

Resilienz – ein Thema für die Schulsozialarbeit?

Welche Leitbilder hat die Schulsozialarbeit?

Gibt es lebensweltorientierte Schulsozialarbeit, welche Auswirkungen auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler hat?

Resilienz – ein Thema für die Schulsozialarbeit?

Welche Leitbilder hat die Schulsozialarbeit?

Gibt es lebensweltorientierte Schulsozialarbeit, welche Auswirkungen auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler hat?

Bachelorarbeit von: Carol Schwizer

FS 2020

an der: FHS St. Gallen
Hochschule für angewandte Wissenschaften
Studienrichtung Sozialpädagogik

begleitet von: Prof. Dr. Rudi Maier
Dozent Fachbereich Soziale Arbeit

Für den vorliegenden Inhalt ist ausschliesslich die Autorin verantwortlich.

Abstract

Titel: Resilienz – ein Thema für die Schulsozialarbeit?

Kurzzusammenfassung: Die vorliegende Bachelorarbeit untersucht die Fragestellungen, ob und inwiefern die Resilienz von Schülerinnen und Schülern durch die Schulsozialarbeit gefördert werden kann. Genauer wird die Schulsozialarbeit der Schweiz und die Methode der Lebensweltorientierung am Beispiel von der Schulsozialarbeit in Deutschland untersucht.

Autorin: Carol Schwizer

Referent: Prof. Dr. Rudi Maier

Publikationsformat: BATH
 MATH
 Semesterarbeit
 Forschungsbericht
 Anderes

Veröffentlichung (Jahr): 2020

Sprache: Deutsch

Zitation: Schwizer, Carol (2020). *Resilienz – ein Thema für die Schulsozialarbeit?* Unveröffentlichte Bachelorarbeit, FHS St. Gallen, Fachbereich Soziale Arbeit.

Schlagwörter (Tags): Resilienz, Schulsozialarbeit, Lebensweltorientierung, Soziale Arbeit

Ausgangslage

Der erste Teil der Arbeit befasst sich mit der Thematik der Resilienz. Der Begriff der Resilienz gewann in den letzten Jahren in unterschiedlichen Feldern an erhöhter Aufmerksamkeit (Graefe, 2019, S. 19). Dies auch im Handlungsfeld der Professionellen Sozialen Arbeit. Dennoch wirken dem Begriff der Resilienz oft kritische Stimmen entgegen, da er schwer fassbar

ist (Stamm und Halberkann, 2015, S. 63-64). In der vorliegenden Arbeit wird folglich zunächst das Resilienzkonzept vorgestellt, wobei zum einen auf die Risiko- und Schutzfaktoren und zum anderen auf den aktuellen Forschungsstand bezüglich der Resilienzförderung im Primarschulalter eingegangen wird.

Der zweite Teil der Arbeit setzt sich mit der Schulsozialarbeit auseinander. Wie Baier (2008, S. 91-94) und Speck (2009, S. 104-105) aufzeigen, hat sich neben dem Beruf von Lehrpersonen mittlerweile auch die Schulsozialarbeit im Schulsystem bewiesen und wird zunehmend als Ressource wahrgenommen. Das Ziel beider Professionen ist das Wohlergehen sowie die Weiterentwicklung des Kindes oder des Jugendlichen. Demzufolge ist eine funktionierende Zusammenarbeit zentral, um die Heranwachsenden optimal begleiten und fördern zu können. Infolgedessen wird in der vorliegenden Arbeit schliesslich sowohl die Schulsozialarbeit in der Schweiz als auch die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit in Deutschland analysiert und die Auswirkungen auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler herausgearbeitet.

Ziel

Die vorliegende Bachelorarbeit zielt darauf ab, folgende zwei untergeordnete Fragestellungen beantworten zu können: „*Welche Leitbilder hat die Schulsozialarbeit?*“ und „*Gibt es lebensweltorientierte Schulsozialarbeit, welche Auswirkungen auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler hat?*“. Demnach kann anschliessend auch die übergeordnete Fragestellung „*Resilienz – ein Thema für die Schulsozialarbeit*“, beantwortet werden.

Vorgehen

Um die erste untergeordnete Fragestellung „*Welche Leitbilder hat die Schulsozialarbeit?*“ beantworten zu können, wurde die aktuelle Situation bezüglich der Schulsozialarbeit in der Schweiz (siehe Kapitel 3.1) sowie die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit in Deutschland (siehe Kapitel 3.2.3 bis 3.2.5) analysiert und dargelegt. Zudem wurden die Auswirkungen beider Konzepte der Schulsozialarbeit auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler herausgearbeitet und in den Kapiteln 4.1 und 4.2 festgehalten. Demnach kann auch die zweite untergeordnete Fragestellung „*Gibt es lebensweltorientierte Schulsozialarbeit, welche Auswirkungen auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler hat?*“, beantwortet werden. Abschliessend werden im Fazit (siehe Kapitel 4.3) die Ergebnisse diskutiert und dementsprechend konkret auf die übergeordnete Fragestellung „*Resilienz – ein Thema für die Schulsozialarbeit*“ eingegangen.

Erkenntnisse

Die Auseinandersetzung mit der ersten untergeordneten Fragestellung hat gezeigt, dass sich die Schulsozialarbeit in der Schweiz auf kein spezifisches Konzept festgelegt hat. Trotzdem

wird vom Berufsverband der Sozialen Arbeit AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband eine eindeutige Haltung der Professionellen verlangt, wie es im Leitbild sowie in den Rahmenempfehlungen und Qualitätsrichtlinien festgehalten wird.

Durch die Bearbeitung der zweiten untergeordneten Fragestellung wurde ersichtlich, dass in Deutschland ein Konsens bezüglich einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit festgestellt werden kann. Daraus folgend konnte herausgearbeitet werden, dass die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit einen positiven Einfluss auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler nimmt.

Sowohl die Auseinandersetzung mit der Schulsozialarbeit der Schweiz als auch mit der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit in Deutschland hat gezeigt, dass beide einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Resilienz von Schülerinnen und Schüler nehmen. Wird das Resilienzkonzept in die bestehenden Konzepte eingebunden, kann der positive Einfluss auf die Resilienz verstärkt werden. Demzufolge stellt die Resilienzförderung ein erfolgreiches Konzept dar und ist für die Präventionsarbeit in der Schulsozialarbeit ein Thema von Relevanz.

Literaturquellen (Auswahl)

AvenirSocial & SSAV (Hrsg.). (2016). *Leitbild: Soziale Arbeit in der Schule*. Bern und Luzern.

Diers, Manuela (2016). *Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften. Junge Erwachsene in Risikolage erzählen*. Wiesbaden: Springer VS.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönnau-Böse, Maike (2019). *Resilienz* (5., aktualis. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Gesundheitsförderung Schweiz (Hrsg.). (2016). *Psychische Gesundheit über die Lebensspanne. Grundlagenbericht* (Bericht 6). Bern und Lausanne.

Steinebach, Christoph & Gharabaghi, Kiaras (Hrsg.). (2013). *Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven*. Berlin Heidelberg: Springer.

Thiersch, Hans, Grunwald, Klaus & Köngeter, Stefan (2012). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl.). (S. 175-196). Wiesbaden: VS Verlag.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Resilienz	3
2.1	Annäherung an den Begriff Resilienz	3
2.1.1	Abgrenzung von verwandten Begriffen.....	3
2.1.2	Kritik gegenüber des Resilienzbegriffs	4
2.2	Entwicklung des Resilienzbegriffs	4
2.3	Das Resilienzkonzept mit Risiko- und Schutzfaktoren.....	6
2.3.1	Risikofaktoren	6
2.3.2	Schutzfaktoren	8
2.3.3	Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren	11
2.4	Resilienzförderung von Primarschülerinnen und Primarschüler.....	12
2.4.1	Förderung der Resilienzfaktoren	13
2.4.2	Förderung der sozialen Ressourcen.....	14
3	Schulsozialarbeit	18
3.1	Schulsozialarbeit in der Schweiz	19
3.1.1	Entwicklungsverlauf der Schulsozialarbeit in der Schweiz.....	19
3.1.2	Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit in der Schweiz	20
3.1.3	Methodische Ansätze und Haltung der Schulsozialarbeit	21
3.1.4	Grundsätze der Schulsozialarbeit.....	21
3.1.5	Zielgruppen mit entsprechenden Zielen und Angebote der Schulsozialarbeit..	23
3.1.6	Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden.....	24
3.2	Die Lebensweltorientierung als Methode in der Schulsozialarbeit	25
3.2.1	Grundzüge des Konzepts der Lebensweltorientierung nach Thiersch	25
3.2.2	Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit	28
3.2.3	Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit in Deutschland	29
3.2.4	Wirkungen der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit in Deutschland	30
3.2.5	Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden.....	32
4	Resilienzförderung durch die Schulsozialarbeit	32
4.1	Resilienzförderung durch die Schulsozialarbeit in der Schweiz	33
4.2	Resilienzförderung durch die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit.....	35
4.3	Fazit der Resilienzförderung in der Schulsozialarbeit	36
5	Fachliche Positionierung und Schlusswort	39
6	Literaturverzeichnis	41

1 Einleitung

Die Thematik der Resilienz erlangte in den letzten Jahren auch im Handlungsfeld der Professionellen Sozialen Arbeit erhöhte Aufmerksamkeit. Im Studium zeigte sich dies darin, dass in verschiedenen Modulen die Brücke zur Resilienz geschlagen wurde. So setzte ich mich beispielsweise im Wahlpflichtmodul „Work-Life-Balance: Gesundheitsförderung gegen Stress und Burn-Out“ vertieft mit der Thematik der Resilienz auseinander, wodurch sich auch mein Interesse diesbezüglich verfestigte. Durch das Praxisprojekt während des Studiums erlebte ich die Thematik der Resilienz konkret im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Der Auftrag des Praxisprojekts zielte auf die Analyse und Überarbeitung der Situation betreffend einer Time-Out Lösung einer Schulgemeinde ab. Die Analyse der damaligen Situation zeigte, dass sowohl die Lehrpersonen als auch der Sozialpädagoge eine ähnliche Wahrnehmung der Wirkung der bisherigen Time-Out Klasse hatten. In den Interviews wurde mehrmals angesprochen, dass die Schülerinnen und Schüler nach dem Besuch der Time-Out Klasse Tiefschläge besser wegstecken konnten. Mich faszinierte dieses Erkenntnis. Demnach haben die Schülerinnen und Schüler durch das Besuchen der Time-Out Klasse an Resilienz dazugewonnen. Es stellte sich mir die Frage, ob es möglich ist, dies auch in einer Regelklasse zu erreichen und dort die Resilienz aller Schülerinnen und Schüler zu fördern. Weiter wurde mir klar, dass die Förderung der Resilienz auch für meine Arbeit als Sozialpädagogin eine hohe Wichtigkeit hat. Da mich insbesondere Handlungsfelder der Sozialen Arbeit in Zusammenarbeit mit der Schule interessieren, siedelt sich die vorliegende Bachelorarbeit in dieser Schnittstelle an.

In der vorliegenden Bachelorarbeit wird die übergeordnete Fragestellung *„Resilienz – ein Thema für die Schulsozialarbeit?“* bearbeitet. Auf diese Weise wird das Resilienzkonzept in Verbindung mit der Schulsozialarbeit, einem konkreten Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, gebracht. Um die übergeordnete Fragestellung strukturiert bearbeiten zu können, dienen die beiden untergeordneten Fragestellungen *„Welche Leitbilder hat die Schulsozialarbeit?“* und *„Gibt es lebensweltorientierte Schulsozialarbeit, welche Auswirkungen auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler hat?“*.

Dementsprechend ist die vorliegende Bachelorarbeit wie folgt aufgebaut: Zu Beginn wird die Thematik der Resilienz erläutert. Hierbei fokussiert sich der erste Teil auf den Begriff der Resilienz. Dies schliesst eine Begriffsannäherung, wobei eine Abgrenzung von verwandten Begriffen vollzogen sowie die Kritik am Begriff dargelegt wird, mit ein. Der zweite Teil befasst sich mit der Entwicklung des Begriffs der Resilienz. Zudem wird das Resilienzkonzept mit seinen Risiko- und Schutzfaktoren vorgestellt. Weiter wird konkret auf die Förderung der Resilienz von Primarschülerinnen und Primarschüler eingegangen. Im Anschluss wird der Bogen zur Schulsozialarbeit gespannt, wobei einerseits die Schulsozialarbeit in der Schweiz und zum

anderen die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit vorgestellt wird. Auf die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit wird am Beispiel von Deutschland genauer eingegangen. Darauffolgend wird dargelegt, inwiefern die beiden Konzepte der Schulsozialarbeit jeweils die Resilienz der Schülerinnen und Schüler fördern. Diesbezüglich werden die Ergebnisse verglichen und diskutiert. Abschliessend werden die oben genannten Fragestellungen nochmals aufgenommen, die zentralen Ergebnisse dargelegt, Folgefragen aufgeworfen sowie die Arbeit durch eine fachliche Positionierung abgerundet.

2 Resilienz

In den letzten Jahren wurde der Begriff der Resilienz vermehrt in unterschiedlichen Disziplinen verwendet (Graefe, 2019, S. 19). Um ein grundlegendes Verständnis generieren zu können, wird im folgenden Unterkapitel 2.1 vorerst eine Annäherung an den Begriff der Resilienz vorgenommen. Hierbei findet auch eine Abgrenzung von verwandten Begriffen statt. Ebenfalls wird auf die kritischen Stimmen eingegangen, welche im aktuellen Diskurs den Begriff der Resilienz begleiten. In den anschliessenden Unterkapiteln 2.2 und 2.3 wird die Entwicklung des Resilienzbegriffs dargelegt und darauffolgend das Resilienzkonzept mit den Risiko- und Schutzfaktoren vorgestellt. Letztlich wird im Unterkapitel 2.4 die Resilienzförderung bezüglich Kinder im Primarschulalter erörtert.

2.1 Annäherung an den Begriff Resilienz

Laut Fröhlich-Gildhoff und Rönnau leitet sich der Begriff der Resilienz vom englischen Wort „resilience“ ab. Dies umschreibt die Eigenschaft eines Körpers wie Elastizität oder Widerstandskraft. Welter-Enderlin (2016) führt den Begriff aus und definiert ihn wie folgt:

„Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen.“ (S. 15)

Zudem ist der Begriff in der positiven Psychologie verordnet, wodurch die Resilienzforschung von einem positiven Menschenbild ausgeht (Fookan, 2016, S. 18). Weiter merken Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 10-11) an, dass sich die Resilienz durch den Interaktionsprozess zwischen Individuum und Umwelt entwickelt und folglich eine dynamische Grösse darstellt. Das bedeutet zum einen, dass Resilienz erlern- und veränderbar ist und zum anderen, dass sie sich in unterschiedlichen Lebensbereichen verschieden zeigen kann. Weiter setzt sich die Resilienz aus biologischen, psychologischen und psychosozialen Faktoren zusammen, wodurch sie immer multidimensional zu betrachten ist. Schliesslich haltet Hildenbrand (2016, S. 25) fest, dass sich die Resilienz erst zeigt, wenn eine belastende Lebenssituation eintritt.

2.1.1 Abgrenzung von verwandten Begriffen

Für ein besseres Verständnis des Begriffs Resilienz ist es nötig, ihn von den Begriffen Salutogenese, Coping und Vulnerabilität abzugrenzen.

Wie Petzold (2016, S. 24-25) erörtert, bezieht sich die Resilienzforschung eher auf schwierige Lebenssituationen, während sich die **Salutogenese** mit der Frage auseinandersetzt, wie sich Menschen grundsätzlich gesund entwickeln können. Dementsprechend schliesst die Salutogenese die Resilienz mit ein. Als **Coping** beschreibt Rolfe (2019, S. 107) die Art und Weise, wie eine belastende Situation bewältigt wird. Das Coping kann wiederum die Resilienz positiv

oder negativ beeinflussen. Wie Zander (2018) aufzeigt, lohnt es sich ausserdem, kurz auf die **Vulnerabilität** einzugehen. Diese wird oft als Gegenpol zur Resilienz definiert. Die Vulnerabilität bildet sich, wie die Resilienz auch, durch Interaktionsprozesse zwischen Individuum und Umwelt und wird sowohl durch biologische als auch psychologische Faktoren beeinflusst. Weiter wird Vulnerabilität als herabgesetzte Widerstandskraft beschrieben. Wie bereits erwähnt, muss sich die Resilienz nicht in allen Lebensbereichen gleich zeigen, dies gilt ebenso für die Vulnerabilität. Folglich kann eine Person in einem Lebensbereich resilient und gleichzeitig in einem anderen Lebensbereich vulnerabel sein.

