenswelt. Alltägliche Bewältigungsstrategien werden hinterfrag- und veränderbar, indem nach alternativen Handlungsoptionen innerhalb des gegebenen Rahmens gesucht wird.

Abbildung 6: Die Perspektiven der LWO (eigene Darstellung basierend auf Grunwald & Thiersch (2014, S. 12-14))

### Lebensweltorientierte sozialpädagogische Interventionen

Anhand der Grundannahmen zeigt sich, dass es in lebensweltorientierten sozialpädagogischen Interventionen darum geht, das Alltagserleben der Hilfesuchenden bzw. deren Lebensfelder und Schnittstellen sowie die darin enthaltenen Strukturen und Ressourcen von Bedingungen und Beziehungen zu erkennen und nachzuempfinden (Thiersch, 2015, S. 355).

Auf der Ebene des alltäglichen Erlebens werden gemeinsam lebensweltliche Ressourcen, Strategien und alternative Handlungsmöglichkeiten eruiert, um AdressatInnen einen gelingenderen Alltag zugänglich zu machen. Um individuelle Deutungs-, Handlungs- bzw. Bewältigungssysteme zu verstehen, müssen sich Professionelle der Sozialen Arbeit intensiv mit der Lebenswelt ihrer AdressatInnen auseinandersetzen (Böhnisch et al., 2005, S. 297-301). Sie arbeiten in den Dimensionen und Perspektiven ihrer AdressatInnen, sodass diese sich als Subjekte ihrer Verhältnisse erfahren. Die Hilfeplanung basiert entsprechend auf einer am Verstehen ausgerichteten Rekonstruktion der Lebenswelt in einem offenen, dialogischen Prozess mit biografischen (Individuum) und kulturell-sozialen (Gesellschaft, Milieu bzw. Mikro-/Mesosystem) Bezügen (Grunwald & Thiersch, 2014, S. 27-28).

In der gemeinsamen Interaktion werden die Komplexität der mehrdimensionalen Lebenswelt und die belastende Situation darin erörtert. Potenzielle Lösungsstrategien werden über (hermeneutische, phänomenologische und kritische) Perspektivenarbeit erschlossen. Diese erfordert die Verantwortung, Motivation und Partizipation der AdressatInnen, während die Professionellen eine begleitende Rolle und offene, akzeptierende Haltung einnehmen (Thiersch 1977, zit. in Christian Hilverling & Melanie Hoffmann, 2005, S. 60-61).

## 2.2.4. Lebensweltorientierung als Bezugstheorie für die SSA

### Lebensweltorientierte SSA

LWO in der Sozialen Arbeit meint gemäss Thiersch (2012) als Gegenentwurf zur Spezialisierung eine «ganzheitliche Wahrnehmung von Lebensmöglichkeiten (. . .), wie sie im Alltag erfahren werden» (Thiersch, 2012; zit. in Carla Reygers, 2014, S. 17). Drilling (2001) wertet die LWO als Handlungstheorie der Sozialen Arbeit als wichtigen Professionalisierungsschritt, indem sich das Professionsverständnis vom Machtgefälle des Expertendaseins distanzierte und mehr Symmetrie und den gemeinsamen Dialog mit den AdressatInnen anstrebte. Dies zeigt sich auch am Wechsel der Termini von KlientIn zu AdressatIn.

Drilling (2001) definiert lebensweltorientierte SSA als ausserunterrichtliche Unterstützung bei der Bearbeitung von Themen im Kontext des Erwachsenwerdens mit dem handlungstheoretischen Zugang der LWO (S. 65; S. 95). Besonders für Interventionen der SSA empfindet Drilling den lebensweltorientierten Zugang als Chance, kreative Lösungen und alternative Zugänge ausserhalb des problembelastenden Funktionssystems Schule zu generieren (S.53-54).

Im Zentrum der LWO steht die Begleitung hin zu einem gelingenden Alltag. Dabei bezieht sich jegliche Unterstützung des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen auf deren lebensweltliche Realitäten, in denen sie sich bewegen und orientieren. Lebensweltliche Kontexte, Ressourcen und Herausforderungen sowie Strategien und Strategiepotezial werden im freiwilligen Setting gemeinsam eruiert und bearbeitet (Drilling, 2001, S.94-95).

### Handlungsgrundsätze lebensweltorientierter SSA

Die Grundsätze und Arbeitsbereiche der SSA fasst Drilling (2001) wie folgt zusammen:

<b>Handlungsgrundsätze der SSA</b>	
Prävention (I und II)	Primäre (I) Prävention zur Sensibilisierung, Vorbeugung sowie Früherkennung und -behandlung (II) bei ersten Symptomen
Ressourcenorientierung	Förderung von Stärken, Schaffen von Zugängen und Orientierungsmöglichkeiten, von defizitärer zu profitabler Strukturnutzung
Beziehungsarbeit	Stärkung von Beziehung(-sfähigkeit) innerhalb Arbeitsbündnis und nach aussen
Prozessorientierung	individuelle, intrinsisch-motivationaler und freiwilliger Kontext mit verstehendem, akzeptierendem Zugang einer eigendynamischen Entwicklung
Systemorientierung	SSA gestaltet Problemlösungen im Wissen um die Systemzustände bzw. -verständnisse der AdressatInnen und macht sich systemische Ressourcen zur Themenbearbeitung zu Nutze, um mehr Kenntnis über das Problemsystem und mögliche Lösungsansätze zu erlangen  SSA muss deshalb unbürokratisch mit externen Fachpersonen bzw. -stellen interagieren können.
Methoden	Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit, Projektarbeit.
<b>Arbeitsbereiche der SSA</b>	
Problembezogene fürsorgliche Orientierung	im Funktionssystem Schule mit perspektivenentwickelnden, problem- bzw. bewältigungsorientierten Angebote im Einzel- und/oder Gruppensetting
Integrierte sozialpädagogische Orientierung	Mischform und Verknüpfung von einzel- und gruppenbezogenen problembearbeitenden Interventionen in Form von offenen, präventiv ausgerichteten Freizeit- und Betreuungsangeboten
Freizeitpädagogische Orientierung	ergänzend zum Funktionssystem Schule durch ausserschulische Massnahmen und Angebote

Abbildung 7: Grundsätze und Arbeitsbereiche SSA (eigene Darstellung basierend auf Drilling (2001, S. 66-67; 105-112))

## 2.2.5. Lebensweltorientierung als ganzheitliche Perspektive auf ADHS

In der Auseinandersetzung mit ADHS eignet sich die LWO als umfassendes Differenzierungsinstrument zur Klärung bestehender Einschränkungen im Alltag. Abweichendes Verhalten ist dabei stets in den perspektivischen und systemischen Kontexten individueller Interpretationen und Strukturen zu betrachten. Manfred Gerspach (2015) hat die Notwendigkeit der Gesellschaft zu einer lebensweltorientierteren Perspektive auf ADHS im Empfinden der Autorin treffend formuliert:

*«Weil jede auftretende Störung in Relation zu normativen (. . .) Leistungserwartungen steht, entspricht es einem gewaltigen Missverständnis mit oft verheerenden Folgen, diesen Zusammenhang keiner eingehenden Reflexion zuzuführen (. . .) Daher ist Skepsis gegenüber einer perspektivischen Verengung (. . .) angebracht, die zu einer einseitigen Verlagerung des Problems in die Person führt, während es doch darum gehen muss, das Bedingungsgefüge (. . .) bis hin zum gesellschaftlichen Interaktionsszenario zu betrachten. Es macht einen grossen Unterschied, ob wir ein Kind funktional an vorgegebenen Erwartungen, die es bislang nicht erfüllt, ausrichten oder uns auf einen Dialog mit ihm einlassen, um mit ihm herauszufinden, was seine Störung im gesellschaftlichen Zusammenleben bedeutet, wofür es sie selbst braucht und wofür sie von anderen benutzt wird»*

(S. 103-104).

## 2.3. Die Forderung nach erlebnispädagogischer SSA

### 2.3.1. Mehrdimensionale Orientierung für die SSA

Bezugnehmend auf die oben dargelegte Problematik der einseitigen, problembezogenen SSA in der Schweiz, plädiert die Autorin für mehr integrierte sozialpädagogische und die freizeitpädagogische (auserschulische) Arbeitsbereiche für die SSA in der Schweiz (siehe Abb. 7). Eine Möglichkeit, die freizeitpädagogische Orientierung zu fördern, sieht die Autorin in erlebnispädagogischen Interventionen bzw. in der Etablierung der EP als methodischer Zugang der SSA. Die SSA-Strukturen in Deutschland sieht die Autorin als Vorbild für diese Forderung: Ergänzend zur Unterstützung innerhalb des Funktionssystems Schule soll Soziale Arbeit in der Schule in Deutschland auserschulisches, druckfreies erlebnis- und handlungsorientiertes Lernen ermöglichen, das ausserhalb des Mikrosystems Schule ansetzt. In freizeitorientierten Settings werden insbesondere die Selbsterfahrung und -regulierung als non-formale Bildungsprozesse und Ziele der SSA definiert. Dabei geht es darum, aus dem problembesetzten Mikrosystem Schule herauszugehen und ein eigenes, die schulische Pädagogik ergänzendes Bildungsverständnis zu etablieren (Nödl & Schmid, S. 277). Nebst unterrichts- und klassenbezogenen Aktivitäten wie Klasseninterventionen, Beratung und Vermittlung bei Krisengesprächen (integrierte sozialpädagogische Orientierung) werden auserschulische Projektarbeit, sozialpädagogische Gruppenangebote und Freizeitgestaltung (freizeitpädagogische Orientierung) als gleichermaßen zentrale Aufgabenbereiche definiert (Anja Schrabauer, 2009, S. 55-56).

### 2.3.2. Ziele erlebnispädagogischer Schulsozialarbeit

Bernd Heckmair und Werner Michl (2008) führen im Praxisbuch für EP in der Schulsozialarbeit aus, inwiefern die EP eine geeignete Methode der SSA darstellt, um Kindern alternative Lernzugänge und kreatives Anpassungsverhalten zu vermitteln. Sie sehen die SSA dabei als zuständig, Kinder vor physische, psychische und soziale Herausforderungen zu stellen und in einer niederschweligen Begleitung zur Förderung ihrer Persönlichkeitsentwicklung und gelingenden Alltags- und Lebensweltgestaltung beizutragen (zit. in Nödl & Schmid, 2011, S. 276-280). Jahnke (2005) definiert anhand seiner Untersuchungen zum Thema EP in der Schule für die SSA vier Ziele, welche die Autorin tabellarisch zusammengefasst hat (siehe nächste Seite)

Ziele erlebnispädagogischer Aktivitäten der SSA	
Stärkung von:	Selbstwertgefühl und positiveren Assoziationen zum Selbstkonzept, indem Problemlösungsstrategien eigenständig entwickelt und Ressourcen / Fähigkeiten etabliert werden.
	Körpergefühl, Selbstwahrnehmung, -regulation, Handlungsmöglichkeiten, -planung und schliesslich Persönlichkeitsbildung anhand gezielter Grenz- und Risikoerfahrungen im Abenteuersetting.
	Reflexionsvermögen, Wissen um und Wahrnehmung von Einflusswechselwirkungen in Lebenswelt, in denen sich die Kinder befinden, Bewusstsein für die äussere Umwelt (Mitmenschen, Natur)
	Sozialverhalten und sozialer Integration durch Abbau von Vorurteilen und Berührungängsten, gemeinsamer Konfliktbewältigung, gegenseitige Unterstützung zur Steigerung von Konflikt- und Kompromissfähigkeit (z.B. Kommunikation, Verhandeln, Empathie)

Abbildung 8: Ziele erlebnispädagogischer Aktivitäten der SSA (eigene Darstellung basierend auf Jahnke (2005, S. 126-128))

### 2.3.3. Sport und Bewegung als Zuständigkeit der Sozialen Arbeit

Die EP verfolgt grundsätzlich einen handlungs- und bewegungsorientierten Zugang mit Fokus auf haptisches Lernen (siehe 2.3.4). Nachfolgend zeigt die Autorin anhand eines Exkurses in die Sportpädagogik, inwiefern sie die Soziale Arbeit als zuständig erachtet, sport- und bewegungsorientierte Interventionen zu etablieren. Das folgende Kapitel dient dem ergänzenden Verständnis. Aufgrund der Zeichenbeschränkungen geht die Autorin nicht näher auf bestehende Definitionen und Strukturmerkmale von Sport bzw. Schnittstellen und Handlungsperspektiven von Sport und Sozialer Arbeit ein.

#### Bedeutungen und Funktionen des Sports

Bewegung hält den Körper gesund und ist überlebenswichtig. Nebst vielen physiologischen Wirkungen (auf Muskeln, Knochen, Nerven, Fett- und Blutdruckregulation etc.) nimmt körperliche Betätigung Einfluss auf psychologische und soziale Erlebensdimensionen wie Selbstwert, Selbstregulation, Identität, Sinnstiftung und Zugehörigkeit. Aufgrund der immer stärker digitalisierten Gesellschaft bzw. steigender Bewegungsarmut wächst die Relevanz von Sport (Anne Lützenkirchen, 2016, S. 295-297).

Mangelnde Bewegung verstärkt die Risiken auf gesundheitliche Probleme und steht als Risikofaktor im wissenschaftlichen und politischen Gesundheitsdiskurs. Es muss daher als gesellschaftliche Aufgabe verstanden werden, regelmässige körperliche Aktivität in einem angemessenen Umfang als prägende Alltagselemente der Bevölkerung zu etablieren (ebd.).

### **Bewegung und Sport als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit**

Lernprozesse im Spannungsfeld zwischen Individuation und Sozialisation gelingen in der frühen Kindheit v.a. durch bewegungsorientiertes (haptisches) Lernen. Mit dem Erwerb motorischer und kulturell geprägter Bewegungsfertigkeiten finden wichtige mehrdimensionale Entwicklungsprozesse auf der persönlichen und sozialen Ebene des Erlebens und Verhaltens statt. Diese prägen unser Körpergefühl, unsere Identität (Selbstkonzept) und unser individuelles Alltags- und Bewältigungsverhalten. Die gesellschaftlichen Veränderungen wirken negativ auf die gesunde körperliche, psychische und soziale Entwicklung von Kindern ein: Im Rückgang körperlich-sinnlicher Erfahrungen in der Kindheit sieht Lützenkirchen (2016) die Ursache für steigende Gesundheitsprobleme wie Adipositas und Diabetes sowie Verhaltensauffälligkeiten wie ADHS oder phobische Störungen (S. 24-26). Die Soziale Arbeit muss infolge mehr Verantwortung übernehmen und Kinder in körperlich-motorischen sowie geistig-seelischen Entwicklungsprozessen mittels bewegungsorientierter Interventionen unterstützen (S.29).

Aus anthropologischer Perspektive ist Bewegung ein Grundphänomen menschlicher Entwicklung und notwendiger Bestandteil eines menschenwürdigen Lebens. Somit muss Bewegungsförderung als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit anerkannt werden. Die Belege über Wirksamkeit von sportorientierten Angeboten sind nicht alleinige Argumente für die Zuständigkeit der Sozialpädagogik. Auch die Soziokulturelle Animation muss sich als zuständig fühlen, niederschwellige Zugänge zu schaffen, um die Exklusion benachteiligter Menschen in der Gesellschaft zu verringern bzw. ihre soziale Teilhabe, Beteiligungs- und Bildungschancen über Zugänge zum Sport zu stärken (Harald Michels, 2007, S. 13-16).

### **Sport als gesellschaftliches Funktionssystem: Strukturmerkmale und Potenzial Sozialer Arbeit**

Aus disziplinspezifischer Perspektive fliessen Professionsfokusse von Sportpädagogik, -wissenschaft und Sozialpädagogik bzgl. Förderung einer gesunden körperlichen und geistigen Entwicklung ineinander. Jedoch existieren gemäss Michels (2007) kaum Untersuchungen und Vergleichsanalysen zum Handlungspotenzial sportorientierter Sozialer Arbeit. Sportpädagogische Aus- und Weiterbildungsangebote haben sich parallel und unübersichtlich entwickelt, in der Lehre der Sozialen Arbeit konnte sich das Funktionssystem Sport bisher nicht als professionelles Zuständigkeitsfeld etablieren (S. 3-4). Bzgl. Systematisierungs- und Professionalisierungsbemühungen in einer Disziplin Kombination bietet Deutschland seit 2018 als bisher einziges deutschsprachiges Land den Studiengang «Soziale Arbeit und Sport» an (Olympiastützpunkt Berlin, 2018).

Die Soziale Arbeit muss also in Bezug auf die obig beschriebene Problem- bzw. Zuständigkeitsanalyse Individuations- und Sozialisationsprozesse auf Basis körperlicher-sozialer Aktivität generieren.

Für die Soziale Arbeit ergibt sich dadurch ein neues Handlungsfeld, was auch die Pflicht zur Professionalisierung auf diesem Gebiet notwendig macht. Für eine flächendeckende Verankerung von Sport als Methode in der Sozialen Arbeit müssten gemäss Michels (2007) entsprechende Angebote in sozialpädagogischen Institutionen sowie Aus- und Weiterbildungsangebote für Professionelle etabliert werden. Bestehende relevante theoretische Zugänge in der Sozialen Arbeit, z.B. Sozialraum- und Lebensweltorientierung, könnten mit sportpädagogischen Ansätzen ergänzt werden (S. 16). Bisher wird Sport und Bewegung als Medium v.a. in der Jugendarbeit genutzt. Weiter haben sich die Angebote in den letzten Jahren im Bereich EP vervielfacht, in der nebst Körperbezug auch psychologische Effekte über Faktoren wie Risiko, Unsicherheit und Mut in den Fokus genommen werden (Michels, 2007, S. 14).

### **2.3.4. Erlebnispädagogik als professionelle Interventionsmethode**

Bezugnehmend auf die vorhergehende Erörterung macht es durchaus Sinn, die EP als Interventionsmethode der Sozialen Arbeit bzw. der SSA in Betracht zu ziehen. In den nächsten Abschnitten werden die historischen, konzeptionellen und methodischen Grundlagen der EP dargelegt.

#### **Entstehung und Verständnis der Erlebnispädagogik**

Gründend auf der damaligen Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte Kurt Hahn (1886-1974) seine «Erlebnistherapie» auf der Annahme, dass Lernen durch aktives Erleben in einem realen, alltagsnahen Lebenssetting ganzheitlicher ist und dadurch nachhaltiger wirkt. Diese Annahme begründete er damit, dass im erlebenden Lernen die Handlungserfordernis und -rückmeldung durch die Situation selbst bzw. über das eigene Handeln und ohne Einwirkung Dritter erzeugt wird (Jürgen Oelkers, 1995, S.16-18)

Hahns Kurzschulen sollten als zeitlich befristete Alternativen in einer besonderen Intensität als Sondermassnahmen bei auffälligen Kindern und Jugendlichen fungieren und zielten auf persönlichkeitsbildende Effekte ab. Dabei bildete das gemeinsame Planen, Durchführen und Reflektieren von Abenteuerprojekten in der Natur (Hüttenbau, Schifffahrt etc.) das Herzstück seines Konzepts. Nach dem Ersten Weltkrieg entwickelten sich in Deutschland vermehrt ausserschulische Konzepte (z.B. Ferienlager) und sozialpädagogische, erlebnisorientierte Institutionen; die Geburtsstunde der EP. Auftrieb erhielt der erlebnispädagogische Zugang aufgrund von Defizitanalysen, welche die Schulpädagogik in den 1960er Jahren zunehmend als erlebnisarm bemängelten. Seit den 1990er Jahren nehmen erlebnispädagogische Interventionen an Schulen unterschiedlich stark zu und sind v.a. in privaten Institutionen stark vertreten. Auch in der öffentlichen Bildung ist ein Trend hin zu erlebnispädagogischen Interventionen zu beobachten, wobei diese die schulische Pädagogik nicht ersetzen, sondern ergänzen soll (ebd.).

Auch Thiersch (1995) sieht die EP ergänzend und entlastend bei sozialen und strukturellen Spannungen. Diese führt er zurück auf eine «aggressive oder gelangweilte Atmosphäre» (S. 52) aufgrund körperlich-sinnlicher Unterforderung in einer zu wirtschaftlich ausgelegten Sozialpolitik (ebd.).

Insofern muss die EP heute als ergänzende Methode zur traditionellen (schulischen) Pädagogik verstanden werden. Thiersch (1995) lehnt dabei die Notwendigkeit einer Übertragbarkeit im Sinne direkter Transferprozesse des Erlernten in den Alltag ab und stellt die EP gleich mit schulischer Erziehung in abstrakten Bereichen wie Kunst oder Religion, die in einem ähnlichen Sinn individuelle Interpretationsfreiräume, Deutungs- und Lernprozesse fördern (S. 52-53).

### **Haltung und Didaktik der Erlebnispädagogik**

Die Offenheit und Ungewissheit über Interventionsausgänge, mit der EP einhergeht, verunmöglicht eine direkt bzw. verbindlich gerichtete Erziehungspädagogik, da individuelles Erlebniserfahren pädagogisch nicht zugänglich und kontrollierbar ist. Dies erschwert eine professionelle Verankerung des Konzepts; als indirekte Pädagogik zielt sie nicht darauf ab, Lern- und Transferprozesse zu steuern, sondern Orientierung in der eigenen Lebenswelt zu fördern, d.h. sichere Zustände und Räume zu schaffen, in denen Bedingungen und Chancen einer eigenen Lebensgestaltung wahrgenommen, erlebt und reflektiert werden können. Zentral für die EP ist deshalb eine *«Freiheit und Eigensinnigkeit (. . .) respektierende Pädagogik»* (Thiersch, 1995, S. 45), die Gelegenheiten mit offenem Ausgang anbietet und individuelle Lern- und Deutungsprozesse begleitet und unterstützt. In der offenen Führung erlebnispädagogischer Angebote verlagert sich die Beziehung von Professionellen und AdressatInnen in die gemeinsame Erfahrung übergreifender Verbindlichkeit zur gemeinsamen Lösung bestehender Aufgaben im Spannungsfeld zwischen Wagnis und Risiko. Für Thiersch (1995) werden in diesen Momenten ganzheitliche Erfahrungen von Kopf, Herz und Hand im Kontext einer LWO Pädagogik erfass- und verstehbar, weshalb die EP als Konzept für informelle Bildungsprozesse einzigartig relevant ist (S. 47).

Für Professionelle ist die Durchführung von erlebnispädagogischen Interventionen gemäss Thiersch (1995) also ebenso unmittelbar wie für die AdressatInnen, sodass die Leitung situative Verbindlichkeit, Spontaneität und Flexibilität sowie pädagogische Führungszurückhaltung zugunsten eigener Lernentwicklungen erfordert. Grundvoraussetzung der EP ist themenentsprechendes Sicherheits-, Fach- und Handlungswissen (z.B. Hüttenbau) sowie ein gesichertes Handlungsfeld im Spannungsfeld zwischen Sicherheit, geplanter Offenheit und gewagten Risiken. Als zentral für die didaktische Grundhaltung in der EP sieht Thiersch regelmässige kritische Selbstprüfung, Analyse bzgl. bestehender Rahmenbedingungen beim planerischen und pädagogischen Vorgehen und Reflexion über Handlungs- und Entwicklungsprozesse und -dynamiken der Intervention. Die Zusammenarbeit in einem erlebnispädagogischen Setting setzt unbedingte Freiwilligkeit, intrinsische Motivation und Kooperation aller Beteiligten voraus, weshalb die Führungsperson der gemeinsamen Willens-, Kompetenz- und Handlungsplanung mithilfe reflektierender Kommunikation auf Augenhöhe genügend Raum geben muss. Auch Misstrauen und Skepsis müssen als persönliche Interpretation eines Abenteuervorhabens anerkannt und miteinbezogen werden (S.48-52).

Aufgrund der Unplanbarkeit und erhöhten emotionalen Intensitäten bei AdressatInnen fordern erlebnispädagogische Interventionen nebst Führungs- und Organisationskompetenzen v.a. viel Empathie und eine starke Belastungsgrenze und Standfestigkeit.



Weiter sollte hohe Sensibilität für Gruppendynamische Prozesse und mögliche Risikosituationen gewährleistet sein. Trotz der hohen Anforderungen ist der Ausbildungsweg der EP bis heute nicht formalisiert. Es bestehen unterschiedliche Weiterbildungen durch private und öffentliche Institutionen<sup>10</sup> für Professionelle aus sozialen oder psychologischen Arbeitsbereichen (Krug, 2014, S. 35-36).

### **Von Erlebnis- zu Abenteuerpädagogik**

«Menschen müssen gewagt werden» (Thiersch, 1995, S. 54)

Thiersch (1995) sieht in der spezifischen Struktur des Abenteuers einen zentralen Faktor der EP. Er definiert ein Abenteuer «als Weg (. . .), der die Selbstfindung nur in der Preisgabe des Gewohnten, im Mut zur Gefahr möglich macht» (S. 39). Das Abenteuer liegt im Spannungsfeld von Können und Wagnis bzw. von Kontrolle und Ungewissheit in der Wechselwirkung von Handeln und Leiden. Es stellt eine besondere Form des Erlebens dar, die eine in sich abgegrenzte Realität und ein sicherer Raum generiert, «in dem der Mensch sich als allein zuständig für die Gestaltung seines Lebens erfährt» (S. 39-40). Während verstärkte Individualisierung und Wertepluralisierung der modernen Gesellschaft eine Entstrukturierung bestehender Lebensorientierungen (Muster, Normen, Prägungen) erzeugen, fördert die EP gemäss Thiersch (1995) anhand des Abenteuers die eigenen Steuerungs- und Handlungsfähigkeiten in Extremsituationen. Dadurch erleben sich AdressatInnen als RegisseurInnen ihres eigenen Lebens und lernen, die Offenheit der modernen Gesellschaft im Kontext eigener Ressourcen und Bedingungen zu nutzen. In diesem Sinne wirkt das Abenteuer setting befähigend, als Empowerment bzgl. Selbst- und Systemkenntnis bzw. Kompetenz- und Konsequenzwissen in komplexen Situationen mit stark wirkenden, direkt erlebbaren Folgen des eigenen Handelns (S. 42-43; 47-48).

### **Fokus und Setting erlebnispädagogischer Interventionen**

Im erlebnispädagogischen Zugang geht es darum, «subjektive Bedeutsamkeitserlebnisse über den Körper (. . .) zu eröffnen» (Josef Koch, 1995, S. 64). Das Erlebnis wird als Medium für ganzheitliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse betrachtet, die mehrdimensional (über die körperlich-sinnliche, psychisch-emotionale und motorisch-neurologische Ebene) stattfinden. Gemäss Krug (2014) ermöglicht das Abenteuer setting in der EP aufgrund seiner ungewohnten und alltagsfernen Umgebung kreative Denkprozesse und spontane Handlungsentscheidungen frei von bestehenden Prägungen im persönlichen Alltag. Im Fokus der EP stehen die Reflexion des Erlebten und Transferleistungen in die eigene Lebenswelt. Aus den prägenden Erlebnissen werden neue Erkenntnisse generiert (S. 35-36). In diesem Sinne verfolgt die EP einen lebensweltorientierten Ansatz, indem sie versucht, Zusammenhänge über bestehende Konstrukte und Verhaltensmuster zu analysieren, zu hinterfragen und über das eigene Handeln neu auszurichten, um einen gelingenderen Alltag zu generieren (siehe 2.2.3).

---

<sup>10</sup> Gemäss der BIZ-Informationseite sind institutionelle Anbieter zur Ausbildung in der Erlebnispädagogik planoalto, curaviva (als Nachdiplomstudium HF) sowie drudel und wakonda (als private Kursanbieter), siehe mehr unter <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/1900?id=7674>

Ein ganzheitliche Zugang gelingt im Kontext des Abenteuers<sup>11</sup> leichter, weil dieses als autopoietisches System über eine begrenzte, in sich geschlossene Logik, eine eigene Sinnstiftung und klare Ziele verfügt, was eine ausweglose Konfrontation mit den Konsequenzen des eigenen Handelns und unvermittelt alternative Selbsterfahrungen generiert. Die unmittelbaren Erfahrungen in der Konfrontation mit kritischen Herausforderungen werden über hohe Emotionalität intensiviert und dauerhaft im episodischen Gedächtnis verankert (Koch, 1995, S. 64-65).

Erlebnisorientierte Interventionen finden in der Gruppe statt und legen den Fokus nebst einer vertieften Auseinandersetzung mit sich selbst auch auf die Förderung von Sozialkompetenzen, z.B. Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten (Krug, 2014, S. 35). Koch (1995) definiert gelingendes Sozialverhalten als notwendige Grundbedingung in sicherheitsrelevanten Situationen erlebnispädagogischer Interventionen. Das Setting gemeinsamer Verantwortung ermöglicht gemeinsame neue Erfahrungen, Gefühle und Aushandlungsprozesse innerhalb des Selbst- sowie Gruppenkonzepts bzw. ein Ausloten der Grenzen sowohl der eigenen Person wie auch der Gemeinschaftsstruktur (S. 65-66).

## 2.4. Klettern als sozialpädagogische Intervention

Auf Basis der vorangegangenen Auseinandersetzung bzgl. Fokusse und Ziele erlebnispädagogischer Interventionen schätzt die Autorin die EP als relevante professionelle Intervention für die SSA ein. Die vorliegende Masterarbeit gründet auf der Projektidee KASPI, um Kindern mit ADHS-Auffälligkeiten über das Klettern einen gelingenderen Zugang zu sich selbst bzw. zu ihrer Lebenswelt und ihrem Alltagserleben zu ermöglichen. Die folgenden Unterkapitel zeigen auf, inwiefern das Klettern auf neurologische Prozesse wirkt und weshalb insbesondere Kinder mit ADHS von einem Kletterangebot profitieren können.

### 2.4.1. Klettern als menschlicher Instinkt

Albert Iglseider (2015) begründet das Klettern phylogenetisch als historische Notwendigkeit des Menschen. In der Frühzeit vor rund einer Million Jahren war das Erklettern von Bäumen zur Nahrungs- oder Schutzsuche grundlegend für das Überleben. Aufgrund der Trägheit evolutiver Anpassungen ändern sich instinktive Bewegungstechniken einer Spezies langsam, weshalb der Mensch die genetische Information über die überlebenswichtige Notwendigkeit zum Klettern von Geburt an in sich trägt. Als Beweis für seine These verweist Iglseider auf Fachwissen der Entwicklungspädiatrie (z.B. Handgreif- oder Klammerreflexe bei Säuglingen und auf den Umstand, dass Kinder gemäss internationalen Vergleichsstudien aus eigenem Antrieb und unabhängig ihres kognitiven und (sozio-)kulturellen Status zu klettern (krabbelndes Überwinden von z.B. Möbelstücken) beginnen (S. 2-4).

---

<sup>11</sup> Aufgrund der Zeichenbeschränkung verzichtet die Autorin auf eine differenzierte Unterscheidung von Abenteuer und Erlebnis. In vorliegender Arbeit wird von einem erlebnispädagogischen Setting ausgegangen, die das Konzept des Abenteuers integriert

Gabi Flecken und Detlef Heise-Flecken (2010) zufolge ist das Klettern ein fundamentales Bedürfnis in der kindlichen Entwicklung und eine Grundform menschlicher Bewegungsstrategien. Bzgl. letzterem setzen Menschen das Klettern instinktiv ein, wenn der aufrechte, zweibeinige Gang ein Hindernis nicht zu bewältigen vermag. Die Entscheidung zum Klettern fällt dabei mit der Wahrnehmung des Körperschwerpunkts bzw. der stetigen Suche nach dem optimalen Verhältnis von Bewegung und Gleichgewicht (zit. in Florian Weber, 2015, S. 3).

### 2.4.2. Die Entwicklung des Therapeutischen Kletterns

In den letzten Jahren entwickelte sich der Klettersport vom Nischen- zum Breiten- und Trendsport, was auch anhand der wachsenden Zahlen von Kletternden und Kletterhallen in der deutschsprachigen Umgebung ersichtlich wird. Die Mehrdimensionalität des Kletterns (muskulär, vestibulär, propriozeptiv, taktil, motorisch, psychisch, emotional, sozial etc.) blieb auch in fachlichen Diskursen nicht unentdeckt und wurde in den letzten Jahren verstärkt auch in therapeutischen Settings der Physio- und Ergotherapie (v.a. in Deutschland und Österreich) angewendet (Weber, 2015, S.3).

Nach anfänglichem Fokus auf physische Rehabilitation bei körperlichen Einschränkungen wird Therapieklettern mittlerweile auch für Stabilisationsprozesse in der Psychotherapie eingesetzt, z.B. bei Depressionen oder Angststörungen (Jürgen Einwanger, 2015, S. 91). Allgemein zeigt sich die aktuelle Forschungs- und Angebotslage bzgl. Klettern bei psychosozialen Auffälligkeiten bisher jedoch bescheiden, wie im Forschungsstand bereits dargelegt wurde (siehe 1.7.4).

### 2.4.3. Die Bedeutung der Sensorischen Integration

In der Einleitung wurde dargelegt, dass es sich bei ADHS um eine Störung des Wahrnehmungssystems (Sensorische Integration, kurz: SI) handelt (siehe 1.7.1). Im Folgenden werden die SI, seine wissenschaftlichen Zugänge und therapeutischen Ansätze erläutert. Letztlich wird aufgezeigt, inwiefern sich das Klettern zur Stärkung der SI anbietet und weshalb Kinder mit ADHS besonders davon profitieren.

#### Definition und Entwicklung der Sensorischen Integration

Die SI umfasst den gesamten Wahrnehmungsprozess, also die Aufnahme, Verarbeitung, Koordination und Organisation von Informationen und Reizen. Der zentrale Aspekt der SI ist die Integration von Sinnesinformationen (Weber, 2015, S. 12). In der Fachliteratur wird dies mit den Stufen *sensation* (Reiz, physikalischer Vorgang) und *perception* (Verarbeitung, subjektive Deutung) zusammengefasst. Die Wahrnehmung ist somit eine sinnkonstruierende Verarbeitung von Reizen unter Berücksichtigung persönlicher Erfahrungen und korreliert als aktiver Prozess stark mit subjektiven Handlungsmöglichkeiten in der Auseinandersetzung mit Ressourcen in sich selbst und in der Umwelt (Weber, 2015, S. 12-13).

Basal für das Wahrnehmungssystem, also die SI, ist das zentrale Nervensystem. Dieses entwickelt sich in der Interaktion mit der Umwelt, wobei das Stammhirn (bestehend aus Hirnstamm und Kleinhirn) diese Entwicklung massgeblich beeinflusst, indem es körperliche Reflexe, Kopf- und Augenbewegungen sowie Kreislauf, Atmung etc. steuert. Das im Stammhirn sitzende Neuronennetzwerk «formatio reticularis» steuert die Aufmerksamkeit und Konzentration sowie die Basissinne (auch Nahsinne).

Die Basissinne sind zuständig für vestibuläre (das Gleichgewicht betreffend), propriozeptive (die Tiefensensibilität bzw. Kraft und Bewegungssinn betreffend) und taktile (Tast- und Berührungssinn) Anpassungsreaktionen auf Reize. Sie werden in ersten Lebensjahren ausgebildet und bis zum ca. zwölften Lebensjahr gefestigt. Als Nah- oder Basissinne werden sie bezeichnet, weil sie dem Gehirn grundlegende Informationen über den eigenen Körper und seine aktuelle Position in der Umwelt liefern (Weber, 2015, S. 13-15).

Das Neuronennetzwerk dient der SI als Reizfilter; es hemmt oder verstärkt eintreffende sensorische Reize für die Wahrnehmung. Die kleinste motorische Tätigkeit registriert das Neuronennetzwerk und beeinflusst auf diese Weise die Wahrnehmung und Reaktion in Form von motorischen Rückkopplungen, sogenannten Anpassungsreaktionen, also Reaktionen gemäss des eigenen Sinnes- und Handlungssystems. Das Neuronennetzwerk nimmt dabei laufend (auch noch im hohen Alter) neue Eindrücke entgegen und verinnerlicht wiederholte motorische Muster (ebd).

Weber (2015) erklärt den Prozess beispielhaft an einem Kind auf einer Schaukel: Anhand der Wahrnehmung und Verarbeitung des komplexen physikalischen Vorgangs des Schwungs, gekoppelt mit der physikalisch erfahrbaren Gravitationskraft, lernt das Kind über seine motorische Anpassungsreaktionen die Schaukel mithilfe seines Körpers in Schwung zu bekommen und zu halten. Diese Erkenntnisse führen zu einer SI der Verhältniserfahrung von Umwelt und dem eigenen Körperempfinden, sodass das Kind bald selbständig schaukelt (Fahrrad fährt, schwimmt, Bälle wirft etc.). Anpassungsreaktionen wie diese müssen vom Kind aktiv und eigenständig vollzogen werden, damit das Gehirn diese als sinnvolle motorische Tätigkeit abspeichert (S. 29-30).

### **Sensorische Integrationstherapie nach Jean Anna Ayres**

Die Ergotherapeutin Ayres (2002) entwickelte in den 1960er Jahren das Konzept der sensorischen Integrationstherapie. Es zielt auf die bewusste Auseinandersetzung mit Reizen und Basissinnen bzw. darauffolgenden Anpassungsreaktionen im eigenen Wahrnehmungssystem ab und fördert zielgerichtetes Handeln (Praxie). Ayres definiert Anpassungsreaktionen als Prozesse, bei der «*die Person mit ihrem Körper und ihrer Umwelt in einer kreativen und sinnvollen Weise handelt*» (S.235).

Werden die Basissinne nicht entsprechend gesteuert, können Anpassungsreaktionen nicht (vollständig) durchgeführt werden, wodurch Einschränkungen in der Wahrnehmung und Konzentration bzw. ferner in der Handlungsplanung und -fähigkeit (Dyspraxie) entstehen. Entsprechend begründet Ayres Lern- und Verhaltensstörungen wie ADHS mit einer ungenügenden SI (S. 132-136).

Im Setting der sensorischen Integrationstherapie werden durch regelmässige spielerische Übungen Synapsen der Basissinne im Zentralnervensystem aktiviert und gestärkt. Durch die Verknüpfung des taktilen, vestibulären und propriozeptiven Wahrnehmungssystems über aktive Bewegung werden sensorische Informationen generiert und gespeichert, was sich positiv auf die Integration der Basissinne bzw. auf die gesamte SI auswirkt (Ayres, 2000, S. 57-58).

Die mangelhafte Steuerung des Wahrnehmungssystems kann gemäss Weber (2015) bei Kindern mit ADHS anhand auffälligem Wahrnehmungs- und Bewegungsverhalten beobachtet werden (z.B. Tiefensensibilität, Gleichgewicht, Tonus). Der Zugang der sensorischen Integrationstherapie spielt eine entsprechend wichtige Rolle in ergotherapeutischen Settings mit Kindern mit ADHS. Die aktive Beteiligung und Motivation im Sinne von Willensbildung und -steuerung des Kindes steht in der sensorischen Integrationstherapie im Vordergrund. Nebst Grundkenntnissen in den Bereichen der Neuro- und Entwicklungspsychologie gehört zum Ansatz der SI eine ressourcenorientierte Situationsanalyse im Sinne eines dialogischen Aushandelns und Identifizierens eigener Einschätzung sowie bestehender Fähigkeiten, Ressourcen und Belastungsfaktoren (Weber, 2015, S.39-43).

Das Konzept der SI ist eine der wichtigsten professionellen Errungenschaften bzgl. ergotherapeutischen Handlungswissens. Die grundlegenden Erkenntnisse über die Zusammenhänge der sensorischen Wahrnehmung und kognitiver motorischer, emotionaler Aktivität sind nach wie vor unbestritten (Weber, 2015, S. 22-25).

### **Klettern als sensorische Integrationstherapie bei Kindern mit ADHS**

Gemäss Damir Lovic (2015) steigert das Klettern aus neurowissenschaftlicher Sicht die Kompetenzen im sensomotorischen System, also in der Wechselwirkung von sensorischen und motorischen Leistungen im Sinne von Anpassungsreaktionen: Die Organisation neuronaler Vernetzungen und Aktivitäten entsteht aus intrinsisch ausgelösten Feedbackschleifen intraaktiven Handelns (ohne Fremdeinwirkung), oder anders ausgedrückt: *«Der Mensch ist ein Wesen, das sich die Welt handelnd erschliesst»* (S. 7). Eine nicht vollständige Übersicht, welche Fähigkeiten bei Kindern mit ADHS bzgl. SI über das Klettern gestärkt werden, liefern Manfred Hofferer und Stefan Royer (2000):

<b>Fähigkeit</b>	<b>Erläuterung der Fähigkeit</b>
Orientierungsfähigkeit	Bei gewollten und ungewollten Bewegungen die Orientierung im Raum nicht verlieren.
Reaktionsfähigkeit	Auf verschiedene Reize angemessen reagieren.
Gleichgewichtsfähigkeit	Den Körper im Gleichgewicht halten bzw. das Gleichgewicht herstellen.
Wahrnehmungsfähigkeit	Mit allen Sinne differenziert wahrnehmen.
Konzentrationsfähigkeit	Mit ganzer Aufmerksamkeit und Konzentration bei der Sache sein.

Abbildung 9: Wirkfaktoren des Kletterns (Hofferer & Royer, 2000, zit. in Weber, 2015, S. 44)

Kinder mit ADHS profitieren bzgl. Selbstregulation und Handlungsplanung. Die Hyperaktivität lässt sich beim Klettern in gezielte und immer bewusster werdende Bewegungen transferieren, wobei dies nur über aufmerksame und aktive Handlungs- und Bewegungsplanung möglich ist (welche Griffe, Tritte, Verschiebung des Körperschwerpunkts sind angezeigt?). Folglich fördert das Klettern die Impulskontrolle sowie ein Gefühl für Gleichgewicht, Koordination und Motorik (Weber, 2015, S. 43-45).

