

Lernen fürs Leben in den Schulen der Zukunft

**Wie Schule und Schulsozialarbeit zum Erlernen von sozialen und
persönlichen Kompetenzen der Schüler*innen
in einer Schule der Vielfalt beitragen können**

Schweizer Baumgartner Tina Maria

Eingereicht bei: Amstutz Jeremias, MA

Abstract

Thema dieser Arbeit ist die Frage danach, inwieweit eine Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit zur Entwicklung der *Überfachlichen Kompetenzen* der Primarschüler*innen in Baselland beitragen und somit einen Mehrwert für alle Beteiligten geschaffen werden kann. Es werden die Voraussetzungen, Zuständigkeiten und Herausforderungen von Schulsozialarbeit und Schule beleuchtet, sowie die den *Überfachlichen Kompetenzen* zugrundeliegenden *Lebenskompetenzen* ausgeführt. Diese werden sowohl von Seiten der Weltgesundheitsbehörde, sowie von der Arbeitswelt der Zukunft als unerlässlich betrachtet und in den Lehrplan der Primarschule eingeführt.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Herleitung und Begründung der Fragestellung	2
1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit	4
2 Schulsozialarbeit an Primarschulen	6
2.1 Gesetzliche Einbettung	6
2.2 Ziel und Zweck der Schulsozialarbeit	7
2.3 Entwicklung der Schulsozialarbeit	9
2.4 Modelle kooperativer Schulsozialarbeit	10
2.5 Herausforderungen für die Schulsozialarbeit	11
2.6 Noch nicht ausgeschöpftes Potential der Schulsozialarbeit	14
3 Der Bildungsauftrag der Primarschule, der Lehrplan 21 und die Herausforderungen der Primarschule von heute	16
3.1 Gewalt und Sozialverhalten von Schüler*innen	17
3.2 Inklusion	21
3.3 Heterogenität	23
3.4 Skandinaviens Umgang mit Heterogenität und Inklusion	24
3.5 Bildung Nachhaltige Entwicklung (BNE)	26
3.6 Überfachliche Kompetenzen	27
4 Die UN - Kinderrechtskonvention	30
4.1 Artikel 2 KRK: Achtung der Kindsrechte; Diskriminierungsverbot	30
4.2 Artikel 12: Berücksichtigung des Kindeswillens	31
4.3 Artikel 29: Bildungsziele; Bildungseinrichtungen	32
4.4 Aktueller Stand der UN - Kinderrechtskonvention in der Schweiz	33
5 Lebenskompetenzen/Soft Skills/ Life Skills	35
5.1 Die Life Skills der World Health Organization (WHO)	35
5.2 «Soft Skills» in der Arbeitswelt der Zukunft	38
6 Fazit	42
6.1 Thematische Relevanz	42
6.2 Beantwortung der Fragestellung	45
6.3 Schlussfolgerungen und weiterführende Gedanken	45
7 Literaturverzeichnis	51

1 Einleitung

Diese Arbeit befasst sich mit den in vielen verschiedenen Bereichen thematisierten *Lebenskompetenzen* und der Frage danach, inwiefern die Schüler*innen an Primarschulen in Baselland durch die Schulsozialarbeit und die Schule dabei unterstützt werden können, um diese zu entwickeln. Es werden im Laufe dieser Arbeit einige dieser unterschiedlichen Themen-Bereiche angesprochen und zum Teil weiter ausgearbeitet, welche direkt oder indirekt Einfluss auf die Möglichkeit dieser Kompetenzentwicklung nehmen. So werden die Verantwortungsbereiche der Schulsozialarbeit, sowie deren unterschiedliche Kooperationsformen mit der Schule beleuchtet und auch die gesetzlichen Voraussetzungen der Schulsozialarbeit, sowie der Schule ausgearbeitet. Auch auf die jeweiligen Herausforderungen der beiden Disziplinen wird eingegangen.

Die Schulsozialarbeit als niederschwellige Form der Kinder- und Jugendhilfe, hat unter anderem den Auftrag, Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre dafür notwendigen persönlichen Kompetenzen zu fördern. Dies ist im Leitfaden des Amtes für Kind, Jugend und Behindertenangebote (AKJB) festgehalten (vgl. AKJB 2016: 11). Es soll nach Möglichkeiten einer erweiterten Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Schule gesucht werden, um den Schüler*innen die im Lehrplan 21 enthaltenen *Überfachlichen Kompetenzen* sowie die Kompetenzen der *Bildung für Nachhaltigen Entwicklung (BNE)* gewinnbringend zu vermitteln.