2.1.2 Kritik gegenüber des Resilienzbegriffs

Der Gebrauch des Resilienzbegriffs wird teilweise auch kritisch reflektiert. So wird der Begriff von Fooken (2016, S. 25-26) als schwammig definiert. Zudem habe sich der Begriff vielmehr zu einem Modewort entwickelt, da er in den letzten dreissig Jahren inflationär gebraucht wurde. Ergänzend weist der Begriff der Resilienz gemäss Stamm und Halberkann (2015, S. 63-64) eine Mehrdeutigkeit auf. Weiter werde durch das Aufkommen des Begriffs in unterschiedlichen Disziplinen dieser nicht mehr passend angewendet und folglich wird die Mehrdeutigkeit verstärkt. Ausserdem beeinflussen die begrifflichen Unklarheiten die Auffassungs- und Anwendungsweisen der Resilienz. Dies erschwert wiederum die empirische Belegbarkeit der Wirkung von Resilienz. Weiter kritisieren Stamm und Halberkann (2015, S. 70-72) Förderprogramme betreffend der Resilienz, welche trotz der schwachen theoretischen und empirischen Fundierung entwickelt wurden. Diese missachten meist strukturelle und gesellschaftliche Bedingungen und individualisieren die Problemlage, beziehungsweise die Bewältigungsstrategie. Weiter wird hinterfragt, ob die Resilienz präventiv gefördert werden kann oder erst, wenn belastende Situationen tatsächlich eintreten. Förderprogramme zielen oft auf Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen für die Bewältigung von natürlichen Entwicklungsaufgaben ab und nicht auf Extremsituationen. Wird die Resilienz in einer Situation ohne konkreten Risiken gefördert, handelt es sich beispielsweise um die Vermittlung von Frusttoleranz oder Stressresistenz und darf gemäss Stamm und Halberkann (2015, S. 71) nicht Resilienzförderung genannt werden.

2.2 Entwicklung des Resilienzbegriffs

Wie im Kapitel 2.1 erläutert wurde, beschrieb der Begriff der Resilienz ursprünglich Merkmale eines Materials wie Widerstandskraft oder Elastizität. Laut Diers (2016, S. 45) wurde der Begriff der Resilienz im Forschungsfeld der Psychologie Mitte des 20. Jahrhunderts eingeführt und richtete sich zu Beginn eher auf Kinder und Jugendliche. Die Perspektive der Resilienzforschung bewegte sich im Verlaufe der Forschung weg von einer statischen hin zu einer dynamischen Sicht. Dies bedeutet, dass Resilienz nicht entweder «nicht vorhanden» oder

«vorhanden» ist, sondern während des Entwicklungsverlaufs eines Heranwachsenden erlern- und veränderbar ist. Das Forschungsfeld der Resilienz entwickelte sich aus der Risikoforschung, wodurch sich die Aufmerksamkeit zu Beginn eher auf Defizite und Schwierigkeiten des Individuums richtete, wie Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 20) erläutern. Diers (2016, S. 45-46) zeigt zudem auf, dass bereits Studien in den 1960er Jahren ergaben, dass Kinder und Jugendliche mit Risikoeinflüssen, wie beispielsweise einem psychotischen Eltern- teil, unterschiedliche Entwicklungsverläufe aufzeigen. So durchlebten einige Kinder und Jugendlichen trotz hoher Risikoeinflüsse schliesslich einen positiven Entwicklungsverlauf. Vor- erst wurde dies nicht genauer untersucht und es galt als Wunder, wenn sich Kinder und Ju- gendliche trotz immenser Belastungen normal und gesund entwickelten. Erst durch den Ein- fluss der Entwicklungspsychologie und der Lernforschung wurden ab den 1970er Jahren ver- mehrt die Ressourcen und Schutzfaktoren der Kinder untersucht (Fröhlich-Gildhoff & Rönna- Böse, 2019, S. 20).

Als Pionierstudie der Resilienzforschung gilt gemäss Diers (2016, S. 46-47) die Kauai-Längs- schnittstudie von Emmy Werner und Ruth Smith, welche über vierzig Jahre am kompletten Geburtsjahrgang 1955 (insgesamt 698 Kinder) der hawaiianischen Insel Kauai durchgeführt wurde. Der Fokus der Studie lag insbesondere in den Langzeitfolgen in Bezug auf die kogni- tive, physische und psychische Entwicklung aufgrund prä- und perinatalen Risikobedingungen sowie ungünstigen frühkindlichen Lebenssituationen. Die Datenerhebungen fanden jeweils bei der Geburt sowie im Alter von eins, zwei, zehn, 18, 32 und 40 Jahren statt. Als Datenquelle dienten Interviews, Verhaltensbeobachtungen, Persönlichkeits- und Leistungstests sowie In- formationen von Gesundheits- und Sozialdiensten, Familiengerichten und Polizeibehörden. Ausserdem wurden die Probandinnen und Probanden jeweils im Alter von 18, 32 und 40 Jah- ren bezüglich ihrer Lebenssichtweise befragt. Ein Drittel der Probandinnen und Probanden (201 Kinder) wiesen bereits vor dem zweiten Lebensjahr ein hohes Entwicklungsrisiko auf. Das bedeutet, sie waren vier oder mehr Risikobedingungen ausgesetzt. Davon zeigten zwei Drittel der Kinder im zehnten Lebensjahr schwere Lern- und Verhaltensstörungen. Allerdings konnte die Studie auch aufzeigen, dass von diesen 201 Kinder ein Drittel trotz der Risiken eine gesunde Entwicklung durchlebte. Diese Probandinnen und Probanden zeigten sich unter an- derem vermehrt aufmerksam, fröhlich, selbstbewusst und unabhängig. Ausserdem haben sie gelernt, Problemlösefähigkeiten und kommunikative Fähigkeiten anzuwenden und wirkten re- flektiert sowie impuls kontrollierend. Wie Diers (2016, S. 48) festhält, liefert die Kauai-Studie erste wichtige Ergebnisse bezüglich der Resilienzforschung und bietet Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsuntersuchungen.

Abschliessend ist zu erwähnen, dass Resilienz inzwischen nicht mehr als Begebenheit, son- dern als Prozess angeschaut wird. Folglich kann die Resilienz gemessen, trainiert und entwi- ckelt werden (Graefe, 2019, S. 20). Ausserdem ist heute der Begriff der Resilienz nicht nur in

der Psychologie sondern auch in anderen Disziplinen wie beispielsweise der Ökologie, Betriebswirtschaftslehre oder der Geographie vorzufinden (Graefe, 2019, S. 19).

2.3 Das Resilienzkonzept mit Risiko- und Schutzfaktoren

Gemäss Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 19-20) beschränkte sich die Resilienzforschung lange Zeit insbesondere auf die Lebensspanne der Kindheit und Jugend. Erst in neuerer Zeit fokussierte sich die Forschung auch auf das Erwachsenenalter. Da allerdings der Zugang der vorliegenden Arbeit auf die sozialpädagogische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Primarschulalter beruht, wird der Forschungsstand verwendet, welcher sich auf die Lebensspanne der Kindheit und Jugend bezieht. Der aktuelle Forschungsstand geht von sich gegenseitig beeinflussenden Risiko- und Schutzfaktoren aus (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 20). In den folgenden Unterkapiteln von 2.3.1 bis 2.3.3 werden sowohl die Risiko- als auch auf die Schutzfaktoren des Resilienzkonzepts vorgestellt sowie auf die Wechselwirkung zwischen Risiko- und Schutzfaktoren eingegangen.

2.3.1 Risikofaktoren

Wie Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 21-24) erläutern, schliessen Risikofaktoren Lebensbedingungen mit ein, welche sich negativ auf die Entwicklung eines Heranwachsenden auswirken können. Dabei wird zwischen zwei Merkmalsgruppen, den **Vulnerabilitätsfaktoren** und den **Stressoren**, beziehungsweise den Risikofaktoren der psychosozialen Umwelt unterschieden (siehe Tab. 1). Die Vulnerabilitätsfaktoren sind unveränderbar, beziehen sich auf biologische und psychologische Merkmale eines Heranwachsenden und werden wiederum in primäre Faktoren sowie sekundäre Faktoren unterteilt. Hierbei stellen die primären Faktoren die Bedingungen dar, welche ein Individuum von Geburt an aufzeigt, wie beispielsweise genetische Dispositionen, Geburtskomplikationen oder geringe kognitive Fähigkeiten. Die sekundären Faktoren beziehen sich auf Bedingungen, welche durch die Interaktion mit der Umwelt entstanden sind. Dabei setzt sich die Umwelt aus der Familie und dem sozialen Umfeld des Kindes zusammen. Ein Beispiel hierfür ist eine unsichere Bindung. Stressoren sind in der psychosozialen Umwelt des Kindes oder Jugendlichen verortet und sind veränderbar.

Gemäss Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 21) nehmen die Stressoren, also Einflüsse der psychosozialen Umwelt, einen gravierenderen Einfluss auf die Entwicklung eines Heranwachsenden als die Vulnerabilitätsfaktoren. Zudem nimmt die Kraft der Einflussnahme von biologischen und psychologischen Faktoren mit dem Alter ab. Hingegen sind psychosoziale Umweltfaktoren veränderbar.

Weiter sind traumatische Erlebnisse (wie Gewalttaten, sexueller Missbrauch, Kriegs- und Terrorerlebnisse, Naturkatastrophen etc.) besonders schwerwiegende Risikofaktoren und

gehören gemäss Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 23) in eine eigene Klassifizierung. Aus diesem Grund sind sie in der folgenden Tab. 1 nicht ersichtlich.

Risikofaktoren/Belastungen
Vulnerabilität (kindbezogen) unveränderbar
Primäre Faktoren
Prä-, peri-, postnatale Faktoren (z.B. Frühgeburt, Geburtskomplikationen)
Neuropsychologische Defizite
Psychophysiologische Faktoren (z.B. sehr niedriges Aktivitätsniveau)
Genetische Faktoren
Chronische Erkrankungen (z.B. Asthma, Neurodermitis, Krebs, schwere Herzfehler)
Schwierige Temperamentsmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit
Geringe kognitive Fähigkeiten: niedriger Intelligenzquotient, Defizite in der Wahrnehmung und sozial-kognitiven Informationsverarbeitung
Sekundäre Faktoren
Unsichere Bindung
Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung
Risikofaktoren/Stressoren (psychosoziale Umwelt) veränderbar
Wohnumfeld mit hoher Kriminalitätsrate
Chronische familiäre Disharmonie
Trennung/Scheidung der Eltern
Alkohol-/Drogenmissbrauch der Eltern
Kriminalität der Eltern
Niedriges Bildungsniveau der Eltern
Erziehungsdefizite/ungünstige Erziehungspraktiken
Psychische Störung/Erkrankung der Eltern/eines Elternteils
Abwesenheit eines Elternteils/alleinerziehender Elternteil
Sehr junge Elternschaft (vor 18. Lebensjahr)
Unerwünschte Schwangerschaft
Niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut
Obdachlosigkeit
Häufige Umzüge, Schulwechsel
Migrationshintergrund in Verbindung mit niedrigem sozioökonomischem Status
Soziale Isolation der Familie
Verlust eines Geschwisters oder engen Freundes
Geschwister mit Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörung
Mehr als vier Geschwister

Tab. 1: Risikofaktoren, in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 22-23).

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 25-27) merken an, dass die Risikofaktoren nicht zwingend die Entwicklung eines Kindes beeinträchtigen oder zu psychischen Störungen führen müssen. Es hängt von verschiedenen Bedingungen ab, inwieweit sich die Risikofaktoren auswirken. In Phasen erhöhter Vulnerabilität sind Kinder und Jugendliche gefährdeter, dass Risikofaktoren sich negativ auswirken können. Wie Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, 25-27) aufzeigen, stellen **Übergänge**, wie beispielsweise der Eintritt in den Kindergarten, den Übertritt in die Schule oder die Pubertät, Phasen erhöhter Vulnerabilität dar. In dieser Zeit werden gleichzeitig viele Anforderungen an das Kind oder den Jugendlichen gestellt, welche von ihm bewältigt werden sollten. Weiter ist die **Kumulation**, also die Ansammlung von Risikofaktoren, ein entscheidender Wirkmechanismus, welcher auf Kinder und Jugendlichen einwirken kann. Das Risiko eine psychische Störung zu entwickeln oder eine fehlangepasste Entwicklung zu durchleben ist höher, je mehr Risikofaktoren zusammenkommen. Kumulieren sich vier Risikofaktoren, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, eine psychische Störung zu entwickeln von 2% auf 20%. Zudem nimmt die **Dauer der Belastung** Einfluss darauf, inwiefern eine Situation bewältigt werden kann. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 25-27) ergänzen, dass auch die **Abfolge der Ereignisse** von Bedeutung hinsichtlich der Entwicklungsgefährdung von Kindern und Jugendlichen ist. Je früher eine Risikobelastung auftritt, desto grösser ist die Gefahr, dass sich weitere Risikofaktoren zu späteren Zeitpunkten negativ auf die Entwicklung eines Kindes auswirken. Ausserdem sind Belastungen verheerender, je früher sie eintreten, da ein Kind im Säuglingsalter viele Entwicklungsschritte bewältigen sollte und folglich eine erhöhte Vulnerabilität besitzt. Während die Risikopotenziale in der Kindheit vermehrt im familiären Bereich liegen, beziehen sie sich im Jugendalter eher auf den Peer-Bereich. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 26-27) führen weiter aus, dass nicht nur Unterschiede betreffend des **Alters und Entwicklungsstands** eines Kindes festgestellt werden konnten, sondern auch in Bezug auf das **Geschlecht**. In der Kindheit sind Jungen anfälliger für Risikobelastungen, während in der Pubertät Mädchen gefährdeter sind. Ein weiterer und letzter Punkt, welche die Situation beeinflusst, ist die **subjektive Bewertung der Risikobelastung** des Kindes. Das bedeutet, dass eine Situation mit einer scheinbar hohen Belastung nicht zwingend vom Kind oder Jugendlichen so wahrgenommen wird und folglich die Situation für die Betroffene oder den Betroffenen nicht als Risikofaktor zählt, beziehungsweise als solcher bewertet wird.

2.3.2 Schutzfaktoren

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 28-29) beschreiben Schutzfaktoren als Merkmale, welche das Auftreten einer psychischen Störung oder eine negative Entwicklungstendenz verhindern oder abmildern. Ausserdem erhöhen sie die Wahrscheinlichkeit, dass das Individuum eine positive Entwicklung durchleben kann. Entfalten Faktoren protektive

Wirkungen ohne das Auftreten einer belastenden Situation, wird dies auch als förderliche Bedingungen definiert. Im Gegensatz dazu werden Schutzfaktoren erst sichtbar, wenn eine Belastungssituation vorliegt. Wie in Tab. 2 ersichtlich wird, unterscheiden Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 28-29) hierbei zwischen den **personalen Ressourcen** (zum Beispiel kindbezogene Faktoren und Resilienzfaktoren) und den **sozialen Ressourcen** (schließen die Familie, die Bildungsinstitutionen und das weitere soziale Umfeld mit ein). In der folgenden Tab. 2 sind die Schutzfaktoren dargestellt.

Schutzfaktoren/Ressourcen
Personale Ressourcen
Kindbezogene Faktoren (unveränderbar)
Positive Temperamenteigenschaften
Intellektuelle Fähigkeiten
Erstgeborenes Kind
Weibliches Geschlecht
Resilienzfaktoren (veränderbar)
Selbst- und Fremdwahrnehmung
Selbstwirksamkeit
Selbststeuerung
Soziale Kompetenz
Umgang mit Stress/adaptive Bewältigungskompetenz
Problemlösefähigkeiten
Soziale Ressourcen
Innerhalb der Familie
Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert
Autoritativer/demokratischer Erziehungsstil
Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie
Enge Geschwisterbindungen
Altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt
Hohes Bildungsniveau der Eltern
Harmonische Paarbeziehung der Eltern
Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn)
Hoher sozioökonomischer Status
In den Bildungsinstitutionen
Klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen
Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind)
Hoher, angemessener Leistungsstandard
Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes
Positive Peerkontakte/Freundschaftsbeziehungen

Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren)

Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen

Im weiteren sozialen Umfeld

Kompetente und fürsorgliche Erwachsene ausserhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen (z.B. Lehrpersonen, Nachbarinnen etc.)

Ressourcen auf kommunaler Ebene (Angebote der Familienbildung, Beratungsstellen, Gemeindearbeit etc.)

Gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten

Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft

Tab. 2: Schutzfaktoren, In Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 30-31).

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 31) zufolge braucht es nicht in allen Bereichen Schutzfaktoren, um resilient zu sein. So ist es für Kinder und Jugendliche vor allem zentral, dass sie Herausforderungen erfolgreich bewältigen können. Zudem können die Schutzfaktoren, ähnlich wie die Risikofaktoren, nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Folglich gilt hier, je mehr Schutzfaktoren vorhanden sind, desto höher ist die protektive Wirkung gegenüber negativen Entwicklungsverläufen. Ausserdem haben nicht alle Schutzfaktoren die gleiche Macht. Beispielsweise hat eine sichere Bindung eine essenzielle Schutzfunktion und eine zentrale Einflussnahme auf eine positive Entwicklung.