Aus eigener Erfahrung als Jugendtrainerin weiss die Autorin, dass das Klettern am Seil die Eigenheit der «Seilschaft» mit sich bringt. Zwar ist Klettern selbst ein Einzelsport (die Lösung findet man in der Wand nur mit sich selbst), man ist aber immer auf eine/n Sicherungspartner/in angewiesen. Dabei spielen Vertrauen, klare Kommunikation, Geduld und Verantwortungsübernahme eine grosse Rolle. Die Seilschaft ist ein besonderes Bündnis; sichern und gesichert-werden sowie die hoch emotionalen Zustände von Angst und Erregung generieren ein besonderes Ausmass an Verantwortungs- und Vertrauensgefühlen. Insofern stärkt das Klettern ein Wir-Konzept und ermöglicht darin ein differenziertes Rollenbewusstsein in der Seilschaft. Gerade für Kinder mit ADHS, die oft ein schwieriges Sozialleben erfahren, fördert das Klettern zwischenmenschliche Angebote auf niederschwellige und offene Art.

#### **2.4.4. Klettern als Handlungsfeld der SSA**

Die bisherige Auseinandersetzung hat aufgezeigt, dass klare Annahmen über neurologische, psychologische und soziale Wirkungen bzgl. Klettern bei Kindern mit ADHS bestehen und dass das Klettern zur Förderung der psychosozialen Entwicklung sowie sozialen Integration zunehmend auch in sozialpädagogischen Settings, Projekten und Institutionen entdeckt und angeboten wird (siehe 1.7.4).

Bezugnehmend auf die aus aktuellen Erkenntnissen hergeleitete Problematik der einseitig orientierten, problembezogenen SSA in der Schweiz bzw. dem einseitigen Bildungsverständnis sowie dem Potenzial, das die Autorin aus der Auseinandersetzung mit der EP für die SSA ableitet, geht die Autorin von einem Markt- und Handlungspotenzial aus, das die SSA abdecken könnte.

#### **2.4.5. Kontextverbindung LWO und SI**

Zwar ist die Sensorische Integrationstherapie ein neurologisches Konzept aus der Ergotherapie, die Auseinandersetzung mit der SI zeigt aber, dass die neurologische Bezugstheorie Gemeinsamkeiten mit der sozialarbeiterischen Handlungstheorie der LWO aufweist. Die Autorin hat diese tabellarisch zusammengefasst (siehe nächste Seite).

motivationale Setting	offen ausgerichtet; die Interventionsziele orientieren sich an bestehenden Bedürfnissen und der Wahrnehmung des Kindes
Fokus Alltagstransfer	Der Transfer erlernter Strategien im Interventionssetting in die eigene Lebenswelt bzw. in das persönliche Alltagshandeln steht im Zentrum der Interventionsplanung
Hermeneutischer Zugang	Stigmata und destruktive Verhaltensweisen werden durch Handlungsorientierung zugänglich, verbalisier- und auflösbar. Alternative Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten werden gefunden und im Wahrnehmungssystem gespeichert.
Selbst- und Systemkenntnis	Erkenntnisse und Reflexion bzgl. Konzepte über das Selbst (Fähigkeiten, Möglichkeiten) und die eigene Umwelt (Prägungen, Reframings)
systemische Wechselwirkung	Die Lernprozesse eines Kindes geschehen als aktive und wechselseitige Vorgänge der Anpassung und Aneignung im Kontext der bestehenden Ressourcen und Strukturen. Die Auseinandersetzung mit Personen, Objekten der Umwelt sowie eigenen, inneren Ressourcen bildet die Basis für die Entwicklung sensomotorischer, sozialer, emotionaler, kognitiver und kommunikativer Kompetenzen.

Abbildung 10: Gemeinsamkeiten LWO und SI (eigene Darstellung)

Gemäss Einschätzung der Autorin wäre es für die Soziale Arbeit ein kleiner Aufwand, sich mit dem Interventionswissen der Sensorischen Integrationstherapie vertraut zu machen. Entsprechend vereinfacht könnte die SSA auf diesem multiperspektivischen Zugang ein erlebnispädagogisches Kletterangebot für Kinder mit ADHS anbieten (vorausgesetzt ist auch hier das spezifische Fach- und Sicherheitswissen bzgl. Sportklettern, siehe 2.3.4).

Aus diesen Gründen hat sich die Autorin entschieden, ein Projektkonzept für eine später durchzuführende Grossstudie zu entwickeln, um den Handlungsbedarf und das Potenzial der SSA zu überprüfen. Die Idee und das Konzept von KASPI (Klettern als sozialpädagogische Intervention) werden im nächsten Kapitel dargelegt.

### 3. Projekt «Klettern als sozialpädagogische Intervention»

Das Projektkonzept KASPI (Klettern als sozialpädagogische Intervention) dient der Autorin in erster Linie als Überprüfung, inwieweit eine Realisierung eines Kletterangebots durch die SSA für Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten überhaupt sinnvoll und wirksam wäre. Das Konzept fungiert folglich in einer gemäss der vorliegenden Untersuchung überarbeiteten Form als Orientierung für die spätere Projektdurchführung. Das Konzept wurde auf Basis der bisher erarbeiteten theoretischen Bezüge erstellt. Die LWO schafft den handlungstheoretischen Rahmen für das Praxisprojekt KASPI, das Bezugswissen aus der EP, Sportpädagogik und der neurologischen Ergotherapie bzw. SI beinhaltet. Für die Projektdurchführung erhalten teilnehmende SSA vorangegangenen Theorieblock als Vertiefungsliteratur. In den nächsten Unterkapiteln stellt die Autorin die Projektintention und -planung vor und erläutert den multiperspektivischen didaktischen Zugang von KASPI.

#### 3.1. Projekthintergrund und Idee

Aus der Theorie zum Thema «ADHS und Bildung» wurde ersichtlich, inwiefern sich Sport bzw. insbesondere das Klettern positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken kann und weshalb besonders Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten von bewegungsorientierten Interventionen in erlebnispädagogischen Settings profitieren (siehe 2.4). Die wissenschaftliche Analyse hat gezeigt, dass die schweizerische Bildungslandschaft stark auf kognitive Lern- und Entwicklungsprozesse ausgerichtet ist und eine Öffnung hin zu einer ganzheitlicheren Bildung angezeigt ist. Der Vergleich zu Deutschland macht das Potenzial deutlich, das der EP als Methode der SSA innewohnt, um non-formale, ausserschulische Bildungsprozesse fernab der problembezogenen SSA zu fördern (siehe 2.2.2).

Die Autorin plädiert aufgrund dieser Problemanalyse für ein ausserschulisches, erlebnispädagogisch ausgerichtetes Handlungsfeld für die SSA und möchte mit KASPI aufzeigen und sensibilisieren, inwiefern die Schule, die SSA und v.a. die Kinder von Interventionen dieser Art profitieren könnten. Die Grafik auf der nächsten Seite generiert eine Übersicht zur theoretischen Einbettung und fachlich multiperspektivischen Wissensstruktur von KASPI. Für die differenzierte theoretische Auseinandersetzung verweist die Autorin auf die entsprechende Vertiefungsliteratur (Theoriewissen, siehe 2).





Abbildung 11: Theoretische Verortung und fachliche Wissensstruktur KASPI (eigene Darstellung)

**Warum Klettern?**

Die theoretische Auseinandersetzung zeigte, dass sich das Klettern positiv auf die Selbststeuerung und -wirksamkeit sowie auf die Sozialkompetenzen auswirken kann, wobei gerade Kinder mit ADHS von einer multidimensionalen Stimulation der Basissinne profitieren, um ihre SI bzw. die neuronale Vernetzung in ihrem Wahrnehmungssystem zu stärken (siehe 2.4.3). Offen in bisherigen Forschungen blieb bislang die Frage, inwieweit das Klettern bei Kindern mit ADHS-Auffälligkeiten die Selbstregulation und das Selbstkonzept in ihrem alltäglichen Wahrnehmen, Erleben und Handeln fördern und somit einen positiven Einfluss auf deren Alltagsgelingen generieren kann.

Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten erleben in ihrer Lebenswelt aufgrund der gesellschaftlichen Stigmatisierung oft nur wenig positive Resonanz und sind mit verminderten Selbstwert- und Zugehörigkeitsgefühlen ausgestattet. Dadurch kann es zu Abwärtsspiralen kommen, wodurch die Selbstregulation immer stärker beeinträchtigt wird. Für das Klettern bringen Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten jedoch Ressourcen mit wie z.B. überdurchschnittliche Energie und Bewegungsdrang, Neugier, Kreativität und Eigensinnigkeit (siehe 2.1.6). An diesen Ressourcen knüpft KASPI an. Die Autorin vermutet, dass das Klettern verstecktes Potenzial und neue Perspektiven für Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten hervorbringen und so deren Alltagsgelingen fördern kann.

### **3.1.1. Primäre Projektintention – die Lebenswelt erleuchten**

Primär geht es in KASPI darum, gesellschaftlich schwer verstandene Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten mittels sozialpädagogischen Kletterns so zu fördern, dass sie ihre Lebenswelt ressourcenstärker verstehen und nutzen bzw. ihr Alltagserleben aktiv wahrnehmen, beeinflussen und gelingender gestalten lernen. Im Zentrum steht eine sensibilisierte Wahrnehmung des eigenen Alltagserlebens mithilfe von Fragenkomplexen wie «wer/wie bin ich (noch)?», «wie bin ich (auch)?», «was kann ich (sonst noch) sein/machen?» «was macht mich (wirklich) aus?», «wie handle ich (anders)?» etc. Im multidisziplinär arrangierten Setting aus den dargelegten theoretischen Hintergründen (siehe Abbildung 11) setzen sich die teilnehmenden Kinder über das Klettern mit ihrem Körper und ihrer Persönlichkeit auseinander.

Der handlungstheoretisch lebensweltorientierte Zugang ermöglicht eine differenzierte Konfrontation und kritische Hinterfragung persönlicher Eigenschaften und Denkweisen bzw. in einer erweiterten Reflexion die Bewusstmachung bestehender Stigmata durch innere und äussere Einflüsse sowie versteckte Fähigkeiten. Im Kontext des Alltagslingens und bezogen auf die defizitär bewerteten Auffälligkeiten von ADHS in der Gesellschaft (siehe 2.1.6) stehen das Selbstkonzept (Selbstbild), die Selbstregulation (Körper- und Emotionswahrnehmung, -gefühl, -regulation) und das Sozialverhalten im Fokus der Konfrontation. Das Projekt zielt auf die Frage ab, inwieweit Klettern als sozialpädagogische Intervention für Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten eine Möglichkeit darstellt, ebendiese Konzepte anders zu erleben. Anhand einer lebensweltorientierten Struktur sollen die Konzepte bewusst zugänglich bzw. hinterfrag- und erweiterbar werden, um das Alltagserleben und -handeln zu verbessern bzw. einen gelingenderen Alltag zu generieren.

### **3.1.2. Sekundäre Projektintention – die Lebensumwelt erleuchten**

Der Projektidee liegt eine Kritik am einseitig ausgerichteten Bildungssystem zugrunde, in dem Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten ihre Stärken nicht zeigen können und ADHS als defizitäres Attribut behandelt wird (siehe 2.2.1). Die Autorin möchte mithilfe von KASPI auch Mitbetroffenen in den zentralen Mikrosystemen Familie (Eltern) und Schule (Lehrpersonen) vermitteln, über welche Ressourcen und Talente betroffene Kinder verfügen bzw. inwiefern die gesellschaftlichen Strukturen pathologisierend wirken.

### **3.1.3. Tertiäre Projektintention – Die SSA erleuchten**

Bezugnehmend auf die Forderung eines ausserschulischen, erlebnispädagogischen Handlungsfelds für die SSA (siehe 2.2.2 und 2.3) möchte die Autorin ausserdem eruieren, inwiefern die SSA einen Beitrag leisten könnte und müsste, mithilfe solcher Interventionen die bestehenden Bildungsstrukturen bzw. mitunter ihr eigenes, bisher problembezogenes Professionsverständnis von Sozialer Arbeit in der Schule zu hinterfragen und zu erweitern.

## 3.2. Projektplanung

### 3.2.1. Projektfokus und Fragestellungen

Im Fokus von KASPI stehen nicht effektive Transfermöglichkeiten von Effekten (z.B. «ruhiger werden»), sondern erweiterte hermeneutische Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensstrategien, die bestehende Spannungsdynamiken aufzeigen und verändern können; sowohl aus der Perspektive der Betroffenen (Kinder) als auch der Mitbetroffenen (Eltern, Lehrpersonen).

Der Fokus einer zweiten Fragestellung liegt auf der Erörterung, inwiefern sich aus den Ergebnissen eine Verantwortung für die SSA ableiten lässt. Die Fragestellungen zur Projektdurchführung lauten wie folgt:

- I) *Wie lassen sich über das Angebot «Klettern als sozialpädagogische Intervention» für Kinder mit einer ADHS-Auffälligkeit Wirkungen und Zusammenhänge bezüglich der Förderung von Selbstwirksamkeit, -regulation, -konzept und Sozialverhalten beschreiben?*
- II) *Inwiefern implizieren die ermittelten Ergebnisse Handlungsbedarf und -potenzial für die Schulsozialarbeit?*

### 3.2.2. Ziele und Zielgruppe

KASPI zielt darauf ab, dass die Kinder sich in einem erlebnispädagogischen Setting an der Kletterwand differenziert mit ihrem Selbstkonzept, ihrer Selbstregulation und ihrem Sozialverhalten auseinandersetzen und ihre Erkenntnisse gemeinsam mit anderen betroffenen Kindern erfahren und reflektieren.

Dabei geht es um eine bewusste Sensibilisierung für persönliche Bewertungen und Empfindungen bezüglich Selbstkonzept, Selbstregulation und Sozialverhalten in der eigenen Lebenswelt (siehe 3.1.1). Das Ziel der Intervention sind positive «Reframingprozesse» (Umdeutungen, Neubewertungen bestehender Annahmen, Attribute, Stigmata) von Betroffenen (Kindern) und Mitbetroffenen in den zentralen Mikrosystemen (Eltern und Lehrpersonen).

### 3.2.3. Forschungsmodalitäten

#### **Begriffliche / Inhaltliche Eingrenzung**

In praktischen Feldversuchen ist ein Laborsetting, das aus wissenschaftlicher Sicht von Studien gefordert wäre (Wiederholbarkeit von Messungen, Einsatz von Kontrollgruppen etc.), nicht durchführbar. Für die Projektdurchführung verzichtet die Autorin daher auf eine präzise Abgleichung der Zielgruppe auf identische Attribute des Störungsbilds ADHS.

Stattdessen wird der Begriff «ADHS-Auffälligkeiten» verwendet (siehe 1.8). Im Hinblick auf die grosse phänomenologische Bandbreite, in der sich ADHS zeigen kann, kann die Suche nach vergleichbar verlaufenden und therapierten Störungsbildern vernachlässigt werden. Vielmehr steht ein lebensweltorientierter Ansatz im Zentrum des Zielgruppensamplings, nämlich eine auf die Störung zurückführbare Einschränkung des Alltagsgelingens von Kindern mit mindestens einer «ADHS-Auffälligkeit». Wie im Theorieblock beschrieben, gehören dazu folgende Kernsymptome (siehe 2.1.6):

- mangelnde Wahrnehmung, Reizverarbeitung (Priorisierung, Konzentration, Aufmerksamkeit)
- mangelnde Selbstdisziplin, Selbstorganisation (Effektivität, Arbeitsführung und -abläufe)
- eingeschränkte Selbstregulation (unkontrolliertes, unangepasstes Verhalten, Hyperaktivität)
- eingeschränktes Sozialverhalten (dissoziales, aggressives, unangepasstes Verhalten)

Die Projektteilnahme erfordert keine Diagnose, sondern *mindestens eine den Alltag als beeinträchtigend wahrgenommene Verhaltensauffälligkeit* mit oder ohne Medikation und ärztlichem Gutachten. Dabei sind temporäre Verhaltensauffälligkeiten im Rahmen der kindlichen Entwicklung (Individuation und Sozialisation) von ADHS-Auffälligkeiten abzugrenzen. Um dem Begriff *ADHS-Auffälligkeiten* möglichst gerecht zu werden, definiert die Autorin, dass sowohl ein Kind selbst als auch Mitbetroffene in den Mikrosystemen Familie (Eltern) und Schule (Lehrpersonen) das alltagsbeeinträchtigende Verhalten über längere Zeit (mindestens ein Schulsemester) wahrgenommen haben.

### **Eingrenzung der Zielgruppe**

Die Zielgruppe definiert sich anhand des aktuellen Forschungsstand zur Entwicklung und Prävalenz von ADHS (siehe 2.1.6) sowie des Aspekts des frühkindlichen Beziehungs- und Systemverhaltens aus Bronfenbrenners Entwicklungspsychologie (siehe 2.1.4). Weiter bestimmt sich die Zielgruppe weitgehend selbst anhand bestehender Beziehungen (Arbeitsbündnissen) von Kindern mit ADHS-Auffälligkeiten und SSA. Kriterien/Indikatoren für das Zielgruppensampling des Projekts sind demnach:

- Geschlecht und Alter: männlich, 8-11 Jahre bzw. 3.-5. Klasse
- Auffälligkeit: Mindestens eine seit mindestens einem Semester bestehende, von Eltern, Lehrpersonen und Kind selbst wahrgenommene ADHS-Auffälligkeit im Bereich der beschriebenen Kernsymptome (siehe oben)
- Bestehende Beziehung zur / zum SSA mit bereits erfolgten Interventionen

### **Zielgruppensampling**

Die Projektfinanzierung wurde der Autorin von der Kletterzentrum Gaswerk AG für die Durchführung am Standort Greifensee (ZH) zugesichert. Entsprechend würden für die Projektakquise Schulen aus dieser Region (Greifensee, Volketswil, Schwerzenbach etc.) angefragt. Dies hat nicht nur forschungsökonomische Gründe, sondern ist v.a. bzgl. Nachhaltigkeit und mögliche Fortführung des Projekts sinnvoll.

### 3.2.4. Projektorganisation

Das Projekt wird durch die Projektleitung organisiert und strategisch, operativ und evaluativ gesteuert.

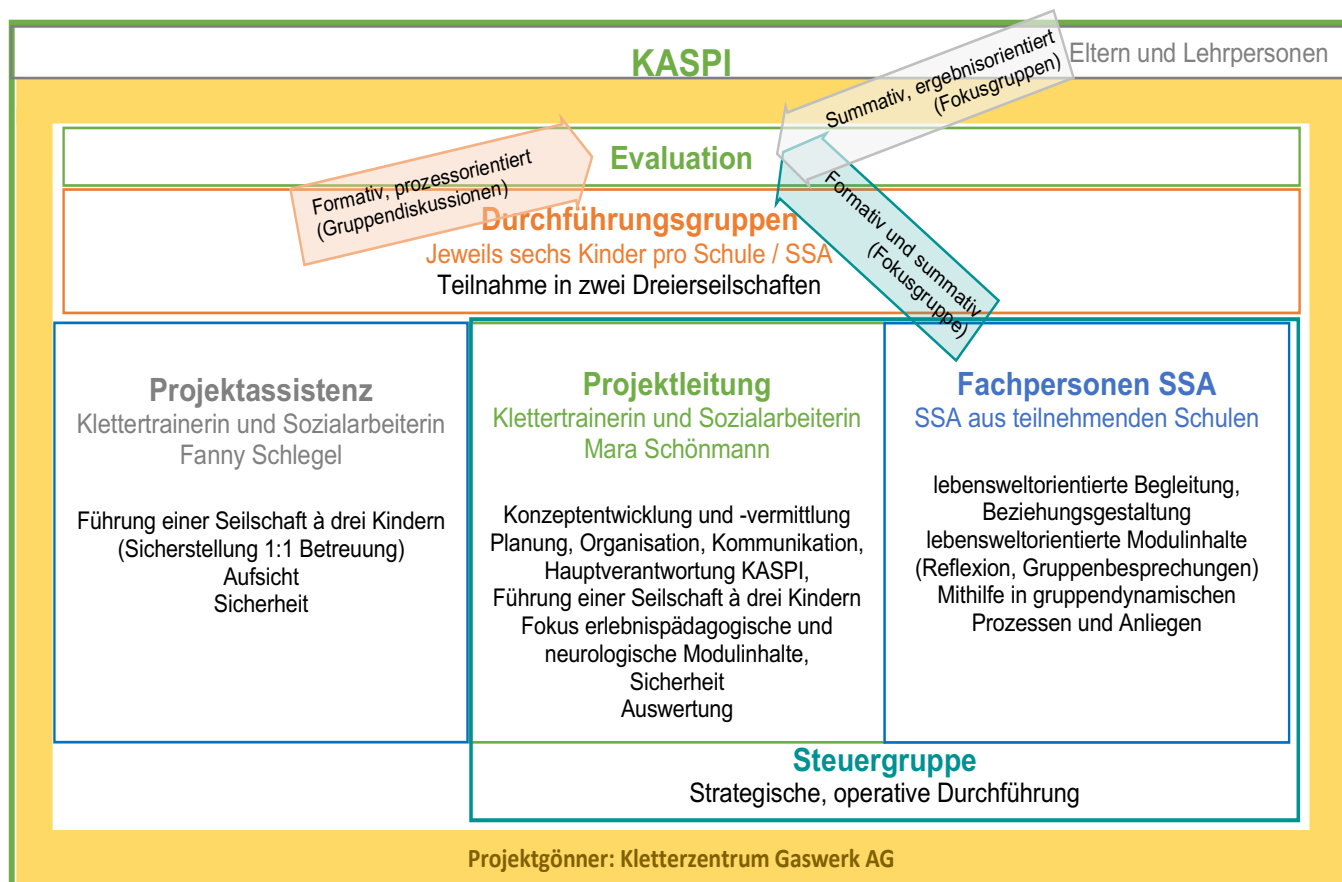


Abbildung 12: Projektorganisation KASPI (eigene Darstellung)

### 3.3. Projektkonzept KASPI

Bzgl. professionellen Zugangs und Inhalts gründet KASPI auf der sozialarbeiterischen Handlungstheorie der LWO sowie Erkenntnissen aus den Bezugswissenschaften (siehe 3.1). Die theoretischen Beiträge im Konzept sind zur individuellen Vertiefung jeweils mit entsprechenden Kapitelbezügen aus der Theorie versehen.

Jeder Intervention liegt auch eine Didaktik, also ein Verständnis über Haltung und Planung bzgl. Struktur, Aufbau, Fokus und Methodik des Lehrens zugrunde. Die didaktische Darlegung des Projekts KASPI wird in den nächsten Abschnitten expliziert. Die Grundlage zur Entwicklung der Modulstruktur von KASPI im Lernstufenprinzip bildet sportpädagogisches Basiswissen aus der Sportwissenschaft sowie das Kernlehrmittel des schweizerischen Sportförderungsprogramms Jugend und Sport (J+S).

### 3.3.1. Interventionsentwicklung aus der Perspektive der Sportpädagogik

#### Definition und Funktion der Sportpädagogik

Die Bedeutung von Sport hat sich in den letzten Jahren stark differenziert und professionalisiert. Gleichzeitig hat die Bedeutung von Bewegung für die persönliche Gesundheit und soziale Integration massiv zugenommen (siehe 2.3.3). Aus dem gesellschaftlichen Konzept «Sport» haben sich verschiedene Forschungszweige und Bezugswissenschaften etabliert, sodass es schwierig geworden ist, die diversen Zugänge zu überblicken. In der Schweiz liegt der Fokus der Sportpädagogik auf einer *anwendungsorientierten Vermittlung des Sports* und beinhaltet die Forschungsrichtungen *Unterrichts-* bzw. *Professionsentwicklung für eine pädagogisch nachhaltige Sporterziehung* (Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen, ohne Datum).

Balz Eckart und Detlef Kuhlmann (2015) sehen Sportpädagogik als praktische Wissenschaft, die sich mit Zusammenhängen von individuellen und sozialen Problemen sowie Sport und Erziehung beschäftigt. Unterschieden wird das «sportive Interesse» (Steigerung der Leistungsfähigkeit) vom «humanen Interesse» (Entwicklungsförderung und Lebensbereicherung). Bei letzterem ist die Sportpädagogik im Sinne eines lebensweltorientierten Zugangs darum bemüht, ein Kind mit seinen inneren und äusseren Bedingungen ganzheitlich wahrzunehmen und sämtliche Wesensdimensionen (körperliche, motorische, neuronale, kognitive, motivationale, emotionale, soziale), auf die Sport Einfluss nehmen kann zu berücksichtigen (S. 20-22). Die Ziele und Didaktik sportpädagogischer Trainingskonzepte leiten sich gemäss Eckart und Kuhlmann (ebd.) aus folgenden vier Entscheidungsgrundlagen ab:

1. **Leitidee:** Zielrichtung, Bezug Menschenbild(er) und theoretisches Zugangsgrundverständnis
2. **Individuum:** individuelle und soziale Ausstattung (Voraussetzungen, Ressourcen, veränderliche Merkmale, Fähigkeiten, Interessen etc.)
3. **Sache:** Eingrenzende Bestimmung des Gegenstands von Sport im Sinne eines theoretisch abgesteckten Rahmens bzgl. Bewegungskultur und damit verbundenen Themenbereichen
4. **Kontext:** organisationale Rahmenbedingungen und Strukturen zur Schaffung eines kontextgerechten Settings

### 3.3.2. Konzeptverortung KASPI aus der Perspektive der Sportpädagogik

Aus der theoretischen und sportpädagogischen Auseinandersetzung mit didaktischen Faktoren für die Interventionsentwicklung von KASPI lässt sich ein spezifisches Zugangsverständnis ableiten. Auf der nächsten Seite werden der didaktische Rahmen und das Methodik-Kontext von KASPI dargelegt.

## Sportpädagogische Verortung

- 1. Leitidee:** Die Idee von KASPI ist eine lebensweltorientierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Alltagserleben über die drei Perspektiven verstehen, erkennen und hinterfragen (siehe 2.2.3) zur Steigerung der Selbstregulation des Selbstkonzepts und den Sozialkompetenzen mit dem Ziel eines gelingenderen Alltags.

Das Menschenbild von Thiersch könnte man als humanistisch-konstruktivistisch bezeichnen. Gemäss Thiersch findet sich der Mensch in jedem Moment seiner Wahrnehmung und seines Lebens in einer bereits von anderen Menschen und deren Erfahrungen geprägten und prägenden Welt vor. Im alltäglichen Leben erfährt er Strukturen und Beziehungen, die ihm Zugänge und Lebensperspektiven vermitteln. Dabei versucht der Mensch im Sinne einer salutogenetischen Annahme über seine eigene Selbstwirksamkeit stets, seinen Alltag bestmöglich zu meistern und angehäuften Wissen kreativ einzusetzen, um wahrgenommene Bedürfnisse zu erfüllen. Die Chance bzw. Aussicht auf einen gut gelingenden Alltag hängt von den Prägungen und der Ausstattung bzgl. Zugänge, Ressource und Möglichkeiten ab. Bestimmte, z.B. gesundheitliche oder gesellschaftlich unerwünschte Merkmale können den Prozess hin zu einem gelingenden Alltag erschweren. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit positioniert sich in diesem Sinne respektvoll und gleichzeitig kritisch: Sie bewegt sich zwischen dem Spannungsfeld Anerkennung kreativer Anpassungsleistungen und Veränderung tabuisierter Unterdrückungsstrategien gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Dabei ist ein taktvolles, annehmendes und selbstkritisches Professionsverständnis zentral, welches das Gegenüber ins Zentrum gemeinsamer, dialogisch gestalteter Interpretationsprozesse stellt und bei Transferprozessen in den Alltag zwischen AdressatIn und Systeme bzw. Bezugspersonen vermittelt (siehe 2.2.5).

- 2. Individuum:** Das gesellschaftlich defizitär bewertete Konstrukt «ADHS» bzw. das daraus abgeleitete Problemkonstrukt «ADHS und Bildung» zeigt die erschwerte Situation für Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten (siehe 2.1.6.) Ungefragte Ressourcen wie übermässige Energie und Neugierde werden oft nicht entdeckt oder gefördert. Beim Klettern sind viele dieser versteckten Ressourcen bei ADHS die idealen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen. Bewegungsfreude, kreatives Chaos und eigensinnige Lösungsansätze spielen beim Klettern eine wichtige Rolle. Gleichzeitig erfordern Klettern und Sichern klare Regeln und Verantwortung.

Nebst transparenten, verbindlichen (im Sinne von sicherheitsrelevanten) Strukturen sieht die Autorin v.a. Beziehungsarbeit als wichtigen Faktor, um einen Zugang zu den Kindern zu finden und gruppendynamische Prozesse verantwortungsvoll und konstruktiv leiten zu können. Als Trainerin und Kursleiterin verfügt die Autorin über viel gesammeltes Vermittlungs- und Führungswissen im Sportklettern. Beim Sport treffen Menschen mit unterschiedlichstem sozioökonomischem und persönlichem Hintergrund aufeinander. Im Zusammenspiel mit Emotionen, Kampf- und Erfolgsgeist und hormonellen Ausschüttungen unterliegen Individuen, aber auch Sportgruppen einer mächtigen Dynamik.

Diese Dynamik kann sich förderlich oder hinderlich für eine individuelle und gemeinsame Entwicklung auswirken. Fast nirgends wie im Sport wird so sehr an die Selbstregulation appelliert. Wie verhalte ich mich fair? Wie verliere und gewinne ich? Welche Position habe ich in der Gruppe? Für Trainer von Sportgruppen ist es unerlässlich, über ein empathisches Verständnis von Spannungsfeldern in der Gruppe zu verfügen und gleichzeitig die Organisation, Planung und Ziele der Intervention nicht aus den Augen zu verlieren (siehe 2.3.4). Das Kernlehrmittel von J+S, das alle anerkannten J+S- Kursleitenden vom Bund Bundesamt für Sport erhalten, definiert die didaktischen Grundwerte wie folgt:

*«Gemeinsame Basis der gegenseitigen Verständigung bilden Grundwerte wie Respekt, Akzeptanz und Menschlichkeit. Zu den Grundregeln im Sport gehören Fairness, Kommunikation, (. . .), Einhalten von Spielregeln und Rücksicht auf Mitmenschen und Umwelt.»*

(Bundesamt für Sport, 2016, S. 6)

- 3. Sache:** Klettern ist eine Grundform menschlicher Bewegung zur Überwindung von Gefahren und Hindernissen. Beim Klettern erfolgt eine direkte Konfrontation mit dem persönlichen Wahrnehmungssystem und den eigenen Handlungsmustern (siehe 2.4.1). Vorliegendes Konzept beinhaltet neurologische und erlebnispädagogische Aspekte zur Erklärung und Vermittlung der Art und Weise, wie Kinder beim Klettern in KASPI didaktisch begleitet werden (siehe 2.3.4 und 2.4.3).

Aus der Perspektive der Sportpädagogik handelt es sich bei KASPI um eine Anwendungsorientierung mit humanem Interesse, weil die individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt und dem persönlichen Alltagsgelingen bzw. die Förderung von Selbstregulation, Selbstkonzept und Sozialverhalten im Fokus stehen.

- 4. Kontext:** Die Interventionen finden aus zeitlichen, finanziellen und organisatorischen Gründen in der Kletterhalle statt. Das macht Sinn, weil erlebnispädagogische Interventionen der SSA auch in der Praxis nur mit begrenzten Ressourcen durchgeführt werden können. Das abenteuerliche Setting «Felsklettern» in freier Natur fungiert als spektakuläre Ausnahme, die das Verständnis des Kletterns auch in der Halle prägt. Entsprechend beinhaltet KASPI einen Abschluss-Felstag.

Die organisatorische Planung kann der obigen Grafik zur Projektorganisation entnommen werden (siehe Abb. 12). Aus Sicht der EP lernt ein Mensch die Welt aus sich selbst heraus kennen. Motivation für Veränderung und Entwicklung gewinnt er v.a. durch Erlebnisse, die er durch eigenes Handeln erzeugt. Dabei schlagen Erlebnispädagogen vor, keine konkreten Ziele sondern offene Zielrichtungen und Entwicklungsthemen zu formulieren. Als erlebnispädagogische Fachperson nimmt man dabei, ähnlich wie in der LWO, weniger eine prozessleitende und mehr eine prozessbegleitende Rolle ein, wobei eine starke Beziehung (Vertrauen) und Empathie für die Wahrnehmung des Gegenübers zentrale Faktoren für eine gelingende Intervention sind (siehe 2.3.4).



### 3.3.3. Sportpädagogische Didaktik und Methodik KASPI

Die vielen Institutionen und Zugänge bzgl. Sportpädagogik überblickend darzulegen, würde den Rahmen vorliegender Arbeit sprengen. Jedoch benötigt die Entwicklung eines bewegungsorientierten Interventionskonzepts ein sportpädagogisches Methodik-Verständnis, um die Intervention strukturiert und fundiert zu gestalten. Die grösste schweizerische Institution bzgl. Sportpädagogik ist das nationale Sportförderungsprogramm J+S, das der Bund subventioniert, um die Entwicklung von kinder- und jugendgerechtem Sport zu fördern. Die Autorin ist selbst als J+S-Leiterin im Sportklettern ausgebildet, weshalb sie das J+S-Methodikkonzept als Basis für die strukturelle und didaktische Entwicklung der Interventionsplanung von KASPI wählte.

Das Konzept von J+S (Bundesamt für Sport, 2016) unterscheidet drei Lern- und Lehrstufen (S. 33-36):

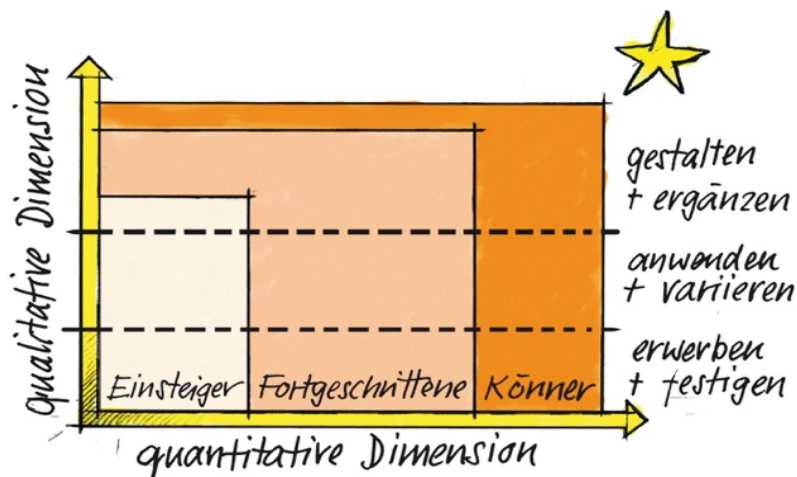


Abbildung 13: Das Methodikmodell von Jugend + Sport Schweiz (Bundesamt für Sport, 2016, S.34)

Die auf der Grafik ersichtliche y-Achse (vertikal) verweist auf die Bewegungsqualität innerhalb einer bestimmten Bewegungsform bzw. auf die Kernanforderungen und den Fokus der Lernstufen (I-erwerben, II-anwenden, III-gestalten) sowie auf die jeweilige methodische Umsetzung (I-festigen, II-variieren, III-ergänzen). Die x-Achse (horizontal) stellt im Sinne einer quantitativen Komponente den Leistungsstand bzgl. des Sportartenlehrplans und somit die Einordnung in die Lerngruppen (I-Einsteiger, II-Fortgeschrittene, III-Köner) dar. Die Übergänge der Lernstufen sind individuell und fließend (Bundesamt für Sport, 2016, S. 34).

Unabhängig von der Lerngruppe durchlaufen Lernende bei jeder neuen Bewegungsform/-übung wieder die drei Lernstufen. Die zu erlernenden Formen werden dabei immer komplexer. Anhand der Lerngruppe wird ableitbar, wo die Teilnehmenden bzgl. Sportlehrplan und Formenvielfalt stehen. Die Struktur bzw. der modulare Aufbau und Ablauf des Konzepts KASPI richtet sich an die Lerngruppe der Einsteiger, da die Kinder in der Sportart neu und auf der quantitativen Achse auch nach acht Modulen noch wenig erfahren sind.

## Lehr- und Lernstufen des Methodik-Modells von J+S

### 1. Erwerben und festigen: Orientierungssicherheit und Lernvoraussetzungen schaffen

Zu Beginn sind Sicherheit und Orientierung primäre Ziele. Daher werden v.a. Hilfsmittel und geeignete, sichere Übungen angeboten sowie geregelte Abläufe vermittelt. Im Fokus stehen die Steigerung von Bewegungs- und Körpergefühl, Koordination von Abläufen, Aneignung ungewohnter und relevanter Bewegungsabläufe sowie neue Bewegungserfahrungen.

### 2. Anwenden und variieren: Wiederholung und Vielfalt ermöglichen

Im Fokus steht erweitertes Wissen und Können anhand von Variation von Hindernissen, Kletterstil, -gelände, -schwierigkeit, und erweiterte Kompetenzen und Fähigkeiten. Ziel ist es, sich bewusst mit erschwerten Bedingungen auseinanderzusetzen und dadurch den eigenen Bewegungs- und Koordinationshorizont aktiv auszubauen.

### 3. Gestalten und ergänzen: Optimierung und Kreativität fördern

Im Fokus stehen Feinarbeit, Optimierung, Kreativität und Individualität. Wichtig ist auch der mentale Teil des Kletterns. Der Umgang mit Stress, Druck, Angst wird in dieser Phase kombiniert mit differenziertem Bewegungsverstehen. Die Kinder werden durch eine differenzierte Rückmeldungskultur und regelmässigen Erfahrungsaustausch motiviert, ihren eigenen Stil zu entwickeln. Die Lernumgebung und -bedingungen sollten dementsprechend selbständige und kreative Entwicklungsprozesse generieren können.

Die Lernstufen steigen mit den Lernentwicklungen der Teilnehmenden, wobei die Übergänge individuell und dynamisch sind. Die modular integrierten Übungen stammen aus dem Ausbildungs- und Alltagswissen der Autorin als Trainerin. Sie wurden für vorliegendes Interventionskonzept entsprechend dem didaktischen Verständnis von J+S angepasst. In der Interventionsplanung (siehe 3.5) fungieren die Lernstufen als strukturelle Orientierung.

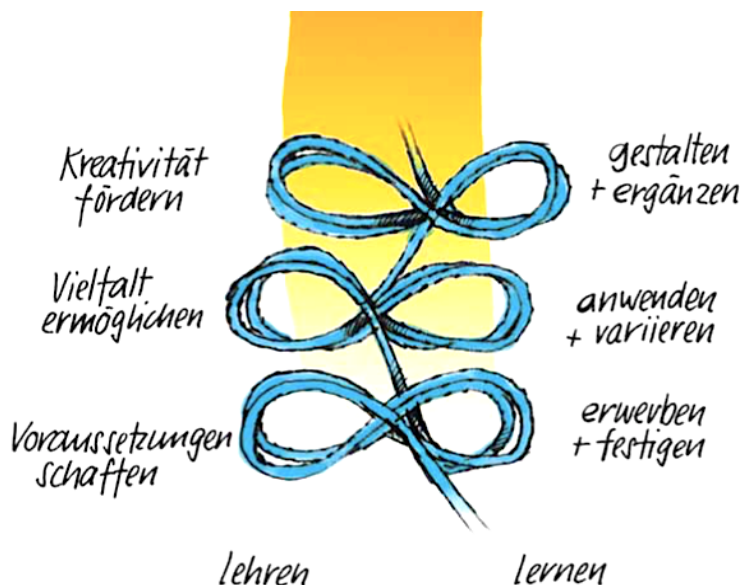


Abbildung 14: Lehr- und Lernstufenmodell J+S (Bundesamt für Sport, 2016, S.36)

### 3.3.4. Multidisziplinäre Didaktik KASPI

Aus der theoretischen Auseinandersetzung leitet sich für KASPI ein multiperspektivisches didaktisches Verständnis mit einer sozialarbeiterischen Handlungstheorie (LWO) und spezifischem Bezugswissen (EP, SI) ab. Aus dem Wissenskomplex leitet die Autorin für KASPI folgende didaktische Grundsätze ab:

#### Lebensweltorientierung (siehe 2.2)

##### (a) Wahrnehmung und Reflexion: Die bewusste Wahrnehmung von Psyche, Emotionen und Physis schafft Orientierung in der eigenen Lebenswelt.

Lebensweltorientierte Pädagogik zielt auf ganzheitliche Erfahrungen (Kopf, Herz und Hand), um seine AdressatInnen erfassbar (auch für sich selbst) zu machen. Dabei geht es um eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung von Gedanken, Gefühlen und dem eigenen Körper. Eine bewusste, ganzheitliche Wahrnehmung innerer und äusserer Zustände fördert die Orientierung in der eigenen Lebenswelt und ermöglicht zielorientiertes Handeln. Die Autorin expliziert den lebensweltorientierten Zugang für das sozialpädagogische Setting vom KASPI auf untenstehender Grafik.

