

Markus P. Neuenschwander und Nicole Frank

# Förderung der Sozial- und Selbstkompetenzen in der Schule

Beschreibung des neuen Interventionsprogramms InSSel



Foto: Wolfgang Schmidt

Intervention zur Förderung von Sozial- und Selbstkompetenz – kurz InSSel – ist ein Förderprogramm für Schüler und Schülerinnen und dient der sekundären Prävention von Disziplinproblemen und Risikoverhalten bei gefährdeten Kindern und Jugendlichen. Es startete im Sommer 2011 an Pilotschulen des Kantons Aargau in der Schweiz.

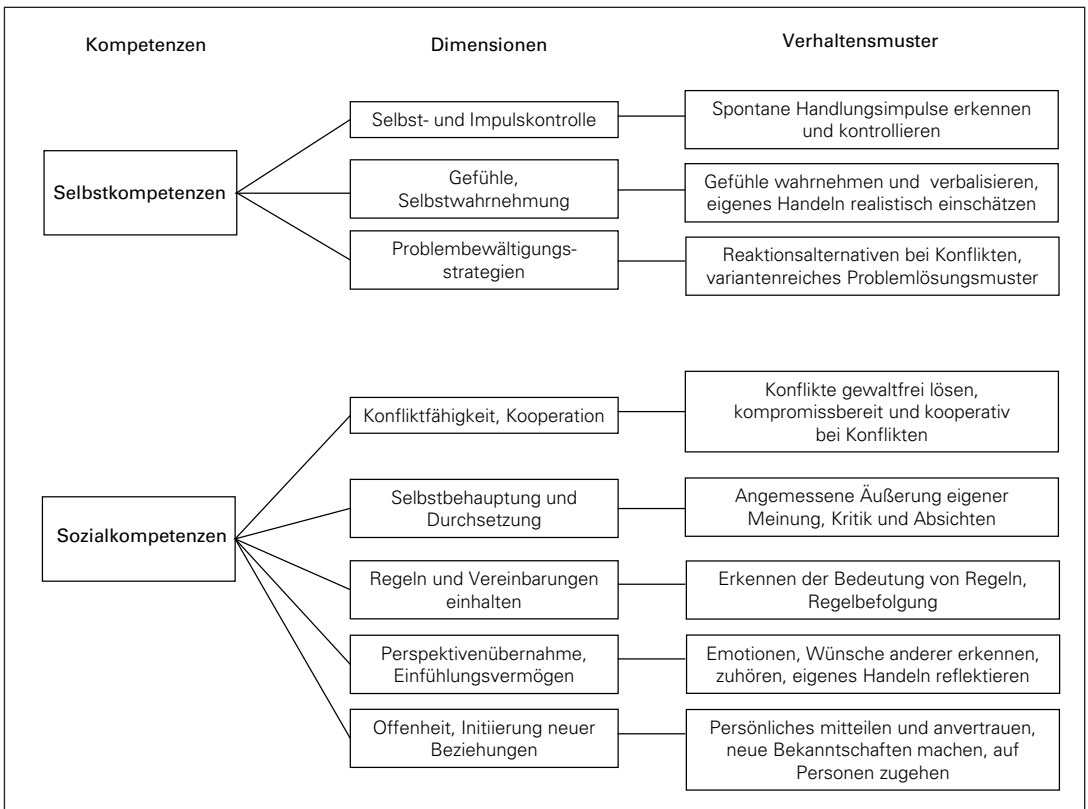
**K**inder und Jugendliche mit hohen Sozial- und Selbstkompetenzen werden von Gleichaltrigen akzeptiert und sind sozial eingebunden. Sie zeigen schulischen Erfolg (Caprara et al. 2000) und eine geringe Suchtmittel- und Gewaltneigung (Eisner et al. 2008). Sozial- und Selbstkompetenzen sind eine wichtige Bedingung dafür, dass Jugendliche im Unterricht produktiv lernen, sich in schulischen Selektionsverfahren durchsetzen und den Einstieg in die Berufsausbildung und in die Erwerbstätigkeit schaffen (Neuenschwander; Gerber; Frank; Rottermann, im Druck). Entsprechend stellt in den meisten Schweizer Lehrplänen die Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen ein wichtiges übergeordnetes Bildungsziel der Schule dar.