Da die Resilienzfaktoren des Heranwachsenden beeinflussbar sind, lohnt es sich, die folgenden sechs Faktoren genauer zu betrachten (siehe Tab. 2). Wie Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 42-45) erläutern, stehen die Resilienzfaktoren in enger Verbindung zueinander, wobei es sich trotzdem als sinnvoll erweist, diese getrennt voneinander zu betrachten. Ausserdem brauchen Heranwachsenden zwingend Unterstützung von Erwachsenen, um die Resilienzfaktoren möglichst vollumfänglich entwickeln zu können. Der erste Resilienzfaktor stellt die **Selbst- und Fremdwahrnehmung** dar und dient gemäss Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 43-46) der angemessenen Selbsteinschätzung und Informationsverarbeitung. Sie ist zentral für das Gestalten von sozialen Beziehungen und das Bewältigen von belastenden Situationen. Zur Selbstwahrnehmung zählt das Wahrnehmen des eigenen Körpers inklusive der Emotionen und Gedanken. Zudem meint die Fremdwahrnehmung, das Wahrnehmen anderer Personen und die Reflexion der eigenen Person in der Wahrnehmung anderer. Die Selbst- und die Fremdwahrnehmung entwickeln sich beide durch konkrete Erfahrungen sowie die Selbstreflexion der eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse. Weiter stellt laut Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 46-48) die **Selbstwirksamkeit** einen weiteren zentralen Resilienzfaktor dar. Selbstwirksam zu sein, bedeutet Zuversicht und Vertrauen in die eigene Person zu haben. Dazu zählt auch das Vertrauen, mit den eigenen Fähigkeiten und dem eigenen Handeln eine herausfordernde Situation bestehen zu können. Hierbei ist zentral, dass sich die Selbstwirksamkeit, wie die Selbst- und Fremdwahrnehmung, durch positive

Erfahrungen entwickelt. Als weiteren Resilienzfaktor beschreiben Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 48-52) mit der **Selbststeuerung** die Kompetenz, je nach Belastungssituation mit den entsprechenden Emotionen und Spannungszuständen zu reagieren, diese in ihrer Intensität und Dauer zu kontrollieren sowie die begleitenden körperlichen Prozesse und Verhaltensweisen zu regulieren. Dies schliesst auch Strategien zur Selbstberuhigung mit ein. Die **soziale Kompetenz** ist ein weiterer Resilienzfaktor, welche sich auf das Zeigen von adäquaten Verhaltensweisen in konkreten Lebenssituationen bezieht. Folglich sollen Heranwachsende auf andere Menschen zugehen und Kontakt aufnehmen können. Weiter sollen sie sich in andere Personen einfühlen, soziale Situationen einschätzen sowie sich selbst behaupten und in Konflikten Lösungsstrategien entwickeln können. Gemäss Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 52-57) beschreibt der Resilienzfaktor der **adaptive Bewältigungskompetenz** den Umgang mit Stress. Darunter werden Kompetenzen verstanden, welche die Kinder und Jugendlichen dazu befähigen, eine belastende Situation einzuschätzen und folglich dementsprechende Bewältigungsstrategien anzuwenden. Zusätzlich sollen die Kinder und Jugendlichen erkennen können, ob die Situation mit den eigenen Kompetenzen bewältigbar ist oder ob sie Unterstützung brauchen. Ebenfalls zählt das Reflektieren und Bewerten der Situation zur adaptiven Bewältigungskompetenz. Der letzte Resilienzfaktor, die **Kompetenz des Problemlösens**, geht davon aus, dass problematische Situationen analysiert und folglich mit realistischen Zielsetzungen und Problemlösestrategien bewältigt werden können. Durch die erfolgreiche Überwindung des Problems entwickelt sich das Individuum in unterschiedlichen Bereichen weiter, was sich wiederum positiv auf die Ausbildung der Resilienz auswirkt.

2.3.3 Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren

Gemäss Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 33) stehen Risiko- und Schutzfaktoren in einem komplexen Wirkmechanismus zueinander. Ein fehlender Schutzfaktor wird zwangsläufig zu einem Risikofaktor. Umgekehrt ist dies aber nicht der Fall, da sich durch das Fehlen eines Risikofaktors noch keinen Schutz entwickelt. Zudem ist nicht immer klar festzustellen, ob eine Begebenheit als Schutz- oder Risikofaktor gezählt werden sollte. Hierbei muss laut Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 32-34) für die Einschätzung der Auswirkungen immer die umfängliche Lebenssituation berücksichtigt werden. Zudem hat das subjektive Bewertungs- und Bewältigungsverhalten des Kindes oder Jugendlichen einen hohen Einfluss darauf, wie die Situation wahrgenommen und angegangen wird. Folglich wird je nach Zusammenspiel der Belastungen und Ressourcen der Entwicklungsverlauf des Kindes oder Jugendlichen beeinflusst. Je mehr Schutzfaktoren vorliegen, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine Situation erfolgreich bewältigt werden und eine positive Entwicklung stattfinden kann. Hingegen ist die Wahrscheinlichkeit grösser, dass die betroffene Person negative Entwicklungsverläufe durchlebt, je mehr Risikofaktoren auf das Individuum einwirken.

Um dies schematisch darzustellen, hilft gemäss Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 38, zitiert nach Kumpfer, 1999) das Rahmenmodell der Resilienz (siehe Abb. 1).

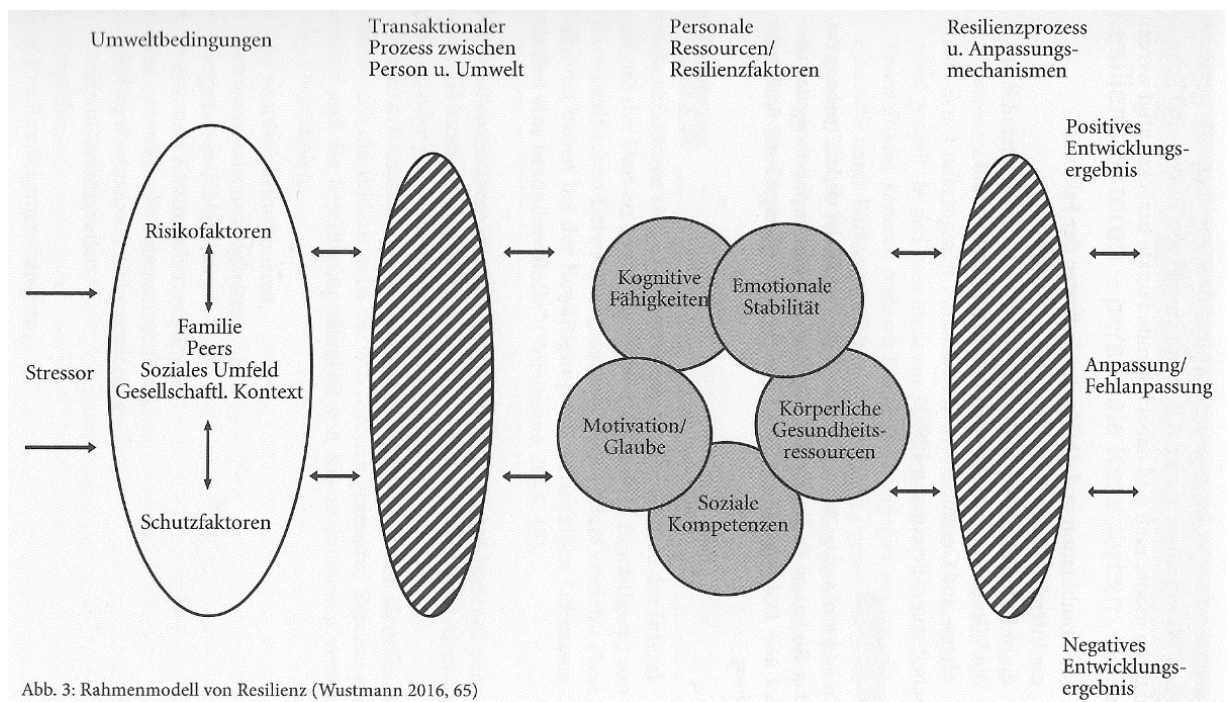


Abb. 1: Rahmenmodell von Resilienz, Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 39, zitiert nach Wustmann, 2016, S. 65).

Wie Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 38-40, zitiert nach Kumpfer, 1999) erläutern und in Abb. 1 ersichtlich wird, treffen Stressoren (beziehungsweise Belastungen) auf die Umweltbedingungen, welche mit Risiko- und Schutzfaktoren ausgestattet sind. Dies schliesst die Situation innerhalb der Familie, in Peers, im sozialen Umfeld sowie im gesellschaftlichen Kontext mit ein. Durch den Prozess zwischen Individuum und Umwelt, gewinnen die personalen Ressourcen (beziehungsweise die Resilienzfaktoren) an Bedeutung. Folglich wird versucht, die belastende Situation zu überwinden. Kann die belastende Situation bewältigt werden, findet eine Anpassung statt und es resultiert ein positives Entwicklungsereignis. Kann die stressauslösende Situation nicht bewältigt werden, kommt es zu einer Fehlanpassung und dementsprechend zu einem negativen Entwicklungsergebnis.

2.4 Resilienzförderung von Primarschülerinnen und Primarschüler

Die vorliegende Bachelorarbeit zielt auf die Resilienzförderung von Kindern und Jugendlichen im Primarschulalter ab. Demzufolge wird im folgenden Kapitel spezifisch auf die Resilienzförderung in dieser Lebensspanne eingegangen.

Im Schulalter haben Kinder und Jugendliche, wie Delgrande Jordan und Eichenberger (2016, S. 63) beschreiben, verschiedene Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Kinder und

Jugendliche müssen sich an das Schulsystem anpassen, in welchem Strukturen und Regeln bezüglich des Verhaltens im Klassenzimmer sowie auf dem Pausenplatz vorherrschen. Ebenfalls zu diesem Übergang zählt unter anderem das Aneignen von Schulkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Mathematik. Diese Leistungen werden folglich mit Noten beurteilt, wodurch das Erleben von Erfolgen und Misserfolgen zum Schulalltag gehört. Delgrande Jordan und Eichenberger (2016, S. 63-65) ergänzen, dass durch das Eintreten in den Lebensbereich der Schule neue Beziehungen geknüpft werden und sich das soziale Umfeld erweitert. Infolgedessen nimmt die Lehrperson eine zentrale Bezugspersonenrolle ein und Peers werden zu essenziellen Akteuren im sozialen Umfeld. Neben diesen Veränderungen bleibt für die Familie die Rolle eines wichtigen Entwicklungsumfelds bestehen. Gegen Ende der Primarschule beginnt der Übergang der Pubertät, welche weitere Veränderungen mit sich bringt. Wie bereits im Kapitel 2.3.1 erläutert, sind Heranwachsende in Übergangsphasen besonders vulnerabel, so dass es in dieser Zeit von zentraler Bedeutung ist, die Schutzfaktoren zu fördern. Ausserdem zeigen Delgrande Jordan und Eichenberger (2016, S. 64) auf, dass erfolgreich bewältigte Entwicklungsaufgaben im Schulalter positive Auswirkungen auf die Bewältigungsfähigkeit bezüglich zukünftiger Herausforderungen sowie auf die Ausbildung der psychischen Gesundheit haben. Dementsprechend verfolgt die Resilienzförderung insbesondere ein präventives Ziel.

2.4.1 Förderung der Resilienzfaktoren

Um die Resilienz zu fördern, wird folgerichtig versucht, die veränderbaren personalen Ressourcen, also die Resilienzfaktoren, (siehe Tab. 2) auszubauen und zu verstärken (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 42). Um die **Selbstwahrnehmung** zu fördern, weisen Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 45) auf die Erhöhung der Sensibilität bezüglich des eigenen Körpers und den eigenen Gefühlen hin. Um dies zu erlangen und die Wahrnehmungen sprachlich ausdrücken zu können, brauchen Schülerinnen und Schüler die Unterstützung von Erwachsenen. Um an **Selbstwirksamkeit** gewinnen zu können, müssen Heranwachsende gemäss Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 48-49) im Alltag Partizipation erleben und Verantwortung übernehmen können. Die Unterstützung der Erwachsenen sollte demzufolge auf das Entgegenbringen von Vertrauen, Ermutigen bei Schwierigkeiten und Aufzeigen von Stärken und Kompetenzen abzielen. Ebenso sollte nicht zu schnell in ein Geschehen eingegriffen werden. Weiter kann der Resilienzfaktor **Selbststeuerung** durch ein positives emotionales Klima und einen offenen Umgang mit Gefühlen gefördert werden. Essenziell ist die Hilfestellung bei der Emotionsregulation. Dies beinhaltet beispielsweise das Ansprechen von Gefühlen und das Aufzeigen von Handlungsreaktionen sowie Bewältigungsmechanismen. Wie Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 52-54) aufzeigen, entwickelt sich die **soziale Kompetenz** vorzugsweise durch das Modelllernen von Erwachsenen, bei welchen die Emotionen, Mimik und Gestik nachvollziehbar sowie kongruent sind. Um den Resilienzfaktor

der **adaptiven Bewältigungskompetenz** zu fördern, wird empfohlen, stressauslösende Situationen gemeinsam mit dem Kind oder Jugendlichen zu definieren und hilfreiche Strategien auszuarbeiten. Strategien können beispielsweise Entspannungs- oder Bewegungsübungen sein. Ausserdem sollten dem Kind oder Jugendlichen die möglichen Ansprechpersonen bewusst gemacht und Rückzugsorte aufgezeigt werden. Gemäss Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 56) wird die **Problemlösefähigkeit** durch das Vertrauen der Erwachsenen, dass Kinder und Jugendliche in der Lage sind, Probleme alleine zu lösen, gefördert. Erst wenn Heranwachsende um Unterstützung bitten oder nach Ermutigung nicht zum Ziel kommen, sollte eine Hilfestellung geleistet werden. Ausserdem wird die Problemlösefähigkeit eines Kindes oder Jugendlichen durch die Partizipation von alltäglichen Planungs- und Entscheidungsprozesse gefördert.

Delgrande Jordan und Eichenberger (2016, S. 65-66) ergänzen, dass resilienzfördernde Massnahmen eine grössere Auswirkung auf die Resilienz haben, wenn sie frühzeitig und langfristig angesetzt werden. Ausserdem sollten die Massnahmen immer entlang der Bedürfnisse der Kinder und Jugendliche eingebaut werden und an den Entwicklungsstand angepasst sein.

2.4.2 Förderung der sozialen Ressourcen

Da sich die Resilienz nur durch die Wechselwirkung von Individuum und sozialer Umwelt bilden kann, sollte die Resilienz zwingend auch im sozialen Umfeld gefördert werden (Wustmann, 2011, S. 350). Durch die Interaktion mit dem sozialen Umfeld können sich die personalen Fähigkeiten optimal entwickeln, wodurch eine ganzheitliche Herangehensweise sichergestellt wird (Zander, 2010, S. 193). Mit dem Eintritt in die Schule bilden die Familie, Peers sowie Lehrkörper zentrale Akteure der sozialen Umwelt (Delgrande Jordan & Eichenberger, 2016, S. 63). Dementsprechend sollte die Resilienzförderung auf diesen Ebenen ansetzen, um eine nachhaltige Entwicklung der Resilienz zu sichern (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 374).

Um eine resilienzfördernde Haltung der **Eltern** zu erlangen, reicht es gemäss Wustmann (2011, S. 353) bereits, wenn Professionelle eine Modellfunktion einnehmen. Hierbei sollten die Stärken und Besonderheiten des Kindes oder Jugendlichen anhand von den Beobachtungen der Eltern aufgezeigt und eine wertschätzende, bestärkende sowie ressourcenorientierte Haltung vertreten werden. Weiter sollte ein enger Austausch zwischen den Professionellen und den Eltern stattfinden (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 364). Folglich können die aktuellen Bedürfnisse des Kindes oder Jugendlichen eruiert und gemeinsame Handlungsansätze verfolgt werden (Wustmann, 2011, S. 353). Dies und der Austausch, der bestenfalls mit anderen Eltern zustande kommt, fördern die Reflexion und bestärken die Eltern in ihrer Rolle (Rönnau-Böse & Fröhlich, Gildhoff, 2011, S. 373). Auch Zander (2010, S. 189) sieht die Stärkung der Familie als eine entscheidende soziale Ressource, wobei eine Vertrauensbildung

zwischen Professionellen und Eltern zentral ist, um die Resilienz in Familien fördern zu können.