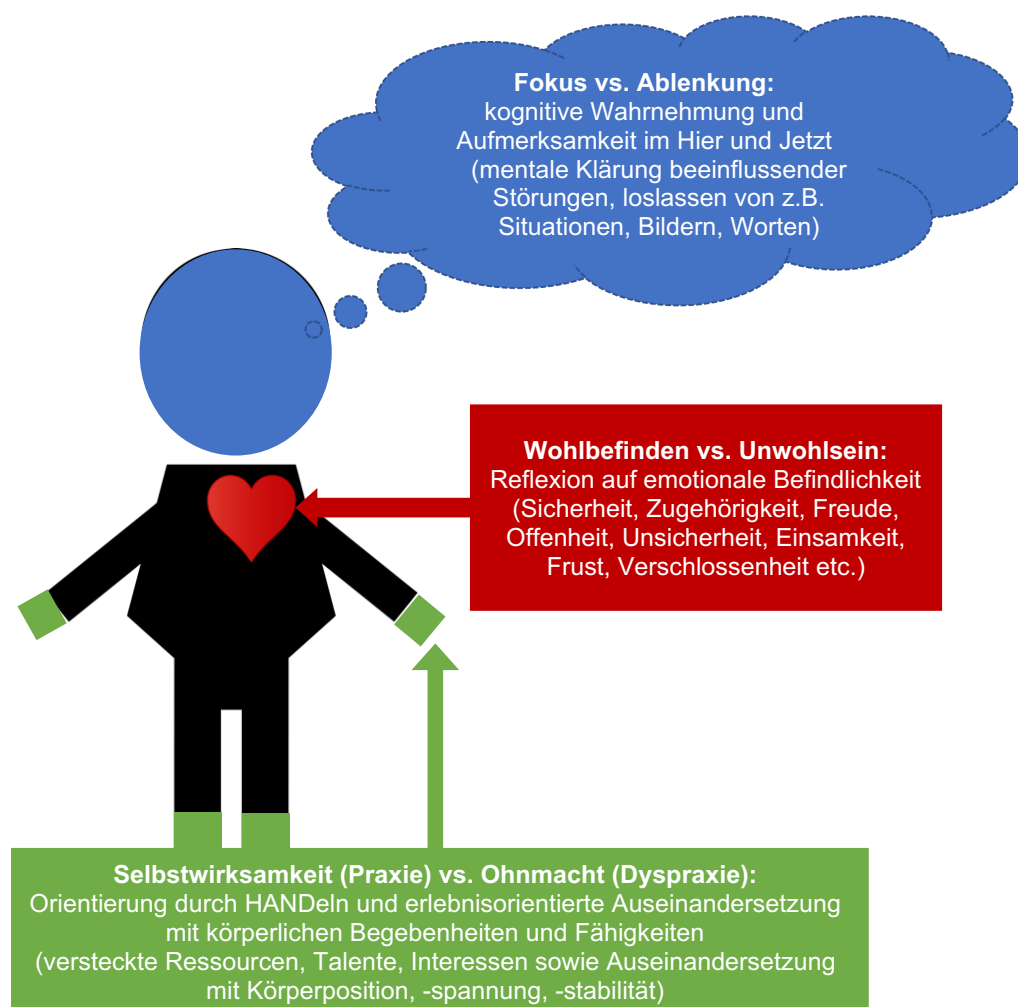


Abbildung 15: Lebensweltorientierte Sozialpädagogik für KASPI (eigene Darstellung)

Während solcher Prozesse hat die Fachperson der Intervention stets ihre eigene Position und Rolle, allgemeine Rahmenbedingungen und individuelle Entwicklungsverläufe kritisch zu beobachten. Im Zentrum der Begleitung steht gemeinsames Erfahren übergreifender Verbindlichkeit und anschließende Reflexion, ausgehend von einer partizipativ und dialogisch ausgehandelten Wirklichkeit hin zu möglichen Handlungsansätzen. Für diesen begleitenden, aushandelnden Ansatz spielen die drei Perspektiven der LWO eine zentrale Rolle:

- **Hermeneutisch-pragmatische Perspektive (verstehen):** Wie deutet das Kind sich selbst (Selbstkonzept) und seine äussere und innere Ressourcen- und Belastungslandschaft (Lebenswelt)? Welche Interpretations- und Handlungsmuster sowie Handlungserklärungen (Selbstregulation) sind erkennbar? Inwiefern kann die Intervention Umdeutungsmöglichkeiten (Reframings) generieren?
- **Phänomenologisch-interaktionistische Perspektive (erkennen):** Inwiefern strukturieren bestehende (Spannungs-)Verhältnisse das Verhalten und Handeln des Kindes? Welche Bedingungsgefüge, Spannungen und Verhaltensmuster sind erkenn- bzw. verstehbar? Welche Prägungen enthalten die Muster in welchen Kontexten / in welchem Ausmass? Inwiefern können über die Intervention Spannungs- und Prägungsverhältnisse aufgelöst bzw. neu ausgerichtet werden?
- **Kritische Alltagstheorie (hinterfragen):** Welche bestehenden Bewältigungsstrategien sind zu erkennen, die innerhalb des gegebenen Rahmens hinterfragbar und veränderbar sind? Was wurde bereits alles versucht und warum / in welchen Situationen hat es (nicht) funktioniert? Welche Ideen können bei bestehenden Annahmen mittels Irritation neue Ansätze und Sichtweisen mobilisieren?

### **Erlebnispädagogik (siehe 2.3)**

#### **(b) Die Förderung von Erlebnis und Wagnis schafft Sinn- und Handlungsbezug.**

Aus Sicht der EP hat haptisches (bewegungsorientiertes) Lernen einen ganzheitlicheren Verinnerlichungseffekt, weil die Handlungserforderung und -rückmeldung (Aktion-Reaktion) aus der Situation bzw. dem eigenen Handeln direkt erfolgt. Dabei fördert die ungewohnte Umgebung kreative und spontane Handlungsentscheidungen, wobei die Konsequenzen sowie Möglichkeiten des eigenen Handelns direkt erlebt und erworben werden. Das abenteuerliche Setting der Erlebnispädagogik wirkt wie ein autopoietisches System mit einer eigenen Dynamik und Logik, welche die Sinnstiftung im eigenen Handeln simplifizieren. Das abrupt Plötzliche, Unvermittelte ist es, was alternative Lernprozesse und Erfahrungen von Versinnlichung fördert.

Für die Projektdurchführung sind eigene Grenzerfahrungen und -bestimmungen (mit Gewährleistung maximaler Sicherheit) gewünscht, weshalb die Durchführung viel eigenes Ermessen im Spannungsfeld von Sicherheit und Wagnis zulässt.

**(c) Die Förderung von Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten in der Gruppe ermöglichen tiefere Erkenntnisse und Zugehörigkeitsgefühle.**

Erlebnispädagogische Interventionen finden in der Gruppe statt. Nebst der Auseinandersetzung mit eigenen sowie fremden Wahrnehmungsprozessen geht es um Erfahrungsaustausch und Förderung des Gruppen- bzw. des Identifikations- und Zugehörigkeitspotenzials. Das Setting erfordert Kooperation und Kommunikation und ermöglicht durch gemeinsame Prägungsmomente Neubestimmungen oder Erweiterungen im Selbstkonzept bzgl. Rollen, Eigenschaften, Fähigkeiten etc. Von einer fachlichen Begleitung von Gruppen in erlebnispädagogischen Interventionen werden viel Ausdauer, Flexibilität, viel Empathie sowie die Kunst des Wandels zwischen Offenheit und Struktur gefordert.

**Neurologie, Sensorische Integration (siehe 2.4.3)**

**(d) Das Wahrnehmungssystem wird auf der Meta- und Handlungsebene gestärkt (verstehen und anwenden), indem die Basissinne gezielt getriggert und motorische Anpassungsreaktionen ausgelöst und gefördert werden.**

Die Theorie konnte aufzeigen, dass beim Klettern neurologische Prozesse bzgl. Wahrnehmung und Körpergefühl eine wichtige Rolle spielen. Die SI kann aktiv gefördert werden, um sich selbst gezielter steuern zu lernen (Selbstregulation).

Die Bewusstmachung von Störungen eigener Wahrnehmungsprozessen erfordert Wissen um die Möglichkeit erfolgreicher Reizverarbeitung anhand eigener Lösungen (Selbstkenntnis bzw. -konzept). Dafür werden Kletterübungen angeboten, welche spezifisch auf die Stärkung der Basissinne abzielen. Ziel ist, dass die Kinder motiviert ihren Körper und ihre Fähigkeiten vertiefter kennen lernen und eigene Lösungen für vermeintliche Einschränkungen finden. Eine alltagsähnliche Mischhaltung zwischen Anpassung und kreativer Eigensinnigkeit wird gefordert: Das Klettern wird zum Bewegungsrätsel, das mit gleichbleibenden Bedingungen alle unterschiedlich interpretieren und angehen.

Das Zusammenspiel taktiler, propriozeptiver und vestibulärer Impulse stärkt die neuronale Vernetzung, die für das Wahrnehmungssystem als Steuerung fungiert. In der aus der Ergotherapie bekannten sensorischen Integrationstherapie werden die Steigerung von Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit und der Weg von Dyspraxie zu Praxie als wichtigste Ziele genannt.

### **3.3.5. Leitbild KASPI**

Aus den verschiedenen theoretischen Zugängen und didaktischen Grundsätzen leitet die Autorin für die fachliche Begleitung von KASPI (SSA) eine multiprofessionelle Leiterpersönlichkeit und allgemeine Handlungsmaximen ab.

## Die Leiterpersönlichkeit

Die Leiterpersönlichkeit von KASPI wird von verschiedenen Disziplinen geprägt. Während die LWO als Rahmen und professioneller Zugang zur gesamten Intervention dient, ergeben sich auch aus den Bezugswissenschaften der Ergotherapie (SI) und EP unterschiedliche fachliche und pädagogische Fokusse.

Die untenstehende Tabelle generiert eine Übersicht, welche Aufgaben und Kompetenzen sich grundsätzlich aus den drei für KASPI grundlegenden Perspektiven ergeben.



Abbildung 16: Die multiperspektivische Leiterpersönlichkeit von KASPI (eigene Darstellung)

## KASPI Handlungsmaximen

### - **Wir stärken Integration und Individualität**

Wir erfragen und (an-)erkennen die Wahrnehmung aller Teilnehmenden. Wir versuchen, genannte Themen, Sichtweisen und Empfindungen gemeinsam zu verstehen und in die Interventionen zu integrieren.

### - **Wir fördern Eigensinnigkeit und Kreativität**

Die Module sind rudimentär strukturiert und mit jeweiligen Grundthemen, passenden Theoriebezügen und möglichen Massnahmen ausgestattet. Ergänzungen, Anpassungen und eigene Ideen der Teilnehmenden sind ausdrücklich erwünscht. Die intrinsische Motivation für eigene Entwicklungsprozesse und die Selbstwirksamkeit werden bewusst gefördert. Wir bieten Gelegenheiten mit offenem Ausgang an und unterstützen eigene Lern-, Bewältigungs- und Deutungsprozesse.

- **Wir begegnen uns mit Respekt und Wohlwollen**

Im Fokus der Kommunikation steht ein konstruktives Miteinander für alle Teilnehmenden. Wir achten auf einen fairen und wertschätzenden Umgang mit uns selbst und miteinander.

- **Wir arbeiten partizipativ, offen und flexibel**

Die Teilnehmenden haben grösstmögliches Mitsprache- und Aushandlungsrecht. Partizipation und eine offene Planung ist die motivationale Basis für eine Zusammenarbeit. Wir erarbeiten Ziele gemeinsam mit unseren Teilnehmenden flexibel, individuell und ressourcenorientiert. Dabei orientieren wir uns an den modular vorgegebenen und projektbezogenen Fragestellungen und entsprechenden Leitthemen. Das professionelle Handeln besteht in einer Rückmeldungskultur, die situative Verbindlichkeit, spontane Anpassungsfähigkeit und pädagogische Führungszurückhaltung erfordert.

- **Wir reflektieren austauschend, aushandelnd, ausweitend**

Die Rolle der interventionsleitenden Fachperson besteht v.a. darin, die Teilnehmenden in ihren eigenen Prozessen verstehend zu begleiten und bedarfsweise bewertungsfrei zu hinterfragen. In regelmässigen dialogischen Prozessen werden Verhaltensweisen und ihre Bedeutungen bzw. Zuschreibungen ausgetauscht und gemeinsam (neu) ausgehandelt. Der Zweck der Reflexion ist, möglichst horizont- und handlungserweiternde Erlebnisse und Erkenntnisse zu generieren.

## 3.4. Interventionsplanung KASPI

### 3.4.1. Logik und Struktur der Interventionsplanung

Die konzeptuell entwickelte Interventionsplanung und Projektdurchführung fungiert allen professionell Mitwirkenden (Projektleiterin bzw. Trainerin, SSA) als Handlungsorientierung bzgl. Inhalt, Didaktik und Methodik sowie Rollen und Zuständigkeiten. Die Module sind in sich und entsprechend der Lernstufen des sportpädagogischen Methodik-Konzepts von J+S aufbauend (siehe 3.3.3). Zur Transparenz und Nachvollziehbarkeit für alle Beteiligten wurde die Struktur bzw. der Modulaufbau einheitlich gestaltet.

Bei den tabellarischen Modulplänen (siehe 3.5) handelt es sich um rudimentäre Leitplanken. Die Interventionsplanung generiert eine Grundorientierung, je nach Situation und Fokus können modulare Bausteine mit eigenen Ideen ergänzt werden. Die Module dauern jeweils 2h30min (einschliesslich einer 15-minütigen Pause). Als roter Faden für den Einstieg und Abschluss der einzelnen Module fungieren während der gesamten Intervention zwei Flipcharts: eine Themenübersicht «Ich und mein Alltag mit ADHS» sowie eine Skalierungstabelle (1 - 10) zwecks formativer und summativer Evaluation (siehe 3.2.4). Die Flipcharts werden bei Reflexions- und Evaluationseinheiten gemeinsam mit den Kindern fortlaufend ergänzt. In diesen Prozessen begleiten die SSA die Kinder und nehmen dabei eine lebensweltorientierte professionelle Haltung ein.

### **3.4.2. Inhalt der Interventionsplanung**

Inhaltlich basiert die Interventionsplanung multiperspektivisch auf der sozialarbeiterischen Handlungstheorie der LWO und auf Erkenntnissen, die aus dem Bezugswissen (EP und SI) generiert wurden. In den Modulplänen finden sich entsprechende Kapitelverweise.

Die Autorin trainiert selbst seit Jahren Jugendgruppen im Bouldern und Sportklettern und verfügt daher über entsprechendes Ausbildungs- und Alltagswissen (Sicherheit, Übungen, Spiele, Technik). Dieses Wissen hat sie in die Module integriert und mit dem kontextuell entsprechenden theoretischen Bezugswissen verknüpft.

#### **Anmerkung der Autorin:**

Im KASPI liegt die Interventionsplanung im Anhang bzw. als separates Handout bei in Form einer tabellarischen Übersicht, die selbst gestaltet bzw. ergänzt und verändert werden kann. Aufgrund des Umfangs von Inhalt und Komplexität der vorliegenden Masterarbeit sowie für eine bessere Übersicht und Kontextgenerierung fügte die Autorin den Konzeptanhang nachfolgend direkt in Form von PDF-Abbildungen ein.



### 3.5. Module der Interventionsplanung KASPI

<b>Modul 1: Einführung ins Klettern (Basiswissen I)</b>			
J+S Lern- / Lehrstufe	1 – Einsteiger / 1 – Orientierung und Voraussetzungen; erwerben und festigen		
Theoriebezug	<u>Lebensweltorientierung:</u> Hermeneutik: Deutungs- und Interpretationsprozesse wahrgenommener persönlicher Attribute, Förderung hermeneutischer Prozesse bzgl. Selbstwahrnehmung, Auseinandersetzung mit eigenen Ressourcen im Defizitkonzept «ADHS», alternative Sichtweisen, Einbettung persönlicher Ressourcen in Selbstkonzept	<u>Erlebnispädagogik:</u> Kreative autopoietische Lernprozesse in Bezug auf Selbstwirksamkeit durch direktes Handlungsfeedback, Aushandlungsprozesse in Gruppe zur Generierung von Lösungen, Wahrnehmen versteckter Stärken (bzw. welche Deutungsmöglichkeit besteht noch?)	<u>Sensorische Integration:</u> Was macht lautes, leises, kontrolliertes, unkontrolliertes, ... Klettern mit mir? Unmittelbare Rückmeldung aus Körperbewegung als Trigger für motorische Anpassung, Wahrnehmung Körperschwerpunkt, Stärkung Körperwahrnehmung und eigene Position im Raum bzw. in Dimensionen Raum / Zeit / Kraftquelle und -aufwand
Kapitelverweise	2.1 -2.2.5 / 2.4.4 / 2.4.5 3.1 / 3.3.4 / 3.3.5	2.3 -2.3.4 3.3.4 / 3.3.5	2.4 3.3.4 / 3.3.5
<b>Einstieg</b> (Situationsanalyse) (30')  Fokus - Selbstkonzept - Selbstwert - Sozialkompetenzen  Grundsätze a / c	<b>Theorie: Reflexion «Ich und mein ADHS»</b> - Wer bin ich? was kann ich (nicht)? - Bestandsaufnahme «ich und mein ADHS / wie ich meinen Alltag wahrnehme» - Erzählungen, Vergleiche, Beispiele von Schwierigkeiten im Alltagsleben <i>Flipchart und Kärtchen, gemeinsame Themenübersicht erstellen</i> (Gruppendiskussion, Inputs SSA / 20')  <b>Theorie: Klettern und das Projekt KASPI</b> - Kurze Materialkunde Sportklettern - Ziele Projekt und Regeln beim Klettern / Bouldern klären - Was hat klettern mit ADHS zu tun? Mögliche Themen? <i>mit erstellter Themenübersicht arbeiten, Schwerpunkte aufgreifen</i> (Gruppendiskussion, Inputs M. Schönmann / 10')		

<p><b>Hauptteil</b> (80')</p> <p>Fokus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Körpergefühl</li> <li>- Selbstregulation</li> <li>- Sozialkompetenzen</li> </ul> <p>Grundsätze b / c / d</p>	<p><b>Praxis: Klettern mit allen Sinnen, Boulder-Manöverspiele</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kollisionsboulder (zwei Kinder bouldern jeweils entgegengesetzt und müssen sich ausweichen), die anderen Kinder spotten (schützen die Bouldernden)</li> <li>- Siamesische Zwillinge (mit Absperrband oder Zeitung werden Hände paarweise aneinandergebunden. Ziel ist es, den Quergang zu bouldern, ohne das Band zu zerreißen)</li> </ul> <p><i>Boulderwand, Absperrband oder Zeitung, Augenbinde</i></p> <p>(Paare, regelmässig mischen / 40')</p> <hr/> <p><b>Theorie: Reflexion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie klettere ich erfolgreich(er)?</li> <li>- Was macht das mit mir?</li> <li>- Wie nehme ich mich / dich wahr, wenn... → kenne ich das vom Alltag?</li> </ul> <p><i>Ressourcendusche (zu dritt; was der/die besonders gut konnte...)</i>  <i>Mit Themenübersicht arbeiten, Schwerpunkte ergänzen (Kärtchen), z.B:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wenn ich mir Zeit nehme, erkenne ich den nächsten Schritt</li> <li>- wenn ich meine Schritte plane, brauche ich weniger Energie</li> <li>- wenn ich ruhig klettere, nehme ich mich kontrollierter wahr...</li> </ul> <p>(Gruppendiskussion, Austausch, Reflexion mit Inputs SSA / 20')</p> <hr/> <p><b>Praxis: Schlussbouldern mit Fokus auf Ergänzungen</b> (allein, zu zweit, in der Gruppe / 20')</p>
<p><b>Evaluation</b> (15')</p> <p>Fokus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstkonzept</li> <li>- Sozialkompetenzen</li> </ul> <p>Grundsätze a / c</p>	<p><b>Was ich heute mitnehme</b></p> <p><i>Flipchart, Skalierung (Kleberli), wichtigste Erkenntnisse aufschreiben, Ziele sammeln</i> (Gruppenauswertung Skalierung und Blitzrunde, Input SSA, 5-10')</p> <p><b>Ausblick</b> (Input M. Schönmann, &lt;3')</p>

Abbildung 17: Modul 1: Einführung Klettern (Basiswissen I)

<b>Modul 2: Einführung ins Sportklettern (Basiswissen II)</b>			
J+S Lern- / Lehrstufe	1 – Einsteiger / 1 – Orientierung und Voraussetzungen; erwerben und festigen		
Theoriebezug	<p><u>Lebensweltorientierung:</u></p> <p>Freie Aushandlungsprozesse in Bezug auf phänomenologische Perspektive (wichtigste persönliche Erkenntnisse bzgl. eigenen Handlungsstrategien und denen der anderen, wie habe ich mich wahrgenommen und wie haben mich die anderen wahrgenommen? Verständnis über versteckte Ressourcen über das Seilklettern bzw. kritische Hinterfragung bestehender Attribute / Reframings (Chaos als Kreativität, Hyperaktivität als Ausdauer etc.)</p>	<p><u>Erlebnispädagogik:</u></p> <p>Offene Zielstruktur, Offene Pädagogik mit freiem Aushandeln, fördern intrinsischer Motivation (Handeln / Teilnehmen) mittels wenig aktiver Intervention und Vorgabe, Fördern von Grenzerfahrungen in Komfortzone, Wirkung Gruppendynamik und Vertrauensfindung in Seilschaftsgruppe als Team, fördern von Teamerfahrungen, Teamgeist, Teamidentität</p>	<p><u>Sensorische Integration:</u></p> <p>Bewusstmachung der eigenen Wahrnehmung durch gezielte Körperreize bzw. Körperrätsel, die nur über motorische Anpassung gelöst werden können / Integration von Rückmeldungen Dritter sowie Videoanalysen</p>
Kapitelverweise	2.1 -2.2.5 / 2.4.4 / 2.4.5 3.1 / 3.3.4 / 3.3.5	2.3 -2.3.4 3.3.4 / 3.3.5	2.4 3.3.4 / 3.3.5
<p><b>Einstieg / Reflexion</b> (20')</p> <p>- Selbstkonzept - Selbstwert - Sozialkompetenzen</p> <p>Grundsätze a / c</p>	<p><b>Theorie / Reflexion</b></p> <p>Zusammenfassung letzte Einheit (Flipchart), persönliche Erkenntnisse <i>Mit Themenübersicht arbeiten, ergänzen, priorisieren (SSA; ggf. nur moderieren: Kinder führen selbst aus → Rollenverteilung und Gesprächsstruktur und -teilnahme und -intensität ausgleichend begleiten)</i></p> <p>Ziele und Vorschläge für diese Einheit sammeln <i>(SSA, Inputs M. Schönmann)</i></p>		
<p>Aufwärmen (20')</p> <p>- Körpergefühl - Sozialkompetenzen</p> <p>Grundsätze c / d</p>	<p><b>Praxis Aufwärmen</b></p> <p>Gruppenaufwärmenspiel mit Balance- und Kommunikationsfaktoren (z.B. Knotenlösen, Tschai-ai-ai, eigene Vorschläge?) (Gruppe, 10')</p> <p><b>Praxis Einklettern</b></p> <p>Einbouldern, gegenseitiges Beobachten / Rückmelden (Gruppe, Kleingruppe, 10')</p>		

<p><b>Hauptteil</b> (80')</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Körpergefühl</li> <li>- Selbstregulation</li> <li>- Sozialkompetenzen</li> </ul> <p>Grundsätze a – d</p>	<p><b>Theorie Basiswissen Seilklettern</b></p> <p>Trainer/-innen zeigen Seil- und Sicherungstechnik rasch (!) vor, keine genauen Details (learning by doing) (Frontalunterricht mit Halbkreis / max. 10')</p> <p><b>Praxis Basiswissen Seilklettern</b></p> <p>Gruppenbildung (Eine 3-er Seilschaft pro Coach, SSA ist pädagogische Begleitung für beide Gruppen). Toprope-Klettern an einfachen Routen mit Sturzübung. Wenn gewünscht an schwierigere Routen gehen, Sturztraining</p> <p><i>Kletterwand und einfache Toprope-Linien: Selbständiges Klettern unter Aufsicht der Trainerinnen / Übungen auf Basissinne:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Balance (Plattenklettern ohne Hände / nur mit rechter Hand, etc.)</li> <li>- Koordination (jeder zweite Griff auslassen, Tritt- und Handwechsel, etc.)</li> <li>- Kraftverhältnisse (Suche nach dem Körperschwerpunkt (KSP) Griff mit ganzer Hand, mit 3 Fingern, Wirkung Doppeln, Kreuzgriffe, Eindrehen und Verschiebung KSP)</li> </ul> <p>(Seilschaften-Setting mit Hintersicherung / 70')</p>
<p><b>Evaluation</b> (15')</p> <p>Selbstkonzept, Sozialkompetenzen</p> <p>Grundsätze a / c</p>	<p><b>Was ich heute mitnehme</b></p> <p><i>Flipchart, Skalierung (Kleberli), wichtigste Erkenntnisse aufschreiben, Ziele sammeln</i> (Gruppenauswertung Skalierung und Blitzrunde, Input SSA, 5-10')</p> <p><b>Ausblick</b> (Input M. Schönmann, &lt;3')</p>

Abbildung 18: Modul 2: Einführung ins Sportklettern (Basiswissen II)

<b>Modul 3: Technik und Planung beim Klettern (Bewegungswissen I)</b>			
J+S Lern- / Lehrstufe	1 – Einsteiger / 2 – Vielfalt und Variation: anwenden und ausbauen		
Theoriebezug	<p><u>Lebensweltorientierung:</u>                      Rollen und mit Rollen verbundene Gefühle, Wahrnehmungen beim Seilklettern (Klettern, Sichern, Hintersichern)                      Eigen- und Fremdwahrnehmung                      «Selbstkonzept in Bezug zu Schwächen und Stärken und kritische Selbstprüfung (Problem Planung?) bzw. Prüfung des Selbstkonzepts bei Erfolgsmomenten bzgl. Planung (Neudefinierung / Reframing von Prägungen und Spannungsverhältnissen)</p>	<p><u>Erlebnispädagogik:</u>                      Herbeiführung einer Abenteuerlandschaft, verpackt in eine Geschichte (Banküberfall).                      Förderung alternativer Lösungen während Ausführung von Grundstrukturen (Standardbewegung). Ziel ist eine kreative Auseinandersetzung mit versteckten Ressourcen, Körper- und Grenzerfahrungen, um intrinsische Handlungsprozesse zu aktivieren</p>	<p><u>Sensorische Integration:</u>                      Fördern von Körperwahrnehmung, -kontrolle und -steuerung (Verschiebung Schwerpunkt in Kletterposition und Kletterbewegung), Wahrnehmung Körper-/Raum-Empfinden, stärkt mehrdimensionale Verknüpfungsfähigkeit und Bewegungsplanung</p>
Kapitelverweise	2.1 -2.2.5 / 2.4.4 / 2.4.5 3.1 / 3.3.4 / 3.3.5	2.3 -2.3.4 3.3.4 / 3.3.5	2.4 3.3.4 / 3.3.5
<b>Einstieg / Reflexion</b> (20')  - Selbstkonzept - Selbstwert - Sozialkompetenzen  Grundsätze a / c	<p>Zusammenfassung letzte Einheit (Flipchart), persönliche Erkenntnisse  <i>Mit Themenübersicht arbeiten, ergänzen, priorisieren (SSA; ggf. nur moderieren: Kinder führen selbst aus → Rollenverteilung und Gesprächsstruktur und -teilnahme und -intensität ausgleichend begleiten)</i></p> <p>Ziele und Vorschläge für diese Einheit sammeln  <i>(SSA, Inputs M. Schönmann)</i></p>		

<p><b>Hauptteil</b> (80')</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Körpergefühl</li> <li>- Selbstregulation</li> <li>- Sozialkompetenzen</li> </ul> <p>Grundsätze a-d</p>	<p><b>Theorie Planung beim Seilklettern</b> Koordination beim Klettern, Erklärung Standardbewegung (Frontalunterricht mit Halbkreis, max. 10')</p> <p><b>Praxis Planung beim Seilklettern</b> Toprope-Klettern Standardbewegung klassisch laut gesprochen (I), auf Anweisung (II), ergänzt mit Übungen und Feedbackkultur (III) <i>Übungsbeispiele: ohne linke Hand, nur jeden zweiten Griff, klatschen zwischen Griffen, blind mit Ansage, Plattenklettern ohne Hände, eigene Ideen fördern)</i> (Seilschaften-Setting mit Hintersicherung / 70')</p>
<p><b>Evaluation</b> (15')</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstkonzept</li> <li>- Sozialkompetenzen</li> </ul> <p>Grundsätze a / c</p>	<p><b>Was ich heute mitnehme</b> <i>Flipchart, Skalierung (Kleberli), wichtigste Erkenntnisse aufschreiben, Ziele sammeln</i> (Gruppenauswertung Skalierung und Blitzrunde, Input SSA, 5-10')</p> <p><b>Ausblick</b> (Input M. Schönmann, &lt;3')</p>

Abbildung 19: Modul 3: Technik und Planung beim Klettern (Bewegungswissen I)

<b>Modul 4: Technik und Taktik beim Klettern (Bewegungswissen II)</b>			
J+S Lern- / Lehrstufe	1 – Einsteiger / 2 – Vielfalt und Variation: anwenden und ausbauen		
Theoriebezug	<u>Lebensweltorientierung:</u> Im Sinne kritischer Alltagstheorie hinterfragen: Welche Bewältigungsstrategien sind über das Klettern bzw. über Anwenden von Technik erkenn-, hinterfrag- und veränderbar innerhalb des Rahmens?	<u>Erlebnispädagogik:</u> Aktivierung subjektiver Bedeutsamkeitserlebnisse auf der Ebene der Körperkontrolle in einem überschaubaren Handlungssetting (Fuss setzen / nicht setzen), direkte Konfrontation mit Körperwahrnehmung und -ressourcen in einer übergeordneten Sinnstiftung (nach oben gelangen)	<u>Sensorische Integration:</u> Sensibilisierung Basissinne bzw. Verknüpfung und Verhältnis von vestibulären, propriozeptiven und taktilen Reizin- und -outputs, um Wahrnehmung Körper- und Schwerpunktposition bewusst zu machen und Motorik, Aufmerksamkeit und Konzentration zu fördern
Kapitelverweise	2.1 -2.2.5 / 2.4.4 / 2.4.5 3.1 / 3.3.4 / 3.3.5	2.3 -2.3.4 3.3.4 / 3.3.5	2.4 3.3.4 / 3.3.5
<b>Einstieg / Reflexion</b> (20')  - Selbstkonzept - Selbstwert - Sozialkompetenzen  Grundsätze a / c	Zusammenfassung letzte Einheit (Flipchart), persönliche Erkenntnisse <i>Mit Themenübersicht arbeiten, ergänzen, priorisieren (SSA; ggf. nur moderieren: Kinder führen selbst aus → Rollenverteilung und Gesprächsstruktur und -teilnahme und -intensität ausgleichend begleiten)</i>  Ziele und Vorschläge für diese Einheit sammeln (SSA, Inputs M. Schönmann)		

<p><b>Hauptteil</b> (80')</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Körpergefühl</li> <li>- Selbstregulation</li> <li>- Sozialkompetenzen</li> </ul> <p>Grundsätze b / c / d</p>	<p><b>Theorie Technik beim Seilklettern</b> Grundsätzliche Kletterfehler in der Technik // Grundlagen (Griffe / Grifftechnik und Füsse / Fusstechnik, Eindrehen, Verlängern, Doppeln), allgemeine Tipps und Tricks (schütteln, atmen, Strategien für Fokus, Regeneration, Vorausplanung, ...) (Frontalunterricht im Halbkreis / max. 10')</p> <p><b>Praxis Technik beim Seilklettern</b> Klettern einfacher Routen mit Anwendung der Theorie Klettern schwieriger Routen im Sturzbereich unter Anwenden der Theorie (Seilschaftensetting mit Hintersicherung, Tipps von Trainer-/innen, 70')</p>
<p><b>Evaluation</b> (15')</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstkonzept</li> <li>- Sozialkompetenzen</li> </ul> <p>Grundsätze a / c</p>	<p><b>Was ich heute mitnehme</b> <i>Flipchart, Skalierung (Kleberli), wichtigste Erkenntnisse aufschreiben, Ziele sammeln</i> (Gruppenauswertung Skalierung und Blitzrunde, Input SSA, 5-10')</p> <p><b>Ausblick</b> (Input M. Schönmann, &lt;3')</p>

Abbildung 20: Modul 4: Technik und Taktik beim Klettern (Bewegungswissen II)



<b>Modul 5: Sicherheit und Vertrauen beim Klettern (Stress und Resilienz I)</b>			
J+S Lern- / Lehrstufe	1 – Einsteiger / 3 – Optimierung und Kreativität: gestalten und ergänzen		
Theoriebezug	<u>Lebensweltorientierung:</u> Phänomenologische Perspektive; Veränderung Spannungsstruktur in vertrauensvollen Settings, Umgang mit persönlicher Unsicherheit in einem sicheren Setting, Bedeutung und Ressourcenkraft von Energie in unsicheren bis zu panischen Momenten im sicheren, wohlwollenden Umfeld	<u>Erlebnispädagogik:</u> Ungewohnte Realität, bewusste Grenzüberschreitung der Komfortzone verfestigt Abenteuerstruktur, fördert verstärkte Auseinandersetzung mit eigenen Ressourcen, Zugang zu Kreativität und bewusste Entscheidung zu spontanen Handlungsentscheidungen	<u>Sensorische Integration:</u> Wahrnehmung der eigenen Grenzen von Körper und Psyche, Grenze von Koordination, Gleichgewicht zur Stärkung von Aufmerksamkeit bzw. Wahrnehmung und Strukturierung von Emotionen und Gedanken in Momenten der Kontrolllosigkeit
Kapitelverweise	2.1 -2.2.5 / 2.4.4 / 2.4.5 3.1 / 3.3.4 / 3.3.5	2.3 -2.3.4 3.3.4 / 3.3.5	2.4 3.3.4 / 3.3.5
<b>Einstieg / Reflexion</b> (20')  - Selbstkonzept - Selbstwert - Sozialkompetenzen  Grundsätze a / c	Zusammenfassung letzte Einheit (Flipchart), persönliche Erkenntnisse <i>Mit Themenübersicht arbeiten, ergänzen, priorisieren (SSA; ggf. nur moderieren: Kinder führen selbst aus</i> <i>→ Rollenverteilung und Gesprächsstruktur und -teilnahme und -intensität ausgleichend begleiten)</i>  Ziele und Vorschläge für diese Einheit sammeln (SSA, Inputs M. Schönmann)		
<b>Aufwärmen</b> (20')  - Körpergefühl - Selbstregulation - Sozialkompetenzen  Grundsätze b / c / d	<b>Praxis Aufwärmen</b> Vertrauensspiel blinder Parcours zu zweit, Steifes Brett in Kreis, Ideen Kinder? (variabel / 10')  <b>Praxis Einklettern</b> Blindes Klettern einfacher Routen, Ansage Partner beachten, gegenseitiges Beobachten / Rückmelden. (Kleingruppe / 10')		
<b>Hauptteil</b> (80')  - Körpergefühl - Selbstregulation - Sozialkompetenzen  Grundsätze b / c / d	<b>Theorie Vertrauen, Partnerkenntnis beim Klettern</b> Selbstvertrauen und Partnervertrauen, Kommunikation und Umgang mit Emotionalität und Blockaden <i>Ampelmodell (Komfort grün, Unsicherheit gelb, Angst orange, Panik rot)</i> (Frontalunterricht mit Halbkreis / max. 10')		

<p><b>Hauptteil II</b> (40')</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Körpergefühl</li> <li>- Selbstregulation</li> <li>- Sozialkompetenzen</li> </ul> <p>Grundsätze b / c / d</p>	<p><b>Praxis Vertrauen, Partnerkenntnis beim Klettern</b></p> <p>Marionettenboulder (Kind A wird mit Augenbinde blind gemacht, Kind B führt A durch den Boulder, B führt alle Körperbewegungen von A aus) (Kleingruppe / 10')</p> <p>Topropeklettern am eng geführten (I) / lose geführten (II) Sicherungsseil mit Kommunikation emotionaler Zustände, auf welche Partner reagieren (I) / nicht reagieren (II). Sturztraining: mit Ansage (I), ohne Ansage (II), auf Ansage (III). Verstehe ich meine Zonen? Verstehe ich die Zonen meines Partners? Wie erkennen? <i>Ampelmodell (Komfort grün, Unsicherheit gelb, Angst orange, Panik rot)</i> (Seilschaften-Setting mit Hintersicherung / 60')</p>
<p><b>Evaluation</b> (15')</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstkonzept</li> <li>- Sozialkompetenzen</li> </ul> <p>Grundsätze a / c</p>	<p><b>Was ich heute mitnehme</b></p> <p><i>Flipchart, Skalierung (Kleberli), wichtigste Erkenntnisse aufschreiben, Ziele sammeln</i> (Gruppenauswertung Skalierung und Blitzrunde, Input SSA, 5-10')</p> <p><b>Ausblick</b> (Input M. Schönmann, &lt;3')</p>

Abbildung 21: Modul 5: Sicherheit und Vertrauen beim Klettern (Stress und Resilienz I)

<b>Modul 6: mentale Kontrolle beim Klettern (Stress und Resilienz II)</b>			
J+S Lern- / Lehrstufe	1 – Einsteiger / 3 – Optimierung und Kreativität: gestalten und ergänzen		
Theoriebezug	<p><u>Lebensweltorientierung:</u> Auseinandersetzung mit Unwohlsein in Mehrdimensionalität von Unsicherheitsgefühlen (was macht mich genau unsicher, wie könnte ich mich sicherer fühlen) Stressgefühle und mögliche Handlungsreaktionen erklären bzw. beeinflussen lernen (wie generiere ich mir selbst Sicherheit / vermeintliche Sicherheit, wie arbeite ich mit meinem Kopf gegen meine Prägungen, Emotionen und Handlungsmuster?) // Wahrnehmung und Analyse bekannter Angstbewältigung, reframing bzw. Ersetzen negativer Selbstgespräche durch positive Inputs (explizit verbal, implizit nonverbal, körperlich)</p>	<p><u>Erlebnispädagogik:</u> Bewusstmachung von Kopfkino vs. Realität, Auseinandersetzung mit Risikofaktoren, -abwägung, -entscheidung in einem abenteuerpädagogischen Setting: Sicherheit verschafft Risikofreude und ermöglicht bewusste Entscheidung für eine ausweglose Konfrontation mit Angst bzw. dem damit verbundenen Erlebnis der Angstüberwindung im direkten Handlungsfeedback (selbstwirksames Handeln)</p>	<p><u>Sensorische Integration:</u> Körperwahrnehmung bzw. -regulation durch Sensibilisierung auf eigene Grenzen (Skalierung). Handhabung von Grenzerfahrungen im Sinne von Achtsamkeit auf physische und emotionale Reaktionen in Situationen ausserhalb Komfortzone (Atmung, Stabilität etc.). Generierung neuer Anpassungsreaktionen durch Anwendung von Regulationsübungen (zählen, atmen (schnurren, zischen etc.), summen etc.)</p>
Kapitelverweise	2.1 -2.2.5 / 2.4.4 / 2.4.5 3.1 / 3.3.4 / 3.3.5	2.3 -2.3.4 3.3.4 / 3.3.5	2.4 3.3.4 / 3.3.5
<b>Einstieg / Reflexion</b> (20')  - Selbstkonzept - Selbstwert - Sozialkompetenzen  Grundsätze a / c	<p>Zusammenfassung letzte Einheit (Flipchart), persönliche Erkenntnisse <i>Mit Themenübersicht arbeiten, ergänzen, priorisieren (SSA; ggf. nur moderieren: Kinder führen selbst aus → Rollenverteilung und Gesprächsstruktur und -teilnahme und -intensität ausgleichend begleiten)</i></p> <p>Ziele und Vorschläge für diese Einheit sammeln <i>(SSA, Inputs M. Schönmann)</i></p>		
<b>Aufwärmen</b> (20')  - Körpergefühl - Selbstregulation - Sozialkompetenzen  Grundsätze b / c / d	<p><b>Praxis Aufwärmen</b> Mentaler Faktor → Denkstafette (ähnlich wie «ich packe meinen Koffer», ich erzähle eine Geschichte und Kinder müssen in der richtigen Reihenfolge Gegenstände holen (Wettrennen in zwei Gruppen je nach Stimmung) <i>Gegenstände (am besten mit dem Ziel, sich bestimmte Fachbegriffe einzuprägen, z.B. Schraubkarabiner, Twist-Karabiner, Gri-Gri, Exen, Seil, Seilsack, Stirnlampe, Kletterführer, etc...)</i> (Gruppenübung, max. 10')</p>		

<p><b>Aufwärmen</b> (20')</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Körpergefühl</li> <li>- Selbstregulation</li> <li>- Sozialkompetenzen</li> </ul> <p>Grundsätze b / c / d</p>	<p><b>Praxis Einklettern / Einbouldern</b></p> <p>Ampelübung: Bewusstes Klettern mit und folgend ohne Seilspannung, in- und folgend ausserhalb Komfortzone, im Verharren bzw. vor Zugausführung atmen üben (grün, gelb, rot), mit BeobachterIn-Rolle und Nachbesprechung</p> <p><i>Ampelmodell, Notizmaterial</i></p> <p>(Kleingruppe / 10')</p>
<p><b>Hauptteil</b> (80')</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Körpergefühl</li> <li>- Selbstregulation</li> <li>- Sozialkompetenzen</li> </ul> <p>Grundsätze b / c / d</p>	<p><b>Theorie Psyche beim Seilklettern</b></p> <p>Kurzübung «so tun als ob»: Wir stellen uns vor, wir essen eine Zitrone. → Was macht es mit uns? Was kann unser Kopf alles? → Was kann man sich beim Klettern vorstellen? («Insel schaffen»: Sicherheit generieren im Kopf) / Thema Angst und Bewältigungsformen (3-f-Modell freeze, fight, flee)</p> <p>(Frontalunterricht im Halbkreis / max. 10')</p> <p>Grundsatz-Übungen, um die Psyche zu kontrollieren, z.B: Atmen, Atemformen (zischen, pfeifen, Lippen schürzen, etc.), zählen, summen, mit sich sprechen, mit Partner sprechen, Ideen der Kinder integrieren</p> <p><i>Flipchart Ideen zur Selbstregulation aufzeigen und weitere sammeln</i></p> <p>(Gruppendiskussion / max. 10')</p> <p><b>Praxis Psyche beim Seilklettern</b></p> <p>Klettern einfacher Routen mit Anwendung der Theorie</p> <p>Klettern schwieriger Routen im Sturzbereich unter Anwenden der Theorie, BeobachterIn-Rolle als Coach (MotivatorIn): wie bewegt sich KlettererIn? Wie sicher / unsicher oder geplant / ungeplant sind Bewegungen, etc. / worauf kann KlettererIn noch achten (Technik, Psyche, ...)</p> <p><i>Ampelmodell, 3 f-Modell, Notizmaterial</i></p> <p>(Seilschaftensetting mit Hintersicherung, 60')</p>
<p><b>Evaluation</b> (15')</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstkonzept</li> <li>- Sozialkompetenzen</li> </ul> <p>Grundsätze a / c</p>	<p><b>Was ich heute mitnehme</b></p> <p><i>Flipchart, Skalierung (Kleberli), wichtigste Erkenntnisse aufschreiben, Ziele sammeln</i></p> <p>(Gruppenauswertung Skalierung und Blitzrunde, Input SSA, 5-10')</p> <p><b>Ausblick</b></p> <p>(Input M. Schönmann, &lt;3')</p>