Die Inklusion von Kindern mit einer Behinderung hat zu neuen Herausforderungen und mehr Heterogenität im Schulalltag geführt. Schule entwickelt sich stetig und wächst mit ihren Anforderungen (vgl. Apflauer et al.: 2023: 42). Die Heterogenität unserer Gesellschaft erfordert entsprechende kompetenzorientierte Unterstützungs- und Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich Wissen anzueignen und ihre Kompetenzen auf- und ausbauen zu können (vgl. ebd.). Der Begriff Kompetenz wurde auch in Zusammenhang mit Entwicklungsaufgaben gebracht. Eine dieser Aufgaben ist die Weiterentwicklung der sozialen Kompetenzen, wie kritisches Denken, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit (vgl. ebd.: 45). Aufgrund ihres Umgangs mit Heterogenität und Inklusion führt der Weg nach Skandinavien, um alternative Wege von Schulführung aufzuzeigen, bei welchen die Schüler*innen und ihre Entwicklung im Zentrum stehen.

Mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention hat sich die Schweiz verpflichtet, den darin festgelegten Forderungen gegenüber der Rechte der Kinder nachzukommen. Insbesondere öffentliche Institutionen wie Schule und Sozialarbeit haben für die Erfüllung dieser Rechte zu sorgen, weshalb auch sie einen Teil dieser Arbeit bilden.

Der Arbeitsmarkt der Zukunft erwartet von den künftigen Arbeitnehmenden ebenfalls diverse soziale und persönliche Kompetenzen, welche unter anderem vom World Economic Forum (WEF) im «The Future of Jobs Report 2020» definiert sind (vgl. ebd.: 36).

Teile dieser dort definierten Kompetenzen, Thematiken der *Nachhaltigen Entwicklung* und die Verpflichtung, der UN-Kinderrechtskonvention Folge zu leisten fallen gleichermaßen in den Kompetenzbereich von Schule und Schulsozialarbeit, was die mögliche erweiterte Zusammenarbeit der beiden Disziplinen erneut in den Raum stellt.

In dieser Arbeit sollen die Fachexpertise und Zuständigkeitsbereiche der Schulsozialarbeit beleuchtet sowie die grundsätzlichen Voraussetzungen und aktuellen Herausforderungen der Primarschule Baselland ausgearbeitet werden. Im weiteren Verlauf werden die *sozialen, Überfachlichen* und *methodischen Kompetenzen* genauer ausgeführt, und es wird nach einer für die Schüler*innen geeigneten Form der Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit gesucht. Dadurch sollen für die Schüler*innen Möglichkeiten geschaffen werden, einen geeigneten Rahmen für die Entwicklung ihrer *Lebenskompetenzen* zu kreieren. Es sollen Optionen gefunden werden, die jungen Menschen in Kooperation und durch Partizipation für die Anforderungen ihres Lebens und der zukünftigen Arbeitswelt zu wappnen. Die Entwicklung dieser Kompetenzen und die Suche nach einem geeigneten Weg diese zu vermitteln, bildet den Kern dieser Arbeit.

1.1 Herleitung und Begründung der Fragestellung

Aufgrund von persönlichem, teils kritischem Interesse am System Schule und dem fachlichen Interesse an der Schulsozialarbeit kam es zu der Wahl des Themas. Die persönlichen und sozialen Kompetenzen der Schüler*innen wurden meiner Erfahrung nach durch die gesamte Schulzeit weder thematisiert, noch gefördert. Themen wie Empathie und Mitgefühl waren eher in esoterischen Kreisen angesiedelt als in der Schule, wo im Fachunterricht die entsprechende Fachkompetenz vermittelt wurde. Diese hat ihre Daseinsberechtigung und soll auch weiterhin ein wichtiger Bestandteil vom Schulunterricht bleiben. Doch die Gesellschaft hat sich durch viele äussere Einflüsse in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Die Digitalisierung hat ihren Einzug gehalten und viele Berufe haben aufgrund der Automatisierung keine Zukunft mehr. Die Anforderungen an die Arbeitnehmenden verändern sich und auch Schule ist in einem stetigen Entwicklungsprozess, um den neuen Anforderungen zu entsprechen und die Heranwachsenden auf das Berufsleben vorzubereiten. Somit sind auch die Anforderungen an die Schüler*innen einem stetigen Wandel unterzogen. Und in all diesen Veränderungen rücken die sogenannten «*Lebenskompetenzen*» ins Licht.

Bei Recherchen zum Lehrplan 21 stiess ich auf die dort neu definierten Lernbereiche *Überfachliche Kompetenzen* und *Nachhaltige Entwicklung*. Es sind wichtige Bereiche, welchen meines Erachtens bis anhin zu wenig Aufmerksamkeit zukam. Hierbei geht es neben vielen anderen um die Entwicklung der oben genannten Kompetenzen, Empathie und Mitgefühl. Sie sind für das Zusammenleben in allen zwischenmenschlichen Beziehungen essenziell und sie werden von der dynamischen, auf stetige Effizienzsteigerung ausgelegten Berufswelt gefordert. Deshalb erscheint es erstrebenswert, die Basis für diese Fähigkeiten bereits in jungen Jahren legen zu können. Schulsozialarbeit ist ein nicht ganz neuer, aber auch noch nicht überall etablierter Teilbereich der Sozialen Arbeit. Als niederschwelliges Angebot der Kinder- und Jugendhilfe hat sich dieser in den letzten 20-30 Jahren in der Schweiz und somit auch im Kanton Basel-Landschaft verbreiten können.