Schär und Studer (2013, S. 76-79) beziehen sich in ihren Erkenntnissen auf Jugendliche, welche die Primarschule bald abschliessen und in die Oberstufe übertreten. Sie beschreiben die Familie im Spannungsfeld von Nähe und Distanz. Demzufolge sind Jugendliche in belastenden Situationen auf die Nähe und Unterstützung der Eltern angewiesen, auch wenn sie dies nicht offensichtlich zeigen. Erwähnenswert ist hier, dass zur Nähe und sozialen Unterstützung nicht nur positive Interaktionen zählen, sondern auch Strukturen und Regeln, welche bestenfalls gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet wurden. Ebenfalls sollten die Jugendlichen jedoch auch genug Distanz zu den Eltern haben, um eigene Erfahrungen machen zu können. Gemäss Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 81) sind es ähnliche Faktoren, welche essenziell für eine gesunde Entwicklung eines Kindes sind: Auf der einen Seite sollte der Erziehungsstil von Fürsorge, Liebe, Zuneigung und Geborgenheit geprägt sowie auf der anderen Seite klare Regeln, Grenzsetzungen und Strukturen vorhanden sein. Eine enge Beziehung zu einer verlässlichen Bezugsperson ist hier laut Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 81) förderlich. Mit Fokus auf die Professionellen verlangen Schär und Studer (2013, S. 76-79), dass die Jugendlichen eingebettet im Familiensystem wahrgenommen und wenn möglich Familienmitglieder in die Intervention oder Beratung eingebunden werden. Das Ziel sollte das Verstehen der Werte und Normen sowie der Dynamiken und Interaktionen innerhalb des Familiensystems sein, wodurch Möglichkeiten und Grenzen für die gemeinsame Zusammenarbeit festgestellt werden können. Ergänzend sollte das Autonomiebestreben der Jugendlichen von den Professionellen unter Rücksicht des Familiensystems unterstützt werden. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 86) ergänzen, dass von den Professionellen eine ressourcenorientierte Haltung eingenommen werden muss, um die Resilienz optimal fördern zu können. Die Heranwachsenden müssen als aktive Gestalter der eigenen Lebenswelt wahrgenommen werden. Wie Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2018, S. 7) weiter ausführen, erleben Kinder und Jugendliche durch die ressourcenorientierte Wahrnehmung der Bezugspersonen vermehrt positive Selbstwirksamkeitserfahrungen, wodurch die Fachkräfte positive Rückmeldungen bezüglich ihrer Angebote bekommen. Dies wiederum wirkt sich positiv auf das Vertrauen in ihre Kompetenzen aus. Ausserdem nehmen die Professionellen dadurch nicht nur eine ressourcenorientierte Perspektive im Hinblick auf die Heranwachsenden ein, sondern auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Folglich erhalten diese vermehrt positive Rückmeldungen bezüglich ihrer Erziehungskompetenzen, was einen positiven Einfluss auf das Vertrauen in die Rolle der Erziehenden oder des Erziehenden hat. Schliesslich verbessert sich dementsprechend die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen.

Wie bereits erwähnt, nehmen auch **Lehrpersonen** während der Schulzeit einen wichtigen Platz im sozialen Umfeld der Heranwachsenden ein. Wie Diers (2016, S. 141) aufzeigt, stehen

Lehrerinnen und Lehrer in einer gewissen Abhängigkeit zum gesamten Schulverband. Eine strukturierte Umgebung dient als Grundlage für die Förderung der Resilienz in der Schule. Die ganze Institution Schule sollte auf eine positive Lernumgebung bedacht sein und ein Miteinandergefühl anstreben und vorleben (Ungar, Bottrell, Tian & Wang, 2013, S. 14). Diers (2016, S. 141) fordert, dass die Schule neben der Leistungsorientierung vermehrt auf die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung achten sollte, wodurch die Resilienzförderung positiv beeinflusst wird.

Folgend werden vier zentrale Faktoren *Haltung*, *Beziehungsgestaltung*, *Unterrichtsgestaltung* sowie *Klassensystem* beschrieben, welche die Lehrpersonen beeinflussen können, um die Resilienz der Schülerinnen und Schüler möglichst zu fördern. Die Lehrperson sollten gemäss Delgrande Jordan und Eichenberger (2016, S. 66) bezüglich der Thematik der Resilienz sensibilisiert werden und bestenfalls eine Weiterbildung diesbezüglich geniessen dürfen. Zentral in der Rolle des Lehrkörpers ist es, eine wertschätzende, bestärkende und respektvolle *Haltung* einzunehmen. Dadurch kann eine Grundlage für die Entwicklung der Resilienz bei den Kindern und Jugendlichen sichergestellt werden. Weiter steigert der andauernde Austausch mit anderen Lehrkörpern sowie beispielsweise Schulsozialarbeitenden die Reflexion und bietet die Möglichkeit zur Weiterentwicklung der Lehrperson bezüglich des Resilienzdiskurses (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 374). Ausserdem ist gemäss Diers (2016, S. 135-137) die *Beziehungsgestaltung* von Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler zentral. Auch hierbei spielt die Haltung eine entscheidende Rolle, welche von Anerkennung, Vertrauen, Wertschätzung sowie Respekt geprägt sein sollte. Wie auch in der Darstellung der Schutzfaktoren des Resilienzkonzepts in Tab. 2 ersichtlich ist, können kompetente, fürsorgliche Erwachsene ausserhalb der Familie, welche Vertrauen und Sicherheit vermitteln sowie als positive Rollenbilder dienen, einen Schutzfaktor darstellen. Dies insbesondere, wenn die Heranwachsenden innerhalb der Familie Schwierigkeiten haben, derartige Beziehungen aufzubauen (Diers, 2016, S. 137). Weiter kann über die Beziehungsebene beispielsweise die Selbständigkeit der Heranwachsenden gefördert und Selbstwirksamkeit vermittelt werden. Ausserdem sollte auf die individuelle Bedürfnisse der Heranwachsenden eingegangen sowie durch steti- ges Beobachten mögliche Belastungen frühzeitig erkannt und Ressourcen aktiviert werden (Wustmann, 2011, S. 354). Für die *Unterrichtssituation* werden von Delgrande Jordan und Eichenberger (2016, S. 66) Methoden, wie beispielsweise Rollenspiele empfohlen, welche die aktive und interaktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler erfordern. Dadurch haben sie die Möglichkeit, sich auszuprobieren. Diers (2016, S. 137-139) ergänzt, dass durch die Partizipation den Bedürfnissen der Heranwachsenden nach Autonomie und Selbstbestimmung nachgegangen wird und das selbstreflexive Handeln sowie die Selbstwirksamkeit und das Selbstwertgefühl unterstützt werden. Hierbei sollte gemäss Diers (2016, S. 137-139) beachtet werden, dass Weiterentwicklung dann stattfinden kann, wenn die Schülerinnen und Schüler

mit einer Herausforderung der nächst höheren Stufe konfrontiert werden. Demnach sollten Lehrpersonen diese nächsten Entwicklungszonen erkennen und folglich adäquate Angebote anbieten, um die Heranwachsenden weder zu unter- noch zu überfordern. Daraus resultiert eine differenzierte Unterrichtsgestaltung. Ausserdem sollte im Unterricht das Wohlbefinden aller Schulkinder sichergestellt werden können. Dies kann dann erreicht werden, wenn im Unterricht eine Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler sichergestellt wird. Es sollen die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler betont, niemand blossgestellt oder bevorzugt sowie besonders gelobt werden. Dadurch kann ein optimaler Entwicklungsverlauf aller Schülerinnen und Schülern begünstigt werden. Der Schulunterricht zielt schliesslich vermehrt auf den Aufbau sozialer Kompetenzen. Es sollte zudem darauf geachtet werden, dass konstruktiv mit Fehlern umgegangen wird und Erfolgserlebnisse vermehrt wahrgenommen werden. Das Verhalten im ganzen *Klassensystem* sollte von Respekt und Wertschätzung geprägt sein (Amstad & Blaser, 2016, S. 119). Laut Wettstein (2016, S. 27) sollte zusätzlich der Zusammenhalt der ganzen Klasse gefördert werden, womit die Resilienz der einzelnen Schülerinnen und Schüler gesteigert werden kann. Die Zugehörigkeit einer Gruppe beeinflusst wiederum den Entwicklungsverlauf sowie die Bewältigungschance von Herausforderungen positiv. Ausserdem dienen Mitgliederinnen und Mitglieder des Klassenverbands in Belastungssituationen als Ansprechpersonen. Wie Diers (2016, S. 140) ergänzt, wirkt sich ein positives Klassenklima positiv auf das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit und somit auch direkt auf die Entwicklung der Heranwachsenden aus.

Steinebach und Steinebach (2013, S. 94-102) zeigen auf, dass die Wichtigkeit der Rolle von **Gleichaltrigen** mit steigendem Alter zunimmt, wobei sich die Peerbeziehungen verändern können. Wie die anderen sozialen Umweltbereiche bergen auch Peergroups sowohl Risiko als auch Schutzfaktoren. Hierbei wird darauf hingewiesen, dass bereits das Erleben von Peerbeziehungen resilienzfördernd wirken kann. Dies wird dadurch erklärt, dass zum einen Sicherheitserfahrungen gemacht werden konnten, welche sich schützend auswirken. Zum anderen fand durch das Erfahren von Konfliktpotenzial eine Desensibilisierung gegenüber belastenden Situationen statt. Wie Steinebach und Steinebach (2013, S. 100-103) ausführen, ist es für Professionelle vor dem Eingreifen in eine Gruppe zentral, die Gruppendynamik zu beobachten, um diese schliesslich für die Resilienzförderung nutzen zu können. Entspricht das Angebot den vorherrschenden Bedürfnissen, steigt die Motivation der Kinder und Jugendlichen sich auf das Angebot einzulassen und sich aktiv zu beteiligen. Folglich kann das Erleben von Kompetenzen sowie ein Gemeinschaftsgefühl generiert werden. Zeitgleich kann dadurch Autonomie sichergestellt werden. Angebote in Peergroups bieten sich laut Steinebach und Steinebach (2013, S. 101-103) deshalb an, weil sie den Gruppen die Möglichkeit bietet, Verbundenheit und Autonomie auszuprobieren, andere zu unterstützen und somit den Selbstwert zu steigern sowie eine Identität durch die Gruppenprozesse zu entwickeln. Um die Angebote

nachhaltig gestalten zu können, sollten diese zudem kompetenz-, bedürfnis- und entwicklungsorientiert sein und die Partizipation der Beteiligten sichergestellt werden. Ausserdem ist es während dem Begleiten einer Peergroup wichtig, Freiräume zuzulassen sowie das positive Potenzial der Gruppe zu erkennen und zu nutzen.

Wie in diesem Kapitel ersichtlich wurde, nimmt die Schule mit Lehrkräften sowie Mitschülerinnen und Mitschülern neben den Erziehungsberechtigten eine zentrale Rolle in der Lebenswelt eines Kindes oder Jugendlichen ein. Wie Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2018, S. 6) aufzeigen, weisen die Angebote eine höhere Nachhaltigkeit auf, wenn sie möglichst dauerhaft in die Lebenswelt der Heranwachsenden eingebaut werden können und zugleich auf mehrere Ebene abzielen. Professionelle der Sozialen Arbeit haben die Möglichkeit, durch die Schulsozialarbeit genau hier anzusetzen und mehrere Ebene der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen.

3 Schulsozialarbeit

Im fortfolgenden Kapitel wird auf die Schulsozialarbeit eingegangen und schliesslich versucht aufzuzeigen, inwiefern Professionelle der Sozialen Arbeit im Schulkontext die Resilienz von Kindern und Jugendlichen fördern können. Hierbei wird zuerst im Unterkapitel 3.1 auf die Schulsozialarbeit in der Schweiz und schliesslich im Unterkapitel 3.2 auf die Lebensweltorientierung als Methode in der Schulsozialarbeit eingegangen.

Kant-Schaps (2013, S. 85-88) zufolge wurde die Wahrung der psychischen Gesundheit in den letzten Jahren immer wichtiger. Ebenso erhöht sich im Jugendalter das Risiko der Entwicklung einer psychischen Krankheit. Demzufolge werden vermehrt Fördermassnahmen in Schulen umgesetzt, um negative Entwicklungsverläufe zu verhindern. In der Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung von 1986, welche von der Weltgesundheitsorganisation veröffentlicht wurde, hat sich in Bezug auf die schulische Gesundheitsförderung die Perspektive verändert. Die Schülerinnen und Schüler werden nicht mehr als passive Individuen gesehen. Vielmehr wird versucht, die Selbstbestimmung, die Partizipation sowie das Empowerment der Heranwachsenden zu fordern und zu fördern. Demnach sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, ihre Gesundheit aktiv zu beeinflussen. Aus diesem Grund erlangt der Handlungsraum der Schule bezüglich der Gesundheitsförderung eine enorme Wichtigkeit, wobei sich die Resilienz als ein essenzielles gesundheitsbezogenes Lebenskompetenzmodell für die schulische Gesundheitsförderung erweist. In Bezug auf die Resilienz besteht in der Schule die Möglichkeit, Einfluss auf mehrere Ebenen zu nehmen und folglich die Schutzfaktoren mehrdimensional zu fördern. Wie folgend ausführlich dargelegt wird, wird die Schulsozialarbeit im

Schulsystem als Ressource wahrgenommen werden und kann einen grossen Einfluss auf die Förderung der Resilienz nehmen.

3.1 Schulsozialarbeit in der Schweiz

Wie Baier (2008, S. 95, zitiert nach Müller, 2007, S. 12 ff.) beschreibt, umfasst die Schulsozialarbeit vier zentrale Arbeitsbereiche: die niederschwellige Beratung, die interdisziplinäre Fallarbeit, die Durchführung von schulinternen Projekten und die Beteiligung an der Schulentwicklung sowie die Präventionsarbeit und die soziokulturelle Animation. Gemäss Baier (2008, S. 95-96) liegt der Schwerpunkt der Arbeit von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter hauptsächlich in der niederschweligen Beratung, wobei die Angebote je nach Bedarf angepasst werden. In der Beratung sind Professionelle der Sozialen Arbeit meist mit drei Hauptthemen konfrontiert. Diese umfassen Gewaltprobleme, Probleme in der Schule oder Probleme mit der Schule (zum Beispiel Leistungsdruck, Prüfungsangst oder Probleme mit Lehrpersonen oder Mitschülerinnen und Mitschülern sowie familiäre Probleme). Weitere relevante Punkte in der Schulsozialarbeit können Mobbing, Drogenkonsum, Rassismus, soziale Isolation, Ängste, sexuelle Belästigung, Suizidgedanken, Essverhalten und weitere Themen, welche in der Phase der Kindheit und Jugend auftauchen, sein.

Im folgenden Unterkapitel 3.1.1 wird auf die geschichtliche Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Schweiz eingegangen, welche sich neben der Profession der Pädagogik innerhalb der Schule etabliert hat. In den darauffolgenden Unterkapitel 3.1.2 bis 3.1.4 werden die aktuellen Rahmenbedingungen, methodische Ansätze sowie Grundsätze der Schulsozialarbeit der Schweiz dargestellt. Schliesslich werden in den Unterkapiteln 3.1.5 bis 3.1.6 die Zielgruppen mit den entsprechenden Zielen und Angeboten dargelegt sowie die Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden diskutiert. Schliesslich wird im Kapitel 4.1 erörtert, inwiefern die Schulsozialarbeit der Schweiz einen Einfluss auf die Entwicklung der Resilienz hat.

3.1.1 Entwicklungsverlauf der Schulsozialarbeit in der Schweiz

Wie Baier (2008, S. 87-88) darstellt, wurden in der Schweiz in den 1970er und 1980er Jahre erste Projekte von Schulsozialarbeit durchgeführt. Seit den 1990er Jahren wurden die Angebote vorerst in den grösseren Städten wie Zürich, St. Gallen, Bern, Basel, Luzern und Zug ausgeweitet und folglich definitiv eingeführt. Später zogen Schulgemeinden in den Agglomerationen nach. Da die Angebote nicht staatlich vorgegeben sind, sondern je nach Gemeinde variierten, konnten sie in den meisten Hinsichten nicht zufriedenstellend miteinander verglichen werden. Trotzdem konnte sich die Schulsozialarbeit in der ganzen Schweiz beweisen und wurde folglich ins Schulsystem eingeführt. Gemäss Baier (2008, S. 91-94) sind die Gründe der Konstituierung von Schulsozialarbeit auf zwei Ebenen zu finden. Die erste Ebene betrifft konkret die Unterrichtssituation. Vermehrt wurde der Schulalltag von Problematiken wie

Mobbing und Gewalt geprägt und die Schülerinnen und Schüler wurden rebellischer. Dies hatte zur Folge, dass der Unterricht der Lehrpersonen nicht mehr wie geplant durchgeführt werden konnte und die Lehrkräfte die Kontrolle verloren. Es wurde eine Veränderung der sozialen Problemlage wahrgenommen, wodurch neue Kompetenzen, für das Aufrechterhalten der bestehenden Strukturen, gebraucht wurden. Mit Hilfe der Schulsozialarbeit sollten die Lehrkräfte wieder in der Lage sein, ihrem Kernauftrag, dem Unterrichten, nachzukommen. Demzufolge wurden die Ursachen für die Problematiken insbesondere im sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schülern und direkt beim individuellen Verhalten der Heranwachsenden verortet. In der zweiten Ebene sind die Schulentwicklungsprozesse vorzufinden, wodurch sich die Schulsozialarbeit gemäss Baier (2008, S. 93) etablieren konnte. Diese schliessen Strukturveränderungen wie die Einführung von Schulleitungen, die Einführung der Grundstufe sowie veränderte sonderpädagogische Methoden und die Förderung von Integrationsprojekten. Dazu wurde die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit von Lehrkörper, Schülerinnen und Schülern und ganzen Quartieren schnell und intensiv wahrgenommen. Weiter setzte sich die Schulsozialarbeit als eine kosteneffiziente Massnahme durch, um differenten Problemen entgegenzuwirken. Wie Baier (2015, S. 51) erläutert, veröffentlichte der Bundesrat 2008 eine Strategie bezüglich der schweizerischen Kinder- und Jugendpolitik, welche unter anderem die Ausweitung und Professionalisierung der Angebote fordert. Ausserdem werden mit der Strategie Kantone finanziell unterstützt, um Angebote wie die Schulsozialarbeit weiter auszubauen. Ebenfalls konnte gemäss Baier (2015, S. 51) im Armutsbericht von 2010 des Bundesrats die Schulsozialarbeit hervorgehoben werden. Die Schulsozialarbeit sollte weiter ausgebaut werden, wodurch diese auch Aufgaben der Integration von sozial benachteiligten Kindern übernehmen konnte. Ausserdem sollte die Schulsozialarbeit präventiv tätig werden. Folglich sollte die Schulsozialarbeit belastende Situationen bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen frühzeitig erkennen und versuchen, diesen entgegenzuwirken.