Dennoch werden Sozial- und Selbstkompetenzen in der Schule in der Regel nicht systematisch gefördert, und es fehlen konkrete schulbezogene Umsetzungsprogramme zur Erarbeitung dieser Kompetenzen. Die Tatsache, dass Schule und

Unterricht soziale Kontexte bilden und soziale Erfahrungen vermitteln, dass im Unterricht immer wieder Gruppenarbeiten eingesetzt werden, sichert die Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen nicht ausreichend (Neuenschwander, 2005). Handlungsbedarf besteht vor allem dann, wenn Jugendliche sehr geringe Sozial- und Selbstkompetenzen besitzen, wenn sie den Unterricht häufig stören, eine hohe Gewaltneigung haben und gefährdet sind, frühzeitig aus dem Ausbildungssystem zu fallen und sich nicht in die Berufswelt integrieren können.

**Ziele des Förderprogramms InSSel**  
Interventionsstudien zeigen, dass der Aufbau von Selbst- und Sozialkompetenzen von Jugendlichen als personale Schutzfaktoren Disziplinprobleme reduzieren und die Chancen auf eine positive Schullaufbahn verbessern (Roos und Petermann 2005; Übersicht in Malti und Perren 2008). Die Autoren gehen davon aus, dass Disziplinprobleme abneh-

Abbildung 1: Definitionen der Sozial- und Selbstkompetenzen



men, wenn die Selbstregulation und der soziale Umgang kompetenter werden.

Das InSSel-Programm wird an die jeweilige Situation der einzelnen Schule und Schulstufe (ab viertes bis neuntes Schuljahr) angepasst. Folgende Ziele werden verfolgt:

- Kurzfristig wird das Verhalten und die Einstellungen von Kindern und Jugendlichen im Unterricht verändert.
- Mittelfristig werden davon Lehrpersonen im Unterricht entlastet.
- Außerdem werden die Jugendlichen beim Finden einer Anschlusslösung nach der Hauptschule (Mittelschule, duale Berufsausbildung) unterstützt.

Die aufgeführten Ziele sollen durch die Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen (vgl. Definition unten) erreicht werden. Ergänzend zum schulischen Unterricht werden zentrierte Maßnahmen in Kleingruppen ergriffen. Diese Maßnahmen beziehen sich insbesondere auf Disziplinprobleme im Unterricht, so dass die Lehrpersonen entlastet werden (Lehrerentlastung). Mit dem Programm wird ein Beitrag zur Früherkennung und zur sekundären Prävention von Risikoverhalten, ungünstigen Schulkarrieren und einem missglückten Eintritt in die Berufsausbildung geleistet, wodurch hohe Folgekosten vermieden beziehungsweise reduziert werden sollen. Entsprechend setzt die Intervention bei Risikogruppen früh an – nicht erst während der Berufsausbildung oder im Erwachsenenalter.

### Selbst- und Sozialkompetenzen bei InSSel

Sozial- und Selbstkompetenzen sind heterogene Konstrukte. Sie setzen sich aus verschiedenen Fähigkeiten zusammen (vgl. Buhrmester und Furman 1988), die sich als personale Schutzfaktoren verstehen lassen (Eisner et al. 2008). Sozialkompetenzen setzen ein Wissen über soziale Situationen und ihre Regeln voraus, aber auch, wie Regeln des sozialen Umgangs und Vereinbarungen eingehalten werden. Insofern bilden soziale Kompetenzen eine Form von erlerntem, verhaltensnahem Wissen, wie soziale Aufgaben gelöst werden (Buhrmester und Furman 1988). Sozialkompetenz meint also