Abbildung 22: Modul 6: mentale Kontrolle beim Klettern (Stress und Resilienz II)

<b>Modul 7: Carte Blanche (Aufgabe eigenes Programm)</b>			
J+S Lern- / Lehrstufe	1 – Einsteiger / 3 – Optimierung und Kreativität: gestalten und ergänzen		
Theoriebezug	Lebensweltorientierung: Diverse Bezüge, je nach Schwerpunkten und offenen Lernfeldern / Wünschen Kinder etc.	Erlebnispädagogik Förderung der intrinsischen Motivation nach Selbstwirksamkeit durch Aktivierung und akzeptierende Begleitung in offener Zielstruktur, Beobachtung und ggf. Einflussnahme auf Gruppenprozesse. Förderung der Aushandlungsprozesse in Gruppe, Mitgestaltung Gruppendynamik	Sensorische Integration: Diverse Bezüge, je nach Schwerpunkten und offenen Lernfeldern / Wünschen Kinder etc.
Kapitelverweise	2.1 -2.2.5 / 2.4.4 / 2.4.5 3.1 / 3.3.4 / 3.3.5	2.3 -2.3.4 3.3.4 / 3.3.5	2.4 3.3.4 / 3.3.5
<b>Einstieg / Reflexion</b> (20')  - Selbstkonzept - Selbstwert - Sozialkompetenzen  Grundsätze a / c	Zusammenfassung letzte Einheit (Flipchart), persönliche Erkenntnisse <i>Mit Themenübersicht arbeiten, ergänzen, priorisieren (SSA; ggf. nur moderieren: Kinder führen selbst aus → Rollenverteilung und Gesprächsstruktur und -teilnahme und -intensität ausgleichend begleiten)</i>  Ziele und Vorschläge für diese Einheit sammeln <i>(SSA, Inputs M. Schönmann)</i>		
<b>Aufwärmen</b> (20')  - Körpergefühl - Selbstregulation - Sozialkompetenzen  Grundsätze b / c / d	<b>Praxis aufwärmen</b> (offen / Kinderideen integrieren) (Gruppe, Kleingruppen / 10')  <b>Praxis Einklettern</b> (offen / Kinderideen integrieren) (Gruppe, Kleingruppen / 10')		
<b>Hauptteil</b> (50')  - Körpergefühl - Selbstregulation - Sozialkompetenzen  Grundsätze b / c / d	<b>Praxis Klettern</b> (offen / Kinderwünsche integrieren) Theorieblöcke je nach Thema, Situation einbringen, rekapitulieren <i>Modelle, Spiele / Spielideen bereithalten</i> (Seilschaftensetting mit Hintersicherung / 50')		

<p><b>Evaluation</b> (30')</p> <p>- Selbstkonzept</p> <p>- Sozialkompetenzen</p> <p>Grundsätze a / c</p>	<p><b>Gesamtauswertung</b></p> <p>Formative Evaluation (Flipcharts mit Kleberli) besprechen</p> <p>Themenübersicht besprechen: wichtigste Erkenntnisse bezüglich und Entwicklungen, was wird in Erinnerung bleiben, wieso? Hat es meine Ansicht, mein Lebensgefühl, mein Alltagsdenken verändert? Was hat mich weitergebracht, was nicht? Etc.</p> <p>(SSA, 20')</p> <p><b>Ausblick</b></p> <p>Planung letzte Einheit, Information, Fragerunde, Verabschiedung von der Halle (Gesamtgruppe mit Eltern, Input M. Schönmann, 10')</p>
--	---

Abbildung 23: Modul 7: Carte Blanche (Aufgabe eigenes Programm)

<b>Modul 8: Abschlusstag Abenteuer Felsklettern</b>			
J+S Lern- /Lehrstufe	1 – Einsteiger / 3 – Optimierung und Kreativität: gestalten und ergänzen		
Theoriebezug	Abenteurpädagogik: Anwendung der in der Halle simulierten Abenteuerlandschaft // bewusstes Triggern alternativer Rollen (lautes, mutiges vs. kleinlautes, eingeschüchtertes Auftreten) bzw. eigene Sensibilität über Fremdheitserfahrung (Fels) generieren in einer gemeinsamen, übergreifenden Verbindlichkeit (alle haben Angstgefühle) und notwendigen Gemeinsamkeit zur Lösung von Problemen		
Kapitelverweise	2.1 -2.2.5 / 2.4.4 / 2.4.5 3.1 / 3.3.4 / 3.3.5	2.3 -2.3.4 3.3.4 / 3.3.5	2.4 3.3.4 / 3.3.5
Organisation / Info (30')	<p><b>Die letzte Einheit dauert ein ganzer Tag 10:00-16:00 Uhr</b></p> <p><b>Treffpunkt: Eppenbergr, Aargau um 10:00 Uhr</b> <b>(09:00 Uhr von Aarau bei Transport mit Kleinbussen bis 10 Personen möglich)</b></p> <p>Regeln – Flipchart Bewegungsradius (Absperrband) Kurzeinführung Klettermaterial (Input M. Schönmann, 30')</p>		
<b>Aufwärmen</b> (10')	<p><b>Aufwärmen Materialstafette</b></p> <p>Alle Kinder müssen über einen vorbereiteten Parcours ihr Klettermaterial einsammeln / suchen / etc. (Schuhe, Gurt, Helm, Sicherungsgeräte, Seil, ...) (Gruppe / 30')</p>		
<b>Hauptteil I</b> (120')  - Körpergefühl - Selbstregulation - Sozialkompetenzen  Grundsätze b / c / d	<p><b>Theorie Einführung Felsklettern</b></p> <p>Tagesplan Gruppen und Zuständigkeiten Regeln, Konsequenzen bei Nichteinhaltung (Frontalunterricht im Halbkreis / max. 30')</p> <p><b>Praxis Felsklettern I</b></p> <p>Klettern an eingerichteten Toprope-Routen in einfachen bis mittleren Schwierigkeitsgraden (3a-4c) (Seilschaftensetting mit Hintersicherung / 60')</p>		
<b>Mittagessen</b> (60')	Bräteln und Kurzrekapitulation Theorieeinheiten / Wünsche, Fokus für Nachmittag		
<b>Hauptteil II</b> (120')  - Körpergefühl - Selbstregulation - Sozialkompetenzen  Grundsätze b / c / d	<p><b>Praxis Felsklettern II</b></p> <p>Klettern an eingerichteten Toprope-Routen in einfachen bis mittleren Schwierigkeitsgraden (4a-5c), Anwendung bzw. Vertiefung Theorie und Übungen gemäss Kinderwünschen (Seilschaftensetting mit Hintersicherung / 120')</p>		

<b>Evaluation</b> (30') - Selbstkonzept - Sozialkompetenzen  Grundsätze a / c	<b>Abschluss, Verabschiedung, Reflexion</b> Gesamtevaluation mit Kindern und Eltern reflektieren, Feedbacks entgegennehmen, Blick in die Zukunft (Vorstiegsklettern, Klettertraining für Kinder in der Halle als festes Angebot, Flyer) <i>Flipchart mit Ergebnissen Gesamtauswertung // Flipchart zum Sammeln Ergänzungen // Flyer zum Verteilen</i>  (Gruppendiskussion mit Kindern und Eltern / 30')
<b>Abschluss</b>	Verabschiedung in Aarau ca. 16:30 Uhr

Abbildung 24: Modul 8: Abschlusstag Abenteuer Felsklettern



## 4. Forschungsvorgehen

### 4.1. Forschungslogik Konzeptvalidierung KASPI

#### 4.1.1. Forschungszweck und -hintergrund

Ziel der vorliegenden Validierung ist es, das auf den verschiedenen fachlichen Zugängen entwickelte Konzept KASPI mithilfe einer interdisziplinären Expertise zu überprüfen. Vorliegender Forschungslogik wohnt ein (hypothesen-)überprüfendes Erkenntnisziel inne: Es geht darum, mithilfe der Validierung zu überprüfen, inwiefern sich die theoriegeleitete Problemdefinition bzw. der daraus abgeleitete Projektvorschlag KASPI anhand der fachlichen Einschätzung betätigen, ergänzen, differenzieren oder negieren lassen.

Basis der vorliegenden Konzeptvalidierung bildet das sozialarbeiterische Gegenstandsverständnis der LWO als grundlegende Handlungstheorie für Professionelle der SSA. Die SSA nimmt aus der Perspektive der vorliegenden Auseinandersetzung eine Scharnierfunktion zwischen Sozialer Arbeit und EP ein. Der neurologische Zugang wird über die Expertise aus dem Fachbereich der Ergotherapie bzw. der ergotherapeutischen Klettertherapie abgedeckt.

Die Kontakte zu entsprechenden Fachpersonen wurden bereits in der Planung des Entwicklungsprojekts aufgrund ihrer spezifischen Expertise (Klettertherapie sowie erlebnispädagogische SSA) sowie aufgrund forschungsökonomischer Bedingungen (regionale Nähe zum Projektdurchführungsort Kletterzentrum in Greifensee) hergestellt. Entsprechend wurden dieselben Fachpersonen für eine theoretische Konzeptvalidierung angefragt.

#### 4.1.2. Leistungen und Grenzen der vorliegenden Validierung

Die Validierung kann aus wissenschaftlicher Perspektive keine effektiven Wirkungen ableiten, sondern überprüft die Konzeptausrichtung hypothetisch anhand fachlicher Einschätzungen bzgl. Wirksamkeit, Sinnhaftigkeit, Fachlichkeit und Umsetzbarkeit im Rahmen eines lebensweltorientierten sozialpädagogischen Settings der SSA. Inwiefern sich das Alltagsgelingen der Kinder, die an KASPI teilnehmen würden, tatsächlich verbessern würde bzw. welche positiven Wirkungen eine solche Intervention auf ihr Alltagserleben und das ihrer Bezugspersonen in den zentralen Mikrosystemen Familie und Schule hätte, kann nur durch eine praktische Untersuchung mit den Kindern gemeinsam ermittelt werden.

Die Wissenschaftlichkeit der vorliegenden Validierung liegt darin, dass eine theoriegeleitete Projektidee fachlich anhand von Expertenwissen in den in dieser Masterarbeit verwendeten Bezugstheorien (EP, Neurologie bzw. SI) überprüft und eingeschätzt wird (siehe unten 4.3.5).

### 4.1.3. Drei Validierungsebenen

Aus der Differenzierung der bestehenden Multiperspektive des erarbeiteten Theoriekonstrukts von KASPI lassen sich für die vorliegende Validierung drei Ebenen mit unterschiedlichen Fokussen definieren, die in der untenstehenden Grafik ersichtlich werden:

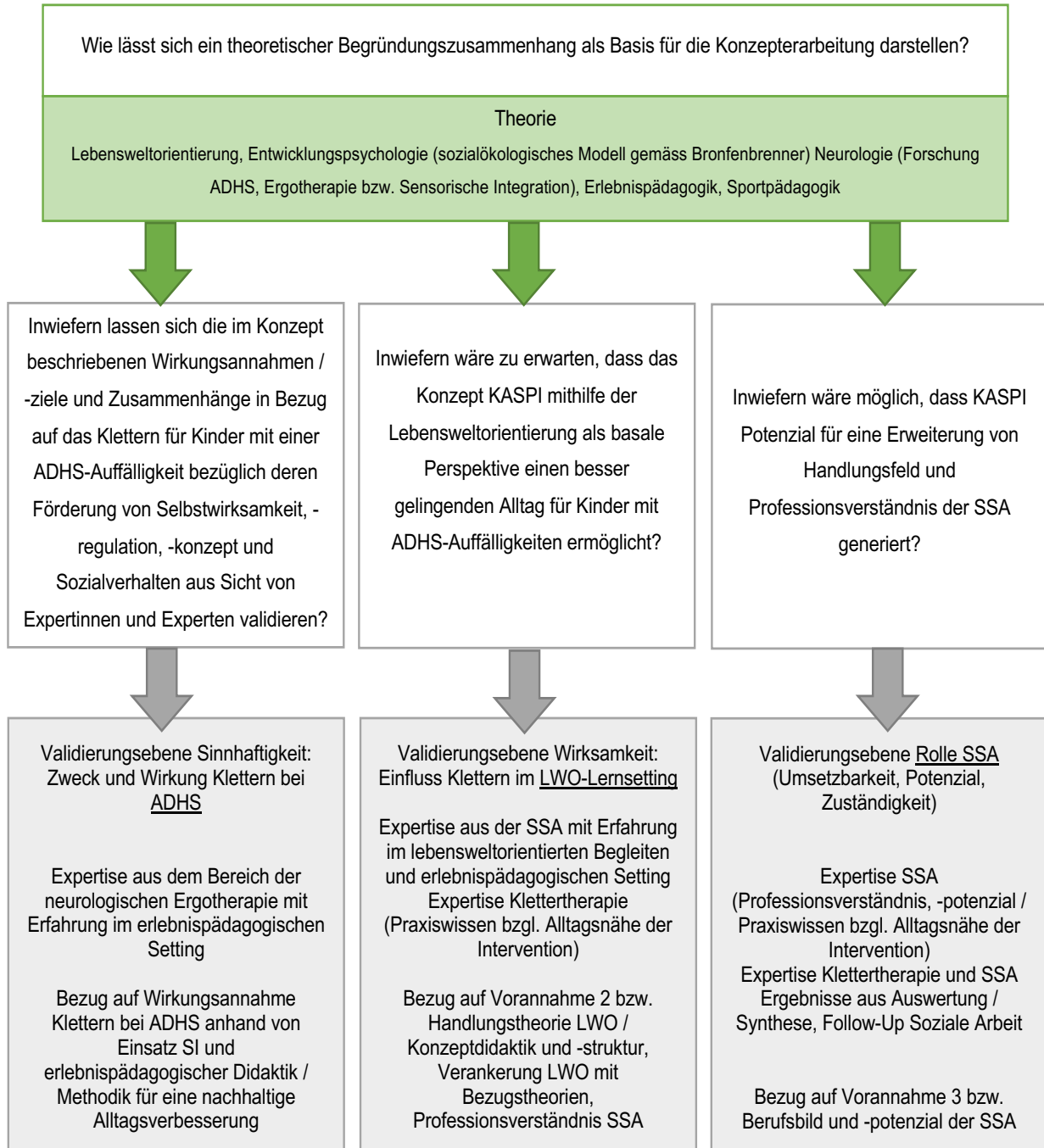


Abbildung 25: Theoriebasis, Ausrichtung und Validationsebenen (eigene Darstellung)

### 4.1.4. Forschungsdesign

Für die Validierung von KASPI kann das Forschungsdesign wie folgt abgebildet werden:

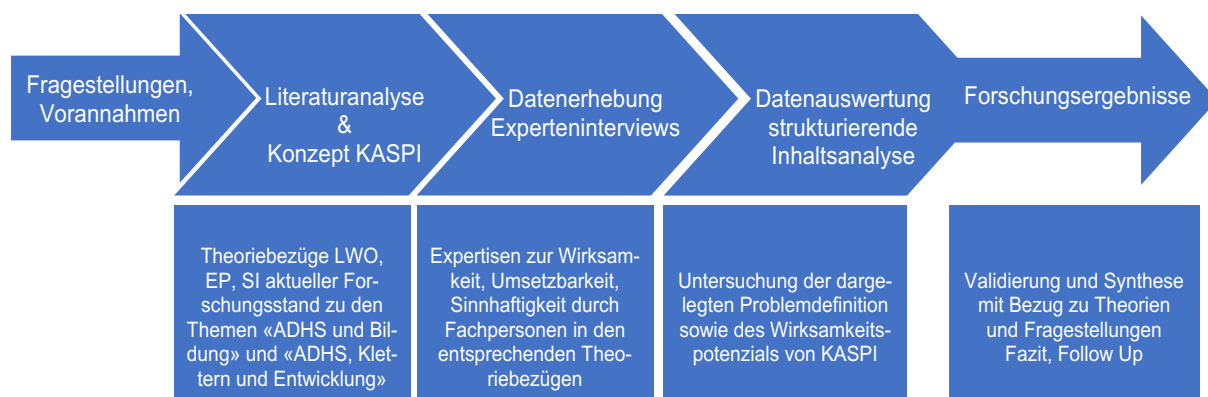


Abbildung 26: Forschungsdesign (eigene Darstellung)

## 4.2. Forschungsmethode Experteninterviews

### 4.2.1. Definition und Funktion «ExpertIn»

Als ExpertInnen werden gemäss Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (2014) Personen bezeichnet, die über Expertise (Erfahrung und Sachkunde) im zu untersuchenden Themenfeld verfügen. Sie sind Akteure in spezifischen professionellen Tätigkeiten und repräsentieren i.d.R. bestimmte Institutionen mit eigenem Professionsverständnis und Organisationswissen. Die ExpertInnen für die Untersuchung werden anhand von Priorität, Relevanz, Beteiligung und Reputation ausgewählt (S. 118-120).

Für die vorliegende Validierung bilden die gewählten ExpertInnen die einer fachlichen Prüfung entsprechende Zielgruppe, die sich mit den theoretischen Zugängen von KASPI auskennen (LWO, SSA, EP, SI). Die auf den fachspezifischen Perspektiven basierenden Fragestellungen, Hypothesen und theoretischen Erläuterungen können aus fachlicher Sicht der ExpertInnen erkundet und überprüft werden. Bei der Ergänzung übernehmen Experten derweil auch eine felderkundende Funktion ein, indem sie Kontextwissen für die indirekte Zielgruppe (die Projektzielgruppe bzw. die Kinder) miteinbringen. So fungieren sie in einer explorativen Rolle als indirekte InformantInnen. Laut Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) werden Experteninterviews aufgrund ihrer überprüfenden-explorativen Funktion häufig in Vorstudien für breite Felduntersuche verwendet (S. 120).

Anhand der vorliegenden Validierung hängt für die Autorin ab, inwiefern das multiperspektivische Konzept KASPI für eine Grossstudie sinnvoll und praktikabel wäre, weshalb die Expertisen in den verschiedenen theoretischen Bereichen (LWO, SSA, EP, SI) von KASPI relevant sind. Aus diesem Grund wählte die Autorin das Experteninterview als Forschungsmethode.

## 4.2.2. Vorgehen Expertenakquise

### Untersuchungsgegenstand und Betriebswissen

Laut Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) erfolgt nach der Verdeutlichung des Untersuchungsgegenstands (KASPI) anhand von Theorien, Annahmen und Fragestellungen die Auswahl (wer) und Ausrichtung (worüber) für die Befragung. In ihren Berufsrollen verfügen die ExpertInnen über spezialisiertes «Betriebswissen» (Verständnis über Strukturen, Funktionen, Regeln etc.) und eine auf ihrer Expertise basierende «Deutungsmacht», aus der sich Einschätzungen, Risiken und Relevanzen ableiten (S. 118-120). Aus der Differenzierung der Validierungsebenen bzw. den Vorannahmen und dem Theoriewissen ergeben sich drei unterschiedliche Zugänge: die SSA (und LWO), die EP und die SI (bzw. Ergotherapie).

### Kontextexpertise

Hauptsächlich werden Kontextexpertisen gemäss Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) eingesetzt, um das Feld des Untersuchungsgegenstands abzustecken (S. 118-120). In vorliegender Validierung fungieren die gewählten Fachpersonen im Rahmen einer Kontextexpertise nicht als direkte Zielgruppe (Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten als ExpertInnen ihrer Lebenswelt), sondern liefern Expertise im Sinne von Überprüfung und Kontextwissen durch praktische Erfahrung und einem spezifischen, professionellen Zugang.

### ExpertInnenauswahl und -vorstellung

Die ExpertInnenauswahl für die vorliegende Validierung begründet sich aus der ursprünglichen Idee für diese Masterarbeit und oben genannten Auswahlkriterien (siehe 4.2.1). Als Kurzprojekt wäre KASPI von der Kletterzentrum Gaswerk AG gesponsert worden, das Projekt wäre in der Kletterhalle in Greifensee durchgeführt worden. Entsprechend suchte die Autorin nach einer SSA-Fachperson in dieser Region und fand Peter Jakoubek (PJ). Er ist seit über zwanzig Jahren als SSA und Erlebnispädagoge (NDS) an der Primarschule Greifensee tätig. Der Lockdown durch die Corona-Pandemie verunmöglichte das geplante Projekt, und so stellte sich PJ freundlicherweise zur Verfügung, an einem Konzept mitzuarbeiten, um die Sinnhaftigkeit und Ausrichtung der Projektidee zu validieren.

Für den neurologischen, ergotherapeutischen Zugang bot sich Marina Baumeler (MB) an. MB bot der Autorin auf deren Anfrage im Frühjahr 2020 ursprünglich Unterstützung an bzgl. fachlicher und planerischer Fragen an. MB kann in der Schweiz als Pionierin im Bereich des Therapiekletterns für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten gesehen werden. Seit über zwanzig Jahren arbeitet MB als ergotherapeutische Klettertherapeutin und führt bisher als Einzige in der Schweiz ein institutionalisiertes (über die Krankenkasse abrechenbares) Kletter-Angebot für Kinder mit ADHS.

## Vorgespräch

Im Vorgespräch werden gemäss Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, das Forschungsinteresse sowie die persönliche Expertise über die Thematik offengelegt, um die Asymmetrie zwischen InterviewerInnen und Interviewten zu verringern und die Nachvollziehbarkeit der Untersuchungsausrichtung zu fördern. Eigene Gedanken und Einschätzungen sollen nicht aktiv preisgegeben werden, um Verzerrungen wie Manipulation und Passivität zu verringern. Auch Rahmenbedingungen werden im Vorgesprächgeklärt. Dazu gehören die Ermittlung der Bedingungen der Expertise (Ausbildungshintergrund, Berufsschwerpunkte, Erfahrung etc.), die Anonymitätsszusicherung (in dieser Masterthesis nicht gewünscht) und die Klärung des zeitlichen Rahmens, der eine Stunde nicht überschreiten sollte (S. 123).

Die folgenden Informationen über PJ und MB stammen aus telefonischen Vorgesprächen vom 28. August 2020:

PJ unterstützt eine lebensweltorientierte Alltagsnähe zu den Kindern. Durch seine Zusatzausbildung in der EP hat er einen multidisziplinären Blick und Zugang auf die Zielgruppe von KASPI (acht- bis elfjährige Knaben mit ADHS-Auffälligkeiten), die gemäss seinen Aussagen einen grossen Teil seiner Zielgruppe als SSA ausmachen. Mit diesen Kindern organisiert er erlebnispädagogische Gruppenangebote im Wald, um in ihre Lebenswelten einzutauchen und ihnen mit diesem Verständnis zu erfolgreichen Erlebnissen zu verhelfen. Im Vorgespräch legt PJ den Fokus auf die Relevanz eines handlungsorientierten Lernens, besonders bei Kindern mit ADHS-Auffälligkeiten.

In der Klettertherapie machen Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten gemäss MB 80% ihrer Klientel aus. Ihren Fokus legt sie in der Therapie auf die Körperwahrnehmung und die Stärkung der Basissinne, um die Wahrnehmungs- und Reaktionsprozesse zu schärfen und dadurch Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit zu erlangen. Das Konzept von Praxie vs. Dyspraxie und die SI-Therapie nannte MB als grundlegendes Fachwissen im Umgang mit Kindern mit ADHS.

### 4.2.3. Vorgehen Interviewleitfäden

#### Leitfadenstruktur entwickeln

Experteninterviews sind halbstrukturierte Interviews mit vorstrukturierten Leitfäden (im Gegensatz zu offenen Befragungsformen). Gemäss Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) muss der Leitfaden eine logische Eigenstruktur bzgl. Aufbau zur Orientierung und trotzdem Flexibilität generieren können, um Inputs und Exkurse der ExpertInnen zu ermöglichen. Folgendes Ablaufschema wird vorgeschlagen (S. 123-124):

1. Selbstpräsentation der ExpertIn (Vorstellung, Wertschätzung, Bezug, Kontext, Kompetenzen)
2. Stimulierung einer selbstläufigen Sachverhaltsdarstellung (offenes Beschreibungswissen)
3. Immanentes Nachfragen (ergänzende Erläuterungen, z.B. Alltagsbeispiele, Schlüsselbegriffe)
4. Exmanentes Nachfragen (Einladen zur spezifischen Sachverhaltsdarstellung, Deutungsmacht)
5. Theoretisierung und Generierung von Deutungswissen

Ziel der ersten drei Phasen ist es, möglichst viel Sachinformation mit möglichst wenigen Einzelfragen generieren zu können. Die Informationen sollen nach Möglichkeit in ihren Kontexten belassen erzählt werden (Beschreiben konkreter Situationen), um den «praktischen Charakter des Betriebswissens» sowie die hermeneutische Einbettung in Bezug auf die Deutungsmacht in bestimmten Erfahrungszusammenhängen ermitteln zu können. Mit dem zweiten Teil der Befragung, dem exmanenten Nachfragen und der Theoretisierung, werden Forschungsausrichtungen, -fragen angesprochen, die noch nicht thematisiert wurden und Verknüpfungen anhand Rückbezügen zum Deutungswissen (z.B. Einschätzungen anhand des persönlichen Kompetenzhintergrunds). Ziel dieser Phasen ist es, bestehendes Erfahrungs- und Deutungswissen in Bezug auf explizite Fragestellungen differenzierter erfassen zu können. Die Abstrahierung ermöglicht auch eine Differenzierung verzerrender Deutungstendenzen (ist der Sachverhalt wirklich so, wie ihn die Gesellschaft bzw. die Autorin darlegt?). Es sollen nicht Meinungen abgefragt, sondern Bezüge und Passungen zu vorherigen Aussagen bzgl. der Sachverhaltsdarstellung generiert werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 124-125).

### **Leitfadenbezüge KASPI**

In vorliegender Validierung ist die rahmengebende Ausrichtung eine lebensweltorientierte Haltung, die an Bezugswissen aus der EP und der SI anknüpft. Anhand des «Betriebswissens», das die Autorin aus den Vorgesprächen ableitet und den für das KASPI relevanten Konzepten aus der LWO, EP und SI wird die Projektidee bzw. das Projektkonzept multiperspektivisch durchleuchtet. Dabei bilden die fachliche Hermeneutik (Interpretation) anhand von Professionswissen (Theorie und Praxis) sowie die Strukturierung (institutionelle Einbettung, Deutungsmacht, Setting und Zugang) in der (erlebnispädagogischen) SSA und ergotherapeutischen Klettertherapie die Basis für die vorliegende Befragung.

Die Leitfäden zu den Interviews wurden anhand der obigen Struktur aufgebaut und mit dem entsprechenden Handlungstheorie- und Bezugswissen verknüpft. Die lebensweltorientierte Grundhaltung richtet den Fokus dabei stets auf das Ziel von KASPI, Kindern mit ADHS-Auffälligkeiten mithilfe der Intervention zu einem gelingenderen Alltag zu verhelfen. Die Interviewleitfäden wurden aus Platzgründen nicht in die Masterthesis integriert und sind zusammen mit den Kurznotizen zu den Interviews im Anhang (siehe 9.1) einsehbar.

## **4.3. Datenerhebung: strukturierende qualitative Inhaltsanalyse**

### **4.3.1. Zum Wissenschaftsverständnis**

Im Gegensatz zu quantitativen Methoden, welche die Verallgemeinerungsmöglichkeit anhand repräsentativer Stichproben prüft, orientiert sich qualitative Wissenschaft am Besonderen, Einmaligen im Sinne individueller Deutungsmacht und Einzelfallanalysen (ideografische Wissenschaft), also auch im Sinne eines Forschungsverständnisses einer lebensweltorientierten Introspektion Mayring, 2015, S. 19-20)

Das konstruktivistische Wirklichkeitsverständnis strebt eine analytische Zerlegung des Untersuchungsgegenstandes im Sinne von Dekonstruktion komplexer Deutungssysteme in kategoriale Dimensionen an (Mayring, 2015, S. 20-21). Die Grundsätze einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring hat die Autorin in untenstehender Abbildung zusammengefasst:

<b>Theoretischer Zugang und fachliche Verortung</b>	Eine qualitative Inhaltsanalyse bedingt explizit dargelegtes Vorwissen anhand von Fragestellungen, Theoriewissen und impliziten Vorannahmen
<b>Interesse an Analysen komplexer Deutungssysteme</b>	Eine qualitative Inhaltsanalyse unterliegt immer dem Ziel des Verstehens vielschichtiger Sinnstrukturen, wobei nebst manifesten (oberflächlichem) Inhalten auch latente Sinngehalte wahrgenommen werden müssen
<b>Alltagskontext</b>	Die Analyse muss sich an deutungsbezogenen Alltagsprozessen orientieren bzw. dem Alltagsverständnis in Bezug auf Verstehens- und Interpretationsprozesse entsprechen
<b>Perspektivenwechsel</b>	Es geht um die Einsicht in die Fremdperspektive und das Eintauchen in die Erfahrungswelt der anderen Person, nicht um die Verdoppelung des eigenen Vorwissens

Abbildung 27: Grundsätze qualitative Inhaltsanalyse (eigene Darstellung basierend auf Mayring (2015, S. 32-39))

In der sozialwissenschaftlichen Forschung und qualitativen Methodenliteratur ist es aufgrund des multikomplexen Konstrukts «Sprache» schwierig, allgemein gültige Interpretationsregeln abzuleiten. Das zeigt sich insbesondere in offenen, heuristischen Zugängen wie z.B. der Grounded Theory. Am ehesten wird dem Anspruch einer «systematischen, intersubjektiv überprüfbaren und der Komplexität der Interpretationsbedürftigkeit angemessenen Auswertungstechnik» gemäss Mayring (2015, S. 11) die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse gerecht.

Die qualitative Inhaltsanalyse zielt auf eine präzise angeleitete Analyse bzgl. Übereinstimmungen und Abgrenzungsebenen im Forschungsmaterial ab und verfügt daher über eine nachvollziehbare Logik. Die Systematik im Forschungsvorgehen zeichnet sich aus durch eine transparente Systematik (explizite Ablaufregeln), die allgemeine Zugangsmöglichkeit zu Ergebnissen (intersubjektive Nachprüfbarkeit) generiert. Die Forschungssystematik zeichnet sich weiter aus durch theoriebezogene Analysen (Theoriegeleitetheit) und Verknüpfungen zu den fachtheoretischen Bezügen bzw. Perspektiven (Betriebswissen), die Zugang zu entsprechenden Deutungsmächten schaffen und auf Metaebene mögliche Theoretisierungen und Generalisierungen ableitbar machen (Mayring, 2015, S. 11-13). Unter Einhaltung der obigen Grundsätze wird eine Analyse bzw. die Fragestellungen bzgl. Analyserichtung und Theoriegeleitetheit differenziert und vorgängig festgelegt (Mayring, 2015, S. 59-60). Vorliegende Analyse strukturiert sich diesbezüglich wie folgt:

### I. Richtung der Analyse

Die Konzeptidee für das Untersuchungsmaterial ist handlungstheoretisch mit der LWO untersetzt und eruiert mithilfe von ExpertInnen- und Handlungswissen der beiden Bezugswissenschaften Ergotherapie (SI) und EP mögliches (hypothetisches) Wirkungspotenzial für ein später angelegtes Grossprojekt für interessierte Schulen bzw. SSA. Mit dem Grossprojekt möchte die Autorin für die Problematik «ADHS und Bildung» sensibilisieren bzw. alternative Lernkonzepte und bestehendes Handlungspotenzial für die SSA aufzeigen.

## II. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Vorliegende Untersuchung knüpft an einen bisher eher schwachen Forschungsstand an und basiert auf dem multiperspektivischen Theoriekonstrukt von KASPI. Da die Studien in Bezug auf Wirksamkeit der SI und Klettern bzw. Klettern und ADHS zum jetzigen Zeitpunkt nicht ausreichend repräsentativ sind, sich die Wirkung des Therapiekletterns jedoch bereits in anderen Berufsfeldern/Zielgruppenfeldern (Physiotherapie, Inklusionsangebote, Neurologie) etablieren konnte, ist es in diesem Zusammenhang von Interesse, welche Erfahrungen Fachpersonen machen, die sich beruflich mit der Zielgruppe von KASPI beschäftigen bzw. mit dem entsprechenden ExpertInnenwissen ausgestattet sind.

Theoretisch lässt sich die Fragestellung bzgl. der Ausrichtung und Professionalität von KASPI differenzieren. Entsprechend wird das Konzept fachlich bzgl. Sinnhaftigkeit, Umsetzbarkeit und potenzieller Wirksamkeit über die Expertisen in den diversen Fachgebieten (SSA, LWO, EP, SI) überprüft.

### 4.3.2. Bestimmung des Ausgangsmaterials

Die qualitative Inhaltsanalyse interpretiert sprachliches Material. Für eine logische Interpretationsstruktur wird das Ausgangsmaterial anfangs präzise analysiert. Dies vollzieht sich laut Mayring (2015) in drei Schritten (S. 59):

- I. **Festlegung des Materials:** Definition des der Analyse zugrundeliegenden Materials unter Berücksichtigung der Grundgesamtheit, Stichprobenverhältnissen und ökonomischem Ermessen.

Bei den ausgewählten Fachpersonen handelt es sich um ExpertInnen in Bezug auf die Themen ADHS, SI (Ergotherapie / therapeutisches Klettern für Kinder mit ADHS) und lebensweltorientierte SSA sowie EP. Beide haben berufliche Erfahrung in Bezug auf Therapieklettern sowie LWO, beide arbeiten in der Region Uster. Sie wurden durch aktive Recherche der Autorin im Rahmen der Projektidee für KASPI gewonnen. Vorliegende Auswahl ist keine repräsentative Umfrage, sondern bezweckt eine prüfende Auseinandersetzung des Konzepts KASPI, um damit eine Basis zu legen für eine umfassende und breit angelegte Praxisstudie.

- II. **Analyse der Entstehungssituation:** Festlegung der Bedingungen, Motivation der Verfassenden, der Zielgruppe sowie ihres (sozio-)kulturellen Hintergrunds.

Die Interviewteilnahme wurde nicht vergütet. Symmetrie wurde generiert, indem Fach- und Erfahrungshintergründe sowie ein Abriss über das Professionswissen in einem Vorgespräch ausgetauscht wurden. Den Interviewten wurde das Konzept drei Wochen im Vorfeld zur Verfügung gestellt, um eine vertiefte Auseinandersetzung zu ermöglichen. Beide Fachpersonen zeigten grosses Interesse an einer potenziellen Projektumsetzung. Die Intention der Validierung wurde offengelegt, jedoch nicht die Fragestellungen. Die Interviews fanden an einem Montagmorgen und an den Arbeitsplätzen der Interviewten statt (siehe Anhang 9.1.3). Beide Befragungen dauerten rund eine Stunde.



### III. Formale Charakteristika des Materials: Gesprochenes Material wird transkribiert.

Die Gespräche wurden auf Band aufgenommen und gemäss den Grundregeln für die Transkription von Experteninterviews verschriftlicht. Entsprechende Einverständniserklärungen wurden unterschrieben (siehe Anhang 9.5). Robert Kaiser (2014) rät dazu, das Material zu glätten, d.h. zu simplifizieren auf Inhalt und Aussagekraft (S. 97). Die Autorin hat sich daher zugunsten der Les- und Nachvollziehbarkeit des Analysematerials für eine vereinfachte Transkription entschieden (ohne Wortwiederholungen, Satzfüller, nonverbale Gesten). Ausserdem wurden untenstehende Transkriptionsregeln für Experteninterviews angewendet.

#### Grundregeln für die Transkription von Experteninterviews

- Transkribiert werden immer Fragen und Antworten, deutlich zu unterscheiden durch Kodierungen wie I: (Interviewer) und B: (Befragter).
- Antwortpassagen, die nicht deutlich zu verstehen sind oder aus anderen Gründen nur unvollständig transkribiert werden konnten, müssen deutlich gekennzeichnet werden («Unverständlich»).
- Angaben, die Rückschlüsse auf die befragte Person zulassen, werden im Falle der Vereinbarung von Vertraulichkeit anonymisiert, Angaben zu Rückschlüssen auf Dritte sollten grundsätzlich anonymisiert werden, wenn entsprechende Daten nicht zum Verständnis der Aussagen unbedingt verfügbar sein müssen.
- Bei Transkriptionen mittels Textverarbeitungsprogrammen sollte mit grosszügigem Seitenrand formatiert werden, damit anschliessend die Möglichkeit der Einfügung von Kommentaren und Hinweisen besteht
- Alle Zeilen der Transkription sollten nummeriert werden, damit einzelne Passagen leichter wiederzufinden sind und eindeutig belegt werden können

Abbildung 28: Transkriptionsregeln Experteninterviews  
(eigene Darstellung in Anlehnung an Kaiser (2014, S. 98))

### 4.3.3. Systematik und Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Systematik der Inhaltsanalyse zeigt sich in ihrer Zergliederungslogik in einem System von Haupt- und Subkategorien. Da das Kategoriensystem als zentrales wissenschaftliches Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse intersubjektive Nachvollziehbarkeit generieren muss (siehe 4.3.5), ist der Konstruktion und Argumentation von Kategorien besondere Aufmerksamkeit zu schenken (Mayring, 2015, S. 51-52).

Für eine möglichst genaue Definition des Kategoriensystems spielt das Konzeptverständnis eine wichtige Rolle, worunter Mayring (2015) eine Repräsentation von inneren Deutungszugängen bzw. Codes (Klassifizierungen mit deskriptiven Zuordnungen) versteht (S. 49).

Im Zuge der Inhaltsanalyse erarbeitete die Autorin folgende Konzepte:

- I. Problemkonstruktion ADHS
- II. Wirkungspotenzial KASPI
- III. Professionsverständnis SSA

Die genaue Definition und Darlegung der Codes ist im Anhang (siehe 9.3) einsehbar.

**Ablauf der strukturierenden Inhaltsanalyse gemäss Mayring**

Bei vorliegender Inhaltsanalyse wandte die Autorin die Analysetechnik der Strukturierung (strukturierende Inhaltsanalyse) an, um die anhand der Fragestellungen eruierten multiperspektivischen Ordnungskriterien und Konzepte zu dimensionieren.

Das extrahierte Material wurde gemäss Mayring (2015, S.66-67) mithilfe argumentativ festgelegter Kodierregeln, Definitionen und Ankerbeispielen bestimmt, im Kategoriensystem zugeordnet, das im Zuge von gesamthaft fünf Materialdurchläufen pro Transkription mehrmals revidiert und ergänzt wurde.

Beim Ablauf der Analyse wurden die Planungsschritte der strukturierenden Inhaltsanalyse gemäss Mayring (siehe Abb. 29) angewendet.

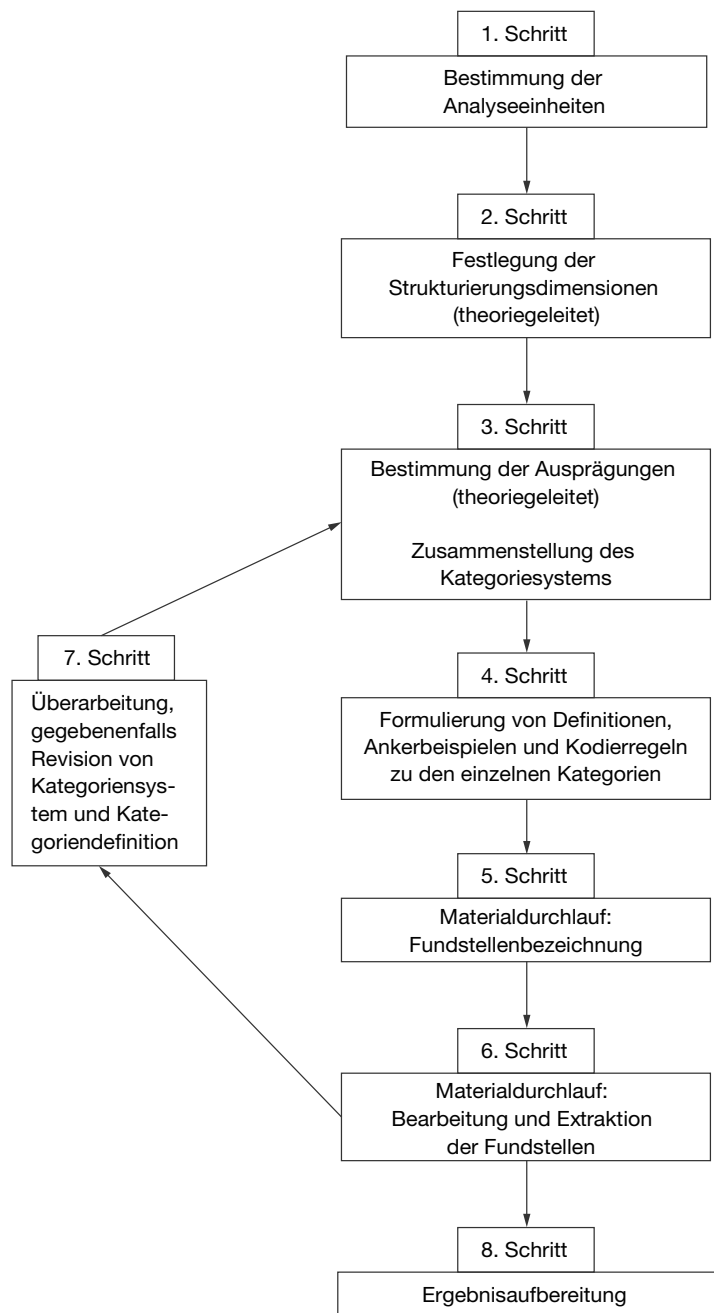


Abbildung 29: Ablaufmodell strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S.98)

### 4.3.4. Kategoriensystematik der Analyse

Die Basis der qualitativen Inhaltsanalyse bildet ein theoriegeleitetes Kategoriensystem, das sich aus den Schlüsselbegriffen der vorliegenden Theorie, Vorannahmen und Fragestellungen bzw. den vorliegenden Experten-Interviewleitfäden ableitet (deduktive Kategorien). Während des Materialdurchlaufs wird das Kategoriensystem ergänzt und revidiert (induktive Kategorienbildung). Die Forschungslogik der strukturierenden Inhaltsanalyse besteht sowohl darin, über deduktive, theoriegeleitete und hypothesenprüfende Ergebnisse zur Plausibilisierung theoretischer Konstrukte beizutragen sowie durch neue Inputs induktive Prozesse mit Innovations- und Entwicklungs- und Gestaltungscharakter auszulösen zur Differenzierung und Erweiterung des Forschungsgegenstands (Mayring, 2015, S. 19-21).