3.1.2 Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit in der Schweiz

Die Schulsozialarbeit zählt gemäss AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband [SSVA] (2016) zum Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit, womit sie sich an diesen Grundsätzen und Methoden orientiert. Weiter siedelt sich das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit in der Schnittstelle von Schule und Kinder- und Jugendhilfe an, wobei sie als gleichberechtigte Instanz auf Augenhöhe mit dem Schulsystem kooperiert. Baier (2015, S. 41-42) merkt an, dass sowohl die Gesetzgebung der Schulen als auch die rechtlichen Regelungen zur Kinder- und Jugendhilfe kantonal festgelegt sind. Folglich gibt es keine einheitliche nationale Gesetzgebung des Arbeitsfelds der Schulsozialarbeit in der Schweiz. Weiter fügt Baier (2015, S. 47) hinzu, dass es in der Schweiz üblich ist, dass Schulsozialarbeitende für mehrere Schulstufen zuständig sind. Der daraus resultierende Vorteil widerspiegelt sich in der personellen Kontinuität, welche die

Schülerinnen und Schüler über ihre Schulzeit erleben. Die Herausforderung gestaltet sich seitens der Professionellen darin, Zugang zu einem breiten Methodenspektrum zu haben, um den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden. Baier (2015, S. 60) erwähnt allerdings, dass sich die Schulsozialarbeit bezüglich der Ausdifferenzierung der Schulstufen in Zukunft verändern wird und Schulsozialarbeitende künftig für weniger Altersstufen gleichzeitig zuständig sind.

3.1.3 Methodische Ansätze und Haltung der Schulsozialarbeit

Trotz regionaler Unterschiede im Handlungsfeld von Schulsozialarbeitenden bildete sich über den Entwicklungsverlauf ein einheitlicher Aufgabenbereich für die Professionellen (Baier, 2015, S. 47). AvenirSocial und der SSVA (2010b) formulieren die Leitsätze in den Rahmenempfehlungen für die Schulsozialarbeit in der Schweiz wie folgt:

1. Die Schulsozialarbeit unterstützt und fördert die Befähigung der Kinder und Jugendlichen, eine für sie zufriedenstellende Lebensgestaltung zu erreichen.
2. Die Schulsozialarbeit setzt sich für Bedingungen ein, welche positive Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen ermöglichen und beugt sozialen Problemen mit gezielten Massnahmen vor.
3. Sie leistet mit ihren Interventionen und Aktivitäten in verschiedenen Bereichen kontinuierlich einen Beitrag zur Schulentwicklung.

Um diese Leitsätze erfüllen zu können, dienen einerseits die Grundsätze der Schulsozialarbeit, wie sie in Kapitel 3.1.4 dargelegt sind. Andererseits haben AvenirSocial und der SSVA methodische Ansätze sowie Zielgruppen mit den entsprechenden Zielen und Angeboten definiert (siehe Kapitel 3.1.5).

3.1.4 Grundsätze der Schulsozialarbeit

Wie AvenirSocial und der SSAV (2016) im Leitbild für die Schulsozialarbeit darlegen, werden die Rechte der UN-Kinderrechtskonvention gewährleistet. Weiter setzt sich die Schulsozialarbeit für Chancengleichheit und Partizipation ein. Zudem gilt für die Professionellen die Schweigepflicht, sofern keine Selbst- oder Fremdgefährdung vorliegt. Muss eine Meldung an die vorgesetzte Stelle gemacht werden, werden die Klientinnen und Klienten vorgängig informiert und das Kindeswohl nimmt die oberste Priorität ein. Weiter heben AvenirSocial und der SSAV (2016) hervor, dass sich die Schulsozialarbeit verschiedener anerkannter Methoden der Sozialen Arbeit bedient.

AvenirSocial und der SSAV (2010a) gehen in den Qualitätsrichtlinien auf Grundsätze ein, an welchen sich Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter orientieren sollten. Hierbei betrifft der **Grundsatz der Beziehungsarbeit** die Zusammenarbeit mit Schülerinnen und

Schüler, Lehrpersonen sowie die Eltern. Die Präsenzzeit seitens der Professionellen wird hoch gehalten, wobei die Erreichbarkeit niederschwellig ist. Den betreffenden Zielgruppen wird mit Wertschätzung begegnet und das Vorgehen ist transparent, zielorientiert und verlässlich. Durch die erwähnten Aspekte können optimale Arbeitsbeziehungen zwischen allen Beteiligten aufgebaut werden, welche zu einem verbesserten Schulhausklima und zum erfolgreichen Handeln aller Betroffenen führen können. Weiter bedeutet gemäss AvenirSocial und dem SSAV (2010a) der **Grundsatz der Prozessorientierung**, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit den aktuellen Stand der Klientinnen und Klienten berücksichtigen und sich an deren Zielsetzungen orientieren. Demzufolge werden die Angebote der Situation und den Bedürfnissen angepasst, wobei Massnahmen und Vereinbarungen stetig überprüft und entsprechend verändert werden. Die Schulsozialarbeitenden bedienen sich an unterschiedlichen Methoden der professionellen Sozialen Arbeit, um die Klientinnen und Klienten bestmöglich zu unterstützen. AvenirSocial und der SSAV (2010a) führen weiter aus, dass Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter durch den **Grundsatz der Systemorientierung** das System der Klientinnen und Klienten in ihrem Denken und Handeln berücksichtigen und miteinbeziehen. Des Weiteren fordert der **Grundsatz der Vermittlung und Mediation**, dass in der Lösungsfindung nach einem Konsens gesucht wird, um den Bedürfnissen aller Beteiligten gerecht zu werden und eine nachhaltige Lösung generieren zu können. Ergänzend verlangt AvenirSocial und der SSAV (2010a) mit dem **Grundsatz der Prävention und Frühintervention**, dass durch vorbeugende Massnahmen und frühzeitiges Handeln versucht wird, unerwünschten Entwicklungen und Zuständen entgegenzuwirken. Hierfür muss die Schulsozialarbeit über das soziale Geschehen in der Schule informiert sein. Weiter müssen die Professionellen der Sozialen Arbeit bezüglich Risiken, welche sich negativ auf die Entwicklung der Klientinnen und Klienten auswirken können, sensibilisiert sein. Schliesslich zählt es zum Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit, auf problematische Entwicklungen frühzeitig zu reagieren und zu informieren sowie aktiv präventive Massnahmen zu entwickeln und zu helfen, diese umzusetzen. Für die Haltung während Beratungen erfolgt eine Orientierung am **Grundsatz der Ressourcenorientierung**, wie AvenirSocial und der SSAV (2010a) beschreiben. Ausserdem richten sich die Professionellen am systemischen und lösungsorientierten Ansatz. Demgemäss fokussieren sich Schulsozialarbeitende auf die Stärken und Fähigkeiten der Klientinnen und Klienten. Ebenfalls handlungsleitend sind die Zielsetzungen der Klientinnen und Klienten. Weiter stärkt die Schulsozialarbeit durch die Beratung das Selbstwertgefühl und fördert die Selbstwirksamkeit. Durch die dargelegten Ansätze widerspiegelt sich die Haltung, welche die Professionellen der Schulsozialarbeit einnehmen. Diese Haltung wird ebenso im Leitbild für die Schulsozialarbeit von AvenirSocial und dem SSAV (2016) ausformuliert. Von den Schulsozialarbeitenden wird verlangt, dass diese einen alltagsnahen, ressourcenorientierten und ganzheitlichen Blick

einnehmen, wobei sie respektvoll, aufmerksam und wertschätzend gegenüber den Klientinnen und Klienten sind.

3.1.5 Zielgruppen mit entsprechenden Zielen und Angebote der Schulsozialarbeit
AvenirSocial und der SSAV (2010b) halten fünf Zielgruppen der Schulsozialarbeit fest (siehe Tab. 3). Diese umfassen Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Eltern, die Schule sowie andere Fachstellen, Gremien und Behörden (beispielsweise Kinderschutzzentren, der schulpsychologische oder schulärztliche Dienst). Je nach Zielgruppe variieren die Ziele und Angebote der Schulsozialarbeit. Weitere Angebote wie Schulhausveranstaltungen, Schulhofgestaltung oder Kriseninterventionen werden den Bedürfnissen der jeweiligen Schulhäuser angepasst.

Zielgruppe	Ziele	Angebote
Schülerinnen und Schüler	Positiver Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung. Über einen konstruktiven Umgang in Konfliktsituationen verfügen. Problemlösungsstrategien und kennen und anwenden. Über eine altersgemässe Selbst- und Sozialkompetenz verfügen, die ihren Möglichkeiten entspricht.	Beratungsgespräche Motivationsarbeit Themenspezifische Klassen- und Gruppenarbeit Prävention Zusammenarbeit mit anderen sozialen Institutionen
Lehrkräfte	Unterstützung in sozialen Fragestellungen. Sensibilisierung bei problematischen Entwicklungen und Tendenzen.	Beratungsgespräch Klasseninterventionen Moderation Projektarbeit (Präventionsarbeit) Vermittlung weiterführender Angebote (andere Fachstellen, Gremien und Behörden)
Eltern	Stärkung der Erziehungskompetenzen und in Erziehungsfragen unterstützen.	Beratungsgespräch Moderation Themenspezifische Elternabende Vermittlung weiterführender Kontakte (andere Fachstellen, Gremien und Behörden)
Schule	Beitrag zu einer positiven Schulhauskultur und zur Gesundheitsförderung.	Mitarbeit in Arbeitsgruppen Projektarbeit Prävention

Andere Fachstellen, Gremien und Behörden	Vernetzung und Koordination, Zusammenarbeit, Vermittlung.	Fallbesprechung Projekte Thematische Austauschtreffen Übergabegespräche
---	--	--

Tab. 3: Zielgruppen mit Zielen und Angeboten, in Anlehnung an AvenirSocial und den SSAV (2010b)

Wie in Tab. 3 dargestellt, bezieht sich das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit auf mehrere Ebenen. Demnach hat die Schulsozialarbeit der Schweiz nicht nur auf Schülerinnen und Schüler positive Auswirkungen, sondern auch auf weitere Zielgruppen, wie beispielsweise Eltern, Lehrkräfte und die gesamte Schule. Daraus lässt sich schliessen, dass die Schulsozialarbeit auf mehrere Ebenen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler Einfluss nehmen kann.

3.1.6 Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden

Da sich die Soziale Arbeit neben der Pädagogik immer mehr im Schulsystem verfestigt, wird die Zusammenarbeit von Sozialer Arbeit und Pädagogik unumgänglich (Baier, 2015, S. 51). Deshalb lohnt es sich, genauer auf die Schnittstelle dieser Professionen zu schauen. Disler, Rüegg und Pfiffner (2018, S. 31-33) weisen darauf hin, dass die Kooperation der beiden Professionen einen entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit der Praxis der Schulsozialarbeit hat.

Hierfür ist vorerst eine Profil- und Aufgabenklärung zwischen den Professionellen der Sozialen Arbeit und den Lehrpersonen erforderlich. Schliesslich müssen gemeinsame Ziele festgelegt und Verantwortlichkeiten sowie Rollen geklärt werden, um eine gelingende Kooperation sicherstellen zu können. Das gegenseitige Interesse an der anderen Profession ist hierbei entscheidend, wobei das Wohl des Kindes für beide Fachpersonen jederzeit im Zentrum stehen sollte.

Mit Blick auf die Kooperation und dem Datenschutz entsteht ein Spannungsfeld, welchem die beiden Professionen in ihrer Zusammenarbeit öfters begegnen werden. Professionelle der Sozialen Arbeit unterliegen grundsätzlich der Schweigepflicht, wie auch AvenirSocial und der SSAV (2016) festlegen. Disler et al. (2018, S. 32-33) ergänzen, dass allerdings insbesondere in belastenden Situationen die Weitergabe von sensiblen Personendaten an Lehrkörper sowie Erziehungsberechtigten zwingend nötig ist, um die Gewährleistung des Kindeswohl sicherzustellen. Folglich ist auch hier eine gemeinsame Klärung der Erwartungen zwingend erforderlich. AvenirSocial und der SSAV (2016) weisen auf die Wichtigkeit hin, Klientinnen und Klienten vor der Weitergabe von persönlichen Daten zu informieren. Schliesslich halten Disler et al. (2018, S. 33) fest, dass das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit in der Schweiz immer selbstverständlicher wird. Setzen sich sowohl die Lehrpersonen als auch Schulsozialarbeitende für

eine gelingende Kooperation ein, kann dies einen positiven Einfluss auf das Kindeswohl und als Folge daraus auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen nehmen.

3.2 Die Lebensweltorientierung als Methode in der Schulsozialarbeit

Wie im Kapitel 3.1.3 aufgezeigt wurde, liegt der professionellen Schulsozialarbeit in der Schweiz keine bestimmte Methode zugrunde. In den folgenden Unterkapiteln 3.2.1 bis 3.2.2 wird auf das Konzept der Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch eingegangen und folglich auf die Schulsozialarbeit übertragen. Daraufauf folgt in den Unterkapiteln 3.2.3 bis 3.2.5 auf die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit in Deutschland eingegangen, wobei ebenfalls die Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden beleuchtet wird. Durch die generierte Grundlage wird schliesslich ersichtlich, inwiefern die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit Einfluss auf die Ausbildung der Resilienz nehmen kann (siehe Kapitel 4.2).

3.2.1 Grundzüge des Konzepts der Lebensweltorientierung nach Thiersch

Um das Konzept der Lebensweltorientierung nach Thiersch auf den Handlungsbereich der Schulsozialarbeit adaptieren zu können, muss vorerst ein theoretischer Abzug vorgenommen werden.

Wie Thiersch, Grunwald und Köngeter (2012, S. 182-191) aufzeigen, etablierte sich das Konzept insbesondere in den 80er und 90er Jahren. Das Konzept der Lebensweltorientierung besteht aus verschiedenen Teilen. Dazu gehören die **Traditionslinien**, die den Blickwinkel der Theorie festlegen, die **Zugänge**, welche die Rekonstruktion des Alltags ermöglichen, die **Dimensionen**, welche die vorhandenen Rahmenbedingungen beschreiben, die **Struktur- und Handlungsmaxime**, welche die Handlungsmöglichkeiten der Professionellen darlegen sowie schliesslich die **Diagnose**, welche die Hilfeplanung darstellt.

Auf diese Aspekte des Konzepts der Lebensweltorientierung wird in folgenden Unterkapiteln 3.2.1.1 bis 3.2.1.5 eingegangen.

3.2.1.1 Traditionslinien

Das Handlungskonzept der Lebenswelt greift gemäss Thiersch et al. (2012, S. 182) auf drei unterschiedliche Wissenschaftskonzepte zurück, welche die Sichtweise der Theorie festlegen. Die **hermeneutische-pragmatische Traditionslinie** hat das Ziel, die Orientierung im Alltag zu finden sowie den Alltag und die Menschen in ihrem Handeln besser zu verstehen. Zentral ist eine vorinterpretierte und veränderbare Lebenswirklichkeit, welche von historischen, kulturellen und sozialen Dimensionen geprägt ist. Weiter versteht gemäss Thiersch et al. (2012, S. 183) die **phänomenologisch-interaktionistische Traditionslinie** den Alltag als subjektiven Wirklichkeit, welche sich aus erlebter Zeit, erlebten Raum und erlebten sozialen Bezügen strukturiert. Zudem geht sie davon aus, dass Individuen durch die alltäglichen Verhältnisse

beeinflusst werden, wobei sie diese aber auch aktiv mitgestalten können. Abschliessend beschreibt die **kritische Alltagstheorie** das Spannungsfeld zwischen Sicherheit und Blockade, welches sich im Alltag durch Routinen und Strukturen ergibt.