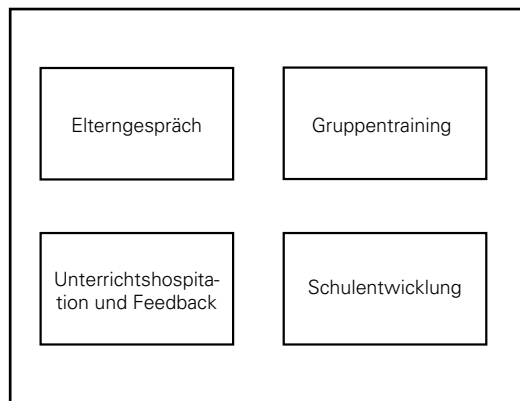
nicht Konformität (Oppenheimer 1989). Wenn Kinder und Jugendliche hohe soziale Kompetenzen haben, können sie Konflikte eher lösen und wichtige soziale Regeln einhalten, ohne die eigene Identität aufzugeben.

Im Unterschied zur Sozialkompetenz wird Selbstkompetenz im Konzept des InSSel-Förderprogramms als eine besondere Form von erlerntem Wissen und Strategien verstanden, wie die eigenen Bedürfnisse, Gefühle, Gedanken, willkürliche Impulse und Handlungen reguliert werden. Selbstkompetenzen nehmen daher eine wichtige Rolle für sozial kompetentes Verhalten ein, da sich Impulsivität, geringe Selbstwahrnehmung sowie Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten als Risikofaktoren für aggressive Neigungen erwiesen haben (vgl. Eisner et al., 2008). Anhand von acht Teilkompetenzen (Dimensionen) werden hier die Sozial- und Selbstkompetenzen definiert, die sich in konkreten sozialen Verhaltensmustern ausdrücken (vgl. Abbildung 1).

### Umsetzung des Förderprogramms InSSel

Das Programm InSSel richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe I mit hoher psychosozialer Gefährdung, ungünstigen Problembewältigungsstrategien, hohen Störneigungen im Unterricht und aggressiven Tendenzen. Im Programm werden mehrere Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen wie Schule, Familie, Freizeit angesprochen. Um problematische Verhaltensweisen zu reduzieren und nachhaltig zu än-

Abbildung 2: Vier Programmelemente in InSSel



dern, werden aus systemischer Sicht die Akteure, die beim Aufwachsen eines Jugendlichen eine Rolle spielen, zentral berücksichtigt.

Pro Schuljahr werden drei Programmeinheiten mit zehn bis zwölf Wochen durchgeführt. Die Programmeinheiten sind durch die regulären Schulferien abgegrenzt. Jugendliche können eine einzelne Programmeinheit oder aber, wie empfohlen, mehrere Programmeinheiten in Folge besuchen. Das Programm setzt sich aus folgenden vier Elementen (vgl. Abbildung 2) zusammen:

### 1) Elterngespräche

Vor dem Gruppentraining führt der Jugendcoach mit Eltern, Lehrperson und Jugendlichen ein Gespräch, um Anmeldegrund und individuelle Förderziele im Konsens zu vereinbaren. Am Ende jeder Programmeinheit wird eine Standortbestimmung durchgeführt und das weitere Vorgehen entschieden (eventuell Fortsetzung in der nächsten Programmeinheit oder Abschluss der Maßnahmen). Im Elterngespräch werden Grundlagen für eine konstruktive Arbeit in Unterricht und Schule erarbeitet und den Eltern Hinweise für die Erziehung ihrer Kinder vermittelt. Die Eltern werden über ihre große Bedeutung für den Aufbau von Sozial- und Selbstkompetenzen der Schülerinnen und Schüler informiert. Die Elterngespräche haben aber nicht die Funktion, nachhaltige Veränderung des Familiensystems im Sinne einer Familientherapie herbeizuführen.