#### Strukturierungsdimensionen und deduktive Kategorienbildung

Gemäss Mayring (2015) müssen grundsätzliche Analyseeinheiten und Strukturierungsdimensionen aus der Fragestellung und Theorie abgeleitet und bestimmt werden (S. 97).

**Bestimmung der Analyseeinheiten:** Multiperspektivische Analyse (LWO bzw. hermeneutisch, strukturell, kritische Perspektive, Miteinbezug SI bzw. ergotherapeutische Klettertherapie sowie EP) über Gegenstands- bzw. Problemverständnis (Problemkonstruktion ADHS (SI, SSA), Professionsverständnis SSA) sowie Wirkungspotenzial KASPI bzw. Handlungsbedarf- und potenzial SSA

**Strukturierungsdimensionen:** Anhand der Fragestellungen, Vorannahmen und der theoretischen Auseinandersetzung leitete die Autorin für vorliegende Validierung aus den definierten Konzepten folgende grundlegende Strukturierungsdimensionen als deduktive Kategorien ab:

Problemkonstruktion ADHS	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ SSA</li> <li>○ Erlebnispädagogik</li> <li>○ Ergotherapie</li> <li>○ LWO</li> </ul>
Wirkungspotenzial KASPI	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Selbstregulation, Selbstwirksamkeit</li> <li>○ Selbstkonzept, Selbstbild</li> <li>○ Sozialverhalten, Umfeld</li> <li>○ Alltagsgelingen, Alltagserleben</li> </ul>
Professionsverständnis SSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Setting</li> <li>○ LWO</li> <li>○ Erlebnispädagogische SSA</li> <li>○ Handlungsbedarf SSA</li> <li>○ Handlungspotenzial SSA durch KASPI</li> </ul>

Abbildung 30: deduktives Kategoriensystem, ursprünglich und zusammengefasst (eigene Darstellung)

Die ausführlich differenzierte ursprüngliche Strukturierung der Kategorienbildung inkl. Theoriebezug, Ausprägung, Definition, Ankerbeispiel und Kodierregeln gemäss Mayring (2015, S. 97) ist in untenstehender Übersicht (siehe Abb. 31) und im Anhang ersichtlich (siehe 9.2).

### **Induktive Kategorienbildung**

Die vorliegende Validierung überprüft, inwiefern das Konzept KASPI für Fachpersonen fachlich nachvollzieh- und praktisch umsetzbar ist bzw. inwiefern das ermittelte Theoriewissen und die generierten Vorannahmen bestätigt werden. Theoretisches Fach- und praktisches Handlungswissen der Fachpersonen generieren induktive Kategorien in Form von Ergänzungen, Anpassungen, Differenzierungen und Korrekturen des Konzepts bzw. evtl. der Vorannahmen. Während der Auswertung wurde das Kategoriensystem mehrfach revidiert und um induktive Kategorien ergänzt.

### **Kodiertechnik**

Aufgrund der Überschaubarkeit der Fachgespräche entschied sich die Autorin, die transkribierten Interviews manuell auszuwerten. Im Rahmen der Auswertung erstellte sie anhand des Kodierleitfadens das Gesamtkategoriensystem (GKS, siehe 9.3), in das sie die markierten Fundstellen (Kodiereinheiten von mind. einem Teilsatz bis maximal einem Absatz) entsprechenden Konzepten zuordnete bzw. neue Konzepte hinzufügte. Auf dieser Basis wurden die zentralen Aussagen mit Bezug auf die Fragestellung bzw. Analyserichtung paraphrasiert und zusammengefasst.

Die Fundstellen wurden im Interview manuell (ausgedruckt) farblich markiert und in das GKS eingetragen, weshalb die Transkripte (auf Anfrage einsehbar) keine Markierungen und Verweise aufweisen. Im GKS sind alle Fundstellen angegeben. Eine Kurzübersicht über das GKS liefert die untenstehende Grafik (induktive Kategorien in roter Schrift). Die Darstellung der Kodierung ist aufgrund fortlaufender Anpassungen während des Auswertungsprozesses nicht (mehr) numerisch. Die Grafik zeigt auch die Verbindungen und Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die Fragestellungen und deduktiv abgeleiteten Hauptkategorien.

<p>3d1. Handlungsbedarf SSA</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. auserschulisches Handlungssetting</li> <li>b. Vernetzung mit der Jugendarbeit</li> <li>c. Methodik: erlebnispädagogische Interventionen als Methode der SSA</li> </ol> <p>3d2. SSA Handlungspotenzial durch KASPI</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Weiterführung, weitere Projekte auf Eigeninitiative</li> <li>b. Erweiterung des Professionsverständnisses SSA</li> <li>c. Forschung, Sensibilisierung, Institutionalisierung</li> </ol>	<p>3b. SSA Zugang, Methodik</p> <p>3b1. Lebensweltorientierung als professioneller Zugang der SSA</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. hermeneutische Perspektive: Lebenswelten verstehen</li> <li>b. phänomenologische Perspektive: Spannungsfelder neu verhandeln</li> <li>c. kritische Perspektive: Bestehendes hinterfragen und Neues erkunden</li> </ol> <p>3b2. Erlebnispädagogische Interventionen als Methodik für die SSA</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. individuelle, offene Prozessarbeit</li> <li>b. chaotische Prozesse im gesicherten Wagnis generieren</li> <li>c. Lebensnahe Handlungsbezüge, haptisches Lernen</li> <li>d. Alltagsstransfers als Ziel</li> <li>e. lebensweltlicher Miteinbezug des Unterstützungsnetzes</li> <li>f. Gruppenprozesse, implizites Gruppenlernen</li> <li>g. fehlende Verankerung der EP in der Lehre</li> </ol>	<p>3a. Berufsidentität</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. heterogenes Professionsverständnis aufgrund Bedarfsorientierung             <ol style="list-style-type: none"> <li>1a. innersystemische Orientierungsangebote SSA</li> </ol> </li> <li>2. problemorientierte SSA als konventionelles Professionsverständnis</li> <li>3. subjektives Professionsverständnis, persönlicher Zugang</li> <li>3a. lebensweltorientierte Erlebnispädagogik für die SSA</li> <li>3b. erlebnispädagogische SSA bzgl. Ausrichtung (Strukturen)</li> <li>4. subjektives Auftrags- und Rollenverständnis</li> <li>4a. nachhaltige, lebensweltorientierte Begleitung</li> <li>4b. Eltern- und Lehrpersonenberatung (Erziehungs- und Fachberatung)</li> <li>4c. systemische Transferarbeit (Brücken) mit dem Unterstützungsnetz</li> <li>4d. Sensibilisierung</li> <li>5. subjektive Herausforderungen und Konfliktpotenziale</li> <li>5a. (interdisziplinäre) Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Eltern</li> <li>5b. Transferprobleme vom freien in den strukturierten Lernkontext</li> <li>6. Berufsidentität Zukunft, subjektive Potenzialanalyse</li> <li>6a. mehr Erlebnisorientierung und Alltagsnähe in Regelschulen</li> <li>6b. offenere Lernstrukturen, Tagesschulen</li> </ol>
<p>2d. Fachliche Einschätzung KASPI</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Institutionalisierung / Marktpotenzial</li> <li>a. Studien, Grossprojekte (Pilot)</li> <li>b. schulergänzende freiwillige Kurse / sozialpäd. Gruppenangebot</li> <li>c. erlebnisorientierte Lernwelten</li> <li>d. Methodenentwicklung «sozialpädagogisches Klettern»</li> <li>e. Forschungsbedarf Wirkungsanalyse «Klettern und ADHS»</li> </ol>	<p>2c. Inputs</p> <p>2c1. Inputs bzgl. Konzeptrahmen</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nachhaltigkeit</li> <li>2. Settingsstrukturen</li> </ol> <p>2a. interventionseinstieg abkoppeln (SI)</p> <p>2b. Reflexionssetting erweitern (LWO)</p> <p>2c. Klärung Struktur Pause und Abschluss (SI)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Zeit, Umfang</li> </ol> <p>2c2. Inputs bzgl. Methodik LWO / EP (Alltagsnähe) und SI (Neurologie ADHS)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stärkerer Einbezug des Unterstützungsnetzes und SSA</li> <li>2. Mehr Gruppenfokus</li> <li>3. mehr Fokus auf Tonustübungen (SI)</li> </ol>	<p>2b. Alltagsgeligen, Alltagserleben</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interaktion in der eigenen Lebenswelt (LWO)</li> <li>2. Extremsituation unter maximaler Sicherheit (EP, SI)</li> <li>3. Transferleistungen über Metaphorik (EP, SI)</li> </ol> <p>2b1. Alltagsgeligen - LWO Hermeneutische Perspektive</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. neue Sichtweisen und Bewertungen</li> <li>2. Differenzierungskompetenzen (Selbst-, Situationsverständnis)</li> </ol> <p>2b2. Alltagsgeligen - LWO Phänomenologische Perspektive</p> <p>Veränderungen in interaktionalen Spannungsfeldern, bestehenden Prägungen</p> <p>2b3. Alltagsgeligen - LWO Kritische Perspektive</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hinterfragung bestehender Denk- und Handlungsmuster</li> <li>2. Hinterfragung bestehender Stigmata und Zuschreibungen</li> <li>3. Relativierung Prägungen, Zweifel als Grundhaltung</li> </ol>
<p>2d. Fachliche Einschätzung KASPI</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. fachliche Auseinandersetzung</li> <li>b. Verknüpfungen Theorie-Konzept-Praxis</li> <li>c. Methodik / Didaktik</li> <li>d. LWO / Ressourcenorientierung</li> <li>e. Zieloffenheit</li> <li>f. Partizipation und Motivation</li> <li>g. Multidisziplinärer Ansatz</li> </ol> <p>2a1. Selbstregulation / Selbstwirksamkeit</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selbstreflexion und versteckte Ressourcen</li> <li>2. Emotionsregulation beim Klettern und Sichern</li> <li>3. Reiz- und Reaktionsregulation (SI)</li> <li>4. Tiefensensibilität, Körpergefühl (SI)</li> </ol> <p>2a2. Selbstkonzept / Selbstbild</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selbst- und Systemverständnis als Ressource (SI &amp; LWO)</li> <li>2. Faktor Umgebung (Kletterhalle)</li> <li>3. Faktor Beziehung</li> <li>4. Faktor Erfolgsgefühle</li> </ol> <p>2a3. Sozialverhalten</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selbstverbindung</li> <li>2. Aushandeln und Kompromissbereitschaft</li> <li>3. Gruppenzugehörigkeit und Aussensperspektive</li> </ol>	<p>1a. subjektives Problemverständnis SSA</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Medikation als Symptombekämpfung</li> <li>2. ressourcenschwache Familiensysteme</li> <li>3. chronische Sonderstellung und Kritik</li> <li>4. systemische Überregulation und Strukturlogik</li> </ol> <p>1b. subjektives Problemverständnis Erlebnispädagogik</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. einseitige Lernzugänge</li> <li>2. einseitige Lernanreize</li> <li>3. wenig Erfolgsmöglichkeiten</li> </ol> <p>1c. subjektives Problemverständnis Ergotherapie</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dyspraxie, Überforderung (beeinträchtigte Handlungsplanung)</li> <li>2. sensorische Unterempfindlichkeit und maximale Reizintensität</li> <li>3. beeinträchtigte Tonus- und Wahrnehmungsregulation</li> </ol>	<p>1. Problemkonstruktion ADHS</p> <p>Fragestellung 2</p> <p>Inwiefern lassen sich beschriebene Wirkungsannahmen und Zusammenhänge bzgl. Klettern für Kinder mit ADHS-Auffälligkeit und Förderung von Selbstwirksamkeit, -konzept und Sozialverhalten aus Sicht von Expertinnen und Experten validieren? (Sinnhaftigkeit)</p> <p>Vorannahme 1: Hypothese Problemkonstruktion ADHS</p> <p>Aufgrund einer bestehenden ADHS-Auffälligkeit von Betroffenen und den entsprechenden Strukturen im Schulsystem ist es für diese Kinder schwierig, Selbstregulation und Selbstwirksamkeit zu erfahren sowie ein positives Selbstkonzept und gelingendes Sozialverhalten zu entwickeln.</p>
<p>2. Wirkungspotenzial KASPI</p> <p>Fragestellung 3</p> <p>Inwiefern wäre zu erwarten, dass das Konzept KASPI mithilfe der Lebensweltorientierung als basale Perspektive einen besser gelingenden Alltag für Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten ermöglicht? (Wirksamkeit)</p> <p>Vorannahme 3: Wirkungshypothese</p> <p>Anhand der Teilnahme eines erlebnispädagogischen bzw. -orientierten Kletterangebot können Selbstwirksamkeit, Selbstregulation, Selbstkonzept sowie Sozialkompetenzen gestärkt werden. Dies leistet einen positiven Beitrag zu einem «gelingenderen Alltag» für die Kinder in den jeweiligen Mikrosystemen Schule, Familie und Peer.</p>	<p>3. Professionelle Verortung SSA</p> <p>Fragestellung 4</p> <p>Inwiefern wäre möglich, dass KASPI Potenzial für eine Erweiterung von Handlungsfeld und Professionsverständnis der SSA generiert? (Umsetzbarkeit, Potenzial)</p> <p>Vorannahme 2: Hypothese Professionelle Verortung SSA</p> <p>Bezogen auf die sozialarbeiterische Handlungstheorie Lebensweltorientierung (Hans Thiersch) und in Verbindung mit dem therapeutischen Ansatz der Sensorischen Integration (Ayres) sowie dem Ansatz der Erlebnispädagogik stellt die Schulsozialarbeit in der Schweiz ein geeignetes Handlungsfeld dar, um ein sozialpädagogisches Angebot «Klettern mit Kindern mit einer ADHS-Auffälligkeit» mit einer erlebnispädagogischen, alltagsnahen Perspektive durchzuführen</p>	

Abbildung 31: Gesamtkategoriensystem nach Auswertung (eigene Darstellung)

### 4.3.5. Gütekriterien der Datenerhebung

Die Ergebnisbezüge zu den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität haben aufgrund der hohen Offenheit der Methode eine besondere Relevanz. In Inhaltsanalysen nimmt die Intercodier-Reliabilität eine zentrale Funktion ein in Bezug auf die Güteprüfung. Durch die mehrperspektivische Analyse differenziert und festigt sich das Material und wirkt einer unbewussten Modifikation (Verfälschung, Verzerrung) von Analyseinstrument und/oder Ergebnissen entgegen (Mayring, 2015, S. 53; S. 64-65).

Die Kategoriensystematik sowie die Ergebnisinterpretation wurden in vorliegender Untersuchung anhand mehrerer Kodierdurchläufen der Autorin selbst (Intracodier-Reliabilität) sowie durch zwei externe Fachpersonen, die im Bereich der Sozialwissenschaften tätig sind, überprüft (Intercodier-Reliabilität). Im Sinne einer möglichst neutralen Betrachtung und kritischen Reflexion prüften beide sozialwissenschaftlichen Fachpersonen das Kategoriensystem sowie die Auswertung und Ergebnisse unabhängig voneinander und gaben in einer gemeinsamen Diskussion anschliessend ein Feedback.

Gemäss Kaiser (2014) ist in interpretativen Auswertungsverfahren in Bezug auf die Gütekriterien ausserdem eine theoriegeleitete Vorgehensweise zentral. Diese knüpft an theoretisches Vorwissen an und verknüpft in der Synthese abschliessend dieses Wissen mit den generierten Ergebnissen (Rückbezug). Um möglichst neutrale Ergebnisse zu generieren, nennt Kaiser weiter Neutralität und Offenheit in Bezug auf diametrale, unerwartete Erkenntnisse, Priorisierungs- oder Deutungsmuster (S. 6-8).

So war es der Autorin wichtig, dass sie während der Befragung sowie im Auswertungsprozess relevante theoretische Rückbezüge vornahm und offen war gegenüber neuen Informationen, die nicht mit dem bisherigen Verständnis des Untersuchungsgegenstands übereinstimmen. Dabei ist festzuhalten, dass die Neutralität und Offenheit bereits durch eine bestimmte Richtung des Forschungsprozesses, z.B. durch die gewählte theoretische Verortung, Expertise (z.B. soziodemografische Daten der Fachpersonen), eingeschränkt ist (Kaiser, 2014, S. 8). In den Interviewleitfäden versuchte die Autorin, eine möglichst offene Auslegung der eruierten Konzepte über die Problemstellung und Lösungsansätze zu generieren, die andere Sichtweisen zulassen und neue Erkenntnisse ermöglichen.

## 5. Validierung KASPI

Das folgende Kapitel enthält eine differenzierte Ergebnisaufbereitung der anhand der Datenverarbeitung eruierten Ergebnisse aller ausgewerteten Haupt- und Unterkategorien.

Die Fragestellungen und Vorannahmen bildeten die Basis der vorliegenden Auswertung und Ergebnisaufbereitung. Die jeweils entsprechenden Bezüge sind unter den Kategorientitel in Klammern vermerkt. Die in der Gesamtauswertung verwendeten (sub-)kategorialen Konzepte sind im Fliesstext fettgedruckt und mit den jeweiligen Codes des Gesamtkategoriensystems (siehe 9.3) versehen, um die Orientierung bzw. die Nachvollziehbarkeit der vorliegenden Ergebnisaufbereitung zu gewährleisten. Die Zitate sind charakterisierende Einzelbeispiele. Alle entsprechenden Fundstellen sind in Klammern angegeben. PJ ist die Abkürzung für SSA und Erlebnispädagoge Peter Jakoubek (Primarschule Greifensee), MB für Marina Baumeler (Ergo- und Klettertherapeutin für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, Kletterzentrum Uster).

Folgende Ergebnisaufbereitung ist komplex und ausführlich. Für eine bessere Übersicht und Kurzinformation verweist die Autorin auf die stichwortartige, tabellarische Ergebniszusammenfassung im Anhang (siehe 9.4).

### 5.1. Problemkonstruktion ADHS

*(Bezug Fragestellung 1 / Vorannahme 1)*

*Nach wie vor finde ich, läuft die Schule, so wie sie läuft, für gewisse Kinder einfach falsch. Einer, der schulisch gut ist oder die schulischen Herausforderungen zu meistern vermag, also früh aufstehen, stillsitzen, nicht auffallen durch schlechte Leistungen oder Verhalten, das alleine bringt dich nicht mit viel Erfolg durch dein Leben. Aber so einer ist eben beliebt, kommt gut durch, ist akzeptiert.*

*Und bei Unregelmässigkeiten ja da (. . .) ist die Schule altertümlich aufgegleist, starr oder.*

*(PJ, 799-808)*

In Bezug auf die Problemkonstruktion ADHS wurde aus dem subjektivem Problemverständnis und der Perspektive der SSA ein lebensweltorientierter Zugang mit Fokus auf der phänomenologisch-interaktiven Perspektive ersichtlich: Für die Problemdefinition wurden v.a. strukturelle Probleme der Schule benannt. Durch starre Strukturen und Lernzugänge erhärten sich bestehende Stigmata und Abwertungsprozesse sowohl von aussen (Stigmatisierungsverhärtungen) als auch von innen (selbsterfüllende Prophezeiungen). Insbesondere verschärft sich die Problemkonstruktion ADHS über **symptombekämpfende Medikation** (1a-1), **fehlende Unterstützung ressourcenschwacher Familiensysteme** (1a-2), eine **chronische Sonderstellung und Kritik** betroffener Kinder (1a-3).

Auch die **systemische Überregulation durch zu grosse Klassen** und eine **Orientierung an gesellschaftlicher Strukturlogik** (1a-4) nannte PJ als strukturelle Verstärker der Probleme, die Kinder mit ADHS aufweisen (PJ 137-139; 154-172; 487-480; 493-497; 709-808, 816). Ergänzend beschreibt PJ aus Sicht der EP die **einseitigen Lernzugänge und -anreize** (1b-1, -2), die ein spannungsfreies Erleben und Lernen erschweren und **wenig Erfolgsmöglichkeiten** generieren. Die Kinder erleben über klar strukturierende Vorgaben wenig Eigenmotivation und -initiative, wodurch die Selbstwirksamkeit gehemmt wird (1b-3) (PJ 112-120; 137-141)

Aus der Sicht der SI erwähnte MB vermehrt, dass Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten aufgrund **mangelhafter Wahrnehmungs- und Tonusregulation** mit einer sensorischen Unterempfindlichkeit ausgestattet sind und deshalb stets auf der **Suche nach maximaler Reizintensität** sind (1c-2, -3). Dies begründet das Auffallen in der Schule, wo Lernprozesse eher reizarm und Lernzugänge einseitig (visuell, auditiv, selten haptisch) stattfinden. Aufgrund ihrer **Dyspraxie** (1c-1) ist es aus neurologischer Sicht für Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten wichtig, dass sie in ihrer Handlungsplanung und Selbstregulation in einem individuellen Setting gestärkt werden, was durch die starren Strukturen der Schule nicht gefördert wird (MB, 113-128, 137-142; 145-169; 150-154; 281-285).

## 5.2. Sinnhaftigkeit KASPI / Klettern für Kinder mit ADHS

*(Bezug Fragestellung 1 / Wirkungshypothese)*

Sowohl aus der Perspektive der EP als auch aus der Perspektive der SI wurden in Bezug auf das Wirkungspotenzial von KASPI positive Einflüsse in den Dimensionen Selbstregulation und Selbstwirksamkeit (2a1), Selbstkonzept und Selbstbild (2a2) und Sozialverhalten (2a3) genannt.

### 5.2.1. Selbstregulation und Selbstwirksamkeit

*Eben, dass diese Steuerung so ein bisschen zum Kind selbst zurückkommt und das Kind sich fragen lernt, wer bin ich und was brauche ich und wie komme ich zum Erfolg, sodass das Selbstwertgefühl auch steigen kann*  
(PJ, 480-483)

Sowohl PJ als auch MB nannten **eine erhöhte Selbstreflexion durch Selbst- und System- bzw. Lebenswelterkenntnis** (2a2-1) als Chance, die für Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten bzw. für deren Selbstwirksamkeit aus KASPI resultieren können.

Aus erlebnispädagogischer Perspektive sind die Kinder beim Klettern in einer anderen Welt (Lebenswelt), sodass sie zu sich bzw. ihre Selbststeuerung zu ihnen zurückkommt, da Prägungen im Kontext «Klettern» nicht so stark einwirken (**Faktor Umgebung**, 2a2-2).



Durch die lebensweltorientierte Begleitung können die Kinder gemäss SSA PJ neue Zugänge zu sich selbst und eigenen Bedürfnissen finden (**Selbstreflexion**) sowie zu **versteckten Ressourcen** (2a1-1, PJ 480-482). Dies fördert laut MB auch Perspektivenwechsel bzgl. persönlicher Zuschreibungen, Fähigkeiten und Talenten (2a1-1, MB, 458-473).

Gemäss Erfahrung von MB lernt das Kind über die vertiefte Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper beim Klettern im Raum seine körperlichen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen und einzusetzen, wodurch die situative Handlungsplanung verbessert wird (**Körpergefühl** 2a1-4).

Spielerisch erkennen Kinder Zusammenhänge des eigenen Handelns mit Reiz- und Reaktionsregulation mithilfe unterschiedlicher Kletterarten (laut-leise, schnell-langsam etc.) und lernen, die Reiz- und Reaktionsintensitäten zu differenzieren und zu dosieren bzw. Reaktionen entsprechend anzupassen (**Reiz- und Reaktionsregulation** 2a1-3, MB 145-183). Entsprechende Übungen sind in KASPI in jedem Modul integriert.

Über ein Projekt wie KASPI lernen die Kinder laut PJ nebenbei, Ängste in ihrer Lebenswelt zu relativieren, zu überwinden und Stolz zu empfinden über erbrachte Leistungen (**Emotionsregulation beim Klettern und Sichern**, 2a1-2). Emotionale Grenzen können in einer lebensweltorientierten Auseinandersetzung bewusst neu festgelegt, emotionale Attribute und Handlungsmöglichkeiten neu definiert werden (PJ 482-493). MB spricht von emotionalen Transferleistungen: Das Klettern ermöglicht viele Bezüge und metaphorisches Arbeiten bzgl. emotionalen Herausforderungen und Spannungsfeldern im Alltag (z.B. nicht aufgeben vs. loslassen), weshalb das Klettern eine sensibilisierte Wahrnehmung, vertiefte Auseinandersetzung und Regulation eigener Gefühle fördern kann. Dabei geht es auch um die Wahrnehmung der Emotionen des Kletterpartners und dass man als Sicherungspartner sein Körpersystem reguliert und körperlich (äusserlich) sowie geistig (innerlich) konzentriert und ruhig werden kann. All diese Prozesse findet MB in KASPI verortet (2a1-2 MB, 199-216; 365-366).

Die Ergebnisse aus der Befragung von MB zeigen weiter, dass sich über das Konzept der SI für Kinder mit ADHS **positive Wirkungen auf deren Tiefensensibilität** (2a1-4) ableiten lassen, wobei entsprechende Übungen in KASPI integriert sind. Beim Klettern lässt sich anhand der SI gemeinsam mit den Kindern an ihren Körperbewegungen und -positionen arbeiten (MB 150-164), womit die Tiefensensibilität und die Basissinne gefördert werden. Die Kinder können alle Dimensionen (propriozeptiv, taktil, vestibulär) bewusst erleben.

Die Anwendung der SI in KASPI ist gemäss Einschätzung von MB für die Zielgruppe adäquat und sinnvoll, wobei das **Konzept des Tonus (Muskelspannung) zu wenig integriert** wurde (siehe Inputs 2c2-3). Die maximale und dosierte Reizausnutzung kann über den Fokus auf den Tonus gut aufgezeigt und wahrgenommen werden (MB 262-296).

## 5.2.2. Selbstkonzept und Selbstbewusstsein

*Also die Kinder wären sicher selbstsicherer, selbstbewusster. Stehen dann auch öfter zu sich.  
(PJ, 623-624)*

Die Ergebnisse der Untersuchung in Bezug auf positive Wirkungen des Kletterns auf das Selbstkonzept (Selbstbild) und Selbstbewusstsein bestätigten die Hypothese sowohl aus der Perspektive der EP als auch der SI. In beiden Interviews wurden als Hauptwirkungsfaktoren ein **vertieftes Selbst- und Systemverständnis** (2a2-1) sowie positive Rückmeldungen (**Faktor Erfolgsgefühle**, 2a2-4) als Ressourcen für ein differenziertes und erweitertes Selbstkonzept bzw. für ein **Reframing bestehender Negativwerte** im Selbstkonzept genannt.

Durch die bewusste Auseinandersetzung mit dem inneren (Körper) und äusseren (Umwelt) System wird das kontextuelle Selbst- und Körperverständnis gefördert. Den Kindern gelingt es, eigene und äussere Handlungskontexte differenzierter einzuschätzen (MB 145-183). Beim Klettern erfahren die Kinder ausserdem positive Rückmeldungen auf Eigenschaften, die im Alltag nicht oder negativ wahrgenommen werden. Die positive Bewertung stärkt ihr Selbstbild, statt dass es entwertet wird. Die Kinder lernen dadurch, negative Bewertungen zu relativieren (MB 415-430). Der erlebnispädagogische Zugang nannte ebenfalls neue Selbsterfahrungen und damit einhergehende neu bewertete Attribute im Sinne von Reframingprozessen als Wirkungsfaktoren auf das Selbstbewusstsein (PJ 480-493). Gemäss Erfahrungen von MB spielen für die Reframingprozesse die prägungsfreie und offene Umgebung der Kletterhalle (**Faktor Umgebung**, 2a2-3) und der Beziehungsfaktor (**Faktor Beziehung** 2a2-2) in der Interventionsführung eine zentrale Rolle.

Das Setting der Kletterhalle ist offener als die Schule, stigmatisierende Prägungen und Normabweichungen wirken nicht gleich stark, was Eigenentwicklung bzw. Selbstwirksamkeit fördert (1c, MB 415-430). Diese Prozesse werden bestärkt über unerwartete Erfolge, die sowohl für die Kinder als auch für die Mitbetroffenen (Eltern, Lehrpersonen) ersichtlich sind. Kinder mit ADHS haben häufig ein Talent zum Klettern, was ihnen neue Erfolgsszuschreibungen generieren kann, welche die Kinder sich gern mehrfach bestätigen lassen (MB 415-430). Auch in der Seilschaft gibt es für Kinder mit ADHS Erfolgsmöglichkeiten, z.B. eine enger werdende Beziehung bzw. emotionale Nähe und Vertrauen, die man beim Sichern durch das Miterleben der Gefühle des Kletternden erhält (2a1-2, MB 415-430).

Die Auseinandersetzung mit dem Selbstkonzept bzw. die Reflexion über eigene Ressourcen und Schwächen läuft gemäss Einschätzung von MB nur über die Beziehungsebene und erfordert eine tragfähige Beziehung, die Zeit erfordert (a2-2, MB 415-430; 458-473)

### 5.2.3. Sozialverhalten

*Das soziale Gefüge wird im Erlebnis gestärkt*

*(PJ 611-612)*

*Die Partnerbeziehung ist fundamental beim Klettern oder da geschieht viel über die Beziehung. Das Vertrauen schafft eine Nähe, in der es sich gut ausarbeiten lässt, wie man tickt, oder was die eigenen Schwächen und Möglichkeiten sind. Übrigens auch beim Sichern. Die Kinder lernen, Sicherheit ausstrahlen (. . .) und dann ist es auch so, dass sie dann Ruhe ausstrahlen und das ist so ein Erfolg dann auch für diese Kinder.*

*(MB 559-567)*

Sowohl aus erlebnispädagogischer als auch aus ergotherapeutischer Perspektive leitet sich für Kinder mit ADHS ein hohes Wirkungspotenzial auf ihr Sozialverhalten ab. Beide Fachpersonen nannten **gemeinsames Aushandeln und Kompromissbereitschaft** (2a3-2) als grundsätzliche Wirkfaktoren für einen sensibilisierteren Umgang mit und in der Gruppe. Aus beiden Gesprächen ging hervor, dass der partizipative und offene Ansatz von KASPI Eigenschaften wie Empathie und Konfliktmanagement, Toleranz und Verständnis sowie Flexibilität und Anpassung fördert. Durch das gemeinsame Aushandeln und gegenseitige Unterstützen lernen die Kinder gemäss PJ, zusammenzuarbeiten und funktionieren zu lernen. Auch erfahren sie verschiedene Rollen- und Wirkungsmöglichkeiten in Gruppen in einem alltagsnahen Setting. Die sozialen Lerneffekte gehen nebenbei einher mit der eigentlichen Aufgabe, da individuelle oder gemeinsame Entwicklungsprozesse mit wenig direkter Konfrontation auskommen. Diese Niederschwelligkeit bzgl. sozialer Konfrontationen ist für Kinder mit ADHS aus erlebnispädagogischer Sicht besonders geeignet (PJ 596-612). Dieselben Faktoren wurden auch aus ergotherapeutischer Perspektive genannt. Beim Klettern in der Gruppe wird durch die hohe Partizipationsmöglichkeiten der Kinder das Verhandlungsgeschick geschult bzgl. Entscheidungen, Verantwortungen oder Diskussionen, z.B. bzgl. Einwärmspielen, Routenschwierigkeiten, Übungsvariationen (MB 529-540).

Ausserdem spielen bei Kindern mit ADHS aus der Perspektive der Klettertherapeutin die **besondere Ausstattung der Seilschaftverbindung** (2a3-1) sowie die starke **Gruppendynamik und -zugehörigkeit bzw. die Aussenperspektive** (2a3-3) eine grosse Rolle für mögliche Wirkungen auf das Sozialverhalten. Klettern sowie Sichern schafft eine Nähe, in der sich eigene Ressourcen und Handlungsmuster gemeinsam reflektieren lassen, wobei die Beziehungsqualität für eine lernfreundliche Fehlerkultur von seilschaftspezifischen Auseinandersetzungen essentiell ist. Durch die Extremsituationen beim Klettern wird eine besondere Empathie und ein vertieftes Interesse an Persönlichkeitsmerkmalen, Ressourcen und Handlungsmuster des Gegenübers gefördert (MB 550-571). Gemeinsame Stigmata und ähnliche Erfahrungen fördern einerseits das Verständnis, andererseits lassen sich ggf. eigene Schwierigkeiten auch von der Aussenperspektive betrachten (ähnlich dem Konzept einer Selbsthilfegruppe), wobei die ähnlichen Hintergründe die Gruppendynamik und -identität sowie die Individuen in ihren Eigenschaften und Zugehörigkeitsgefühlen zur Gruppe stärkt (2a3, MB 589-604).

### 5.3. Wirkungspotenzial KASPI Alltagsgelingen und -erleben

*(Bezug Fragestellung 2, Wirkungshypothese)*

#### 5.3.1. Wirkungspotenzial «LWO als Interventionsbasis»

*Also das Klettern ist für mich tatsächlich wie eine Brücke zum Leben und zu den Kindern. Dass man den Kindern über das Klettern viel über sich selbst zeigen kann. Also viele Kinder sind da offen dafür oder. Es ist spannend ja auch (. . .), eine Eigenschaft so oder auch so sehen lernen.*

*(MB 230-248)*

*Es geht um neue Deutungen, neue Sichtweisen. Genau, und dann das auch zu sehen, ich habe Erfolg, oder: das Kind hat Erfolg. Das Kind erleben lassen: ich kann etwas auch, auch wenn es anfangs nicht geht.*

*(PJ 504-508)*

In Bezug auf das Alltagsgelingen wurde die das Klettern ergänzende lebensweltorientierte Auseinandersetzung als wirkungsvoll in Bezug auf das eigene Alltagsverständnis bewertet, weil über das Klettern eine **differenzierte Auseinandersetzung mit der eigenen alltäglichen Lebenswelt** (2b1-2) gefördert wird. Besonders über die hermeneutische und phänomenologische Perspektive der LWO, die gemäss PJ als Rahmen in KASPI fungiert, wurden positive Wirkungen auf das Alltagserleben abgeleitet. Über das erweiterte Selbst- und Situations- (oder Struktur-)verständnis können aus erlebnispädagogischer, sowie ergotherapeutischer Perspektive **neue Sichtweisen** (2b1-1) im Sinne alternativer Deutungs-, Bewertungs- und Verhaltensmöglichkeiten für die Kinder sowie Mitbetroffenen aus den primären Mikrosystemen (Eltern, Lehrpersonen) generiert werden.

Die Reflexionsprozesse auf der hermeneutischen Ebene wirken sich auf die phänomenologische Perspektive durch **Veränderungen in interaktionalen Spannungsfeldern und Prägungen** (2b2) aus. Relativierte Prägungen oder umgedeutete Eigenschaften werden auch von Mitbetroffenen ressourcenorientierter in die Mikrosysteme zurückgespeist (PJ 504-506; 629-633 / MB 164-167; 403-408).

Weiter konnte in beiden Untersuchungen bzw. Befragungen aufgezeigt werden, dass sich mit der kritischen Perspektive der LWO starre Annahmen durch Kletterübungen und Variationen von Übungen bewusst und gezielt hinterfragen und neu besetzen lassen. Dies fördert die Einsicht, dass die **Hinterfragung bestehender Denk- und Handlungsmuster, Stigmata und Zuschreibungen** (2b3-1, 2b3-2) bewusst in das eigene Alltagserleben integriert werden, um solche **Prägungen im Sinne einer zweifelnden Grundhaltung zu relativieren** und das Alltagsgelingen entsprechend zu differenzieren (2b3, PJ 553-566 / MB 230-248).

### 5.3.2. Wirkungspotenzial Inputs und Optimierung:

*Also diese nachhaltige Begleitung steht als Bedingung, auch für KASPI. Also weil du hast sie dann ja nicht, die Nachhaltigkeit. Bei dir als Projektleiterin ist dann das Projekt fertig. Du hast einen guten Job gemacht und sensibilisiert und sicher einiges bewirken können, auch verändern können. Aber dass es sich einschleift, so bleiben kann oder Rückschritte gemeistert werden dafür braucht es schon die Schulsozialarbeit. Du übergibst im Projekt dann (. . .) uns diese Verantwortung.*  
(PJ 660-669)

Bzgl. **Konzeptrahmen** (2c1) wird der Umfang von KASPI von beiden Fachpersonen als zu komplex im Verhältnis zu seiner Dauer eingeschätzt (2c1, MB 610-622 / PJ 777-783). Bezugnehmend auf die hohe Komplexität und Spezifität von Fachwissen sieht PJ die Akquisitionsphase als Knackpunkt, die mehr Zeit und gute Vermarktungs- und Vermittlungskompetenzen erfordert (PJ 460-471). In der Intervention selbst nehmen gemäss MB insbesondere **gruppendynamische Matchingprozesse** viel Zeit in Anspruch, bevor eine themenorientierte Intervention stattfinden kann. Eine Wirkung auf den Alltag braucht dementsprechend eine **längerfristige, nachhaltige Ausrichtung** (2c1-1). Die Module sollten bzgl. **Zeit und Umfang** (2c-3) inhaltlich ca. um die Hälfte und in der Dauer um eine Stunde reduziert werden. Die Interventionen sind zu kompakt und zu lange geplant. Besser wäre das Modul häppchenweise, dafür länger in der Dauer, z.B. ein Semester lang (MB 388-399; 610-622). Bzgl. der Modulstruktur bzw. den **Settingstrukturen** (2c-2) sollte ausserdem der **Interventionseinstieg räumlich abgekoppelt** (2c2-a) und die **Pause und der Abschluss klar strukturiert** (2c2-c) werden (Treffpunkte, Regeln, Rituale). (MB 332-340; 502-511). Ausserdem nannte MB v.a. **mehr (Reflexions-)Zeit und ein erweitertes Reflexionssetting** (2c2-b), bzw. ein eins zu eins-Setting durch die SSA als wichtig für eine nachhaltige Wirkung bzw. Festigung und Konsolidierung im lebensweltlichen Alltag, da diese nur über verstärkte Beziehungsarbeit eintreten kann. Das Festhalten von Einschätzungen und persönlichen Prozessen während der Module sieht MB für die Selbstreflexion und -wirksamkeit als starke Ressource. Gemäss Erfahrung von MB wird aber mehr Zeit benötigt, um tragfähige Beziehungen zu generieren. Die Auseinandersetzung mit eigenen Bedürfnissen, Herausforderungen und Wünschen erfordert eine «Selbstoffenbarung», welche nicht für alle Kinder leicht zugänglich ist. Die Offenlegung von Prozessen der Selbstreflexion kann intim werden, wofür das Plenumssetting nicht geeignet ist, weil das Vertrauen in der Gruppe noch nicht gestärkt ist und weil die Gruppe immer Einflussfaktoren generiert. Eine starke Beziehung beurteilt MB als zentralen Wirkfaktor, wobei die SSA als Begleitung ihrer Ansicht nach eine wichtige Rolle einnimmt im Projekt KASPI (2c2-3, PJ 666-669 / MB 3332-340; 61-363).

**Methodische Inputs** (2c-2) bezogen sich v.a. auf **mehr Alltagsnähe**. Um eine Intervention lebensweltorientiert und nachhaltig durchzuführen, sollte das gesamte **Unterstützungsnetz enger miteinbezogen werden** (2c2-1). Ziel ist es aus erlebnispädagogischer Sicht, mithilfe der Intervention Brücken zu schlagen zu den problematisch wahrgenommenen Mikrosystemen in der Lebenswelt, wobei die engsten Bezugspersonen die aus dem familiären (Eltern) und schulischen (SSA, Lehrpersonen) Alltag sind (PJ 443-449).

Der Miteinbezug des Unterstützungsnetzes fördert gemeinsame Reflexion über Wirkungen und ggf. Anpassungsnotwendigkeiten während der Intervention. Aufgrund der Wichtigkeit der Alltagsnähe für eine nachhaltige Wirkung sollten gemäss PJ auch während der Intervention Austauschgefässe in der Schule mit den beteiligten SSA, Lehrpersonen oder Eltern stattfinden (PJ 458-460). Das Projekt macht gemäss PJ bzgl. Wirkung nur Sinn, wenn es nachhaltig konzipiert ist. Für eine Konsolidierung (Verinnerlichung von Gelerntem) ist die Reichweite von KASPI nicht ausreichend. Die Nachhaltigkeit muss zusätzlich generiert werden (PJ 633-634). PJ sieht diesbezüglich die Rolle der SSA als Themenhüterin in der Pflicht, wobei diese Zuständigkeit im KASPI zu wenig deutlich beschrieben wurde (z.B. Vorlaufarbeit und gemeinsame Themensensibilisierung, regelmässige Begleitung und Austausch bzgl. Alltagsgelingen während und nach der Intervention) (PJ 295-303; 654-669).

Beide Fachpersonen empfehlen ausserdem **mehr Gruppenfokus** (2c2-2) Die Gruppe (bzw. die Gruppenidentität und ihre Wünsche) als zentraler Faktor mit starker Eigendynamik müsste besonders aus erlebnispädagogischer Sicht mit einer bewussteren Herangehensweise auf Meta-Ebene in KASPI verankert werden (PJ 596-611/ MB 388-390).

Bzgl. der SI könnte KASPI einen **stärkeren Fokus auf Tonusübungen** legen (siehe 2a-1). Die Tonusregulation hängt direkt mit der Regulation der Wahrnehmung zusammen, wobei spezifische Übungen (z.B. nur noch auf Zehenspitzen laufen, Muskeln an- und entspannen, Tonus während Atmung) dies leicht vermitteln können (MB 262-296; 302-308).