3.2.1.2 Zugänge

Um den Alltag der Adressatinnen und Adressaten rekonstruieren zu können, nutzen Thiersch et al. (2012, S. 184-185) folgende fünf Zugänge, welche sich auf die drei Traditionslinien beziehen: den phänomenologisch-ethnomethodologischen Zugang, die Gliederung der sozialen Felder, die normativ-kritische Aspekte, die Schnittstellen von Struktur- und Handlungsmustern und die Herausforderungen durch neue soziale Ungleichheiten.

Der **phänomenologisch-ethnomethodologische** Zugang beschreibt laut Thiersch et al. (2012, S. 184-185) die Konstruktion der Wirklichkeit oder des Alltags durch Erfahrungen des Raumes, der Zeit und der sozialen Beziehungen. Die Lebenswelt besteht aus Strukturen, welche einerseits eine bestimmte Handlungsweise der Menschen verlangen, andererseits aber auch durch den Menschen veränderbar ist. Die **Gliederung der sozialen Felder** stellt die Aufgliederung der erfahrenen Wirklichkeit in unterschiedliche Lebensfelder dar (beispielsweise die Familie, die Schule oder die Peergroup). In diesen Lebensräumen können unterschiedliche Erfahrungen gemacht werden, welche sich steigern und ergänzen oder blockieren und verhärten können. Weiter gehen Thiersch et al. (2012, S. 185) auf die Wichtigkeit der **normativ-kritischen Aspekte** ein. Dieser Zugang geht davon aus, dass Handlungsmuster entlastend und Sicherheit schaffend sind. Zeitgleich können Handlungsmuster jedoch auch ausgrenzend und blockierend fungieren. Zusätzlich erweist sich ein weiterer Zugang durch die Schnittstellen von Struktur- und Handlungsmustern als zentral, da die erfahrene Wirklichkeit oder die Lebenswelt immer durch gesellschaftliche Strukturen und Ressourcen bestimmt wird. Schliesslich ergeben sich **Herausforderungen durch neue soziale Ungleichheiten**, wodurch die Handlungs- und Deutungsmuster innerhalb der Lebenswelt angepasst werden müssen.

3.2.1.3 Dimensionen

Die Dimensionen verdeutlichen gemäss Thiersch et al. (2012, S. 186-188) die vorhandenen Rahmenbedingungen der Lebenswelt. Die **Dimension Zeit** beschreibt hierbei das Analysieren vergangener Lebenssituationen sowie den Ausblick in die Zukunft. Allerdings bezieht sich die lebensweltorientierte Soziale Arbeit auf Bewältigungsaufgaben in der Gegenwart und der jeweiligen Lebenswelt. Die **Dimension Raum** bezieht sich auf vorhandene räumliche Strukturen und versucht, Ressourcen zugänglich zu machen. Weiter verortet das Konzept der lebensweltorientierung den Menschen in einem sozialen Geflecht, also mit **sozialen Beziehungen**. Die Professionelle Soziale Arbeit agiert folglich mit den vorhandenen Spannungen und Ressourcen.

Thiersch et al. (2012, S. 187) halten fest, dass die lebensweltorientierte Soziale Arbeit jeweils innerhalb der Dimensionen von Zeit, Raum und soziale Beziehungen fungiert, wobei das Augenmerk auf den eher unauffälligen, **alltäglichen Bewältigungsaufgaben** liegen. Die Unterstützungsleistung in den jeweiligen Dimensionen zielt auf **Hilfe zur Selbsthilfe**, also auf Empowerment und Identitätsarbeit. Folglich wird der Mensch darin bestärkt, Sicherheit in seinem Lebensentwurf zu finden. Schliesslich appellieren Thiersch et al. (2012, S. 188) an die Professionellen der Sozialen Arbeit, politisch aktiv zu werden. **Gesellschaftliche Bedingungen** wirken sich unmittelbar auf die Lebensverhältnisse der Individuen aus und können politisch verändert werden. Deshalb wird von Professionellen der Sozialen Arbeit gefordert, sich für gerechte Lebensverhältnisse der Adressatinnen und Adressaten einzusetzen.

3.2.1.4 Struktur- und Handlungsmaxime

Die Struktur- und Handlungsmaxime umfassen die Handlungsmöglichkeiten für die Professionellen der Sozialen Arbeit. Mit der Struktur- und Handlungsmaxime der **Prävention** werden Belastungssituationen frühzeitig erkannt und rechtzeitig eingegriffen, wie Thiersch et al. (2012, S. 188-189) darlegen. Hierbei besteht das Spannungsfeld zwischen Stabilisierung und Kontrolle. Dies bedeutet, dass durch die Prävention Strukturen errichtet werden, welche auf der einen Seite stabilisierend und unterstützend wirken und auf der anderen Seite eine kontrollierende Funktion einnehmen sowie die Freiheiten des Handelns des Individuums einschränken. Die Struktur- und Handlungsmaxime der **Alltagsnähe** zielt auf die Erreichbarkeit und Niederschwelligkeit der Angebote der Sozialen Arbeit ab. Ausserdem wird aufgrund der Alltagsnähe auf einen offenen Zugang der Hilfsangebote fokussiert (Verständnis für Biografien und die Bewältigung des Alltags). Hierhinein spielt die **Dezentralisierung und Regionalisierung**, welche ebenfalls die Alltagsnähe, in Form von Hilfen vor Ort, sicherstellt. Wie Thiersch et al. (2012, S. 189) anmerken, sind die Angebote zudem abhängig von politischen Ressourcen. Eine weitere Struktur- und Handlungsmaxime stellt gemäss Thiersch et al. (2012, S. 189) die **Integration** dar. Sie zielt auf die Anerkennung, Offenheit und Respekt von Unterschiedlichkeiten und positioniert sich gegen Ausgrenzung, Unterdrückung sowie Gleichgültigkeit. Um dieses Miteinander zu leben und eine Gleichheit ermöglichen zu können, müssen Ressourcen und Rechte sichergestellt werden. Zuletzt geht die Struktur- und Handlungsmaxime der **Partizipation** von einer Gleichheit in der Praxis aus. Folglich wird die Beteiligung und Mitbestimmung der Adressatinnen und Adressaten im Hilfeprozess gefordert.

3.2.1.5 Diagnose

Wie Thiersch et al. (2012, S. 190-191) erläutern, geht es in der Diagnose um die Hilfeplanung, wobei die Klärung des Problems und der Interventionsmöglichkeiten im Fokus steht. Hierfür muss vorerst die Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten mithilfe von einem oder

mehreren der fünf Zugänge (siehe Kapitel 3.2.1.2) rekonstruiert werden. Dies schliesst die Auseinandersetzung mit individuellen Ressourcen und Belastungen, Defiziten sowie Optionen mit ein. Laut Thiersch et al. (2012, S. 190-191) entwickeln sich durch die Rekonstruktion der Lebenswelt spezifische Handlungsmöglichkeiten der Professionellen Sozialen Arbeit bezüglich eines gelingenderen Alltags. Hierbei ist die Partizipation der Klientinnen und Klienten zentral.

3.2.2 Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit

Wie AvenirSocial und der SSAV (2016) nennt auch Speck (2009, S. 74) keine spezifische Handlungsmethode der Schulsozialarbeit. In der Schweiz hat sich ein vielfältiges Methoden- und Handlungsspektrum in der Schulsozialarbeit durchgesetzt. Da sich die Schulsozialarbeit in der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe ansiedelt, schlägt Speck (2009, S. 74-80) vor, die Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit einerseits vom Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie vom Konzept der Lebensweltorientierung in der Jugendhilfe abzuleiten. Wie Baier (2015, S. 41) erläutert, gibt es in der Schweiz keine nationale Gesetzgebung zur Kinder- und Jugendhilfe. Ausschliesslich das Kindeswohl, die elterliche Sorge und dementsprechend auch der Kinderschutz sind rechtlich auf nationaler Ebene, und somit kantonal einheitlich, geregelt. Für die rechtliche Grundlage bezüglich der Kinder- und Jugendhilfe ist der jeweilige Kanton zuständig, wobei in der Schweiz keine einheitliche Regelung generiert werden kann.

Speck (2009, S. 75-78) zeigt auf, dass sich die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit am Konzept der Lebensweltorientierung und derer fünf Handlungs- und Strukturmaximen (siehe Kapitel 3.2.1.4) bedient. Hierbei ist zentral, dass unter der Handlungs- und Strukturmaxime der **Prävention** nicht nur das Agieren bei Verdacht auf belastende Situationen verstanden wird. Die Schulsozialarbeit gestaltet ausserdem in Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper positive Lebensbedingungen für Schülerinnen und Schüler und schafft somit Räume zur persönlichen Entfaltung. Weiter entwickelt die Schulsozialarbeit Beratungsangebote sowie vorbeugende Hilfen und Vernetzungsstrukturen. Dies führt dazu, dass Kinder und Jugendliche künftige belastende Situationen in- und ausserhalb der Schule erfolgreich bewältigen können. Mit der Struktur- und Handlungsmaxime der **Alltagsnähe** macht Speck (2009, S. 76) auf die Niederschwelligkeit der Angebote der Schulsozialarbeit aufmerksam. Diese sollten leicht erreichbar sowie auf die Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten angepasst sein. Weiter sollten diese aufgrund des Verständnisses bezüglich der gesamten Lebenssituation der Klientinnen und Klienten errichtet werden. Wie Speck (2009, S. 76) darlegt, ist die Schulsozialarbeit strukturell an die Schule gebunden. Demnach wird zum einen der Aspekt der **Dezentralisierung** erfüllt. Zum anderen kann die **Regionalisierung** durch Zusammenarbeit der schulischen und ausserschulischen Instanzen sowie weiteren Angeboten in der Schule und der Region sichergestellt werden. Ebenso werden die vorhandenen Kooperations- und

Vernetzungsstrukturen von Schule und Region weiterentwickelt. Weiter führt Speck (2009, S. 76) aus, dass die Schulsozialarbeit gemäss dem Handlungs- und Strukturprinzip der **Integration** die Erreichbarkeit von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrern erhöht. Die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit offen gegenüber allen Lebensbewältigungsstrategien. Strukturelle Bedingungen, welche eine Integration verunmöglichen sowie unangebrachte Anpassungserwartungen werden von Professionellen der Sozialen Arbeit erkannt und thematisiert. Weiter muss die Schulsozialarbeit integrierend wirken, ohne eine Anpassung der Adressatinnen und Adressaten zu erwarten. Auch die Schulsozialarbeitenden achten darauf, dass sie mit ihren Angeboten und ihrem Handeln nicht ausgrenzend wirken. Schliesslich erläutert Speck (2009, S. 77), dass nach dem Handlungs- und Strukturprinzip der **Partizipation** sich die Adressatinnen und Adressaten aktiv beteiligen sowie Mitbestimmungsmöglichkeiten haben. Unterstützungsleistungen werden bloss angeboten und nicht gegen den Willen einer Person durchgeführt. Dies würde gegen den Partizipationsgedanken verstossen und sich negativ auf den Leistungsprozess sowie auf die positive Wirkung der Schulsozialarbeit auswirken.

3.2.3 Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit in Deutschland

Olk und Speck (2015, S. 23-24) führen aus, dass sich in Deutschland, im Gegensatz zu der Schweiz, ein fachlicher Konsens über das Konzept einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit herausgearbeitet hat. Deshalb bietet es sich an, die Entwicklung und Wirkungsanalysen in Deutschland genauer zu erläutern.

Wie Speck (2017) darlegt, gab es in Deutschland in den 1970er Jahre erste Schulsozialarbeitsprojekte. Das Interesse an der Schulsozialarbeit stieg und sie wurde insbesondere in den 1990er und 2000er Jahren ausgebaut. Gleichzeitig erlebten die Soziale Arbeit sowie die Jugendhilfe Veränderungen und Neuausrichtungen. In Deutschland gelten für die Schulsozialarbeit bundesweit ähnliche Rahmenbedingungen, wobei sie sich in der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule befindet. Im Achten Jugendbericht, welcher 1990 erschien, gilt schliesslich die Lebensweltorientierung nach Thiersch als wichtige konzeptionelle Grundlage für die Schulsozialarbeit. Wie im Achten Jugendbericht (1990) ersichtlich wird, stützt sich die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit auf die Strukturmaxime Prävention, Dezentralisierung und Regionalisierung, Alltagsorientierung, Integration sowie Partizipation (siehe Kapitel 3.2.2). Weiter führt Speck (2017) aus, dass das Konzept der Lebensweltorientierung Handlungsansätze und Methoden wie Netzwerkarbeit, offene Beratungsansätze sowie Gemeinwesenarbeit vorschlägt. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz unterstützt in Deutschland das Konzept der Lebensweltorientierung durch rechtliche Rahmenbedingungen. Dies hat zur Folge, dass beispielsweise Beteiligungsrechte von Kindern und Eltern zugenommen haben oder die Schulsozialarbeit in der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule wahrgenommen wird, wodurch der professionelle Auftrag gegeben ist. Das Konzept der Lebensweltorientierung hilft den

Professionellen der Sozialen Arbeit, fachlich zu begründen sowie Zielsetzungen und Handlungsformen auch für andere Lebenswelten zu entwickeln. Gemäss Olk und Speck (2015, S. 24) zählen zu den Kernaufgaben einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit die individuelle Begleitung und Beratung von Schülerinnen und Schülern, sozialpädagogische Gruppenarbeiten, offene Gesprächs- und Freizeitangebote, Mitwirkung in Unterrichtsprojekten, schulischen Gremien, Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Beratung von Lehrkräften sowie die Kooperation und Vernetzung mit Akteuren im Gemeinwesen. Diese Angebote werden an die jeweilige Schulform sowie an die aktuellen Bedürfnisse angepasst. Hierdurch kann sichergestellt werden, dass die Möglichkeit besteht, alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung zu fördern und eine Benachteiligung präventiv zu reduzieren. Zudem kann das Wohl der Kinder und Jugendlichen gestärkt sowie individuelle Hilfs- und Unterstützungsleistungen angeboten werden. Weiter zeigen Olk und Speck (2015, S. 24) auf, dass durch das Angebot einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit die Schülerinnen und Schüler an einer Ressource in der sozialen Umwelt dazugewinnen.

3.2.4 Wirkungen der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit in Deutschland

Die spezifischen Wirkungen der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit in Deutschland werden im folgenden Kapitel dargestellt. Vorerst beschreiben Olk und Speck (2015, S. 25) den Forschungsstand von der Wirkung von Schulsozialarbeit in Deutschland als gut entwickelt, allerdings muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass wenig aktuelles Forschungsmaterial gefunden werden konnte. In der Tab. 4 sind die konkreten Adressatinnen und Adressaten der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit mit der erfahrenen Wirkung ersichtlich (Olk & Speck, 2015, S. 32-34). Dementsprechend kann festgehalten werden, dass die Schulsozialarbeit auf unterschiedlichen Ebenen wirkt.

Adressatinnen und Adressaten	Wirkungen
Schülerinnen und Schüler	Ansprechstation und Vertrauensperson für alle Schülerinnen und Schüler Unterstützungsressource für problembelastete/ausgegrenzte Schülerinnen und Schüler Verbesserung der Freizeitsituation Steigerung des Wohlbefindens Ausserunterrichtliche Kompetenzförderung (soziales Lernen, Lebensführungskompetenzen, Persönlichkeitsentwicklung etc.) Lerngewinne (z. B. Gruppenverhalten, Übernahme von Verantwortung, freiwilliges Engagement)

	Bearbeitung von schulischen und außerschulischen Problemen und Belastungen Bedarfsbezogene Unterstützung Konfliktvermittlung Verbesserung des Schulerfolgs Reduzierung von Klassenwiederholungen Vermittlung weiterer Hilfen
Eltern	Abbau von Hemmschwellen gegenüber der Institution Schule und Lehrkräften Intensivere Zusammenarbeit mit der Schule bedarfsbezogene Unterstützung Vermittlung weiterer Hilfen
Lehrpersonen	Entlastung der Lehrkräfte Veränderung der Sichtweisen auf die Schülerinnen und Schüler Verbesserung des Informationsstandes über die Leistungen und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe Intensivere Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnern
Schule	Verbesserung der Schulqualität, des Klassen- und Schulklimas Häufigere Kontakte zu Eltern und zur Jugendhilfe Ausbau des Unterstützungsnetzwerkes Qualitätsverbesserung ausserunterrichtlicher Aktivitäten und Bildungsgelegenheiten Weiterentwicklung der Schulentwicklungsprozesse Rückgang von aggressivem Verhalten Verringerung von Fehlzeiten und Unterrichtsausschlüssen
Jugendhilfe	Öffnung von Schulen gegenüber Jugendhilfeträgern und weiteren Kooperationspartnern Verbesserung der Kooperation von Schulen mit den Diensten/Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe Verbesserung des Zugangs des Jugendamtes zu hilfebedürftigen Kindern und Jugendlichen Reduzierung der Kosten im Bereich der Hilfen zur Erziehung

Tab. 4: Wirkungen lebensweltorientierte Schulsozialarbeit, in Anlehnung an Olk und Speck (2015, S. 32-34)

Wie in Tab. 4 ersichtlich wurde, hat die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit positive Auswirkungen auf die Ebene der Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrpersonen sowie auf die Schule und die Jugendhilfe. Mit der Jugendhilfe sind hier andere Fachstellen im Bereich der Jugendhilfe gemeint. Olk und Speck (2015, S. 35) ergänzen, dass die Wirkungsstärke der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit von weiteren Faktoren abhängig ist. Von den Schülerinnen und Schüler sollte das Angebot der Schulsozialarbeit akzeptiert werden und eine

Nutzungsbereitschaft vorhanden sein. Auch die Lehrkräfte sollten gegenüber einer multiprofessionellen Zusammenarbeit eine Offenheit zeigen und willig sein, diese Kooperation einzugehen. Ebenfalls tragen die Strukturen zu einer erhöhten positiven Wirkung der Schulsozialarbeit bei. So sollte die Schulsozialarbeit beispielsweise langfristig abgesichert sein und qualifiziertes Personal über längere Zeit mit bedarfsgerechtem Arbeitszeitvolumen beschäftigt werden. Weiter werden auf struktureller Ebene Zuständigkeiten geklärt und die Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden beispielsweise durch den Schulleiter begleitet und weiterentwickelt.