### 2) Gruppentraining mit einem Jugendcoach

Außerhalb der Unterrichtszeit werden unter Anleitung eines Jugendcoaches wöchentlich neunzigminütige Kleingruppensitzungen in neutralen Räumlichkeiten der Schule (das bedeutet, nicht im eigenen Klassenzimmer) durchgeführt. In diesen Sitzungen werden einerseits mit sozialpädagogischen Methoden Beziehungen aufgebaut und positive Erlebnisse vermittelt, andererseits Verhaltensziele und Regeln vereinbart, am konkreten Beispiel geübt und auf Einhaltung überprüft. In diesen Kleingruppen (drei bis sechs Teilnehmende) wird ein inhaltlich attraktives Projekt realisiert (zum Beispiel ein Sportprojekt zum Thema „Fairplay“; ein Filmprojekt zum Thema „Sozialverhalten von Jugendlichen“; ein handwerklich ausgerichtetes Projekt

zum Thema „als Team ein Kunstwerk erstellen“; oder ein Graffiti-Projekt zum Thema „Vandalismus“).

Die Programminhalte sind auf das Alter, das Geschlecht und die Interessen der Schülerinnen und Schüler und die inhaltlichen Kompetenzen des Jugendcoaches abgestimmt. Die Jugendcoaches bestimmen – in Absprache mit den Jugendlichen – die Projekthalte.

### 3) Unterrichtshospitation und Feedback

Die Jugendlichen werden im Regelunterricht der Lehrperson beobachtet, die den Jugendlichen zum InSSel Programm angemeldet hat, um bessere Grundlagen für die Planung des Gruppentrainings zu erhalten, die Kommunikation mit dem Klassenlehrer über den Jugendlichen zu intensivieren und damit den Transfer der Verhaltensänderung vom Gruppentraining in den Unterricht zu unterstützen. Diese Hospitation hat nicht den Zweck, die Lehrperson und ihr Verhalten im Unterricht zu beurteilen. Vielmehr kann durch die Hospitation die Fachkompetenz der Lehrperson genutzt werden.

Direkt im Anschluss teilt der Jugendcoach der Lehrperson seine Beobachtungen mit. Dabei gilt die Regel der Allparteilichkeit, wonach der Jugendcoach die Position eines neutralen sachbezogenen Beobachters einnimmt. Auf dieser Grundlage wird die Kooperationsbereitschaft der Lehrperson mit dem Jugendcoach erhalten und gefördert.

### 4) Schulentwicklung

Die Schulleitung muss sich vor der Einführung des Programms dazu entschließen, Disziplinprobleme im Unterricht an der Schule zu thematisieren. Damit werden Disziplinprobleme enttabuisiert. Es ist wichtig, dass das Programm in bereits vorhandene Präventionsmaßnahmen an den Schulen eingebettet und mit anderen laufenden schulinternen Diskussionen zur Sucht- und Gewaltprävention koordiniert wird. Außerdem bringen die Jugendcoaches als Teil der Schulorganisation ihre Erfahrungen aus den Gruppentrainings im Lehrerkollegium informell ein. Die Lehrerberatung beeinflusst das Lehrerverhalten sowohl im Unterricht als auch im Kollegium. Die kollegiale Hospitation ist so zu organisieren,



Foto: Wolfgang Schmidt

dass sie von den Lehrern als Chance und Gewinn erlebt wird. Damit trägt das Programm zur Schulentwicklung bei.

Das InSSel-Programm setzt die produktive Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Funktionsträgern voraus. Jugendliche, Eltern, Lehrer, Jugendcoaches, Schulleitende, Heilpädagogen, Schulsozialarbeitende, Schulpsychologen und andere Personen tragen gemeinsam zum Gelingen bei. Dafür müssen die jeweiligen Rollen und Funktionen klar definiert sein, so dass mögliche Konflikte gelöst werden können.

Mit dem Jugendcoach wird eine neue Rolle in der Schulorganisation eingeführt, deren Aufgabe, Funktion und Status im Verhältnis zu den anderen Akteuren in der Schule geklärt werden muss. Durch die Aufgabenklärung können Konkurrenzen zwischen den verschiedenen Berufsgruppen vermieden werden.

### InSSel-Gruppen und Jugendcoaches

Die InSSel-Gruppen mit drei bis sieben Jugendlichen können altersgemischt sein, wobei das Altersspektrum der Jugendlichen in der gleichen Gruppe nicht zu groß ist (maximal drei Jahre). Aufgrund einer Orientierungshilfe melden Lehrer die Jugendlichen der Zielgruppe im Einverständnis mit der Schulleitung, den Eltern und natürlich den Jugendlichen selbst bei dem InSSel-Programm an. Die Teilnahme an InSSel ist freiwillig.