## 5.4. Ausblick Umsetzbarkeit KASPI

*(Bezug Fragestellung 2, Wirkungshypothese)*

### 5.4.1. Fachlichkeit und professionelle Verortung von KASPI

*Das ist alles sehr fundiert und man merkt und sieht die verschiedenen Ebenen und man fügt es zusammen und denkt sich «ja wirklich genau so läuft das und darum ist das so und deshalb ist dieses so wichtig», und das hat mir auch Spass gemacht, das zu lesen. Da wird vieles von dem funktionieren, da bin ich schon überzeugt, doch.*

*(PJ 541-546)*

In ihrer Einschätzung bzgl. **Fachlichkeit** (2d) sehen sowohl PJ als auch MB KASPI als ein praktikables Konzept, um das Alltagsgelingen und -erleben der teilnehmenden Kinder und ihrer Bezugspersonen (Eltern, Lehrpersonen) nachhaltig positiv zu beeinflussen. Der **lebensweltorientierte Ansatz und die Ressourcenorientierung** (2d2-a) wird dabei als besonders förderlich beurteilt, v.a. bzgl. Selbstregulation, die über die Selbstreflexion gestärkt, konsolidiert und dadurch in der eigenen Lebenswelt im Alltag zugänglich wird (PJ 440-443; 476-478; 553-560; 557-566 / MB 361-362; 590-592).

Bzgl. **Konzeptualisierung** (2d-1) wurde die **vertiefte fachliche Auseinandersetzung** (2d1-a) mit der LWO und den Fachperspektiven (EP und SI) beim Konzeptaufbau (Leitbild, Handlungsmaximen) und die Verknüpfungen von Theorie, Konzept und Praxis von beiden Fachpersonen als wichtige Orientierung bzgl. Fachwissen und Strukturierung (Roter Faden von KASPI) beurteilt (PJ 436-439 / MB 524-529). Weiter wurde bzgl. Methodik (2d-2) die **Zieloffenheit und individuelle Ressourcen- und Bedarfsorientierung** (2d2-a, -b) als professionell eingeschätzt, da KASPI entsprechend der erlebnispädagogischen Haltung trotz Strukturierung Platz lässt für eigene Inputs und Partizipationsmöglichkeiten (PJ 530-534 / MB 524-529). Nebst der lebensweltorientierten Grundhaltung nimmt PJ bzgl. fachlicher Auseinandersetzung verstärkt Bezug auf die direkte Transferierbarkeit von Selbsterkenntnissen auf den persönlichen Alltag. Diese Transferierbarkeit ist für PJ ein zentrales Moment erlebnispädagogischer Interventionen. Aus rein erlebnispädagogischer Perspektive greift KASPI für PJ in den Punkten Gruppenprozesse und Nachhaltigkeit zu kurz. Hier müsste die Rolle der SSA im multidisziplinären Ansatz differenzierter beschrieben werden (siehe 2c2-1) (PJ 264-278; 420-423; 553-566; 596-611; 852-849).

In Bezug auf die **Methodik und Didaktik** (2d-2) schätzen beide Fachpersonen den **multidisziplinären Ansatz** (2d2-d) als fundiert und die **motivationale und partizipative Ausrichtung** (2d2-c) von KASPI als professionell ein (PJ 553-566 / MB 97-108; 403-308). Gemäss PJ finden sich die LWO und EP im ganzen Konzept von KASPI wieder. Anhand des Interventionsaufbaus und -inhalts erkennen beide Fachpersonen viel Erfahrung der Autorin im Umgang Klettern mit Kindern, was hilfreich sei für ein Projekt in dieser Komplexität (PJ 540-546; 553-566 / MB 480-488). Aus der Fachperspektive der Ergotherapie ist die SI als methodischer Zugang in KASPI in allen Modulen ersichtlich und die Übungen sind professionell, themenadäquat und analog der Klettertherapie eingebaut. Durch die vielschichtige Ausrichtung von KASPI mit den unterschiedlichen Zugängen beurteilt MB das Konzept als umfassendere Intervention im Vergleich zur ergotherapeutischen Klettertherapie. In erster Linie hebe sich KASPI über die hohe Partizipationsmöglichkeit, seiner Offenheit, aber auch über die reflektorischen Leistungen, die in den Übungen verankert sind, von ergotherapeutischen Settings ab (MB 516-524; 529-540).

#### 5.4.2. Markt- und Institutionalisierungspotenzial KASPI

*Mit so einer gross angelegten Studie. So etwas könnte schon sensibilisieren oder. Weil wir SSA-ler oder auch Schulen, wir haben ja viele Freiheiten (. . .) Das wäre gut möglich, dass die eine oder andere Schule dann neugierig wird.*

(PJ 764-770)

*Wir haben übrigens auch nur so wenig Zeit, weil wir so voll sind und eine Warteliste führen. Also hier gibt es sicher noch mehr Raum also das ist ein riesiges Bedürfnis auch. Ich finde, dein Projekt spielt in die Zeit und auch in die Richtung, in welche wir in der Gesellschaft gehen oder. Dass man sich selbst einfach gut genug kennen muss, um klarzukommen in dieser komplexen Welt oder.*

(MB 622-629)

Nach Ansicht von MB sind Wirkungserfolge des Kletterns bei Kindern mit ADHS schwer mess- und nachweisbar, da in der Praxis meist ein umfassendes professionelles Unterstützungsnetz besteht, das verschiedene fachliche Zugänge integriert (Therapie, Heilpädagogik etc.). Reflektorische und evaluative Prozesse finden im ergotherapeutischen Klettern jedoch bisher zu wenig Berücksichtigung. Bzgl. **Forschungsbedarf bzw. Wirkungsanalyse** (2d3-e) des Kletterns bei Kindern mit ADHS beurteilt MB KASPI als professionell strukturiert, praktikabel und relevant (MB 447-452; 458-473).

MB bestätigt weiter, dass Klettern als therapeutische Methode im Gegensatz zu Deutschland und Österreich in der Schweiz bisher wenig Anerkennung genießt und auch keine Ausbildungsstrukturen existieren. Obwohl das vielschichtige Wirkungsprofil des Kletterns vielen Berufszweigen zugänglich wäre, hat sich das Konzept bisher nicht institutionalisiert (MB 67-80; 88-93).

Bzgl. einer **Angebotsentwicklung «sozialpädagogisches Klettern»** (2d3-e) sieht MB Marktpotenzial. Beim ergotherapeutischen Klettern machen Kinder mit ADHS rund 80% der Klientel aus (MB 97-100). Die Nachfrage für ergotherapeutisches Klettern ist höher als das Angebot, weshalb es oft Wartelisten gibt. Die Etablierung eines sozialpädagogischen Kletterangebots wie KASPI hat gemäss Einschätzung von MB ausserdem Potenzial, weil KASPI dem Zeitgeist der komplexen Individualisierungsgesellschaft entspricht (MB 622-629).

PJ empfindet KASPI als erlebnispädagogisches Konzept, das als **sozialpädagogisches Gruppenangebot oder freiwilliger Kurs** (2d3-b) in seiner jetzigen Form angeboten werden könnte. Das Marktpotenzial für eine nachhaltige Institutionalisierung wird aus Sicht der SSA entsprechend v.a. im Rahmen bereits zugänglicher, schulergänzender Strukturen gesehen sowie in einem Zukunftsszenario eines offeneren Bildungskonzepts als eine von einer Vielfalt an **erlebnisorientierten Lernwelten** (2d3-c), die bedarfsorientiert individuelle Entwicklungsthemen anbieten (PJ 211-215; 852-849).

Bzgl. Sensibilisierung für die Problematik «ADHS und Bildung» sowie das Aufzeigen von Handlungsbedarf und -potenzial der SSA erachtet PJ eine **Grossstudie bzw. ein Entwicklungsprojekt** (2d3-a) wie KASPI als lohnenswert (PJ 764-766; 782-784). Offene schulische Ausrichtungen wie das Churer-Modell definiert PJ als förderliche Strukturen für innovative Bildungskonzepte wie erlebnisorientiertes Lernen (PJ 352-366; 372-388).



## 5.5. Professionelle Verortung und Handlungspotenzial SSA

*(Bezug Vorannahme 2, Fragestellung 3)*

### 5.5.1. Berufsidentität

*Das (professionelle Berufsidentität) ist eine schwierige Frage es gibt so viele Unterschiedlichkeiten zu beachten, also die Trägerschaft: Bin ich von der Schule angestellt? Vom Kanton? Oder privat in einem Leistungsverhältnis? Und dann welche Ausbildung habe ich und wie ist das Setting in der Schule, wie die Umgebung, das Milieu? (. . .) da bin ich auch froh, ist nicht alles geregelt. Also wäre die SSA geregelt nach Auftrag so und Ziel sowieso nach Modell, dann wäre das auch nicht gut. Man muss bedürfnisorientiert arbeiten und die Berufsausübung dementsprechend anpassen.*

*(PJ 408-420)*

*Mehr Erlebnispädagogik. Ja doch, das müsste ausgearbeitet werden. Also überall am meisten in der Oberstufe da ist es krass. Da kommt der Jugendliche ins Büro der SSA und redet von seinem Problem und man macht eine Aufstellung oder arbeitet mit Kärtchen und verbalisiert, also nicht das dies schlecht wäre das ist auch gut und das mache ich manchmal auch. Aber das ist halt da fehlt der Bezug zur Aussenwelt. Ist halt aber auch ein strukturelles Problem, das in der Oberstufe nochmals zunimmt.*

*(PJ, 372-381)*

Gemäss Einschätzung von PJ sollte die SSA nicht unbedingt einheitlicher im Berufsverständnis werden, da das **heterogene Professionsverständnis aufgrund einer offenen Bedarfsorientierung** (3a-1) eine Stärke der SSA ist und bzgl. föderalistischen Unterschieden und Trägerschaften angemessen und notwendig. Die SSA benötigt gemäss PJ vermehrt **inersystemische Orientierungsangebote** (3a1-a). PJ tauscht sich entsprechend in einer SSA-Intervisionsgruppe aus, in der alle Professionellen einen ähnlich erlebnisorientierten Zugang haben (PJ 352-366; 408-420).

PJ definiert die **problem- und gesprächsorientierte SSA als konventionelles Professionsverständnis** (3a-2). Die systemisch-lösungsorientierte Perspektive entwertet er in seinem **subjektiven Professionsverständnis** (3a-3) nicht; er wendet sie selbst an, greift jedoch in spezifischen Situationen auf die **lebensweltorientierte EP als Methode der SSA** (3a3-a) zurück. Für PJ ist die rein konventionelle, an den schulischen Strukturen orientierte Ausrichtung der SSA ein Verlust an der Möglichkeit, in Lebenswelten der Kinder einzutauchen und diese im gemeinsamen Handeln verstehen zu lernen. Möglich ist erlebnispädagogische SSA gemäss PJ nur, wenn Primarschulen über entsprechende **erlebnisorientierte Ausrichtungen** (3a3-b) im Sinne eines offenen und mehrdimensionalen Bildungsverständnis verfügen (PJ 352-366; 372-381). **Erlebnispädagogische Interventionen als Methode für die SSA** (3b-2) ermöglichen gemäss PJ einerseits Transferarbeit (Bezüge zur Lebens-, Aussenwelt) und andererseits ein prägnantes- und problemfreies Setting für alle Beteiligten.

Für PJ gehört die EP fest zum Professionsverständnis der SSA. Er distanziert sich von einer SSA die den methodischen Fokus hauptsächlich auf Einzel- und Gruppengespräche legt. Die EP bietet sich als ergänzende Methode an, weil sie die SSA von konventionellen Schulsettings entlasten kann, indem Interventionen auch ausserhalb des Mikrosystems «Schule» stattfinden (352-366; 394-403). So, wie die EP in schulischen oder auch in schulsozialarbeiterischen Interventionen teilweise gehandhabt wird, verliert der Zugang aus Sicht von PJ an Ernsthaftigkeit, Professionalität und nachhaltiger Wirkung (3a-3b, PJ 730-740; 746-760).

Als wichtigste Grundhaltungen erlebnispädagogischer Interventionen der SSA nennt PJ eine **individuelle, offene Prozessarbeit** (3b2-a), in der es darum geht, **chaotische Prozesse in einem gesicherten Wagnis** (3b2-b) auszulösen und zu begleiten (PJ 292-303; 245-258; 853-859). Bzgl. des professionellen Zugangs dieser offenen Begleitung fällt auf, dass PJ auf **alltagsnahe Handlungsbezüge** (3b2-c) setzt, indem in Lebenswelten eintauchen und kollektive Perspektivenarbeit betreiben möchte (hermeneutische Perspektive, 3b1-a) (PJ 278-287; 308-310; 853-859). So versucht er, eruierte Strukturen und Spannungsfelder (phänomenologische Perspektive, 3b1-b) mit den Kindern und ihrem Unterstützungsnetz in den gemeinsamen Alltagsfeldern neu zu verhandeln. **Lebensweltlicher Miteinbezug des Unterstützungsnetzes** (3b2-e) sowie **Gruppenprozesse bzw. implizites Gruppenlernen** (3b2-f) sind dabei von zentraler Bedeutung (PJ 76-92; 83-92; 96-105; 278-287; 557-566; 629-633). **Alltagstransfers** (3b2-d) bzgl. neuen Einsichten sind für PJ das oberste Ziel in der EP. Die Konsolidierung und Verankerung im Alltag gelingt gemäss PJ nur über ständiges Üben, bewusstes Verinnerlichen und aktives und regelmässiges Hinterfragen und Erkunden (kritische Perspektive, 3b1-c) (PJ 184-200, 264-278; 298-302; 596-61; 853-859).

Die EP empfindet PJ als eine komplexe, aber wertvolle Methode für die SSA, die bisher zu schwach in deren Wissensfundus implementiert wurde, was nach seiner Ansicht auch mit fehlender professioneller Anerkennung (z.B. als Modul im Bachelorstudium) zusammenhängt (PJ 352-366; 372-381). Bzgl. **Verankerung der EP in der Lehre der Sozialen Arbeit** (3b2-g) bzw. in der SSA plädiert PJ für eine dem Professionsverständnis der Sozialen Arbeit angepasste Variante mit erlebnispädagogischen Elementen und distanziert sich von Extremerlebnissen (Überlebenstrips) gleichermassen wie von erlebnisorientierten Postenläufen an Schulen (3a-3b, PJ 730-740; 746-760).

In Bezug auf das **subjektive Auftrags- und Rollenverständnis der SSA** (3a-4) nannte PJ eine **nachhaltige, lebensweltorientierte Begleitung** (3a4-a) hin zu einem besser gelingenden Alltag als Kernaufgabe. Dabei wählen die Kinder ihre Entwicklungsziele selbst und die SSA fungiert als offenes Begleitungsangebot und «Themenhüterin» (PJ 292-303; 654-660; 853-859).

Weiter gehört es für PJ zum Auftrag der SSA, **Sensibilisierungsarbeit** (3a4-d) zu leisten und **Erziehungs- und Fachberatung für Eltern und Lehrpersonen** (3a4-b) anzubieten sowie **systemische Transferarbeit mit dem Unterstützungsnetz** (3a4-c) zu fördern und «Brücken zu schlagen» in die betroffenen Mikrosysteme Familie und Schule, um generierte Erkenntnisse im Lebensalltag der Betroffenen und Mitbetroffenen zu konsolidieren (PJ 245-258; 264-278; 323-338; 443-449; 654-660).

Dabei sieht PJ **subjektive Herausforderungen und Konfliktpotenziale** (3a-5), v.a. in der (interdisziplinären) **Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Eltern** (3a5-a). Diese begründen sich einerseits strukturell (fehlende Ressourcen) aber auch in der Motivation und Kompetenz von Fachperson und Eltern, welche oft nicht die zeitlichen und emotionalen Ressourcen für eine langfristige Kooperation aufbringen können (PJ 184-200; 323-330; 458-468). Eine grosse Schwierigkeit definiert PJ weiter in **Transferproblemen vom freien, offenen in den strukturierten, unfreien Lernkontext** (3a5-b) nach Interventionen der SSA (PJ 323-330).

In seiner **subjektiven Potenzialanalyse für die SSA der Zukunft** (3a-6) schätzt PJ, dass bereits jetzt mehr **Erlebnisorientierung und Alltagsnähe in Regelschulen** (3a6-a) ersichtlich sind, als dies noch vor einigen Jahren der Fall war. Die Tendenz für die Zukunft geht nach seiner Auffassung in Richtung **Öffnung der Lernstrukturen und Tagesschulen** (3a6-b), wobei mit ergänzenden Angeboten im Bereich Freizeit und begleiteten Tagesstrukturen auch innovative Konzepte für die SSA Platz hätten (PJ 821-828; 833-838; 852-849). Diesbezüglich sehen sowohl PJ als auch MB viel Potenzial für die SSA (vgl. 2d-3) in ausserschulischen, erlebnispädagogischen Interventionen, in welchen die SSA eine begleitende Rolle in einer offenen Lernstruktur einnehmen würde (PJ 372-381 / MB 361-362).

### 5.5.2. Handlungsbedarf SSA

*SSA im ausserschulischen Setting, das haben wir nicht in der Schweiz, also eben, fast nicht.  
(PJ 686-687)*

*Also ich finde sehr gut, wenn die Schulsozialarbeit ausserschulisch tätig sein kann. Nachhaltig und auf dieser Begleitungsebene oder. Das zu ermöglichen und auch zu reflektieren.  
(MB 361-362)*

In den Befragungen bzgl. **Handlungsbedarf der SSA** (3d-1) wird aus beiden Fachperspektiven ein **ausserschulisches Setting für die SSA** (3d1-a) gewünscht, um nachhaltige Alltagsentwicklung auch ausserhalb des Mikrosystems Schule begleiten zu können (PJ 686-687 / MB 361-362). Um die Systemgrenzen des Lernens in der Schule und der Freizeit aufzulockern, bräuchte es gemäss PJ system- und institutionsübergreifende Projekte und eine stärkere **Zusammenarbeit mit der freizeitorientierten Jugendarbeit**. Mit der Anbindung an die Jugendarbeit wäre die Nachhaltigkeit aufgrund grösserer Altersreichweite stärker und die Kinder würden nachhaltiger und effektiver darin geübt, Erkenntnisse aus erlebnispädagogischen Interventionen auch in ihrer Freizeit, gemeinsam mit der Jugendarbeit, in ihren Alltag zu transferieren. (PJ 691-694; 698-710; 714-719)

Ergänzend zur klassischen problemorientierten SSA wünscht PJ **eine handlungsorientierte Methodik für die SSA mithilfe erlebnispädagogischer Interventionen** (3d1-c), die einen stärkeren Bezug zur Aussenwelt und zum Alltag generieren.

### 5.5.3. Handlungspotenzial durch KASPI

Ausgehend von aktuellen Tendenzen in offeneres Lernen an der Schule wünscht PJ eine entsprechende professionelle Auseinandersetzung der SSA mit Ressourcen erlebnispädagogischer Interventionen, was bzgl. **Handlungspotenzial der SSA durch KASPI** (3d2) zu einem **erweiterten Professionsverständnis der SSA** (3d2-b) führen könnte (PJ 372-388; 719-730).

Gemäss PJ wäre es naheliegend, dass teilnehmende SSA nach einem Projekt wie KASPI durch die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der EP motiviert wären, das **Projekt weiterzuführen und ähnliche Projekte auf Eigeninitiative zu entwickeln** (3d2-a) (PJ 674-680).

Ein Pilot wie KASPI hätte als gross angelegte Studie **eine sensibilisierende Wirkung** (3d2-c) auf blinde Flecken und neue Möglichkeiten der SSA. Da die SSA in ihrer Definition von Handlungsfeldern, Zugängen, Instrumenten und Methodik offen und wenig festgelegt ist, sowie weil über das angelegte Projekt bereits ein gemeinsamer fachlicher Austausch bereitgestellt wäre, ist eine **weiterführende** Forschung (3d2-c) von Möglichkeiten erlebnispädagogischer Interventionen gemäss PJ gut denkbar. Durch KASPI könnte die Idee «EP als Methode der SSA» dadurch konkreter verbreitet und diskutiert werden. Durch die Sensibilisierung könnten andere Schulen neugierig werden, sodass sich KASPI letztlich z.B. als Leistungspaket **institutionalisieren** (3d2-c) könnte.

## 6. Synthese

### 6.1. Reflexion und Zusammenführung

Aufgrund der durchgeführten Experteninterviews und der Anwendung der strukturierenden Inhaltsanalyse lassen sich die in der vorliegenden Masterarbeit gestellten Hypothesen bzw. Vorannahmen und die Wirkungsannahme, grundsätzlich bestätigen. Hilfreiche Ideen und Verbesserungsvorschläge wurden v.a. in den Bereichen Struktur, Setting, Planung und weniger in der Fachlichkeit erkannt. Das vorliegende Kapitel beinhaltet eine schlussfolgernde Zusammenführung der Ergebnisaufbereitung im Kontext der Theorie (in Klammern verwiesen) bzw. der generierten Fragestellungen und Vorannahmen.

#### 6.1.1. Intention

Wie muss das Projektkonzept «Klettern als sozialpädagogische Intervention» (KASPI) theoriegeleitet konzipiert und gestaltet werden, sodass die nachfolgenden Teilfragen zu beantworten sind?

#### 6.1.2. Fragestellungen

1. Wie lässt sich ein theoretischer Begründungszusammenhang als Basis für die Konzepterarbeitung „Klettern als sozialpädagogische Intervention“ darstellen?
2. Inwiefern lassen sich die im Konzept beschriebenen Wirkungsannahmen / -ziele und Zusammenhänge in Bezug auf das Klettern für Kinder mit einer ADHS-Auffälligkeit bezüglich deren Förderung von Selbstwirksamkeit, -regulation, -konzept und Sozialverhalten aus Sicht von Expertinnen und Experten validieren? (Sinnhaftigkeit)
3. Inwiefern wäre zu erwarten, dass das Konzept KASPI mithilfe der Lebensweltorientierung als basale Perspektive einen besser gelingenden Alltag für Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten ermöglicht? (Wirksamkeit)
4. Inwiefern könnte KASPI Potenzial für eine Erweiterung von Handlungsfeld und Professionsverständnis der SSA generieren? (Umsetzbarkeit, Potenzial)

#### 6.1.3. Zum theoretischen Begründungszusammenhang von KASPI

Bezogen auf die Fragestellung 1 (theoretischer Begründungszusammenhang) legte die Autorin in der theoretischen, fachlichen Auseinandersetzung dar, inwiefern die strukturell defizitäre Einbettung von ADHS in der Gesellschaft und Bildung Stigmatisierungsprozesse, Abwärtsspiralen und unangenehme Bildungsverläufe von Kindern mit ADHS-Auffälligkeiten verstärken (siehe 2.1.6). Die Autorin leitete diesbezüglich anhand fachlicher Auseinandersetzungen eine Zuständigkeit der Sozialen Arbeit ab, sich für mehr Bewegungsorientierung und ein ganzheitlicher ausgerichtetes Bildungsverständnis einzusetzen.

Sport als Zuständigkeitsverständnis der Sozialen Arbeit begründet sich anhand der zunehmenden Digitalisierung und gesundheitlichen Problemen (z.B. Fettleibigkeit, Diabetes, psychische Störungen) sowie anhand der differenzierten Hochschwelligkeit (Vereinszugehörigkeit, Kosten etc.) der modernen Gesellschaft (siehe 2.3.3). Insbesondere Kinder und deren persönliche Entwicklung leiden unter der Bewegungsarmut. Dabei ist erwiesen, dass besonders Kinder mit ADHS bzgl. Selbstkonzept und Selbstregulation von erlebnispädagogischen Interventionen profitieren können (siehe 2.3.4).

In Verbindung mit der eruierten Problemlage, dem Zuständigkeitsverständnis der Sozialen Arbeit und potenziellen Handlungsfeldern kann die SSA aus Sicht der Autorin eine Scharnierfunktion einnehmen, hin zu einem ganzheitlicheren, offenerem Bildungskonzept. Durch Interventionen, die im ausserschulischen Handlungsfeld stattfinden, kann sich die SSA von der schulischen Pädagogik lösen und alternative Lernzugänge z.B. in einem erlebnispädagogischen Setting generieren. Die Autorin begründet diese Verknüpfung mit der immer komplexer werdenden Bildungslandschaft sowie mit Potenzial der SSA in der EP, das sich mit einem Blick auf das Nachbarsland Deutschland sowie mit mehreren Literaturarbeiten zur Thematik erlebnispädagogische SSA begründen lässt (siehe 2.3.1).

Der Begründungszusammenhang von ADHS, EP, Neurologie und Klettern lässt sich anhand aktueller Erkenntnisse und Forschungsprojekte gut aufzeigen (siehe 1.7). Innovativ ist KASPI mit der Idee, dass die SSA über Handlungspotenzial verfügt, dieses Wissen in Form von sozial- und erlebnispädagogischen Kletterangeboten in die Praxis umzusetzen und die Wirkung auf das Alltagsgelingen zu untersuchen. Anhand der sozialarbeiterischen Handlungstheorie der LWO sowie mithilfe der Bezugstheorien Entwicklungspsychologie, EP und SI (Ergotherapie) konnte eine theoretisch fundierte Basis dargelegt werden, die eine multiperspektivische Perspektive auf die Problematik sowie multidisziplinäre Interventionsansätze generiert.

#### **6.1.4. Zur Problemkonstruktion ADHS**

Bezugnehmend auf die Vorannahme 1 decken sich vorliegende Ergebnisse mit der theoretischen Analyse, dass Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten aufgrund des gesellschaftlich defizitären Verständnisses als von ADHS als störende Verhaltensauffälligkeit Stigmatisierungen, Abwärtsspiralen und Isolation ausgesetzt sind, was die systemische Überregulierung der Bildungsstruktur zusätzlich verstärkt. Bestätigt wurde auch die theoretische Analyse, dass diese Kinder in ihren geprägten ADHS-Rollen Schwierigkeiten haben, sich frei und selbstbewusst in den zentralen Mikrosystemen Familie und Schule zu bewegen. Weiter wurde den aktuellen Erkenntnissen abgeleitete Relevanz bestätigt, dass Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten alternative Bildungszugänge mit mehr haptischen, bewegungsorientierten Elementen benötigen bzw. dass die aktuelle Bildungsstruktur zu starr und zu einseitig ausgestattet ist (siehe 2.2.1).

Auffallend fand die Autorin, dass auch die Ergotherapeutin MB die Problematik und ihre Methodik bzw. ihre Interventionsziele nebst neurologischem Fachwissen auch mit einem sehr lebenswelt- und handlungsorientierten Zugang darlegte.

Die Verbindung des Konzepts der SI mit der LWO hat sich in der Validierung als sinnvoll bestätigt (siehe 2.4.5). Die Autorin erkennt hier ein Potenzial für interdisziplinäre Kooperationen von SSA und Ergotherapie. Eine wissenschaftliche Analyse über Überschneidungen sowie Differenzierung von Zuständigkeitsfeldern von SSA und Ergotherapie könnte interessant sein.

### **6.1.5. Durch Klettern hin zu einem gelingenderen Alltag?**

#### **Zum Sinn und Wirkungspotenzial von KASPI für Kinder mit ADHS**

Die in den Vorannahmen aufgestellten Wirkungszusammenhänge (Wirkungsannahme) von Selbst- und Sozialkompetenzen (Fragestellung 2 – Sinnhaftigkeit), individuellem Lebenswelthandeln und Alltagsgelingen (Fragestellung 3 – Wirksamkeit) in Verbindung mit einer lebensweltorientierten Grundhaltung und den Bezugswissenschaften (EP, SI) in Verbindung mit dem Klettern wurden in den beiden Befragungen mehrfach bestätigt.

Die Verbindung des Konzepts der SI mit der LWO wird von der Klettertherapeutin als ganzheitlichere Intervention eingeschätzt als eine ergotherapeutische Klettertherapie. Die in der Theorie aufbereiteten Faktoren bzgl. Wirkfaktoren des Kletterns auf die SI (z.B. bzgl. Tonus, Wahrnehmung, Körpergefühl) wurden durch MB bestätigt. Die geplanten Übungen in den Bereichen der propriozeptiven, vestibulären und taktilen Sinne (Basissinne) entsprechen der ergotherapeutischen Perspektive nach dem Umgang mit Kindern mit ADHS und wurden in ihrer Wirksamkeit in den Dimensionen Selbst-, bzw. Körperwahrnehmung und Selbstregulation als hoch eingeschätzt (siehe 2.4.3). Die erlebnispädagogische Sichtweise korreliert mit dieser Einschätzung und ergänzt diese mit der spezifisch erlebnispädagogischen Ausrichtung von KASPI, die haptisches Lernen in einem abenteuerlichen Setting mit Direktfeedback aus dem eigenen Handeln generiert (siehe 2.3.4).

Bestätigt wurde weiter, dass das Klettern als Intervention und mit einem lebensweltorientierten Zugang besonders für Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten geeignet ist, da sie eine ganz besondere Form der Wahrnehmung haben und viele versteckte Ressourcen über bewegungsorientiertes Lernen generiert werden können (siehe 1.1.1), was positive Einflüsse auf das Selbstkonzept und die Selbstregulation generieren kann. Bzgl. Stärkung von Sozialkompetenzen wurde aus beiden Perspektiven (EP, SI) vermehrt mit dem besonderen Dynamiksystem der «Seilschaft» und dessen starken Bindungsstrukturen in den Bereichen Vertrauen, Kommunikation, Empathie und Toleranz argumentiert (siehe 2.4.3). Dabei wird insbesondere die homogene Gruppenstruktur für das gegenseitige Verständnis und die hermeneutischen Prozesse sowie das niederschwellige, simple Reflexionssetting als förderlich betrachtet («ADHS-Selbsthilfegruppe»).

Beide Fachpersonen verbinden mit einer lebensweltorientierten Haltung die Idee, eine kritische Hermeneutik zu sich selbst und seiner (Lebens-)Welt zu generieren und über neue Erfahrungen alte Prägungen zu lösen, wie dies die Autorin in der Projektintention (Lebenswelt erweitern) theoretisch hergeleitet hat (siehe 3.1.1).

Nebst der starken Wirkung von Metaphorik beim Klettern und der Niederschwelligkeit bzgl. emotionaler Transferprozesse in die alltägliche Lebenswelt wurden positive Einflüsse im Alltagserleben mithilfe der hermeneutischen Perspektive in Bezug auf das Lebensweltverständnis bzw. Lebenswelthandlungsverständnis abgeleitet, die mit Reframingprozessen (neuen Sichtweisen und Bewertungen) und Auflösungen bestehender Stigmata und Problem- bzw. Störungsdefinitionen einhergehen können, wie dies in der Theorie beschrieben wurde (siehe 2.2.3). Auch leiten bzgl. Alltagsgelingen beide Fachpersonen positive Wirkungen bzgl. der phänomenologischen Perspektive ab, also Veränderungen und Neuverhandlungen von Spannungsverhältnissen, die auch die direkten Bezugspersonen der zentralen Mikrosysteme Familie (Eltern) und Schule (SSA, Lehrpersonen) beeinflussen können, was wiederum Prozesse in deren hermeneutischen Perspektiven auslösen kann, wie das die Autorin in der sekundären Projektintention (Lebensumwelt erweitern) beschrieben hat (siehe 3.1.2).

Anhand der Inputs zeigt sich, dass das Konzept KASPI allein eine schwache Wirkungsreichweite bzw. wenig nachhaltige Wirkung bei teilnehmenden Kindern und betroffenen Mikrosystemen generieren würde. In Bezug auf das erarbeitete Fachwissen bzgl. erlebnispädagogischer Interventionen ist diese Einschätzung durchaus nachvollziehbar, da es der Intervention in der jetzigen Konzeptausarbeitung an langfristiger Alltagseinbettung und daraus folgenden möglichen Übungs- und Reflexionssettings fehlt, um der professionellen EP gerecht zu werden (siehe 2.3.4).

### **6.1.6. Zum Professions- und Handlungspotenzial von KASPI**

#### **Professionelle Einbettung und Umsetzung KASPI**

Die Fachlichkeit und Vernetzungsqualität in Bezug auf den multidisziplinären Ansatz, den KASPI vertritt, wurden als hoch eingeschätzt. In Bezug auf die Umsetzbarkeit sowie Fachlichkeit bzw. professionelle Einbettung von KASPI zeigt sich anhand der Validierung, dass die LWO als Grundhaltung und die beiden Fachbezüge EP und SI als Handlungsbezugswissen sowohl fachlich als auch didaktisch korrekt angewendet, alltagsnah und wirkungsvoll in KASPI angewendet konzipiert wurden.

Jedoch erkannten beide Fachpersonen diverse Mängel und ergänzende Bedingungen bzgl. Langzeitwirkungen, um KASPI als nachhaltiges Konzept in bestehende schulische Strukturen integrierbar und sinnvoll praktikabel zu machen. Vornehmlich beziehen sich die Bedingungen auf strukturelle und didaktische Rahmenbedingungen von KASPI (Umfang, Zeit, Dauer, Settings) bzw. der erweiterten Didaktik mit den betroffenen Mikrosystemen Familie (Eltern) und Schule (Lehrpersonen), z.B. Vor- und Nachbereitung, Miteinbeziehung anhand von Austausch- und Reflexionsgefässen.

Diesbezüglich sieht die Autorin ein, dass KASPI zu wenig auf informelle Einflüsse und Erwartungssysteme der Mikrosysteme eingeht, die gemäss theoretischer Analyse über die Entwicklungspsychologie zentral sind für die Aneignung des eigenen Alltag- und Lebenswelterlebens (siehe 2.1.4).



Die Konzipierung wird als hochschwierig und fachlich herausfordernd eingestuft. Die hohe Spezifität von Fachwissen und komplexe Matchingprozesse von Fachpersonen und teilnehmenden Kindern in der Vorlaufphase wurden in KASPI vernachlässigt und würden in der Praxis mehr Zeit und Miteinbezug der Mikrosysteme Schule (SSA, Lehrpersonen) und Familie (Eltern) erfordern. Die Motivation und Begründung sowie mögliche Ausblicke, wohin die Intervention führen kann und soll, müssen klarer dargelegt und in Bezug auf die erlebnispädagogische Haltung partizipativer verortet sein, auch für die teilnehmenden Begleitpersonen der SSA.

Im Sinne einer lebensweltorientierten, alltagsnahen und v.a. auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Intervention müssten die Strukturen und Settings angepasst bzw. erweitert werden, was einen erheblichen zeitlichen Mehraufwand für KASPI bzw. für alle mitwirkenden Fachpersonen (Projektleitung, SSA, Lehrpersonen) und Eltern bedeuten würde. Im erweiterten Setting sollte die gemeinsame Auseinandersetzung mit der Thematik ADHS und Bildung bzw. mit dem Projektkonzept KASPI vor der Intervention beginnen und bei Bedarf über sie hinaus bestehen können.

Spezifische Austauschgefässe und/oder Arbeitsgruppen), könnten auch eine Etablierung der Projektidee erleichtern, z.B. indem KASPI eine professionelle «Lobby» im Sinne einer aktiven Interessensgemeinschaft erhalten könnte. Auch könnten strukturelle Etablierungs- und Netzwerkarbeiten, z.B. der Akquisitionsprozess interessierter Schulen, über bereits bestehende Beziehungen niederschwelliger und auf informelleren Plattformen (Lehrerzimmer) gestaltet werden. Allgemein war die Autorin erfreut, wie viele hilfreiche und umsetzbare Inputs durch die Validierung in Bezug auf die Konzepterstellung sowie die fachliche Verortung von KASPI generiert werden konnten.

### **Wirkung Professionsverständnis SSA**

Bezugnehmend auf die Fragestellung 4, dem Handlungsbedarf für die SSA, zeigen die Ergebnisse, dass aufgrund der individuellen Bedarfsorientierung der SSA kein Professionalisierungsbedarf bzgl. Einheitlichkeit und Klärung des Berufsverständnisses der SSA erkannt wird. Gemäss den Aussagen des SSA und Erlebnispädagoge PJ wäre ein einheitliches Konzept für die SSA bzgl. ihrer strukturellen Anpassungsbedingungen von Offenheit, Bedarfsorientierung und Flexibilität widersprüchlich und nicht praktikabel. Als problematisch sieht PJ eher, dass das konventionelle Professionsverständnis einer problem- und gesprächsorientierten SSA zu einseitig ist in ihrer Methodik. Die SSA ist dadurch stark an die schulischen Strukturen gebunden und kaum ausserschulisch bzw. ausserhalb schulischer Leistungserwartungen tätig. Dadurch erhärtet sich die von der Autorin dargelegte Problematik einer einseitig ausgerichteten SSA in der Schweiz, die auch in der Fachliteratur dargelegt wird (siehe 2.2.4).

Handlungsbedarf besteht laut PJ v.a. in der mangelnden Vielfalt an Methodik- und Handlungswissen der SSA sowie in der Notwendigkeit einer Lobby für erlebnispädagogische SSA. Diese Einschätzung deckt sich mit der Problemanalyse, welche die Autorin bzgl. des Handlungsfelds und Tätigkeitsbereichs der SSA bzw. der Forderung nach mehr EP für die SSA darlegte (siehe 2.3.1).

Die Potenzialanalyse sozial-erlebnispädagogischer Interventionen in Zusammenhang mit der laut PJ zunehmenden Öffnung der Schulen hin zu ganzheitlicheren, erlebnisorientierten Bildungskonzepten und möglichen Ressourcen durch Ganztageschulen und Freizeitkursen empfindet die Autorin als besonders spannendes Entwicklungs- und Forschungsfeld für KASPI und ähnliche Konzeptideen, da diese einen stärkeren Alltagsbezug sowie alternative, ausserschulische Lernsettings fördern. KASPI könnte in diesen Entwicklungen Pionierarbeit leisten oder bestehende Strukturen (Freizeitkurse) nutzen.

Die Ergebnisse legen nahe, dass die SSA v.a. von verstärkter interinstitutioneller Netzwerkarbeit (z.B. mit der Jugendarbeit und der Ergotherapie), ausserschulischer Projektarbeit bzw. der EP als sozialarbeiterisch anerkanntes und im Studium integriertes Methodenwissen profitieren könnte, was der theoretischen Auseinandersetzung erlebnispädagogischer SSA (siehe 2.3.2) sowie auch Argumentationslinie von KASPI entspricht. Eine Projektdurchführung im Setting einer breit angelegten (Langzeit-)Studie könnte die Sensibilisierung und das Interesse an erlebnispädagogischer SSA steigern.

### **Markt, Institutionalisierungspotenzial**

Die Nachfrage nach einem Angebot «sozialpädagogisches Klettern» durch Fachpersonen der Sozialen Arbeit schätzt die Kletter- und Ergotherapeutin MB aufgrund der überfüllten Wartelisten ihrer Therapieangebote als hoch ein, da sich entsprechende Angebote bisher in der Schweiz nicht etablieren konnten. Dies deckt sich mit dem aktuellen Entwicklungsstand von Therapieklettern und mit der Einschätzung der Autorin bzgl. Marktpotenzial von KASPI (siehe 2.4.2). KASPI entspricht gemäss MB den heutigen offenen Strukturen des modernen gesellschaftlichen Zeitgeists der Individualisierung, weshalb das Konzept gemäss Einschätzung von MB gut in ein Angebot institutionalisiert oder sogar in bestehende schulische Gefässe implementiert werden könnte.

Bzgl. Markt- und Institutionalisierungspotenzial konnte die Validierung aufzeigen, dass nachweisbare Wirkungserfolge durch Langzeitstudien schwer messbar sind und dass eine (zu) grosse Nachfrage besteht im Hinblick der wenigen Angebote im Bereich «Therapieklettern». Bzgl. Feld- und Praxisforschung sieht MB viel Potenzial zur differenzierten Erforschung bzw. Wirkungsanalysen von Klettern auf Verhaltensauffälligkeiten. Hier könnte KASPI eine Marktlücke decken, wenn das Projekt langfristiger, nachhaltiger ausgerichtet würde und mitbetroffene Mikrosysteme stärker miteinbezogen würden.

## **6.2. Wissenschaftliche Reichweite und Gütekriterien**

Die Autorin schätzt die Wissenschaftlichkeit in Bezug auf die Theoriegeleitetheit als hoch ein. Die multitheoretische Verortung wird im Kategoriensystem und der Gesamtauswertung kategorien-differenziert dargelegt. Anhand des strukturierten Prozesses bzgl. Differenzierung der Analysedimensionen und Konzepte, generiert die Autorin in der Auswertung und Ergebniszusammenfassung transparente Nachvollziehbarkeit und in der Synthese stringente Rückbezüge zur Theorie bzw. zentrale Verknüpfungen von Theorie und Ergebnissen, woraus sie künftig mögliche Entwicklungen ableitet.

Bezüglich der Erkenntnisse ist in Bezug auf das wissenschaftliche Vorgehen auf die Wirkungsreichweite und Begrenztheit der Reichweite und Aussagekraft vorliegender Validierung hinzuweisen. Nebst dem Umstand, dass für die Wissenschaftlichkeit der vorliegenden Ergebnisse zu wenig Fachpersonen befragt wurden, als dass generalisierbare Wirkungsannahmen generiert werden könnten, findet sich in der Datenerhebung auch ein Bias im Sinne eines Bestätigungsfehlers durch die Expertenauswahl. Beide befragten Fachpersonen befürworteten den Ansatz, den KASPI verfolgt. Beide Fachpersonen arbeiten selbst mit ähnlichen Zugängen und haben eine Art Nischen- und Pionierrolle in ihrem Professionsverständnis bzw. professionellen Handlungsfeld. Dies wurde nicht von der Autorin so beabsichtigt, sondern ist dem Umstand geschuldet, dass für die vorliegende Arbeit in ihrer ursprünglichen Form als Entwicklungsprojekt diese beiden Fachpersonen als externe Beratende und strategische Mitglieder der Steuergruppe von KASPI fungiert hätten. Aufgrund zeitlicher und zeichenmässiger Ressourcen verzichtete die Autorin deshalb auf zusätzliche Fachperspektiven im Wissen um die blinden Flecken, die dadurch generiert werden bzgl. des Erkenntnisgewinns. Weiter zeigt sich das subjektive Professionsverständnis von PJ stark lebenswelt- bzw. alltags- und handlungsorientiert und verweist mehrfach auf eine Ablehnung von rein konventionell geprägter, problem- und gesprächsorientierter SSA.

Insofern wird die vorliegende Arbeit dem Gütekriterium der Objektivität bzw. gemäss Kaiser (siehe 4.3.5) Neutralität und Offenheit, nicht gerecht. Eine verzerrungsfreie Validierung müsste in einer breiteren angelegten Befragung erfolgen, in der auch Professionelle der SSA mit einem konventionellem Berufsverständnis befragt würden, um mehr kritische Stimmen oder alternative Sichtweisen einzuholen. Weiter könnten in einer zweiten Befragungsrunde auch Eltern und Lehrpersonen wichtige Erkenntnisse bzgl. Alltagsgelingen generieren.