3.2.5 Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden

Folgend wird explizit auf die Kooperation zwischen Lehrkörper und Schulsozialarbeitenden eingegangen, um die Wichtigkeit der Zusammenarbeit hervorzuheben. Gemäss Speck (2009, S. 94-105) zeigt sich die Schnittstelle zwischen den Professionen der Sozialen Arbeit und der Pädagogik auch in Deutschland als anfällig für Konflikte. Dies ist unter anderem auf den getrennten Entwicklungsverlauf, die unterschiedlichen Berufskulturen, das hierarchisch und machtbesetzte Kooperationsverhältnis sowie die verzerrte Wahrnehmung und Interpretationen der jeweils anderen Profession zurückzuführen. Damit eine gelingende Kooperation stattfinden kann, müssen gewisse Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Das Kooperationsverhältnis, inklusive einer Positions- sowie Erwartungskklärung, sollte zu Beginn einer Kooperation besprochen werden. Weiter muss die jeweils andere Profession anerkannt und eine Kooperation auf einer partnerschaftlichen Ebene angestrebt werden, wobei vorsichtig mit Kritik umgegangen werden sollte. Da das gemeinsame Ziel der Schulsozialarbeitenden und den Pädagogen die Förderung der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, der schulischen und ausserschulischen Lebensbewältigung sowie der Kompetenzentwicklung der Kindern und Jugendlichen ist, müssen Kooperationsansätze gesucht werden, um die Heranwachsenden hierbei bestmöglich unterstützen zu können. Wie Speck (2009, S. 104-105) aufzeigt, zählt hierzu beispielsweise das Festlegen und Hinarbeiten auf bestimmte Ziele sowie das Durchführen gemeinsamer Aktivitäten. Für eine gelingende Kooperation werden berufskulturelle Unterschiede nicht als Defizit, sondern als Mehrwert gesehen. Abschliessend kann erwähnt werden, dass sich die Kooperation zwischen den beiden Professionen der Sozialen Arbeit und der Pädagogik in Deutschland stetig verbessert, wobei sie weiter ausbaubar ist.

4 Resilienzförderung durch die Schulsozialarbeit

Wie in Kapitel 2.4 aufgezeigt werden konnte, zählt die Resilienzförderung im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit zur Präventionsarbeit. In folgenden Unterkapitel 4.1 wird der Einfluss der

Schulsozialarbeit der Schweiz auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler dargelegt. Anschliessend wird im Unterkapitel 4.2 die Auswirkungen der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit in Deutschland auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler aufgezeigt. Schliesslich ist im Unterkapitel 4.3 das Fazit mit dem Vergleich vorzufinden, welcher diskutiert wird.

4.1 Resilienzförderung durch die Schulsozialarbeit in der Schweiz

In der Schweiz gibt es im Gegensatz zu Deutschland keinen Konsens bezüglich der Methodik in der Schulsozialarbeit (Baier, 2015, S. 47). Dennoch haben AvenirSocial und der Schulsozialarbeitsverband Qualitätsrichtlinien, Rahmenempfehlungen sowie ein Leitbild erstellt, welche eine bestimmte Haltung der Professionellen fordert.

Insbesondere der zweite Leitsatz der Schulsozialarbeit, welcher von AvenirSocial und dem SSSVA (2010b) in den Rahmenempfehlungen formuliert und im Kapitel 3.1.3 vorgestellt wurde, kann als Absicht der Resilienzförderung interpretiert werden. Er fordert von der Schulsozialarbeit das Einsetzen für Bedingungen, welche eine positive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ermöglichen sowie sozialen Problemen mit gezielten Massnahmen vorbeugen. Demzufolge bewegen sich Schulsozialarbeitende auf unterschiedlichen Ebenen, um Kinder und Jugendliche bestmöglich zu unterstützen. Mit Bezugnahme auf das Resilienzkonzept kann festgestellt werden, dass die Schulsozialarbeit darauf bedacht ist, die Schutzfaktoren der Kinder und Jugendlichen auszuweiten. Allerdings wird auch an dieser Stelle keine explizite Methodik genannt oder empfohlen. Wie im Kapitel 3.1.3 aufgezeigt wurde, sollten die Sozialarbeitenden gemäss den Qualitätsrichtlinien von AvenirSocial und dem SSSVA (2010a) nach sechs Grundsätzen handeln. Die Prävention und Frühintervention ist einer der Grundsätze, wobei die Resilienzförderung zu diesem Grundsatz gezählt werden kann. Belastende Situationen sollten frühzeitig erkannt und dementsprechend gehandelt werden. Um dies erfüllen zu können braucht es jedoch auch die anderen Grundsätze, wie beispielsweise die Beziehungsarbeit, systemisches Denken und Handeln oder die Ressourcenorientierung. Zudem hat, wie im Kapitel 2.4.2 dargelegt wurde, eine ressourcenorientierte Haltung eine enorme Wirkung auf alle Beteiligte. Hierbei ist zentral, dass Kinder und Jugendliche vermehrt positive Selbstwirksamkeitserfahrungen durch eine ressourcenorientierte Haltung erleben. Ausserdem erhalten Eltern durch eine ressourcenorientierte Perspektive vermehrt positive Rückmeldungen in Bezug auf ihre Erziehungskompetenzen, wodurch das Vertrauen in die Rolle des Erziehenden gestärkt wird. Folglich verbessert sich die Beziehung zu den Kindern oder Jugendlichen. Demzufolge nimmt eine ressourcenorientierte Haltung auf mehrere Ebenen der Schutzfaktoren des Resilienzkonzepts einen positiven Einfluss.

In Kapitel 3.1.5 wurden die Zielgruppen mit den entsprechenden Zielen und Angeboten dargestellt. Durch das Hinarbeiten auf diese Ziele werden die Schutzfaktoren der Schülerinnen und Schüler auf mehreren Ebenen gestärkt. Die Zielgruppen der Schulsozialarbeit umfasst

Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern, die Schule sowie andere Fachstellen und Behörden. Demzufolge kann die Schulsozialarbeit sowohl auf personale Ressourcen wie auch auf soziale Ressourcen Einfluss nehmen. Die angestrebten Ziele der Schulsozialarbeit (siehe Tab. 3) wurden auf das Resilienzkonzept abgeleitet. Dabei wurde überprüft, inwiefern sich die Schulsozialarbeit auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Durch den Kontakt mit Schülerinnen und Schüler können die Resilienzfaktoren Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und Selbststeuerung, die soziale Kompetenz, die adaptive Bewältigungskompetenz und Problemlösefähigkeiten gefördert werden.

Ebenfalls kann die Schulsozialarbeit Einfluss auf die sozialen Ressourcen in den Bildungsinstitutionen nehmen. Hierbei ist anzumerken, dass eine gelingende Schulsozialarbeit auf dementsprechende Strukturen angewiesen ist. Folglich können in Kooperation mit der gesamten Schule klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen vertreten und ein wertschätzendes Klima, welches von Wärme, Respekt und Akzeptanz geprägt ist, vorgelebt werden. Lehrpersonen können bezüglich der Förderung von Resilienzfaktoren sensibilisiert werden, um dies vermehrt auch in den Unterricht einfließen zu lassen. Ausserdem nimmt die Schulsozialarbeit Einfluss auf die Förderung positiver Peerkontakte und Freundschaftsbeziehungen. Eine weitere Zielgruppe der Schulsozialarbeit sind die Eltern. Durch die Schulsozialarbeit kann die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen sichergestellt werden. Zudem werden die Schulsozialarbeitenden im weiteren sozialen Umfeld kompetente und fürsorgliche Erwachsene ausserhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen. Durch die Vernetzung mit anderen Fachstellen, Gremien und Behörden ist die Schulsozialarbeit in der Schweiz in der Lage, sich fachlich auszutauschen und andere Angebote kennenzulernen und somit Ressourcen auf kommunaler Ebene sicherzustellen.

Insbesondere um die sozialen Ressourcen in den Bildungsinstitutionen zugänglich zu machen, muss eine gelingende Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule, beziehungsweise Lehrpersonen vorliegen. Für eine funktionierende Kooperation muss vorerst eine Profil- und Rollenklärung der beiden Professionen vorgenommen werden. Ausserdem müssen Verantwortlichkeiten sowie gemeinsame Ziele festgelegt werden. Das Interesse an der jeweils anderen Profession ist bei einer gelingenden Kooperation zentral. Das Ziel sowohl von Schulsozialarbeitenden als auch von Lehrpersonen ist die Sicherung des Kindeswohl. Eine gelingende Kooperation kann einen positiven Einfluss auf dieses Ziel nehmen und folglich die Kinder und Jugendlichen in der Entwicklung von Schutzfaktoren unterstützen. Wie in Kapitel 3.1.3 angesprochen wurde, bewegt sich die Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Schweigepflicht und der Weitergabe von sensiblen Personendaten, um das Wohl des Kindes zu schützen.

4.2 Resilienzförderung durch die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit

In Deutschland bildete sich einen Konsens bezüglich der Methodik der Lebensweltorientierung in der Schulsozialarbeit. Das Konzept der Lebensweltorientierung bietet fünf Struktur- und Handlungsmaxime (siehe Kapitel 3.2.1), zu welchen auch die Prävention zählt. Die Prävention in der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit zielt darauf ab, Kinder und Jugendliche auf künftige belastende Situationen vorzubereiten. Demzufolge kann festgehalten werden, dass die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit durch die Handlungs- und Strukturmaxime der Prävention Einfluss auf die Resilienzförderung nehmen kann.

Wie im Kapitel 3.2.4, insbesondere in Tab. 4 ersichtlich, zählen zur Zielgruppe beziehungsweise zu den Adressatinnen und Adressaten der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch Eltern, Lehrpersonen, die Schule sowie die Jugendhilfe, womit andere Fachstellen im Bereich der Jugendhilfe gemeint sind. Infolgedessen kann die Resilienz der Kinder und Jugendlichen durch die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit auf mehreren Ebenen gefördert werden. Die Wirkungen der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit in Deutschland (siehe Tab. 4) wurden auf das Resilienzkonzept abgeleitet. Demnach wird ersichtlich, inwiefern sich die Schulsozialarbeit in Deutschland auf die Resilienz der Heranwachsenden auswirkt.

Die personalen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen werden durch die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit möglichst aufgestockt. Neben der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und Selbststeuerung wird insbesondere die soziale Kompetenz, die adaptive Bewältigungskompetenz und die Kompetenz des Problemlösens gefördert. Folglich stellt die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit in den Bildungsinstitutionen die Förderung der Resilienzfaktoren sicher. Zudem nimmt die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit besonders einen positiven Einfluss auf die sozialen Ressourcen in den Bildungsinstitutionen. Durch die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit wird die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen sichergestellt, positive Peerkontakte sowie Freundschaftsbeziehungen gefördert, klare transparente und konsistente Regeln und Strukturen vertreten sowie auf ein wertschätzendes Klima geachtet. Schulsozialarbeitende sind in der Lebenswelt der Kinder und Jugendliche kompetente und fürsorgliche Erwachsene ausserhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen. Ausserdem verlangt die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit von den Professionellen, politisch aktiv zu werden und für Ressourcen auf kommunaler Ebene zu kämpfen. Dies schliesst unter anderem Angebote der Familienbildung und Beratungsstellen sowie Gemeindeförderung mit ein.

Wie Thiersch et al. (2012, S. 190) anmerken, können die Struktur- und Handlungsmaxime nur in Verbindung miteinander gesehen und praktiziert werden. Folglich verschiebt sich der Schwerpunkt des Handlungsfelds der Schulsozialarbeit je nach Bedarf. Demzufolge wird durch

die Haltung, wie es das Konzept der Lebensweltorientierung verlangt, eine ganzheitliche, nachvollziehbare sozialpädagogische Arbeit ausgeführt.

Wie in Kapitel 3.2.5 aufgezeigt wurde, sind Professionelle der Sozialen Arbeit auf eine gelingende Kooperation mit Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen sowie der Schulleitung angewiesen, um eine möglichst hohe Wirkung der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit erreichen zu können. In Deutschland wird insbesondere eine gelingende Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen gefordert. Die Förderung der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, der schulischen und ausserschulischen Lebensbewältigung sowie die Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen ist das gemeinsame Ziel der beiden Professionen. Zu Beginn des Kooperationsverhältnisses sollte ein Austausch bezüglich einer Positions- und Erwartungsklä rung durchgeführt werden. Wird die jeweils andere Profession anerkannt und wertgeschätzt sowie eine Kooperation auf Augenhöhe angestrebt, ist eine gelingende Zusammenarbeit wahrscheinlicher. Um die Kinder und Jugendliche bestmöglich unterstützen zu können, bietet sich für die beiden Professionen das Festlegen und Hinarbeiten auf bestimmte Ziele oder das Durchführen gemeinsamer Aktivitäten an.

4.3 Fazit der Resilienzförderung in der Schulsozialarbeit

Wie in den Kapiteln 2.3 und 2.4 dargestellt wurde, stehen im Resilienzkonzept die Risiko- und Schutzfaktoren in einer Wechselwirkung zueinander, wodurch folglich der Entwicklungsverlauf eines Kindes und Jugendlichen beeinflusst wird. Um die Resilienz von Schülerinnen und Schülern im Primarschulalter zu fördern, werden ihre Schutzfaktoren möglichst aufgestockt. Mit dem Eintritt in die Schule befinden sich Kinder in einer Übergangsphase, in welcher sie mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben konfrontiert werden und besonders vulnerabel sind. Demzufolge ist es in dieser Zeit essenziell, die Kinder und Jugendliche zu begleiten und ihre Schutzfaktoren zu fördern. Durch die Stärkung der Schutzfaktoren wird das Risiko, an einer psychischen Störung zu erkranken oder einen negativen Entwicklungsverlauf zu durchleben gemildert oder gar verhindert. Wiederum wird die Chance auf eine positive Entwicklungstendenz der Schülerinnen und Schüler erhöht. Je mehr Schutzfaktoren vorhanden sind, desto höher ist die protektive Wirkung gegenüber negativer Entwicklungsverläufe. Folglich wird durch die Resilienzförderung angestrebt, die psychische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen möglichst hoch zu halten. Dementsprechend hat die Resilienzförderung insbesondere eine präventive Funktion. Weiter gilt, je früher die Resilienz von Kindern gefördert wird, desto höher ist die Wirkung. Allerdings ist nicht immer klar festzustellen, ob eine Begebenheit als eine Belastung oder als eine Ressource gezählt werden sollte. Hierzu muss, für eine Einschätzung der Auswirkungen, zum einen die gesamte Lebenssituation berücksichtigt werden. Zum anderen hat das subjektive Bewertungs- und Bewältigungsverhalten des Kindes oder des Jugendlichen einen hohen Einfluss, auf die Wahrnehmung und Bewältigung der Situation.