Der Jugendcoach spielt bei der Programmdurchführung eine entscheidende Rolle. Er wird mit einem etwa achtprozentigen Anteil (Deputat) für die Leitung einer Gruppe von der Schulleitung gestellt. In diesem Pensum sind das sozialpädagogische Gruppentraining, die Elterngespräche, die Unterrichtshospitation mit dem Feedback an die Lehrperson eingeschlossen. Ausdrücklich wird betont, dass ein Lehrdiplom ohne Zusatzausbildung für die



Aufgabe des Jugendcoaches nicht ausreicht. Jugendcoaches müssen eine Ausbildung in Schulsozialarbeit, Sozialpädagogik oder in Heilpädagogik vorweisen. Die Jugendcoaches müssen Erfahrung in der sozialpädagogischen Arbeit mit sozial auffälligen Jugendlichen, mit Eltern, aber auch im schulischen Unterricht haben.

Im Unterschied zur kommunalen Schulsozialarbeit, die in der Regel der Schulleitung nicht unterstellt ist, sind die Jugendcoaches im InSSel-Programm stärker in die Schulorganisation eingebunden.

Die Jugendcoaches verlieren zwar dadurch einen Teil der Unabhängigkeit, dafür wird die Koordination mit der Schule gesichert und der Bezug zum Unterricht gestärkt. Denn das InSSel-Programm wird als pädagogisches Förderprogramm zur Stärkung der Schule gesehen. Gleichwohl haben die Jugendcoaches durch ihren Expertenstatus und

besonderen Auftrag eine gewisse Unabhängigkeit im Kollegium, die idealerweise von der Schulleitung gestützt wird.

Die Jugendcoaches werden vor der ersten Durchführung in das InSSel-Programm eingeführt. Sie treffen sich monatlich zu moderierten Gruppensitzungen. Hier werden aktuelle Probleme und Lösungsmöglichkeiten bei der Durchführung des Programms diskutiert. So werden Jugendcoaches unterstützt und entlastet.

Wegen der hohen Anforderungen an die Jugendcoaches sind eine gewisse Bescheidenheit und das Wissen um die eigenen Grenzen angemessen. Wirksame Förderprogramme in der Schule erfordern ein hohes Engagement über längere Zeit, das von verschiedenen wichtigen Bezugspersonen der Jugendlichen mitgetragen wird. Sie bedingen aber auch die Ausrichtung auf die definierte Zielgruppe und die genaue Umsetzung des Konzepts in die Praxis (vgl. als Überblick Beelmann und Lösel 2006).

### Erfolgsfaktoren des Programms

Das Konzept InSSel postuliert, dass für Jugendliche die Beziehung zum Jugendcoach eine zentrale Rolle einnimmt. Diese Beziehung bildet das Arbeitsinstrument im Gruppentraining und motiviert die Jugendlichen, bis zum Ende am Programm teilzunehmen.

Neben der Beziehung zum Jugendlichen werden im Einführungsgespräch mit Lehrern, Eltern, Jugendlichen und Jugendcoach konkrete Verhaltensziele definiert und vereinbart, die Jugendliche erreichen. Wichtig ist ein Konsens der Akteure über diese Verhaltensziele. Regelmäßige Rückmeldungen zwischen den Akteuren (Feedback-Schleifen) erhöhen die Verbindlichkeit der Vereinbarung. Die übergeordneten Verhaltensziele werden in den Gruppensitzungen noch weiter konkretisiert. Wenn Jugendliche frühzeitig aus dem Programm aussteigen, werden Sanktionen (schriftlicher Verweis, Spezialklassen, befristeter Schulausschluss, weitergehende zivil- oder strafrechtliche Maßnahmen) angedroht. Trotz der Androhungsmöglichkeit von Disziplinarmaßnahmen steht die Einsicht des Jugendlichen, dass eine Veränderung notwendig ist, im Zentrum. Sanktionen werden nur ergrif-



fen, wenn Jugendlichen die Bereitschaft zur konstruktiven Mitarbeit fehlt. Entsprechend wird vom Jugendcoach eine Haltung der Wertschätzung, Ehrlichkeit und Empathie gefordert, die aber bei Bedarf auch das Ergreifen von Sanktionen einschließt.