Die Gütekriterien der Reliabilität und Validität konnten für die Durchführung der vorliegenden Validierung gemäss Einschätzung der Autorin trotzdem eingehalten werden. Die Kategorienbildung wurde vor und nach der Interviewdurchführung bzw. sowohl in ihrer Rohform (nur theoriegeleitet, deduktiv) als auch nach der Datenverarbeitung (mit neu generierten, induktiven Kategorien) anhand der persönlichen Intracodier-Reliabilität sowie auch anhand der neutralen Intercodier-Reliabilität mit einem Sozialwissenschaftler (Soziologie und Politologie) und einem Schulsozialarbeiter mit Masterabschluss überprüft. Die zusammengefassten Kategorien und Kernaussagen wurden mit denselben Begutachtern besprochen und konnten anhand der Auswertungstechnik nachvollzogen werden.

Die unbewusst eingeflossene Verzerrung aufgrund der einseitigen Auswahl der Befragungspersonen wurde in der Intercodier-Reliabilität schon als Verzerrungskriterium in Bezug auf die Ergebnisse genannt, jedoch verfügte die Autorin über keine zeitlichen Ressourcen, diesen Fehler zu beheben.

Die vorliegende Validierung betrachtet die Autorin als eine Art Vernehmlassung. Das erarbeitete Konzept KASPI mit allen direkten und indirekten Zielgruppen, d.h. Kinder und ihre Bezugspersonen aus den zentralen Mikrosystemen Familie (Eltern) und Schule (SSA und Lehrpersonen) zu validieren, hätte die Ressourcen für vorliegende Masterarbeit gesprengt.

Durch die Experteninterviews wurde die in der Ausgangslage beschriebene Wirkungsannahme von KASPI anhand der theoretischen Verortung sowie anhand des vorhandenen Fach- und Erfahrungswissens der beiden Fachpersonen zumindest hypothetisch validiert und in Ergänzung von Optimierungsbedingungen bzgl. Struktur, Setting und Umfang bestätigt.

Aufgrund der besonderen Mischform eines ursprünglich angedachten Entwicklungsprojekts, das anschliessend in hypothetischer Ausführung einer fachlichen Validierung unterzogen wurde, können die theoriegeleiteten Vorannahmen und generierten Erkenntnisse nicht als wissenschaftliche Verifizierung, sondern als Bekräftigung für eine wissenschaftliche Untersuchung der Thematik beurteilt werden.

Nach der Überarbeitung des Konzepts wäre entsprechend vor einer Durchführung von KASPI eine umfassende Befragung im erweiterten Setting angezeigt. In dieser könnten z.B. die erweiterten strukturellen Bedingungen (z.B. Reflexionssetting, Netzwerk- und Austauschgefässe) sowie notwendige Vor-, Begleit-, Nacharbeiten und Rollen aller Mitwirkenden und Mitbetroffenen eruiert werden.

## 7. Fazit und Follow Up

Im vorliegenden Fazit werden die Schlussfolgerungen aus den oben dargelegten Ergebnissen und Reflexionsleistungen präsentiert. In der Synthese wurde die fachliche Validierung und Beurteilung des hohen Wirkungspotenzials von KASPI als sozialpädagogisches Angebot dargelegt. Im Folgenden konzentriert sich die Autorin v.a. auf das Follow Up im Sinne eines Ausblicks auf das Professions- und Handlungspotenzial für die Soziale Arbeit und SSA in den Dimensionen Forschung und Lehre.

### 7.1. Praxis

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse in Bezug auf das als hoch eingeschätzte Wirkungspotenzial der Projektidee kann davon ausgegangen werden, dass KASPI ein Professions- und Handlungspotenzial für die SSA hat. Die Ergebnisse weisen weiter darauf hin, dass eine breitere Durchführung von KASPI, z.B. in einem öffentlich angelegten Pilotprojekt, sensibilisierend wirken kann bzgl. der eruierten Problematik (ADHS und Bildung) sowie auch bzgl. des Wirkungspotenzials einer ausserschulischen sozialpädagogischen Intervention im Rahmen der SSA.

Bei einer späteren Durchführung ist bzgl. der Projektplanung auf eine verstärkte Zusammenarbeit der Projektleitung mit den Professionellen der SSA zu achten. KASPI müsste ausserdem mit wöchentlicher eins zu eins Reflexionsarbeit (SSA und Kind) ergänzt werden. In einer längerfristigen Ausrichtung (mehr Modulwochen dafür weniger zeitlicher und inhaltlicher Umfang) müsste eine intensivere Vorbereitungsphase integriert werden, z.B. für Matchingprozesse, Gruppendiskussionen und Informationsvermittlung (Fachbezüge KASPI). Die Evaluationsebenen und -formen müssten partizipativ besprochen und definiert werden.

### 7.2. Forschung

Die Ergebnisse verweisen auf Forschungsbedarf bzgl. der Wirkungsdimensionen eines Angebots «sozialpädagogisches Klettern». Ein entsprechendes Projekt müsste längerfristig und breiter angelegt werden. Eine erweiterte Validierung mithilfe einer zweiten Befragung könnte in die Akquise- und Vorbereitungsphase von KASPI integriert werden. Entsprechend müsste sie zielgruppenbetreffend umfassender ausfallen und könnte forschungsmethodisch z.B. in Form einer Gruppendiskussion mit interessierten Fachpersonen (SSA, Lehrpersonen, Schulleitungen, dem Verband der SSA etc.) und Eltern erfolgen. Bei der Akquise bzw. beim Zielgruppensampling müssten, um weitere Bias zu vermeiden und um das Kriterium der Objektivität zu erfüllen, SSA teilnehmen, die bisher wenig oder keine Erfahrung mit erlebnispädagogischen Interventionen haben und/oder eine kritische Haltung bzgl. deren Wirkungspotenzial vertreten.

Eine Finanzierung aus öffentlichen Mitteln wäre für ein Setting im Umfang eines breit angelegten Pilotprojekts im Sinne einer Grossstudie grundlegend. Wenn die Durchführung von KASPI positive Ergebnisse erzielen und aufzeigen bzw. das Konzept durch nachgewiesene Wirkung überzeugen kann, könnte es Schulen z.B. als Leistungspaket (analog Konzepten wie z.B. dem Gewaltpräventionsprojekt «Peacemaker»<sup>12</sup>), angeboten werden. Eine fachlich angeleitete Vermittlung von KASPI wäre aus Sicht der Autorin besonders aufgrund der hohen Komplexität bzgl. Multiperspektivität und Multidisziplinarität notwendig. Für eine autodidaktische Anwendung beurteilten auch die befragten Fachpersonen das Konzept KASPI als zu hochschwierig und zu komplex. Hier wäre womöglich ein vor KASPI eingeleitetes, separates Vermittlungsgefäss für die teilnehmenden SSA und interessierten Bezugspersonen (Eltern, Lehrpersonen) denkbar, z.B. regelmässige Unterrichtseinheiten im Plenum mit anschliessenden Frage- und Diskussionskomplexen. Dieses separate Vermittlungsgefäss könnte als vorbereitendes, begleitendes und bei Bedarf auch als nachbereitendes Element der Intervention fungieren.

Die Ergebnisse verweisen auf eine Nachfrage und Marktpotenzial bzgl. eines Kletterangebots für Kinder mit ADHS (oder anderen Verhaltensauffälligkeiten). Die Methode «Klettertherapie» in einer psychosozialen Ausrichtung konnte sich in der Schweiz bisher nicht etablieren. Der multiperspektivische und lebensweltorientierte Charakter von KASPI ist ganzheitlich und alltagsnäher als (ergo-)therapeutische Angebote, was die Innovations- und Institutionalisierungskraft des Konzepts auf bisher kaum betretenem interdisziplinär fachlichem Terrain stärken könnte.

### 7.3. Lehre

Die Auseinandersetzung verweist auf einen Handlungsbedarf der Sozialen Arbeit, Zugänge zu bewegungsorientierten Angeboten in der immer stärker digitalisierten Welt zu fördern und dabei auch Innovationen für die Bildungsstrukturen zu schaffen. Bewegung und Sport leisten als Medium ideale Anknüpfungspunkte an persönliche Entwicklungs-, Bildungs-, und Sozialisationsprozesse. Dabei fungieren sozialarbeiterische Grundsätze wie Inklusion, soziale Teilhabe oder Chancengleichheit als zentrale Pfeiler für diese Argumentation bzw. als legitimierender Grund zur Etablierung von sport- und bewegungsorientierten Angeboten in der Sozialen Arbeit. Insofern wäre es gemäss Einschätzung der Autorin wichtig, Sport bzw. Sportpädagogik als wichtige Bezugswissenschaft und mögliches Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit in die Ausbildung der künftig Sozialarbeitenden zu integrieren.

Die hier vorliegende Auseinandersetzung lässt diesbezüglich weiter darauf schliessen, dass die EP als Methodenwissen für die Soziale Arbeit bzw. insbesondere für die SSA eine wertvolle Ergänzung zu herkömmlichen konventionellen beraterischen Methoden liefern könnte.

---

<sup>12</sup> Das Programm «Peacemaker» wurde vom internationalen Verein NCBI (National Coalition Building Institute) entwickelt mit dem Ziel, Gewalt an Schulen zu reduzieren und gewaltfreie Kommunikation zu fördern. In Projektwochen lernen ausgewählte SchülerInnen in Anleitung der NCBI und Begleitung durch SSA, auf aggressive Streitkultur zu sensibilisieren und alternative Konfliktlösungsstrategien aufzuzeigen (NCBI Schweiz, 2015, siehe unter <https://www.ncbi.ch/de/>)

Inwiefern schliesslich die Durchführung eines Projekts wie KASPI unterstützend wirken könnte, um EP als methodisches Handlungswissen bzw. professionelles Setting der SSA oder der Sozialen Arbeit zu etablieren und zu institutionalisieren, vermag vorliegende Auseinandersetzung aufgrund der begrenzten Reichweite der Untersuchung sowie aufgrund ihres rein hypothetischen Charakters nicht zu beantworten. Eine erweiterte Validierung mit einer differenzierten Stakeholderanalyse und umfangreicheren Befragungsgruppen (Betroffene und Mitbetroffene der zentralen Mikrosysteme Familie und Schule und/oder Professionelle aus den verschiedenen fachlichen Kontexten) sowie letztlich die Durchführung von KASPI als Pilotprojekt könnten wichtige Erkenntnisse und neue, innovative Entwicklungen bzgl. Professions- und Methodenwissen für die Soziale Arbeit (bzw. für die SSA) generieren oder zumindest für mögliche Erweiterungen in den Dimensionen Praxis und Lehre Sozialer Arbeit sensibilisieren.

## 8. Literaturverzeichnis

- Ayres, Jean A. (2002). *Bausteine der kindlichen Entwicklung* (6. Aufl). Berlin: Springer-Verlag
- Böhnisch, Lothar; Schröer, Wolfgang & Thiersch, Hans. (2005). *Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung*. Weinheim: Beltz Juventa
- Bundesamt für Sport. Jugend + Sport. (2016). *Kernlehrmittel* (3. Auflage). Magglingen: J+S internes Lehrmittel
- Busse Susanne & Helsper Werner. (2007). Familie und Schule. In Jutta Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 321-341). Wiesbaden: VS Verlag
- Czernin, Monika (Produktion) & Gugolz, Aldo (Regie). (2015). *Faszination Entwicklung* [Film]. Schweiz: Ascot Elite Home Entertainment
- Drilling, Matthias. (2001). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Bern: Haupt Verlag
- Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen. (ohne Datum). *Tätigkeitsbereiche. Sportpädagogik*. Gefunden unter <https://www.ehsm.admin.ch/de/uebersicht/sportpaedagogik.html>.
- Einwanger, Jürgen. (2015). Erlebnispädagogik. In Alexis Konstantin Zajetz & Anne-Claire Kowald (Hrsg.), *Therapeutisches Klettern. Anwendungsfelder in Psychotherapie und Pädagogik* (S. 81-93). Stuttgart: Schattauer Verlag
- Fendt, Fiona & Schwarzentruher, Rahel. (2017). *Soziale Arbeit und ADHS. Handlungsbedarf und Unterstützungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit im Umgang mit ADHS betroffenen Jugendlichen und ihren Familien*. Gefunden unter <https://zenodo.org/record/437607#.Xbjba-dKiRs>
- Frühauf, Anika; Sevecke, Kathrin & Kopp, Martin. (2019). *Ist-Stand der Fachliteratur zu Effekten des therapeutischen Kletterns auf die psychische Gesundheit*. Gefunden unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s40211-018-0283-0>
- Gawrilow, Caterina. (2016). *Lehrbuch ADHS. Modelle, Ursachen, Diagnose, Therapie*. Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Gerspach, Manfred. (2014). *Generation ADHS. Den «Zappelphilipp» verstehen*. Stuttgart: Kohlhammer-verlag



- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans. (2014). Lebensweltorientierung. In Wolfgang Schröder & Cornelia Schweppe (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 3-36). Weinheim: Beltz Juventa Verlag
- Grzybowksi, Claudia & Eils, Eric. (2014). Therapeutisches Klettern. Kaum erforscht und dennoch zunehmend eingesetzt. *Thieme Sportverletzung Sportschaden*, 25 (2), S. 87.92.
- Hafen, Martin. (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theoriegeleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: interact Verlag
- Hilverling, Christian & Hoffmann, Melanie. (2005). *Alltagsprobleme bei von ADHS betroffenen Kindern und ihren Familien. Hilfsmöglichkeiten durch die soziale Arbeit*. Hamburg: Diplomica Verlag
- Iglseder, Albert. (2015). Klettern in der Entwicklung des Menschen und des Einzelnen. Eine interdisziplinäre philosophische Betrachtung. In Alexis Konstantin Zajetz & Anne-Claire Kowald (Hrsg.), *Therapeutisches Klettern. Anwendungsfelder in Psychotherapie und Pädagogik* (S. 1-4). Stuttgart: Schattauer Verlag
- ICD-Suche (2020). *F90-98. Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend*. Gefunden unter <https://www.icd-code.de/suche/icd/code/F90.-.html?sp=SADHS>
- Institut für Familienforschung und -beratung. (2018). *Kinder fördern. Handlungsempfehlungen zum Umgang mit AD(H)S im Entscheidungsprozess*. Gefunden unter <https://www.zhaw.ch/storage/hochschule/medien/news/adhs-kinder-foerdern-brosch-online.pdf>
- Jahnke, Sandro. (2005). Erlebnispädagogik als Lernmethode in der Schulsozialarbeit. In Annette Boeger & Thomas Schut (Hrsg.), *Erlebnispädagogik in der Schule. Methoden und Wirkungen* (S. 125-140). Berlin: Logos Verlag
- Kaiser, Robert. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: VS Verlag
- Koch, Josef. (1995). Der riskierte Körper und die Pädagogik. In Hans Günther Homfeldt (Hrsg.), *Erlebnispädagogik. Geschichtliches. Räume. Facetten. Kritisches* (2. Aufl., S. 7-26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Krug, Hilde. (2014). Erlebnispädagogik. *Lernen in Bewegung und mit der Natur. Education Permanente*, 14(2), S. 35-36.

- Lovic, Damir. (2015). Neurowissenschaftliche Implikationen therapeutischen Kletterns. In Alexis Konstantin Zajetz & Anne-Claire Kowald (Hrsg.), *Therapeutisches Klettern. Anwendungsfelder in Psychotherapie und Pädagogik* (S. 6-18). Stuttgart: Schattauer Verlag
- Lützenkirchen, Anne. (2016). *Soziale Arbeit und Bewegung. Theorie und Praxis bewegungs-, sport- und körperbezogener Intervention*. Lage: Jacobs Verlag
- Mayring, Philipp. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Basel: Belz Verlagsgruppe
- Michels, Harald. (2007). Hauptsache Sport. Bewegung, Sport und Abenteuer in der Sozialen Arbeit. *Sozial Extra*, 31 (9/10), S. 13-16.
- Nödl, Bernd & Schmid, Magdalene. (2011). Erlebnispädagogik in der Schulsozialarbeit. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 275-285). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich
- Oelkers, Jürgen. (1995). Erlebnispädagogik. Ursprünge und Entwicklungen. In Hans Günther Homfeldt (Hrsg.), *Erlebnispädagogik. Geschichtliches. Räume. Facetten. Kritisches* (2. Aufl., S. 7-26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Olympiastützpunkt Berlin. (2018). *Presseinformation. Start des Studiengangs «Soziale Arbeit und Sport» in Berlin*. Gefunden unter <https://www.osp-berlin.de/start-des-studienganges-soziale-arbeit-und-sport-in-berlin/>
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Auflage). München: De Gruyter Oldenbourg Verlag
- Reck-Hog, Ursula & Eckert, Thomas. (2010). Der sozialökologische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung* (S. 137-151). Wiesbaden: VS Verlag
- Reygers, Carla. (2014). *Zur Entwicklung der Qualität erlebnispädagogischer Angebote der stationären Erziehungshilfe zwischen Zwangskontext und Freiwilligkeit*. Norderstedt: BoD Verlag
- Schrabauer, Anja. (2009). *Möglichkeiten der Schulsozialarbeit bei der Beratung und Unterstützung betroffener SchülerInnen und deren LehrerInnen*. Gefunden unter <https://phaidra.fhstp.ac.at/open/o:549>

- Schulsozialarbeitsverband Schweiz. (ohne Datum). *Leitbild Soziale Arbeit in der Schule*. Gefunden unter <https://ssav.ch/download/251/Leitbild%20Schulsozialarbeit.pdf>
- Schwarzer, Gudrun & Jovanovic, Bianca. (2015). *Entwicklungspsychologie der Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammerverlag
- Schwarzer, Ralf & Jerusalem, Matthias. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In Matthias Jerusalem & Diether Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz
- Seiterle, Nicolette. (2014). Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Eine Standortbestimmung. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 82-148). Luzern: Interact Verlag
- Thiersch, Hans. (1995). Abenteuer als Exempel der Erlebnispädagogik. In Hans Günther Homfeldt (Hrsg.), *Erlebnispädagogik. Geschichtliches. Räume. Facetten. Kritisches* (2. Aufl., S. 7-26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Thiersch, Hans. (2015). *Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Konzepte und Kontexte. Gesammelte Aufsätze* (Band 1). Weinheim: Beltz Juventa
- Tschacher, Wolfgang & Feuz, Stefanie. (2011). ADHS. Ein kritischer Überblick zu einer Modediagnose. In Helmut Bonney (Hrsg.), *Neurobiologie für den therapeutischen Alltag. Auf den Spuren Gerald Hüthers* (S. 59-76). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Weber, Florian. (2015). *Therapeutisches Klettern für Kinder mit ADHS. Visuelle Wahrnehmung und sensorische Integration*. Hamburg: Diplomica Verlag
- Veser, Stephanie; Bady, Michael & Markus Wiesner. (2009). Konzentriert durch Klettern. Therapeutisches Klettern bei Kindern mit ADHS. *ergopraxis*, 02 (4): S. 18-21
- Ziegele, Uri. (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 14-78). Luzern: Interact Verlag
- Ziegele, Uri. (2020). Auf zur Schule. *Sozial Aktuell. Fachzeitschrift für Soziale Arbeit*, 20(08), 12-15

## 9. Anhang

### 9.1. Interviewleitfäden und Kurznotizen

#### 9.1.1. Interviewleitfaden Sensorische Integration (MB: Ergotherapie, SI)

##### 1. Selbstpräsentation der Expertin

Sie sind ausgebildete Ergotherapeutin und bieten seit über zwanzig Jahren therapeutisches Klettern an.

- Wie kamen Sie zu dieser Aufgabe? (Welchen beruflichen Werdegang haben Sie?)
- Auf welches Professionswissen greifen Sie bei Ihrer Arbeit zurück?
- Welchen Bezug haben Sie zu ADHS / Kindern mit ADHS-Auffälligkeiten?
- Welchen Bezug haben Sie zum Konzept der Sensorischen Integration?

##### 2. Stimulierung einer selbstläufigen Sachverhaltsdarstellung

Sie bieten spezifisch therapeutisches Klettern für Kinder an. . .

- Wie arbeiten Sie mit Kindern mit ADHS? (mit welchen Methoden / Ziele arbeiten Sie?)
- Wie würden Sie den Zugang der sensorischen Integration in Bezug auf das Klettern mit Kindern beschreiben?

##### 3. Immanentes Nachfragen (Einladen zur ergänzenden Erläuterung, Alltagsbezüge herstellen)

- Inwiefern denken Sie, könnte das Konzept «Klettern als sozialpädagogische Intervention» (KASPI) sinnvoll sein für Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten?

##### 4. Exmanentes Nachfragen (Einladen zur spezifischen Sachverhaltsdarstellung)

- Inwiefern wird Ihrer Einschätzung nach dem Ansatz der SI Rechnung getragen im KASPI-Interventionskonzept (Setting, Aufbau, Didaktik, Methodik, Modulhalte, Theoriewissen)?
- Inwiefern sehen Sie Verbesserungspotenzial für die Interventionsplanung in Bezug auf die Sensorische Integration als Zugang zum ADHS?

##### 5. Theoretisierung und Generierung von Deutungswissen

- Inwiefern wäre zu erwarten, dass sich über das Projekt KASPI Wirkungen und Zusammenhänge bezüglich der Sensorischen Integration und der Förderung von Selbstwirksamkeit, -regulation, -konzept und Sozialverhalten beobachten und beschreiben lassen?

##### Offene Abschlussfrage

- Was würden Sie sich abschliessend noch für das Konzept KASPI, der Interventionsplanung in Bezug einer zukünftigen Projektdurchführung wünschen?

## 9.1.2. Interviewleitfaden Erlebnispädagogik (PJ: LWO SSA)

### 1. Selbstpräsentation des Experten:

Sie stehen für eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit ein und Sie sind ausgebildeter Erlebnispädagoge. Seit zwanzig Jahren sind Sie Schulsozialarbeiter hier an der Primarschule in Greifensee.

- Inwiefern prägt Ihr Wissen / beruflicher Hintergrund Ihre Arbeit (Deutung «LWO SSA»)?
- Auf welches Professionswissen greifen Sie bei Ihrer Arbeit zurück?
- Welchen Bezug haben Sie zu ADHS / Kindern mit ADHS-Auffälligkeiten?

### 2. Stimulierung einer selbstläufigen Sachverhaltsdarstellung

- Wie arbeiten Sie als Experte einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit mit erlebnispädagogischen Elementen?

### 3. Immanentes Nachfragen (Einladen zur ergänzenden Erläuterung, Alltagsbezüge herstellen)

- Wie sehen lebensweltorientierte, erlebnispädagogische Interventionen in Ihrem Alltag aus?
- Inwiefern denken Sie, könnte das Konzept KASPI aus Sicht der Lebensweltorientierung hilfreich / sinnvoll sein für Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten?

### 4. Exmanentes Nachfragen (Einladen zur spezifischen Sachverhaltsdarstellung)

- Inwiefern wird im Konzept dem Ansatz der Lebensweltorientierung als Grundhaltung Rechnung getragen (Setting, Aufbau, Didaktik, Methodik, Inhalt Module und entsprechendes Theoriewissen)?
- Inwiefern sehen Sie Verbesserungspotenzial für die Interventionsplanung in Bezug auf die Erlebnispädagogik als Zugang zum ADHS?

### 5. Theoretisierung und Generierung von Deutungswissen

- Inwiefern wäre zu erwarten, dass die Intervention (KASPI) einen gelingenderen Alltag für Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten ermöglicht?
- Inwiefern wäre zu erwarten, dass sich über das Projekt KASPI Wirkungen und Zusammenhänge bezüglich der Erlebnispädagogik und der Förderung von Selbstwirksamkeit, -regulation, -konzept und Sozialverhalten beobachten und beschreiben lassen?
- Inwiefern wäre wünschenswert, dass die SSA ihr Potenzial für eine Erweiterung von Handlungsfeld und Professionsverständnis nutzt?
- Inwiefern wäre möglich, dass KASPI Potenzial für eine Erweiterung von Handlungsfeld und Professionsverständnis der SSA generiert?

### Offene Abschlussfrage

- Was würden Sie sich abschliessend noch für das Konzept KASPI, der Interventionsplanung in Bezug einer zukünftigen Projektdurchführung wünschen?

### 9.1.3. Kurznotizen Interviewsituationen

Im Anschluss an die Interviews hielt die Autorin die wichtigsten Erkenntnisse, Eindrücke der Interviewten in Form von Kurznotizen fest.

#### SI – MB

- Praxis ist vielseitig eingerichtet mit diversen Interventionsmitteln entsprechend dem Zugang der SI, z.B. Balanceboard, Slackline.
- Im informellen Gespräch nach dem Interview zeigt sich, dass MB zwei Ergotherapeutinnen angestellt hat, die ebenfalls mit den Kindern klettern. Es gibt wenig Fallbesprechung und Massnahmenüberprüfung.
- Das Büro von MB ist im Kletterzentrum im hinteren, ruhigeren Bereich und nicht direkt zugänglich. Dies schützt die Kinder vor unerwünschtem, unerwartetem Besuch. Direkt von der Praxis gelangt man in einen absperrbaren Kinderboulderbereich, der sich gut für Boulder-spiele eignen würde.
- Bei MB klettern Kinder im Einzelsetting. Gruppeninterventionen sind nicht vorgesehen bzw. bräuchten mehr Spiel- und Trainingsmaterial.
- Im Umgang mit Mitarbeitenden und anwesenden Kindern konnte die Autorin wahrnehmen, dass MB im Zentrum bekannt und anerkannt bzw. ihrer Funktion als «Klettertherapeutin» zugeordnet wird.

#### SSA – PJ

- Sehr offen gestaltetes Büro, Konzept der offenen Tür (Kinder kamen und gingen vor, während und nach Interview)
- Büro im Hauptschulgebäude, gut angeschrieben, einladend, niederschwellig zugänglich
- Erlebnisorientierte Schule, Erlebnisorientierung als Prinzip im Leitbild der Schule
- Im Umgang mit anderen Lehrpersonen wurde ersichtlich, dass PJ einen festen Platz in der Schule hat. Man kennt ihn und respektiert und wertschätzt seinen alternativen Zugang zur Bildung.
- Umgang mit Kindern auf Augenhöhe fast kollegial, Du-Kultur, persönliche Beziehung (PJ kannte alle Kinder direkt mit Namen, welche mit uns auf dem Weg zum Pausenhof in Kontakt traten).
- PJ ist Pinonier als SSA und konnte Richtung SSA massgeblich mitbestimmen, wie zahlreiche Fotos im Büro und informelle Gespräche kurz nach dem Interview zeigen
- Büro ist voll von erlebnispädagogischen Interventionsmitteln wie z.B. Stöcke aus dem Wald, Turmbausets, Sportgeräte etc.).

## 9.2. Deduktive Kategorienbildung (ursprünglich)

Konzept (Bezüge)	Code	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln (Bezüge)
1  Problemkonstruktion ADHS (Vorannahme I)	a1	Professionswissen SSA	Deutungsmacht bzgl. Umgang mit ADHS	Aus Sicht der SSA bedeutet ADHS ein störendes und unangepasstes Verhalten.	- Konzepte der SSA bzgl. ADHS - Definition ADHS anhand Professionstheorien Sozialer Arbeit
	a1a	Hermeneutische Perspektive	Prozesse bzgl. inneren Deutungs- und Interpretationsmuster, Stigmata, Defizit-orientierung	Durch die Prägung erfahren Kindern eine Identität, die sie verinnerlichen und übernehmen	- Professionstheorien bzgl. ADHS - LWO → Hermeneutische Perspektive
	a1b	Phänomenologische Perspektive	Angespannte Strukturen zwischen Individuum und Sozialem, systemische Prägungen	Das sind Strukturen, welche für diese Kinder nicht passen.	- Professionstheorien bzgl. ADHS - LWO → Phänomenologische Perspektive
	a1c	Kritische Perspektive	Routine mit Resignation bzgl. Spannungsverhältnissen im Alltag	Die beidseitige Abwertung oder Problematik ist die logische Folge der Strukturen.	- Professionstheorien bzgl. ADHS - LWO → kritische Alltagstheorie
	a2	Erfahrungswissen SSA	Praxisbezug bzgl. Umgang mit ADHS	Die Kinder kommen zu mir, weil sie den Unterricht oder andere Kinder stören.	- Alltagswissen SSA bzgl. ADHS
	a2a	Hermeneutische Perspektive	Prozesse bzgl. inneren Deutungs- und Interpretationsmuster, Stigmata, Defizit-orientierung	In der Praxis sieht man, dass die Kinder mit ihren Zuschreibungen hadern oder sie übernehmen.	- Alltagswissen SSA bzgl. ADHS - LWO → Hermeneutische Perspektive
	a2b	Phänomenologische Perspektive	Angespannte Strukturen zwischen Individuum und Sozialem, systemische Prägungen	In der Praxis sieht man, dass die Kinder aufgrund der Strukturen der Schule nicht zu recht kommen	- Alltagswissen SSA bzgl. ADHS - LWO → Phänomenologische Perspektive
	a2c	Kritische Perspektive	Routine mit Resignation bzgl. Spannungsverhältnissen im Alltag	Die beidseitige Abwertung oder Problematik zwischen Lehrperson und ADHS-Kind wird hingenommen	- Alltagswissen SSA bzgl. ADHS - LWO → kritische Alltagstheorie
	b1	Professionswissen Erlebnispädagogik	Deutungsmacht bzgl. Umgang mit ADHS	Aus Sicht der EP bedeutet ADHS eine Abwertung unerwünschter Eigenschaften	- Erlebnispädagogik - Definition bzgl. ADHS - Professionstheorien
	b2	Erfahrungswissen Erlebnispädagogik	Praxisbezug bzgl. Umgang mit ADHS	Die Kinder lernen in der EP, wie sie ihre Eigenschaften zu Ressourcen umwandeln.	- Erlebnispädagogik - Alltagswissen im Umgang mit ADHS
	c1	Professionswissen Ergotherapie	Deutungsmacht bzgl. Umgang mit ADHS	Aus Sicht der EP bedeutet ADHS eine neurologische Störung der Wahrnehmung, der Sensorischen Integration	- Ergotherapie - Definition bzgl. ADHS - Professionstheorien
	c2	Erfahrungswissen Ergotherapie	Praxisbezug bzgl. Umgang mit ADHS	Die Kinder lernen in der Ergotherapie, ihren Körper bzw. ihr Körpergefühl und ihre Wahrnehmung	- Ergotherapie - Alltagswissen im Umgang mit ADHS

				über gezielte Übungen zu stimulieren.	
2  Wirkungspotenzial KASPI (Wirkungsannahme)	a1	Selbstregulation / Selbstwirksamkeit	Sensibilisierung/ Training der Selbst- und Aussehen-wahrnehmung anhand Reframings oder aufdecken versteckter Ressourcen	Beim Klettern merken die Kinder, dass sie ihre Energie gut gebrauchen können, wenn sie sie richtig einsetzen.	- LWO - Selbstregulation und/oder Selbstwirksamkeit
	a2	Selbstkonzept / Selbstbild	Sensibilisierung/ Training der Selbst- und Aussehen-wahrnehmung anhand Reframings oder aufdecken versteckter Ressourcen	Beim Klettern überarbeiten Kinder die Sicht auf sich selbst, sie nehmen sich anders wahr.	- LWO - Selbstkonzept und/oder Selbstbild
	a3	Sozialverhalten, Umfeld	Sensibilisierung/ Training der Selbst- und Aussehen-wahrnehmung anhand Reframings oder aufdecken versteckter Ressourcen	Beim Klettern sind die Kinder stets in der Gruppe, arrangieren sich in der Gruppe und erleben in einer gemeinsamen Lebenswelt neue Gruppengefühle.	- LWO - Sozialverhalten, Umfeld
	a4	Alltagsgelingen / Alltagserleben	Effekte hin zu einem «gelingen-deren Alltag» für die Kinder in den jeweiligen Mikrosystemen Schule, Familie und Peer	Das Klettern erleichtert das Alltagserleben, da die Lebenswelt der Kinder neu verhandelt wird.	- Alltagserleben - LWO
	a4a	Hermeneutische Perspektive	Prozesse bzgl. inneren Deutungs- und Interpretationsmuster Reframings, neue Ressourcen	Das Klettern erleichtert das Alltagserleben, weil bestehende Prägungen neu verhandelt werden können.	- LWO → Hermeneutische Perspektive
	a4b	Phänomenologische Perspektive	Prozesse bzgl. zwischen Individuum und Sozialem, systemische Prägungen, Reframings, Ressourcenorientierung	Das Klettern erleichtert das Alltagserleben, weil die Spannungsfelder differenziert und auch von der Lebensumwelt verstanden werden	- LWO → Phänomenologische Perspektive
	a4c	Kritische Perspektive	Alltägliche Bewältigungsstrategien werden hinterfrag- und veränderbar, alternative Handlungsoptionen werden analysiert	Das Klettern erleichtert das Alltagserleben, weil bestehende Prägungen und Spannungsfelder hinterfragt werden können	- LWO → kritische Alltagstheorie
	b1	Selbstregulation / Selbstwirksamkeit	Sensibilisierung/ Training der Selbst- und Aussehen-wahrnehmung anhand direktem Handlungsfeedback, Reflexion über versteckte Ressourcen	Beim Klettern haben Kinder Erfolge, weil sie es alleine schaffen und ein Ziel erreichen, ohne Dritteinflüsse.	- EP - Selbstregulation, Selbstwirksamkeit
	b2	Selbstkonzept / Selbstbild	Sensibilisierung/ Training der Selbst- und Aussehen-wahrnehmung anhand	Beim Klettern erfahren Kinder, wie sie ihre Ressourcen für den eigenen Erfolg einsetzen und	- EP - Selbstkonzept, Selbstbild



			direktem Handlungsfeedback, Reflexion über versteckte Ressourcen	entdecken sich dabei neu.	
b3	Sozialverhalten, Umfeld	Sensibilisierung/ Training der Selbst- und Aussehen-wahrnehmung anhand direktem Handlungsfeedback, Reflexion über versteckte Ressourcen	Beim Klettern setzen sich die Kinder in der Gruppe mit ähnlichen und intimen Problemen auseinander, was das Gruppengefühl stärkt.	- EP - Sozialverhalten, Umfeld	
b4	Alltagsgelingen / Alltagserleben	Effekte hin zu einem «gelingen-deren Alltag» für die Kinder in den jeweiligen Mikrosystemen Schule, Familie und Peer	Das Klettern erleichtert das Alltagserleben, da sich die Kinder alltagsbetreffende Erkenntnisse durch das eigenständige Handeln selbst erschliessen.	- Alltagserleben - Bezug EP	
c1	Selbstregulation / Selbstwirksamkeit	Sensibilisierung/ Training der Selbst- und Aussehen-wahrnehmung anhand Konzept SI, motorische Anpassungsreaktionen und Stärkung der Basissinne	Das Klettern erleichtert das Alltagserleben, weil die Kinder sich sensibilisiert, differenzierter wahrnehmen und regulieren können.	- SI - Selbstregulation, Selbstwirksamkeit	
c2	Selbstkonzept / Selbstbild	Sensibilisierung/ Training der Selbst- und Aussehen-wahrnehmung anhand Konzept SI, motorische Anpassungsreaktionen und Stärkung der Basissinne	Das Klettern erleichtert das Alltagserleben, weil die Kinder sich neu entdecken und bestehende problematische Prägnungen aufweichen oder auflösen können.	- SI - Selbstkonzept, Selbstbild	
c3	Sozialverhalten, Umfeld	Sensibilisierung/ Training der Selbst- und Aussehen-wahrnehmung anhand Konzept SI, motorische Anpassungsreaktionen und Stärkung der Basissinne	Das Klettern erleichtert das Alltagserleben, weil die Kinder sich besser selbst kennen / wahrnehmen und sich so leichter in eine Gruppe einfügen können	- SI - Sozialverhalten, Umfeld	
c4	Alltagsgelingen / Alltagserleben	Effekte hin zu einem «gelingen-deren Alltag» für die Kinder in den jeweiligen Mikrosystemen Schule, Familie und Peer	Das Klettern erleichtert das Alltagserleben, weil sie Anpassungsprozesse und Übungen auf ihren Alltag übertragen können.	- Alltagserleben - Bezug SI	
d1	Kritik	allgemeine Kritik bzgl. KASPI, z.B. Organisation, Struktur etc.	KASPI müsste länger sein in der Durchführung	Kritik KASPI	
d2	Kritik bzgl. LWO	Kritik in Bezug auf Ausrichtung LWO (Methoden, Didaktik, etc.)	KASPI bräuchte in Bezug auf LWO mehr Reflexionsanteil	- Kritik KASPI bzgl. LWO	

	d3	Kritik bzgl. EP	Kritik in Bezug auf Ausrichtung SI (Methoden, Didaktik, etc.)	KASPI bräuchte in Bezug auf EP mehr naturbezogene Tätigkeiten	- Kritik KASPI bzgl. EP
	d3	Kritik bzgl. SI	Kritik in Bezug auf Ausrichtung SI (Methoden, Didaktik, etc.)	KASPI bräuchte in Bezug auf SI mehr vom Klettern losgelöste Übungen	- Kritik KASPI bzgl. SI
<p><b>3</b></p> <p>Professionsverständnis SSA</p> <p><i>(Vorannahme II / Wirkungsannahme)</i></p>	a	Setting, Handlungsfeld(er)	Berufsidentität SSA in Bezug auf Tätigkeitsbereich, Arbeitsformen und -felder	In der Schweiz arbeitet die SSA v.a. problemorientiert und in der Beratung.	- Professionsverständnis - Setting, Handlungsfelder
	b1	Lebensweltorientierte SSA	Berufsidentität SSA in Bezug auf LWO	Es ist in der SSA wichtig, in die Lebenswelten der Kinder einzutauchen und in diesen Lebenswelten zu arbeiten.	- Professionsverständnis - Bezug SSA und LWO
	b1a	Hermeneutische Perspektive	Berufsidentität SSA in Bezug auf hermeneutischen Zugang	LWO heisst für die SSA, sich mit individuellen Werten und Sichtweisen zu beschäftigen.	- Professionsverständnis - Bezug LWO SSA hermeneutische Perspektive
	b1b	Phänomenologische Perspektive	Arbeitsverständnis SSA in Bezug auf phänomenologischen Zugang	LWO heisst für die SSA, sich mit individuellen Spannungsfeldern und ersichtlichen Problemstrukturen zu beschäftigen	- Professionsverständnis - Bezug LWO SSA phänomenologische Perspektive
	b1c	Kritische Perspektive	Berufsidentität SSA in Bezug auf kritischen Zugang	LWO heisst für die SSA, die bestehenden Verhaltensweisen von Problem betroffenen und -mitbetroffenen zu hinterfragen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu hinterfragen.	- Professionsverständnis - Bezug LWO SSA kritische Perspektive
	c	Erlebnispädagogische SSA	Berufsidentität SSA in Bezug auf erlebnispädagogische Interventionen	Die SSA kann (nicht) von erlebnispädagogischen Interventionen profitieren.	- Professionsverständnis - Bezug SSA und Erlebnispädagogik
	d1	Handlungsbedarf SSA	Mangel und / oder Optimierungsbedarf an Berufsidentität / Professionsverständnis SSA	Die SSA muss (nicht) mehr ausser-schulisch unterwegs sein	- Bilanzziehung, Bewertung SSA bzgl.: Problematik, Not und Bedarf in Schulen und bei SuS, Zuständigkeit und Druck für das Handlungsfeld der SSA - Zukunftsorientierung SSA
	d2	Handlungspotenzial durch KASPI	Ausblick und Möglichkeiten für SSA bzgl. KASPI, Projekt, Implementierung	Die SSA braucht für ihr Professionsverständnis eine stärkere Lobby, Vernetzung, wobei KASPI hilfreich sein könnte / nicht hilfreich sein wird.	- Bilanzziehung, Bewertung bzgl.: Einsatzfähigkeit, Einsatzgebiete, Umsetzung, Durchführbarkeit, Sinnhaftigkeit, Wirksamkeit - Bewertung KASPI bzgl. SSA in der Zukunft

### 9.3. Gesamtkategoriensystem (ohne Auswertung)

**Anmerkung der Autorin:**

Vorliegende Tabelle fungiert als Abriss / Zusammenfassung aller abgeleiteten Kategorien / Konzepte und Subkategorien. Zur besseren Übersicht verweist die Autorin auf Abbildung 30 (siehe 4.3.4). Die Farben dienen als zusätzliche Orientierung. Die roten Kategorien / Subkategorien wurden im Zuge der Auswertung induktiv hergeleitet bzw. neu definiert und/oder ergänzt.

Die ausgewählten Textpassagen sind exemplarisch zur Darlegung der Interpretation und Auswertung. Die gesamte Auswertung wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht in die Masterthesis integriert und kann auf Anfrage zusammen mit den Transkripten separat eingeholt werden. In der Ergebnisaufbereitung sind sämtliche Fundstellen angegeben und die entsprechenden Konzepte jeweils fettgedruckt.