Weiterführend können zum einen die Resilienzfaktoren (die personalen Ressourcen) gefördert werden, um die Resilienz eines Kindes oder eines Jugendlichen zu begünstigen. Zum anderen können die sozialen Ressourcen gestärkt werden (siehe Tab. 2). Wie in den beiden Kapiteln 4.1 und 4.2 erörtert wurde, kann die Schulsozialarbeit auf die Resilienzfaktoren sowie auf die sozialen Ressourcen in den Bildungsinstitutionen und im weiteren sozialen Umfeld Einfluss nehmen. Hierbei ist zwischen einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit und der Schulsozialarbeit, wie sie von AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband gefordert wird, kaum ein Unterschied ersichtlich. Durch den direkten Kontakt mit Schülerinnen und Schülern können die Resilienzfaktoren zudem weiter gefördert werden. Die Resilienzfaktoren schliessen die Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Selbstwirksamkeit, die Selbststeuerung, die soziale Kompetenz, die adaptive Bewältigungskompetenz sowie Problemlösefähigkeiten mit ein. Sowohl in der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit als auch nach der Schulsozialarbeit, wie sie AvenirSocial und der Schulsozialarbeitsverband fordert, kann die Schulsozialarbeit Veränderungen im weiteren sozialen Umfeld eines Kindes oder Jugendlichen loslösen. Einerseits können Schulsozialarbeitende kompetente und fürsorgliche Erwachsene ausserhalb der Familie darstellen, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen. Andererseits wird sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland von Professionellen gefordert, dass sie sich für Ressourcen auf kommunaler Ebene einsetzen und sie sich diesbezüglich vernetzen. Da die Schulsozialarbeit in der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe ist, kann sie auch Einfluss auf die sozialen Ressourcen in den Bildungsinstitutionen nehmen. Dazu zählen klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen. Ergänzend braucht es ein wertschätzendes Klima, positive Peerkontakte und Freundschaftsbeziehungen, Förderung von Resilienzfaktoren sowie die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen. Bei Letzterem gilt, je besser die Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule, desto gezielter, stärker und nachhaltiger können die Schutzfaktoren der Kinder und Jugendlichen gefördert werden.

Demzufolge hat die Kooperation bezüglich der Resilienzförderung der Kinder und Jugendlichen immer eine essenzielle Rolle inne. Wie in den Kapiteln 4.1 und 4.2 aufgezeigt werden konnte, wird Sowohl in der Schweiz als auch bei der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit in Deutschland insbesondere die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden analysiert und als zentrales Kooperationsverhältnis angeschaut. In der Schweiz wird als gemeinsames Ziel von Pädagogen und Schulsozialarbeitenden die Sicherung des Kindeswohl genannt. In Deutschland ist das gemeinsame Ziel die Förderung der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, die schulischen und ausserschulischen Lebensbewältigung sowie die Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen. Um dieses Ziel erreichen zu können, muss eine gelingende Kooperation vorliegen. Hierfür braucht es aus Sicht der Schulsozialarbeit in der Schweiz wie auch aus Sicht der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit vorerst

eine Profil-, Rollen- und Erwartungskklärung. Die andere Profession muss jeweils anerkannt und wertgeschätzt werden, um folglich auf Augenhöhe kooperieren zu können. Zudem muss festgehalten werden, dass sich die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland stetig verbessert, wobei der Bedarf einer Weiterentwicklung nach wie vor existiert.

Sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz kann die Resilienzförderung in der Präventionsarbeit verortet werden. Wichtig anzumerken ist, dass jeweils das ganze Konzept umgesetzt werden sollte. Folglich sollte in der Schweiz alle sechs Grundsätze und in der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit alle vier Struktur- und Handlungsmaxime mitgedacht werden und dementsprechend gehandelt werden. Nur durch ein gesamtes Konzept können die Schülerinnen und Schüler ganzheitlich und nachhaltig gefördert werden.

Wie sowohl in Tab. 3 als auch in Tab. 4 aufgezeigt wurde, kann die Schulsozialarbeit in der Schweiz wie auch die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit in Deutschland auf unterschiedliche Ebene des sozialen Umfelds und direkt auf die Schülerinnen und Schüler Einfluss nehmen. Demzufolge ist die Schulsozialarbeit in der Lage, die Resilienzförderung auf mehreren Ebenen voranzutreiben. Durch die Einbettung der Schulsozialarbeit im Schulsystem wird die Erreichbarkeit der Heranwachsenden und der Eltern erleichtert. Weiter ist erwähnenswert, dass in der Schweiz der Grundsatz der Beziehungsarbeit eine niederschwellige Erreichbarkeit der Professionellen verlangt (siehe Kapitel 3.1.4). Dies betrifft die Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen sowie Eltern. Im Gegensatz dazu richtet sich die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit unter anderem nach der Struktur- und Handlungsmaxime der Alltagsnähe (siehe Kapitel 3.2.1.4). Demzufolge muss die Schulsozialarbeit ein gut erreichbares und niederschwelliges Angebot ermöglichen, welches auf die Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten abgestimmt ist.

Schliesslich muss festgehalten werden, dass sowohl die Schulsozialarbeit in der Schweiz als auch die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit in Deutschland die Resilienz von Kindern und Jugendlichen beeinflussen kann. Um die Resilienz konkret zu fördern und damit die Gesundheit der Heranwachsenden präventiv positiv zu beeinflussen, lohnt es sich, das Resilienzkonzept in ein bestehendes Schulsozialarbeitskonzept einzubauen. Das Konzept der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit wird und die Grundsätze der Schulsozialarbeit in der Schweiz liegen nahe beieinander. Beide Systeme können einen umfangreichen Einfluss auf Schülerinnen und Schüler wie auch auf ihr soziales Umfeld nehmen und bieten eine nachhaltige und qualitativ hohe Arbeit der Professionellen. Demzufolge wäre in beiden Ländern die Grundlage für eine Schulsozialarbeit, welche darauf abzielt, die Resilienz der Heranwachsenden zu fördern, gegeben.

5 Fachliche Positionierung und Schlusswort

Wie im Kapitel 3.1 dargelegt wurde, verfügt die Schulsozialarbeit in der Schweiz über unterschiedliche Methoden der Sozialen Arbeit. Im anschliessenden Kapitel 3.2 wird auf das Konzept der Lebensweltorientierung eingegangen, welches sich für die Schulsozialarbeit anbietet und in Deutschland einheitlich genutzt wird. Dementsprechend kann die erste untergeordnete Fragestellung *„Welche Leitbilder hat die Schulsozialarbeit?“* der vorliegenden Bachelorarbeit beantwortet werden.

Weiter wird im Kapitel 4.2 auf die positiven Auswirkungen der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit in Deutschland auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler eingegangen. Damit kann auch die zweite untergeordnete Fragestellung der vorliegenden Bachelorarbeit *„Gibt es lebensweltorientierte Schulsozialarbeit, welche Auswirkungen auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler hat?“* beantwortet werden. Die Schule bietet sich für die Resilienzförderung von Kindern und Jugendlichen an. Für das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit bedeutet dies, dass die Resilienzförderung einerseits zur Präventionsarbeit der Schulsozialarbeit gezählt werden kann. Mit einer gestärkten Resilienz ist das Risiko, eine psychische Krankheit zu erleiden oder eine negative Entwicklungstendenz herauszubilden niedriger. Andererseits ist die Erreichbarkeit in der Schule hoch und es kann Einfluss auf mehrere Ebene der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler genommen werden. Dementsprechend können die Schutzfaktoren vielschichtig gestärkt werden. Sowohl personale Ressourcen als auch die Ressourcen im sozialen Umfeld können gefördert werden. Weiter lohnt sich eine gelingende Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen, um die Wirkung der Resilienzförderung zu steigern. Dadurch können Schülerinnen und Schüler sowie ihr soziales Umfeld optimal begleitet werden.

Der Vergleich zwischen der Schulsozialarbeit in der Schweiz und der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit in Deutschland (siehe Kapitel 4.3) hat ergeben, dass beide Konzepte positive Auswirkungen auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler haben, welche sich grösstenteils überschneiden. Sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland wird eine klare Haltung der Professionellen verlangt. Um jedoch die Wirkung der Resilienzförderung zu erhöhen, sollte das Resilienzkonzept in das bestehende Schulsozialarbeitskonzept eingefügt werden. Folglich kann gezielt an der Resilienz der Schülerinnen und Schüler gearbeitet werden und möglicherweise konkrete Erfolge festgestellt werden.

Schliesslich kann auch auf die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Bachelorarbeit *„Resilienz – ein Thema für die Schulsozialarbeit?“* eingegangen werden. Die Auseinandersetzung mit den beiden Fragestellungen hat deutlich gezeigt, dass die Resilienz ein Thema in der Schulsozialarbeit ist. Wird das Resilienzkonzept bewusst in ein Konzept der Schulsozialarbeit eingebettet, kann die psychische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler gezielt gestärkt

werden. Dies hat wiederum längerfristige positive Auswirkungen auf die generelle Gesundheit der Heranwachsenden. Demnach lohnt es sich, weitere Forschungen in diesem Feld zu betreiben und das theoretische Wissen in der Praxis umzusetzen.

Des Weiteren entstehen mögliche Folgefragen für die weitere Erforschung der Thematik. Diese können sich unter anderem im Bereich der neuen Medien ansammeln. Die Digitalisierung schreitet stetig fort und sollte demnach gerade in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen genutzt werden. Durch die virtuelle Verknüpfung kann beispielsweise ergänzend ein niederschwelliges Angebot der Schulsozialarbeit generiert werden, wodurch die Erreichbarkeit des generellen Angebots erhöht werden kann. Möglicherweise bieten die neuen Medien auch in Bezug auf die Resilienzförderung von Kindern und Jugendlichen in der Schulsozialarbeit neuartige Chancen.

Wie vermehrt angesprochen wurde, ist für die optimale Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen die Kooperation von mehreren Akteurinnen und Akteuren zentral. Dementsprechend könnte eine weitere Folgefrage die Strukturen eines Schulhauses betreffen. Mit dem Wissen der Schulsozialarbeitenden könnten Schulstrukturen so verändert werden, dass eine resilienzfördernde Grundlage sichergestellt werden kann. Hierbei braucht es allerdings eine kooperative Haltung aller Instanzen, um die Bedingungen so zu gestalten, dass die konkrete Zielgruppe, unter den vorherrschenden Voraussetzungen, optimal begleitet werden kann.

Abschliessend kann erwähnt werden, dass die Einordnung des Begriffs der Resilienz unscharf ist, wodurch sich die Darlegung der Wirkung der Resilienzförderung zu einer Herausforderung entwickeln kann. Demnach siedeln sich auch an dieser Stelle weitere Folgefragen an. Das Ziel muss die Evidenzbasierung der Resilienz sein. Folglich wird das Resilienzkonzept fassbarer und kann einheitlich genutzt werden. Ausserdem verstärkt sich die Anerkennung und die Resilienzförderung wird folglich vermehrt gefördert und unterstützt.

6 Literaturverzeichnis

- Amstad, Fabienne & Blaser, Martina (2016). Empfehlungen für die Förderung der psychischen Gesundheit. In Gesundheitsförderung Schweiz (Hrsg.), *Psychische Gesundheit über die Lebensspanne. Grundlagenbericht* (Bericht 6). (S. 117-122). Bern und Lausanne.
- AvenirSocial & SSAV (Hrsg.). (2010a). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Bern und Luzern.
- AvenirSocial & SSAV (Hrsg.). (2010b). *Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit*. Bern und Luzern.
- AvenirSocial & SSAV (Hrsg.). (2016). *Leitbild: Soziale Arbeit in der Schule*. Bern und Luzern.
- Baier, Florian (2015). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.), *Reader Schulsozialarbeit. Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schule* (Band 3). (S. 41-61). Berlin.
- Baier, Florian (2008). Schulsozialarbeit. In Florian Baier & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*. (S. 87-120). Bern: Haupt.
- Delgrande Jordan, Marina & Eichenberger, Yvonne (2016). Die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Schulalter (oblig. Schulzeit). In Gesundheitsförderung Schweiz (Hrsg.), *Psychische Gesundheit über die Lebensspanne. Grundlagenbericht* (Bericht 6). (S. 58-69). Bern und Lausanne.
- Deutscher Bundestag (1990). *Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Stellungnahme der Bundesregierung zum Achten Jugendbericht*. Bonn: Dr. Hans Heiger.
- Diers, Manuela (2016). *Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften. Junge Erwachsene in Risikolage erzählen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Disler, Stephanie, Rüegg, René & Pfiffner, Roger (2018). Die Sicht der Lehrpersonen. Resultate aus Befragungen von neun Berner Schulsozialarbeitsstellen. *SozialAktuell* (Nr. 5). (S. 31-33). Bern: AvenirSocial.
- Fooker, Insa (2016). Psychologische Perspektiven der Resilienzforschung. In Rüdiger Wink (Hrsg.), *Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung*. (S. 13-45). Wiesbaden: Springer.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönnau-Böse, Maike (2019). *Resilienz* (5., aktualis. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönnau-Böse, Maike (2018). *Was ist Resilienz und wie kann sie gefördert werden?*. Televizion, 4-8. Abgerufen von https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/31_2018_1/Froehlich-Gildhoff_Roennau-Boese-Resilienz.pdf
- Graefe, Stefanie (2019). *Resilienz im Krisenkapitalismus. Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit*. Bielefeld: transcript.

- Hildenbrand, Bruno (2016). Resilienz in sozialwissenschaftlicher Perspektive. In Rosmarie Welter-Enderlin & Bruno Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (5. Aufl.). (S. 22-29). Heidelberg: Carl-Auer.
- Kant-Schaps, Marianne (2013). Schule: Schutzfaktor und Übungsraum. In Christoph Steinebach & Kiaras Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven*. (S. 83-92). Berlin Heidelberg: Springer.
- Olk, Thomas & Speck, Karsten (2015). Schulsozialarbeit in Deutschland. In Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.), *Reader Schulsozialarbeit. Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schule* (Band 3). (S. 13-39). Berlin.
- Petzold, Theodor Dierk (2016). Resilienz und Salutogenese. Über die Fokussierung auf Stress und die gesunde Entwicklung des Menschen. *Der Mensch*, 52, 24-26. Abgerufen von https://www.dachverband-salutogenese.de/cms/fileadmin/user_upload/Mensch52/05_DM_52_Leitthema_Petzold.pdf
- Rolfe, Mirjam (2019). *Positive Psychologie und organisationale Resilienz. Stürmische Zeiten besser meistern*. Berlin: Springer.
- Rönnau-Böse, Maike & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011). Präventionsprogramme für Kindertageseinrichtungen – Förderung von seelischer Gesundheit und Resilienz. In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (1. Aufl.). (S. 360-382). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schär, Marcel & Studer, Andrea (2013). Familie: Gelungene Balance zwischen Nähe und Distanz. In Christoph Steinebach & Kiaras Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven*. (S. 69-81). Berlin Heidelberg: Springer.
- Speck, Karsten (2017). *Grundlagen zur Schulsozialarbeit: Begründungen, Träger, rechtliche Grundlagen und Kooperation*. Abgerufen von <http://www.schulsozialarbeit.net/grundlagen/>
- Speck, Karsten (2009). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (2. überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Stamm, Margrit & Halberkann, Isabelle (2015). Resilienz – Kritik eines populären Konzepts. In Sabine Andresen, Claus Koch & Julia König (Hrsg.), *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. (S. 61-76). Wiesbaden: Springer VS.
- Steinebach, Christoph & Steinebach, Ursula (2013). Gleichaltrige: Peers als Ressource. In Christoph Steinebach & Kiaras Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven*. (S. 93-109). Berlin Heidelberg: Springer.
- Thiersch, Hans, Grunwald, Klaus & Köngeter, Stefan (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl.). (S. 175-196). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ungar, Michael, Bottrell, Dorothy, Tian, Guo-Xiu & Wang, Xiying (2013). Resilienz: Stärken und Ressourcen im Jugendalter (J. Whittaker-Stemmler, J. Pfeiffer & G. Stemmler, Übersetz.). In Christoph Steinebach & Kiaras Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven*. (S. 1-19). Berlin Heidelberg: Springer.

- Welter-Enderlin, Rosmarie (2016). Einleitung: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In Rosmarie Welter-Enderlin & Bruno Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (5., Aufl.). (S. 9-21). Heidelberg: Carl-Auer.
- Werner, Emmy (2016). Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann (A. Hildenbrand, Übersetz.). In Rosmarie Welter-Enderlin & Bruno Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (5. Aufl.). (S. 30-44). Heidelberg: Carl-Auer.
- Wettstein, Felix (2016). Übergänge und kritische Lebensereignisse – ihr Einfluss auf die psychische Gesundheit. In Gesundheitsförderung Schweiz (Hrsg.), *Psychische Gesundheit über die Lebensspanne. Grundlagenbericht* (Bericht 6). (S. 21-30). Bern und Lausanne.
- Wustmann, Corina (2011). Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In Margherita Zahnder (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (1. Aufl.). (S. 350-359). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zander, Margherita (2018). *Resilienz: Resilienz vs. Vulnerabilität?*. Abgerufen von https://www.socialnet.de/lexikon/Resilienz#toc_3
- Zander, Margherita (2010). *Armes Kind – starkes Kind?. Die Chance der Resilienz* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit:

dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benützung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe.



Unterschrift

Flawil, 13.03.2020

Datum

Veröffentlichung Bachelorarbeit

Ich bin damit einverstanden, dass meine Bachelor Thesis bei einer Bewertung mit der Note 5.5 oder höher, für die Wissensplattform Ephesos zur Verfügung gestellt wird.

ja

nein



Unterschrift

Flawil, 13.03.2020

Datum