Die regelmäßigen Gespräche des Jugendcoaches mit der Schulleitung und den Klassenlehrern sichern die Integration des InSSel-Programms in der lokalen Schulkultur. Damit wird eine Verhaltensänderung des Jugendlichen im Unterricht und in anderen schulischen Kontexten mithilfe des Gruppentrainings begünstigt. Gleichzeitig erfahren die Jugendlichen, dass alle involvierten Akteure die gleichen Ziele verfolgen und dass die formulierten Verhaltensziele verbindlich sind. Nicht zuletzt sichert damit der Jugendcoach einen persönlichen Rückhalt bei der Schulleitung und im Lehrerkollegium.

## Ausblick

Auf der Basis vorliegender evaluierter Interventionsprogramme (vgl. Faustlos: Schick und Cierpka 2005; PFADE: Eisner et al. 2008) zur Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen wurde das Programm InSSel entwickelt und für die Schulsituation im Kanton Aargau in der Schweiz adaptiert. Innovativ ist das Programm insofern, als sozialpädagogische Prinzipien in die Regelschule eingeführt werden, ein Jugendcoach – und nicht die Lehrperson selbst – das Programm durchführt und ein Gruppentraining mit einer Unterrichtshospitation verbunden wird. Mit dem Förderprogramm InSSel haben die teilnehmenden Schulen ihr Angebot erweitert und die Qualität der Ausbildung gesteigert, indem sie ein besonderes Angebot für gefährdete Jugendliche zur Förderung der Lehrpläne „Sozial- und Selbstkompetenz“ eingeführt haben. Damit ist ein Entwicklungsschub für die involvierten Schulen verbunden. Zu hoffen ist jedoch, dass primär Schülerinnen und Schüler von dem Programm profitieren. Ob das gelingt, wird die Evaluation des Programms, die schon begonnen hat, noch zeigen.

## Notiz zu den Autoren

Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander arbeitet als Professor für Pädagogische Psychologie und leitet den Forschungsschwerpunkt „Transition: Bildungs-

kontexte und Bildungsverläufe“ am Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz in Solothurn (Schweiz).

MSc Nicole Frank arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz in Solothurn (Schweiz).

## Literatur

- Beelman, L.; Lösel, F. (2006): *Child social skill training in developmental crime prevention: Effects on anti-social behavior and social competence*. *Psicothema*, 18(3), S. 603-610
- Buhrmester, D.; Furman, W. (1988): *Five domains of interpersonal competence in peer relationships*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, S. 991-1008
- Caprara, G. V.; Barbaranelli, C.; Pastorello, C.; Bandura, A.; Zimbardo, P. G. (2000): *Prosocial foundations of children's academic achievement*. *Psychological Science*, 11(4), S. 302-306
- Eisner, M.; Ribeaud, D.; Jünger, R.; Meidert, U. (2008): *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen*. Zürich
- Malti, T.; Perren, S. (Hrsg.) (2008): *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern
- Neuenschwander, M. P.; Gerber, M., Frank, N.; Rottermann, B. (im Druck/2012): *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden
- Oppenheimer, L. (1989): *The nature of social action: social competence versus social conformism*. In: Schneider, B. H.; Attili, G.; Nadel, J.; Weissberg, R. P. (Hrsg.): *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht, S. 41-70
- Roos, S.; Petermann, U. (2005): *Zur Wirksamkeit des „Trainings mit Jugendlichen“ im schulischen Kontext*. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 53, S. 262-282
- Schick, A.; Cierpka, M. (2005): *Faustlos – Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in Grundschule und Kindergarten*. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 55(11), S. 462-468