Konzept (Bezüge)	Codes	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierung Bezüge
<b>1</b> Problemkonstruktion ADHS (Vorannahme I)	a	subjektives Problemverständnis aus Sicht der Schulsozialarbeit	Professions- und/oder Erfahrungswissen der SSA bzgl. Umgang mit ADHS, professionelles definitorisches Problemverständnis bzgl. ADHS	Aus Sicht der SSA bedeutet ADHS ein störendes und unangepasstes Verhalten.  Kinder mit ADHS haben aufgrund ihrer sozialen Unerwünschtheit hohen Leidensdruck	Konzepte der SSA bzgl. ADHS  Definition ADHS / ADHS-Problematik anhand Professions-, Bezugstheorien und/oder Praxisbezug
		<p><i>Nach wie vor finde ich, läuft die Schule so wie sie läuft für gewisse Kinder einfach falsch. Einer, der schulisch gut ist oder die schulischen Herausforderungen zu meistern vermag, also früh aufstehen, stillsitzen, nicht auffallen durch schlechte Leistungen oder Verhalten, das alleine bringt dich nicht mit viel Erfolg durch dein Leben. Aber so einer ist eben beliebt, kommt gut durch, ist akzeptiert. Und bei Unregelmässigkeiten ja da (. . .) ist die Schule altertümlich aufgegleist, starr oder (PJ, 799-808)</i></p> <p>1. Medikation als Symptombekämpfung</p> <p>2. Ressourcenschwache Familiensysteme</p> <p>3. chronische Sonderstellung und Kritik</p> <p>4. systemische Überregulation und Strukturlogik</p>			

	b	subjektives Problemverständnis aus Sicht der Erlebnispädagogik	Professions- und/oder Erfahrungswissen der EP bzgl. Umgang mit ADHS, definitorisches professionelles Problemverständnis bzgl. ADHS	Aus Sicht der EP bedeutet ADHS, dass sie ihre Eigenschaften nicht ausleben dürfen.	Konzepte der EP bzgl. ADHS  Definition ADHS / ADHS-Problematik anhand Professions-, Bezugstheorien und/ oder Praxisbezug
	<p><i>also man merkt wo ist das Kind strukturell überfordert aus dem System heraus und weshalb es dann so und so deutet und in der Erlebnispädagogik sieht man halt eher, wie es sich ausleben kann ohne diese Spannung (PJ, 137-141)</i></p> <p>1. einseitige Lernzugänge</p> <p>2. einseitige Lernanreize</p> <p>3. wenig Erfolgsmöglichkeiten</p>				
	c	subjektives Problemverständnis Aus Sicht der SI	Professions- und/oder Erfahrungswissen der Ergo bzgl. Umgang mit ADHS, professionelles Problemverständnis bzgl. ADHS	Aus Sicht der EP bedeutet ADHS eine neurologische Störung der Wahrnehmung, der Sensorischen Integration	neurologischer, pädiatrischer Ergotherapie Konzepte bzgl. ADHS  Definition ADHS, ADHS-Problematik anhand Professions-, Bezugstheorien und/ oder Praxisbezug
	<p><i>in der Sensorischen Integration spricht man immer von einer Dyspraxie. Da ist das Nervensystem, das eigentlich die Wahrnehmungsprozesse regulieren sollte, dazu nicht in der Lage. Also Handlungsabläufe können nicht geplant, ausgeführt werden. Diese Kinder haben Mühe, sich zu organisieren in ihrem Alltag, die ungeschickt sind auf allen Ebenen, also Jean Ayres spricht dabei von Dyspraxie (MB, 113-120)</i></p> <p>1. Dyspraxie, Überforderung (beeinträchtigte Handlungsplanung)</p> <p>2. Sensorische Unterempfindlichkeit und maximale Reizintensität</p> <p>3. beeinträchtigte Tonus- und Wahrnehmungsregulation</p>				
2	a1	Selbstregulation / Selbstwirksamkeit	Sensibilisierung/ Training Selbst- und Aussenwahrnehmung anhand Reframing und Aufdecken versteckter Ressourcen mittels gezielten Interventionen im Bereich Sportklettern / Bouldern	Beim Klettern merken die Kinder, dass sie ihre Energie gut gebrauchen können, wenn sie sie richtig einsetzen.	LWO und/oder EP und/oder SI  Selbstregulation und/oder Selbstwirksamkeit

	<p><i>Eben, dass diese Steuerung so ein bisschen zum Kind selbst zurückkommt und das Kind sich fragen lernt, wer bin ich und was brauche ich und wie komme ich zum Erfolg, sodass das Selbstwertgefühl auch steigen kann (PJ, 480-483)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selbstreflexion und Zugänglichkeit zu versteckten Ressourcen</li> <li>2. Emotionsregulation beim Klettern und Sichern</li> <li>3. Reiz- und Reaktionsregulation (SI)</li> <li>4. Tiefensensibilität und Körpergefühl (SI)</li> </ol>			
a2	Selbstkonzept / Selbstbild	Sensibilisierung/ Training der Selbst- und Aus-sen-wahrnehmung anhand Reframings oder aufdecken versteckter Ressourcen	Beim Klettern überarbeiten Kinder die Sicht auf sich selbst, sie nehmen sich anders wahr.	- LWO und/oder EP und/oder SI - Selbstkonzept und/oder Selbstbild
<p><i>Also die Kinder wären sicher selbstsicherer, selbstbewusster. Stehen dann auch öfter zu sich (PJ, 623-624)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selbst- und Systemverständnis als Ressource</li> <li>2. Faktor Umgebung (Kletterhalle)</li> <li>3. Faktor Beziehung</li> <li>4. Faktor Erfolgsgefühle</li> </ol>				
a3	Sozialverhalten, Umfeld	Sensibilisierung/ Training der Selbst- und Aus-sen-wahrnehmung anhand Reframings oder aufdecken versteckter Ressourcen	Beim Klettern sind die Kinder stets in der Gruppe, arrangieren sich in der Gruppe und erleben in einer gemeinsamen Lebenswelt neue Gruppengefühle.	- LWO und/ oder EP und/oder SI - Sozialverhalten, Umfeld
<p><i>Das soziale Gefüge wird im Erlebnis gestärkt (PJ 611-612)</i></p> <p><i>Die Partnerbeziehung ist fundamental beim Klettern oder da geschieht viel über die Beziehung. Das Vertrauen schafft eine Nähe, in der es sich gut ausarbeiten lässt, wie man tickt, oder was die eigenen Schwächen und Möglichkeiten sind. Übrigens auch beim Sichern. Die Kinder lernen, Sicherheit auszustrahlen (. . .) und dann ist es auch so, dass sie dann Ruhe ausstrahlen und das ist so ein Erfolg dann auch für diese Kinder (MB 559-567)</i></p>				

	<p>1. Seilschaftsverbinding (Intensität des Arbeitsbündnisses Seilschaft)</p> <p>2. Aushandeln und Kompromissbereitschaft</p> <p>3. Gruppenzugehörigkeit und Aussenperspektive</p>			
b	Alltagsgelungen / Alltagserleben	Effekte hin zu einem «gelingen-deren Alltag» für die Kinder in den jeweiligen Mikrosystemen Schule, Familie und Peer	Das Klettern erleichtert das Alltagserleben, da die Lebenswelt der Kinder neu verhandelt wird.	<p>- Bezüge Klettern zum Alltag; (in)direkte (metaphorische) Effekte, die das Alltags(er)leben beeinflussen können</p> <p>- LWO und/ oder EP und/oder SI</p>
<p><i>Also das Klettern ist für mich tatsächlich wie eine Brücke zum Leben und zu den Kindern. Dass man den Kindern über das Klettern viel über sich selbst zeigen kann. Also viele Kinder sind da offen dafür oder. Es ist spannend ja auch. Oder eine Eigenschaft so oder auch so sehen lernen. (MB 230-248)</i></p> <p><i>Es geht um neue Deutungen, neue Sichtweisen. Genau, und dann das auch zu sehen, ich habe Erfolg, oder: das Kind hat Erfolg. Das Kind erleben lassen: ich kann etwas auch, auch wenn es anfangs nicht geht. (PJ 504-508)</i></p> <p>1. Interaktion in der eigenen Lebenswelt</p> <p>2. Extremsituation unter maximaler Sicherheit (EP, SI)</p> <p>3. Transferleistungen über Metaphorik (SP, SI)</p>				
b1	Hermeneutische Perspektive	Prozesse bzgl. inneren Deutungs- und Interpretationsmuster Reframings, neue Ressourcen	Das Klettern erleichtert das Alltagserleben, weil bestehende Prägungen neu verhandelt werden können.	<p>- LWO und/ oder EP und/oder SI</p> <p>- LWO-Bezug → Hermeneutische Perspektive</p>
<p><i>Eben also die Auseinandersetzung mit mir, meinem Bewusstsein, dem Differenzieren unterschiedlicher Situationen, die unterschiedliche Verhaltensweisen ermöglichen oder auch anders bewertet werden können. (PJ, 585-589)</i></p> <p><i>Und dass man ihnen dann in der Therapie das auch nicht ganz wegnimmt, sondern eine Art zu integrieren oder. Ich verstehe ja, weshalb sie sich so bewegen und verhalten, um sich besser wahrnehmen zu können. (MB, 164-167)</i></p> <p>1. neue Sichtweisen und Bewertungen</p> <p>2. Differenzierungskompetenzen (Selbst- und Situationsverständnis)</p>				

	b2	Phänomenologische Perspektive	Ersichtliche Spannungsveränderungen bzgl. zwischen Individuum und Sozialem, systemische Prägungen, Reframings	Das Klettern erleichtert das Alltagserleben, weil die Spannungsfelder differenziert und auch von der Lebensumwelt verstanden werden	- LWO und/ oder EP und/oder SI - LWO-Bezug → Phänomenologische Perspektive (auf ersichtliche Strukturen bezogen)
	<p><i>Das ist es dann eben, wenn ein Erfolg in dieser Welt von den Lehrpersonen und Erwachsenen auch einmal so sichtbar sein kann. Das wünsche ich mir (PJ, 629-633)</i></p> <p><b>Veränderungen in phänomenologischen Prägungen, interaktionalen Spannungsfeldern</b></p>				
	b3	Kritische Perspektive	Alltägliche Bewältigungsstrategien werden hinterfragt und veränderbar, alternative Handlungsoptionen werden analysiert	Das Klettern erleichtert das Alltagserleben, weil bestehende Prägungen und Spannungsfelder hinterfragt werden können	- LWO und/ oder EP und/oder SI - LWO-Bezug → kritische Perspektive
<p><i>Also in jedem Modul hier eigentlich. Auch im Beschrieb über die Problematik merkt man schon oder sich zu fragen, wie bin ich überhaupt ausgestattet für etwas? Wie passt man und in welchen Situationen kann ich wie wirken, oder warum sind diese Situationen dann so? (PJ, 553-556)</i></p> <p><b>1. Hinterfragung bestehender Denk- und Handlungsmuster</b></p> <p><b>2. Hinterfragung bestehender Stigmata und Zuschreibungen</b></p> <p><b>3. Relativierung innerer / äusserer Prägungen, Zweifeln als Grundhaltung</b></p>					
	c1	Inputs bzgl. Konzeptrahmen	konzeptuelle Kritik bzgl. KASPI, Organisation, Planung, Struktur	KASPI müsste länger sein in der Durchführung	Kritik KASPI
	<p><i>Also diese nachhaltige Begleitung steht als Bedingung, auch für KASPI. Also weil du hast sie dann ja nicht, die Nachhaltigkeit. Bei dir als Projektleiterin ist dann das Projekt fertig. Du hast einen guten Job gemacht und sensibilisiert und sicher einiges bewirken können, auch verändern können. Aber dass es sich einschleift, so bleiben kann oder Rückschritte gemeistert werden dafür braucht es schon die Schulsozialarbeit. Du übergibst im Projekt dann die Sache uns diese Verantwortung (PJ, 660-669)</i></p> <p><b>1. Nachhaltigkeit</b></p> <p><b>2. Settingstrukturen</b></p>				

	<p>a. Interventionseinstieg abkoppeln                  b. Reflexionssetting erweitern                  c. Klärung Struktur Pause und Abschluss</p> <p>3. Zeit / Umfang</p>			
c2	Inputs bzgl. Methodik LWO / EP (Alltagsnähe) SI (Neuro / Ergo, ADHS)	Inputs in Bezug auf Ausrichtung LWO (Methoden, Didaktik, etc.)	KASPI bräuchte in Bezug auf LWO mehr Reflexionsanteil	- ergänzende Anmerkungen durch Praxiserfahrungen und / oder kritische Äusserungen bzgl. LWO und KASPI
<p><i>Für mich stellt sich die Frage noch, wie man die Eltern und Lehrpersonen noch enger und mehr miteinbeziehen könnte. Also du beziehst sie auch mit ein so, aber nicht nur dabei sein, sondern wie kann man eine Brücke machen mit dem Konzept und anhand vom Angebot dann in den Alltag zuhause und in der Schule. Also die Interventionsplanung nachhaltig planen. (PJ, 443-449)</i></p> <p>1. Stärkerer Einbezug des Unterstützungsnetzes (Mikrosysteme Familie / Schule)</p> <p>2. Mehr Gruppenfokus</p> <p>3. Mehr Fokus auf Tonuswahrnehmung und -regulation</p>				
d	Fachliche Einschätzung	Einschätzung Konzeptrahmen und / oder Fachbezüge bzgl. Umsetzbarkeit, Settingsmöglichkeiten, Entwicklungspotenzial	Aus meiner Sicht wirkt KASPI (nicht) professionell und umsetzbar	- Einschätzung / Bewertung bzgl. Umsetzung der Projektintention - Bezüge zu Umsetzungs-, Settingsmöglichkeiten, strukturelle Bedingungen etc.
<p><i>Also wirklich man merkt, du bist Fachfrau. Das ist alles sehr fundiert und man merkt und sieht die verschiedenen Ebenen und man fügt es zusammen und denkt sich «ja wirklich genau so läuft das und darum ist das so und deshalb ist dieses so wichtig», und das hat mir auch Spass gemacht, das zu lesen. Da wird vieles von dem funktionieren, da bin ich schon überzeugt (PJ, 540-546)</i></p> <p><i>Wir haben übrigens auch nur so wenig Zeit, weil wir so voll sind und eine Warteliste führen. Also hier gibt es sicher noch mehr Raum also das ist ein riesiges Bedürfnis auch. Ich finde, dein Projekt spielt in die Zeit und auch in die Richtung, in welche wir in der Gesellschaft gehen oder. Dass man sich selbst einfach gut genug kennen muss, um klarzukommen in dieser komplexen Welt oder. (MB 622-629)</i></p> <p>1. Konzeptualisierung / Strukturierung                  a. fachliche Auseinandersetzung                  b. Verknüpfung Theorie-Konzept-Praxis</p> <p>2. Methodik / Didaktik</p>				



		<p>a. LWO / Ressourcenorientierung                  b. Zieloffenheit                  c. Partizipation und Motivation                  c. Multidisziplinärer Ansatz</p> <p>3. Institutionalierungs- und Marktpotenzial                  a. Studien, Grossprojekte (Pilot)                  b. schulergänzende freiwillige Kurse                  c. erlebnisorientierte Lernwelten                  d. Methodenetablierung «sozialpädagogisches Klettern»                  e. Forschungsbedarf Wirkungsanalyse «Klettern und ADHS»</p>			
<p><b>3</b></p> <p>Professionsverständnis SSA</p> <p>(Vorannahme II / Wirkungsannahme)</p>	<p>a</p>	<p>Berufsidentität</p>	<p>Berufsidentität SSA in Bezug auf Setting, Auftrag, Rolle, Ziele, Zielgruppen</p>	<p>In der Schweiz arbeitet die SSA v.a. problemorientiert in Einzel- und Gruppeninterventionen</p>	<p>- Professionsverständnis bzgl. Berufsbild, -identität                  - Rollen- und / oder Auftragsbezug</p>
<p><i>Das (Professionelle Berufsidentität) ist eine schwierige Frage es gibt so viele Unterschiedlichkeiten zu beachten, also die Trägerschaft: Bin ich von der Schule angestellt? Vom Kanton? Oder privat in einem Leistungsverhältnis? Und dann welche Ausbildung habe ich und wie ist das Setting in der Schule, wie die Umgebung, das Milieu? (. . .) da bin ich auch froh, ist nicht alles geregelt. Also wäre die SSA geregelt nach Auftrag so und Ziel sowieso nach Modell, dann wäre das auch nicht gut. Man muss bedürfnisorientiert arbeiten und die Berufsausübung dementsprechend anpassen (PJ, 408-420)</i></p> <p><i>Mehr Erlebnispädagogik. Ja doch, das müsste ausgearbeitet werden. Also überall am meisten in der Oberstufe da ist es krass. Da kommt der Jugendliche ins Büro der SSA und redet von seinem Problem und man macht eine Aufstellung oder arbeitet mit Kärtchen und verbalisiert, also nicht das dies schlecht wäre das ist auch gut und das mache ich manchmal auch. Aber das ist halt da fehlt der Bezug zur Aussenwelt. Ist halt aber auch ein strukturelles Problem, das in der Oberstufe nochmals zunimmt (PJ, 372-381)</i></p> <p>1. heterogenes Professionsverständnis aufgrund Bedarfsorientierung                  1a. innersystemische Orientierungsangebote SSA</p> <p>2. problemorientierte SSA als konventionelles Professionsverständnis</p> <p>3. subjektives Professionsverständnis, persönlicher Zugang                  a. lebensweltorientierte Erlebnispädagogik für die SSA                  b. erlebnispädagogische SSA bzgl. Ausbildung und Kontext</p> <p>4. subjektives Auftrags- und Rollenverständnis                  a. nachhaltige, lebensweltorientierte Begleitung                  b. Eltern- und Lehrpersonenberatung                  c. systemische Transferarbeit (Brücken finden) mit dem Unterstützungsnetz                  d. Sensibilisierung</p> <p>5. mögliche Herausforderungen / Konfliktpotenziale                  a. (Interdisziplinäre) Zusammenarbeit mit LP und Eltern                  b. Transferprobleme vom freien in den strukturierten Lernkontext</p> <p>6. Berufsidentität bzgl. Zukunft, subjektive Potenzialanalyse</p>					

		<p>a. mehr Erlebnis- und Alltagsnähe in Regelschulen                  b. Tendenz offenere Lernstrukturen, Tagesschulen als Zukunftsmodell</p>		
b	Zugang, Methodik, Haltung	Berufsidentität SSA in Bezug auf Zugang, Methoden, Stärken	Die SSA arbeitet nach dem lösungsorientierten Ansatz und ist ressourcenorientiert.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professionsverständnis</li> <li>- Zugang, Methodik</li> </ul>
b1	Lebensweltorientierung als professioneller Zugang der SSA	Lebensweltorientierung als Grundhaltung und professionelle Perspektive im schulsozialarbeiterischen Berufsalltag	Es ist in der SSA wichtig, in die Lebenswelten der Kinder einzutauchen und in diesen Lebenswelten zu arbeiten.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professionsverständnis</li> <li>- Bezug SSA und LWO</li> <li>- kollektive Perspektivenarbeit</li> </ul>
b1a	Hermeneutische Perspektive	Professionelle Haltung und Methodik der SSA in Bezug mit hermeneutischem Zugang LWO	LWO heisst für die SSA, sich mit individuellen Werten und Sichtweisen zu beschäftigen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professionsverständnis</li> <li>- Bezug LWO SSA</li> <li>- kollektive Perspektivenarbeit</li> </ul> <p>hermeneutische Perspektive</p>
<p><i>Dadurch versuche ich, dass die Eltern ihre Sichtweise ändern können. Gewisse Situationen im Alltag anders verstehen können. Wenn das Kind zum Beispiel mal wieder ausfällig wird, es knallt und es ist ein Geschrei zuhause, dann halt das zu verstehen, die positiven Ressourcen nicht zu vergessen und einen anderen Umgang zu suchen in diesem Alltag. Und dann in diesen Lebenswelten eben mit den Eltern, den Lehrpersonen, herauszufinden, wo wir mit den Stärken ansetzen können. (PJ, 278-287)</i></p> <p><i>Ja die Sichtweise aufnehmen also verstehen und dann andere Sichtweisen generieren. Oder auch mal Recht geben. (PJ, 308-310)</i></p> <p><b>Lebenswelten verstehen</b></p>				
b1b	Phänomenologische Perspektive	Professionelle Haltung und Methodik der SSA mit phänomenologischem Zugang LWO	LWO heisst für die SSA, sich mit Spannungsfeldern und Problemstrukturen zu beschäftigen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professionsverständnis</li> <li>- Bezug LWO SSA</li> <li>- kollektive Perspektivenarbeit</li> </ul> <p>phänomenologische Perspektive</p>

	<p>dann hatte er die Prüfung dann doch fertig ausgefüllt abgegeben und die Lehrpersonen waren erstaunt und das ist dann eben, wenn ein Erfolg in dieser Welt von den Lehrpersonen und Erwachsenen auch einmal so sichtbar sein kann (PJ, 629-631)</p> <p><b>Strukturen und Spannungsfelder neu verhandeln</b></p>			
b1c	Kritische Perspektive	Professionelle Haltung und Methodik der SSA mit kritischem Zugang LWO	LWO heisst für die SSA, die bestehenden Verhaltensweisen von Problembe- troffenen und - mitbetroffenen zu hinterfragen und alternative Handlungsmög- lichkeiten zu hinterfragen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professionsver- ständnis</li> <li>- Bezug LWO</li> <li>SSA kritische Per- spektive</li> <li>- kollektive Per- spektivenarbeit</li> <li>kritische Perspek- tive</li> </ul>
b1c	<p>Ich ermögliche einen Lernraum, die Kinder definieren ihr Lernen und ich begleite, hinterfrage, fördere Verstehen oder Einsichten. Übrigens kommen wir auch teilweise zu überraschenden Erkenntnissen, also ich mit den Kin- dern gemeinsam, also es ist ein gemeinsames Entdecken und dranbleiben (PJ, 853-859)</p> <p><b>Bestehendes gemeinsam kritisch hinterfragen und Neues erkunden</b></p>			
b2	Erlebnispäda- gogische SSA	Erlebnispäda- gogische Interven- tionen als Metho- dik für die SSA	Die SSA kann (nicht) von erlebnispäda- gogischen Inter- ventionen profi- tieren.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Professionsver- ständnis</li> <li>- Bezug SSA und Erlebnispäda- gogik</li> </ul>
b2	<p>wenn es heisst das Kind X könnte ADHS haben, also vielleicht hat es auch keine Diagnose aber die Lehrer geben ja gern mal rasch eine Diagnose, ja also dann gehe ich mit dem Kind raus also in den Wald, die Natur an den See, und bin nicht nur in der Klasse drin. Weil mich interessiert das Hand- eln. Weil mich interessiert das Handeln. Ich muss mit dem Kind etwas er- leben und sehen wie machst du etwas wie gehst du mit etwas um wenn du ein Feuer machst, mit einem Streichholz dieses anzünden musst. Und dann sehe ich wie ein Kind umgeht damit, ein Feuer zu entfachen, wie es mit der Zeitung umgeht, braucht es einen ganzen Berg und ist nachher al- les gleich verbrannt oder ist es geordnet, und dann Erkenntnisse umsetzen auf den Schulalltag. (PJ, 79-92)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Individuelle, offene Prozessarbeit</li> <li>b. chaotische Prozesse im geschützten Wagnis generieren</li> <li>c. Lebensnahe Handlungsbezüge schaffen, Haptisches Lernen</li> <li>d. Alltagstransfers als Ziel</li> <li>e. Lebensweltlicher Miteinbezug des Unterstützungsnetzes</li> <li>f. Gruppenprozesse, implizites Gruppenlernen</li> <li>g. fehlende Verankerung der EP in der Lehre</li> </ul>			

	d1	Handlungsbedarf SSA	Mangel und / oder Optimierungsbedarf an Berufsidentität / Professionsverständnis SSA	Die SSA muss (nicht) mehr auserschulisch unterwegs sein	- Bilanzziehung, Bewertung SSA - Zukunftsorientierung
	<p><i>SSA im auserschulischen Setting, das haben wir nicht in der Schweiz, also eben, fast nicht (PJ, 686-687)</i></p> <p><i>Also ich finde sehr gut, wenn die Schulsozialarbeit auserschulisch tätig sein kann. Nachhaltig und auf dieser Begleitungsebene oder. Das zu ermöglichen und auch zu reflektieren (MB, 361-362)</i></p> <p><b>a. auserschulisches Handlungssetting</b>  <b>b. Vernetzung mit der Jugendarbeit</b>  <b>c. Methodik: EP-Interventionen als Methode der SSA</b></p>				
	d2	Handlungspotenzial durch KASPI	Ausblick und Möglichkeiten für SSA bzgl. KASPI, Projekt, Implementierung	Die SSA braucht für ihr Professionsverständnis eine stärkere Lobby, Vernetzung, wobei KASPI hilfreich sein könnte / nicht hilfreich sein wird.	- Bilanzziehung - Bewertung KASPI bzgl. SSA Zukunft
	<p><i>Mit so einer gross angelegten Studie, so etwas könnte schon sensibilisieren oder. Weil wir SSA-Ier oder auch Schulen, wir haben ja viele Freiheiten (. . .), dass wir entscheiden können, ein Projekt, (. . .) ein Leistungspaket, einzukaufen und das an der Schule durchzuführen. Das wäre gut möglich, dass die eine oder andere Schule dann neugierig wird (PJ, 764-770)</i></p> <p><b>a. Weiterführung: Eigeninitiierte Erlebnispädagogik nach Pilotphase</b>  <b>b. Erweiterung Professionsverständnis SSA (Vernetzung, Innovation, EP)</b>  <b>c. Forschung, Sensibilisierung, Institutionalisierung</b></p>				

## 9.4. Tabellarische Ergebniszusammenfassung KASPI

Folgende Tabellen fassen die kategorialen Kernaussagen stichwortartig zusammen und schaffen Bezüge zur Ergebnisaufbereitung (E) und zur Gesamtkategorisierung (G).

Analysedimension	Kernaussagen / Hauptkenntnisse stichwortartig	Quellen, Bezüge E / G
<p><i>Problemkonstruktion ADHS</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beide Fachpersonen verstehen sich als ressourcenorientierten Zugang zum gesellschaftlich defizitär bewerteten Konstrukt «ADHS».</li> <li>- Gemäss Ansicht beider Fachpersonen sind hermeneutische Prozesse und phänomenologische Strukturen, bzw. Unverständnis und strukturelle Spannungsfelder, grundlegend für die Problematik.</li> <li>- Beide bestätigen die Annahme, dass Kinder mit ADHS-Auffälligkeiten v.a. deshalb einen erschwerten Alltag haben, weil sie nicht richtig verstanden werden. Folgende Zusammenhänge wurden diesbezüglich aus den beiden Expertisen eruiert:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Symptombekämpfung durch Medikation</li> <li>- Neurologische Dyspraxie</li> <li>- Fehlende Unterstützung ressourcenschwacher Familiensysteme</li> <li>- Chronische Sonderstellung, Stigmatisierung und Kritik</li> <li>- Systemische Überregulierung</li> <li>- Einseitige Lernzugänge, starre Bildungskonzepte (fehlende Handlungsorientierung)</li> <li>- Geringe Erfolgsmöglichkeiten</li> </ul> </li> </ul>	<p>E 1 G 1a1-1c3</p>
<p><i>Sinnhaftigkeit KASPI: Klettern für Kinder mit ADHS</i></p>	<p><u>Selbstregulation und Selbstwirksamkeit</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erhöhte Selbstreflexion, neue Zugänge zu sich selbst durch verstärkte Selbst- und Körperwahrnehmung</li> <li>- Zugänglichkeit versteckter Ressourcen</li> <li>- Differenzierte Wahrnehmung und Emotionsregulation</li> <li>- Neurologische Prozesse, emotionale Transferleistungen                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Positive Wirkung auf Anpassungsreaktionen, Tiefensensibilität bzw. Nahsinne</li> <li>- Positive Wirkung auf Körpergefühl und damit verbundener Reiz- und Reaktionsregulation</li> <li>- Differenzierung von Reiz- sowie Reaktionsintensitäten (Filter, Dosierung)</li> </ul> </li> </ul> <p><u>Selbstkonzept und Selbstbild</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertieftes Selbst- und Systemverständnis</li> <li>- Reframing bestehender Prägungen (Negativkonstrukte)                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- durch neu entdeckte Fähigkeiten, Ressourcen</li> <li>- durch unerwartete Erfolge</li> <li>- durch positive Rückmeldungen durch eigenes Handeln und Dritte</li> <li>- durch prägungsfreie, diversitätsförderliche Umgebung</li> </ul> </li> </ul>	<p>E 2 G 2a1-2a3</p>

	<p><u>Sozialverhalten</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toleranz und Flexibilität             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Akzeptanz und Verständnis des Gegenübers</li> <li>- Verhandlungs- und Kompromissbereitschaft</li> <li>- Besonderheit der «Seilschaftsverbinding» (Kletterpartner als Lebensversicherung)</li> <li>- Vertrauen und Verantwortung im Wechselspiel</li> <li>- Erkennen und Reflexion eigener und gegenseitiger Ressourcen, Herausforderungen und Handlungsmuster</li> </ul> </li> <li>- Gruppenprozesse             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aushalten und mitwirken in Gruppendynamik</li> <li>- Empathie aufgrund ähnlicher Erfahrungen und Herausforderungen (Selbsthilfegruppe)</li> <li>- Gruppenzugehörigkeit, -identität</li> </ul> </li> </ul>	
<p><i>Wirkungspotenzial</i>  <i>KASPI: Alltagsgelungen, Alltagserleben</i></p>	<p>Wirkungsannahme «LWO als Interventionsbasis» bestätigt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hermeneutische Perspektive             <ul style="list-style-type: none"> <li>- differenzierte Auseinandersetzung mit der eigenen alltäglichen Lebenswelt</li> <li>- alternative Deutungs-, Bewertungs- und Verhaltensmöglichkeiten für die Kinder sowie Mitbetroffene aus den primären Mikrosystemen</li> <li>- emotionale Transferprozesse bzw. metaphorische Alltagsbezüge</li> <li>- Nachhaltige Verinnerlichung und Rückbestätigung neuer Sichtweisen</li> </ul> </li> <li>- Phänomenologische Perspektive             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Veränderungen in interaktionalen Spannungsfeldern in der alltäglichen Lebenswelt</li> <li>- relativierte Prägungs- und Problemverhältnisse in den Mikrosystemen Familie und Schule</li> </ul> </li> <li>- Kritische Alltagstheorie             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hinterfragung bestehender Denk- und Handlungsmuster sowie Stigmata und Zuschreibungen</li> <li>- Relativierung äusserer Prägungen im Sinne einer zweifelnden Grundeinstellung</li> </ul> </li> </ul>	<p>E 4a              G 2c; 2d1-2d2</p>

	<p><u>Inputs zum Wirkungspotenzial Alltagsgelingen</u></p> <p>Konzeptinput:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rahmenbedingungen:           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Komplexität Fachwissen und Matching (mehr Vorlaufzeit)</li> <li>- Umfang / Dauer: längere Durchführungszeit (Länge der Intervention, z.B. ein Semester)</li> </ul> </li> <li>- Strukturierung KASPI-Interventionseinheiten:           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abkopplung Interventionseinstieg</li> <li>- klare Pausenstrukturen</li> <li>- Umfang / Dauer: kürzere, inhaltlich schmalere Interventionen (Empfehlung zwei Stunden)</li> </ul> </li> </ul> <p>Methodeninput:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lebensweltorientierte Nachhaltigkeit (durch SSA ausserhalb KASPI)           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Engerer Miteinbezug des Unterstützungsnetzes bzw. der Bezugspersonen in den zentralen Mikrosystemen Schule und Familie (Austauschgefässe mit Lehrpersonen und Eltern vor, während und nach der Intervention)</li> <li>- Konsolidierung durch SSA: Langfristige, regelmässige Alltagsbegleitung, SSA in der Rolle der «Themenhüterin», «Einüben» von lebensweltorientierten Reflexionsprozessen wie hinterfragen, reframe, etc.)</li> <li>- Reflexion: Erweiterung der Reflexionssettings (eins-zu-eins-Betreuung mit SSA ausserhalb KASPI)</li> <li>- Nachhaltigkeit: regelmässige Beziehungsarbeit (durch SSA ausserhalb KASPI)</li> </ul> </li> <li>- sensorische Integration (durch Projektleiterin M. Schönmann)           <ul style="list-style-type: none"> <li>- stärkere Auseinandersetzung mit Tonus (Körperspannung, Körpergefühl)</li> </ul> </li> </ul>	<p>E 3a-3b G 1a, 1b; 2b1-3; 2c; 2d</p> <p>E 3b G 2c2 1-6</p>
<p><i>Fachliche Verortung und Umsetzbarkeit KASPI</i></p>	<p><u>Theoretischer Begründungszusammenhang:</u></p> <p>Fachlichkeit von KASPI bestätigt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hilfreiche multiperspektivische Verknüpfung von sozialarbeiterischem Handlungs- (LWO) und interventionsspezifischem Fachwissen als roter Faden von KASPI</li> <li>- Professionelle, multiperspektivische Konzeptausrichtung aller Zugänge bzw. professionsverbindende und themenadäquate Einbettung           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zieloffenheit, individuelle Bedarfsorientierung</li> <li>- Ressourcen- und Handlungsorientierung</li> <li>- Motivation und Partizipation</li> <li>- Fundierte und innovative Didaktik durch Fachbezüge und Verknüpfungen</li> <li>- Reflexionssetting, Alltagsbezüge (emotionale Transferleistungen, Perspektiven LWO)</li> </ul> </li> </ul>	<p>E 4b G 2d-4</p>

	<p><u>hohes Markt- und Institutionalisierungspotenzial KASPI</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bisher fehlende Anerkennung und Etablierung des Therapiekletterns in der Schweiz</li> <li>- Offenheit des Kletterns als Intervention bzgl. Tätigkeitsprofil, professionellem Hintergrund</li> <li>- Hohe Nachfrage, geringe Angebote im Bereich «Kletterangebote für Kinder mit ADHS»</li> <li>- Klettern, Erlebnispädagogik und lebensweltorientiertes Lernen als kompatibles Konstrukt der modernen Individualisierungsgesellschaft</li> </ul> <p><u>Umsetzbarkeit anhand von Praxisprojekten, bestehenden Strukturen und Zukunftsszenarien</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grossstudie (breit angelegtes Projekt mit mehreren Schulen, bzw. Kleingruppen Kinder und SSA) könnte sensibilisieren für Problemlage und Handlungspotenzial SSA</li> <li>- Institutionalisierung anhand schulergänzender, freiwilliger Angebote</li> <li>- Zukunftsszenario «offene Lernateliers» und erlebnisorientiertes Lernen an Ganztageschulen</li> </ul>	
<p><i>Professionelle Vertretung und Handlungspotenzial SSA</i></p>	<p><u>Berufsidentität</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Heterogenes Professionsverständnis aufgrund Bedarfsorientierung</li> <li>- Problemorientierte SSA als konventionelles Professionsverständnis</li> <li>- Subjektives Professionsverständnis, persönlicher Zugang             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lebensweltorientierte, individuelle, offene Prozessarbeit im Sinne ressourcenorientierter Veränderungsarbeit</li> <li>- Erlebnispädagogik als Methode der SSA                 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professionalitäts- und Ausbildungsanspruch «erlebnispädagogische Interventionen» für die SSA</li> <li>- Lebensnahe Handlungsbezüge zur eigenen Lebenswelt, haptisches Lernen</li> <li>- Emotionale Transferprozesse in die alltägliche Lebenswelt</li> <li>- Miteinbezug des Unterstützungsnetzes</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p><u>Subjektives Auftrags- und Rollenverständnis</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nachhaltige und lebensweltorientierte Begleitung hin zu einem gelingenderen Alltag</li> <li>- SSA als offene Begleitung und «Themenhüter» für SchülerInnen</li> <li>- Sensibilisierungs- und Präventionsarbeit</li> <li>- Fachberatung für Eltern und Lehrpersonen</li> <li>- Scharnier- und Brückenfunktion: aktive Transferarbeit mit / im Unterstützungsnetz (Mikrosystemen Familie, Schule)</li> </ul> <p><u>Subjektive Potenzialanalyse, Berufsbild SSA in der Zukunft</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anpassung der Bildungslandschaft, Tendenz zu mehr Erlebnisorientierung</li> </ul>	<p>E 5a G 3a1, 3b2</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufweichung der Systemgrenzen Schule und Freizeit</li> <li>- Öffnung der Lernstrukturen</li> <li>- Verstärktes haptisches Lernen mit stärker ausgerichteten Alltagsorientierung</li> <li>- Tagesschulen mit ergänzenden Betreuungs- und Lernangeboten als Zukunftsmodell</li> <li>- Grosses Handlungspotenzial für die SSA im ausserschulischen Handlungsfeld</li> </ul>	
	<p><u>Handlungsbedarf der SSA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ausserschulisches Handlungsfeld (nachhaltige Alltagsentwicklung ausserhalb des Mikrosystems Schule)</li> <li>- Vernetzung und system- bzw. institutionsübergreifende Projektarbeit mit freizeitorientierten Angeboten, in erster Linie der Jugendarbeit (Freizeitgestaltungs- und Alltagsbezüge stärken)</li> <li>- Implementierung einer erlebnispädagogischen Methodik als Handlungstheorie für die Soziale Arbeit (Handlungs- und Alltagsbezüge stärken, Professionsverständnis Soziale Arbeit bzw. SSA erweitern)</li> </ul> <p><u>Handlungspotenzial SSA durch KASPI</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Generierung einer breit angesetzten Pilotstudie (in Form eines Entwicklungsprojekts) inkl. Steuergruppe aus teilnehmenden SSA könnte zu Fortführung oder Entwicklung ähnlicher Projekte im Bereich mit Fokus auf Erlebnispädagogik (Erlebnisorientierung) führen.</li> <li>- Durch KASPI könnte die Methode «Erlebnispädagogik als Methode der SSA» konkreter verbreitet und diskutiert werden. Durch die Sensibilisierung könnte KASPI auf Anfrage von Schulen ggf. als Leistungspaket angeboten und als weitere Pilotdurchführung verkauft werden.</li> <li>- Möglich wäre die Zusammenarbeit vor, während und nach KASPI, dass sich die SSA stärker mit der Jugendarbeit austauscht und damit eine verbindlichere intersystemische und -institutionelle Vernetzung generieren kann.</li> <li>- KASPI könnte als Entwicklungsprojekt die Grundlage legen und Professionelle der Sozialen Arbeit und der Schulsozialarbeit sensibilisieren, um weiterführende Forschungen, Fachaustausche bzgl. «erlebnispädagogische Soziale Arbeit», bzw. «ausserschulische SSA» oder «erlebnispädagogische SSA» zu generieren.</li> </ul>	<p>E 5b, 5c G 3d1-2</p>

## 9.5. Einverständniserklärungen Experteninterviews

### Einverständniserklärung betr. Expertenbefragung und Datenverwertung

Forschungsprojekt:	Klettern als sozialpädagogische Intervention für Kinder mit ADHS Fundierung, Entwicklung und Validierung eines Projektkonzepts für die Schulsozialarbeit
Trägerschaft / Institution	Masterarbeit Master in Sozialer Arbeit (Berner Fachhochschule)
Projektleitung / Interview	Mara Schönmann
Interviewdatum	31. August 2020
Interviewort	Primarschule Greifensee ZH, Büro SSA
ExpertIn	Peter Jakoubek, Schulsozialarbeiter FH / Erlebnispädagoge NDS
Interviewkürzel	PJ

Mit meiner Unterschrift erkläre ich mich bereit, im Rahmen des oben genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen. Ich wurde über das Ziel und den Verlauf des Forschungsprojekts informiert.

Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet und zur Auswertung verschriftlicht wird. Die Interviews werden nicht anonymisiert. Ich erhebe keinen Anspruch auf datenschutzrechtliche Massnahmen.

Die wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes erfolgt durch Mara Schönmann. Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze aus dem Transkript als Material für wissenschaftliche Zwecke genutzt werden dürfen.

Meine Teilnahme an der Erhebung sowie meine Zustimmung zur Datenverwertung sind freiwillig. Ich habe das Recht auf Auskunft bzw. Nachfrage bzgl. weiterer Verwertung der Daten.

Unter den oben genannten Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin mit der Aufzeichnung, Transkription und Datenverwertung ohne Anonymisierung einverstanden.

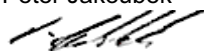
---

InterviewteR

Ort, Datum, Greifensee, 31.08.2020

Name Peter Jakoubek

Unterschrift



Interviewerin

Ort, Datum, Greifensee, 31.08.2020

Name Mara Schönmann

Unterschrift



## Einverständniserklärung betr. Expertenbefragung und Datenverwertung

Forschungsprojekt:	Klettern als sozialpädagogische Intervention für Kinder mit ADHS Fundierung, Entwicklung und Validierung eines Projektkonzepts für die Schulsozialarbeit
Trägerschaft / Institution	Masterarbeit Master in Sozialer Arbeit (Berner Fachhochschule)
Projektleitung / Interview	Mara Schönmann
Interviewdatum	31. August 2020
Interviewort	Kletterzentrum Griffig, Uster
ExpertIn	Marina Baumeler, dipl. Ergotherapeutin, Klettertherapeutin
Interviewkürzel	MB

Mit meiner Unterschrift erkläre ich mich bereit, im Rahmen des oben genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen. Ich wurde über das Ziel und den Verlauf des Forschungsprojekts informiert.

Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet und zur Auswertung verschriftlicht wird. Die Interviews werden nicht anonymisiert. Ich erhebe keinen Anspruch auf datenschutzrechtliche Massnahmen.

Die wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes erfolgt durch Mara Schönmann. Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze aus dem Transkript als Material für wissenschaftliche Zwecke genutzt werden dürfen.

Meine Teilnahme an der Erhebung sowie meine Zustimmung zur Datenverwertung sind freiwillig. Ich habe das Recht auf Auskunft bzw. Nachfrage bzgl. weiterer Verwertung der Daten.

Unter den oben genannten Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin mit der Aufzeichnung, Transkription und Datenverwertung ohne Anonymisierung einverstanden.

---

InterviewteR

Ort, Datum, Uster, 31.08.2020

Name Marina Baumeler

Unterschrift

Interviewerin

Ort, Datum, Uster, 31.08.2020

Name Mara Schönmann

Unterschrift

## 9.6. Persönliche Erklärung Einzelarbeit

**MASTER  
IN SOZIALER  
ARBEIT**

BERN  
LUZERN  
ST.GALLEN

### Erklärung der Studierenden zur Master-Thesis

Studierende: Schönmann Mara

Master-Thesis-Arbeit: Klettern als sozialpädagogische Intervention für Kinder mit ADHS –  
Fundierung, Entwicklung und Validierung eines Projektkonzepts für die  
Schulsozialarbeit

Abgabe: 13. Januar 2021

Fachbegleitung: Prof. Stephan Schlenker

Ich, obgenannte Studierende, habe die obgenannte Master-Thesis-Arbeit selbständig verfasst.

Wo ich in der Master-Thesis-Arbeit aus Literatur oder Dokumenten *zitiere*, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht. Wo ich von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text *referiere*, habe ich dies reglementsconform angegeben.

Ort, Datum:

Unterschrift:

Wettingen, 08. Januar 2021