In der vorliegenden Arbeit soll geklärt werden, inwieweit sich die für den Fachunterricht an den Primarschulen definierten *Überfachlichen Kompetenzen* und die *Nachhaltige Entwicklung* mit dem Fachbereich der Schulsozialarbeit überschneiden. Daraus ergibt sich die folgende Fragestellung:

Inwieweit kann die Schulsozialarbeit an Primarschulen in Baselland ihre Aufgabe als bildungs- und entwicklungsergänzende Struktur in Kooperation mit der Lehrerschaft derart weiterentwickeln, dass sie mit ihrer Expertise aktiv zu einem zukunftsgerichteten, nachhaltigen Mehrwert in Bezug auf die Entwicklung der Lebenskompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie für die Lehrerschaft beitragen kann?

1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit

Die Schulsozialarbeit ist eine niederschwellige Form der Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz und gleichzeitig deren am schnellsten wachsender Bereich (vgl. Baier/Deinet 2011: 61). Sie wurde in erster Linie in Hinblick auf Prävention in verschiedenen Bereichen etabliert (vgl. ebd.: 72). Auch soll sie zur Vorbeugung und frühen Erkennung der Kindswohlgefährdung dienen. Sie ist angehalten, zur Bearbeitung von sozialen Missständen beizutragen und die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung zu unterstützen (vgl. AKJB 2016: 9). Schulsozialarbeit kann durch ihre Niederschwelligkeit bereits jungen Menschen den Zugang zum Hilfesystem ermöglichen und vermittelt bei Bedarf weiter an andere Unterstützungssysteme (vgl. ebd.). Durch ihre Zugehörigkeit zum Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe ist die Schulsozialarbeit ein Bestandteil des Handlungsfelds der Sozialen Arbeit. Aus diesem Grund kann sie sich auf Rollenerklärungen und fachliche Überlegungen beziehen, welche vom Gesamtspektrum der Sozialen Arbeit entworfen wurden (vgl. Baier/Deinet 2011: 86). Schulsozialarbeit verwendet die Methoden, Konzepte und das Theoriespektrum der Sozialen Arbeit und passt diese auf den schulischen Kontext an. Grundlegend orientiert sich die Schulsozialarbeit an der Rolle der Sozialen Arbeit als Ganzes (vgl. ebd.). Sie vertritt den Grundwert *soziale Gerechtigkeit* und folgt den Prinzipien der «*Lebensweltorientierung*» von Thiersch (2013: o. S.) und der «*Menschenrechtsprofession Soziale Arbeit*» von Staub Bernasconi (2018: o. S.). Auch entspricht ihre Haltung dem verhältnismässigen jungen «*Capability Approach*» von Martha Nussbaum und Amartya Sen in Bezug auf die Entwicklung von Handlungsbefähigungen und Verwirklichungschancen (vgl. Baier/Deinet 2011: 87). Als Bestandteil der Sozialen Arbeit orientiert sich die Schulsozialarbeit am *Berufskodex der Sozialen Arbeit der Avenir Social* (vgl. Avenir Social 2010: o. S.). In Kapitel 2 wird das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit genauer betrachtet.

Die Schulsozialarbeit ist ebenso wie die Schule dazu verpflichtet, der *UN-Kinderechtskonvention* Folge zu leisten. Die für die Schulsozialarbeit und die Schule relevanten Artikel aus dieser werden in Kapitel 4 erörtert. Als «*Anwältin sozialer Gerechtigkeit*», wie die Soziale Arbeit von Silvia Staub-Bernasconi betitelt wird, muss die Schulsozialarbeit die Einhaltung einer Vielzahl von Inhalten dieser Konvention sicherstellen (vgl. vgl. Baier/Deinet 2011: 88).

Aufgrund dieser Zusammenhänge behandelt die definierte Fragestellung einen für die Soziale Arbeit relevanten Themenbereich, in deren Zentrum die Schüler*innen der Primarschule in Basel-Landschaft stehen.

Die in dieser Arbeit thematisierten «*Überfachlichen Kompetenzen*» sowie die «*Nachhaltigen Entwicklung*» finden in allen Lebensbereichen statt. «*Lebenskompetenzen*», «*Soft Skills*» oder «*Life Skills*», wie diese auch bezeichnet werden, sind die Basis für ein gutes, erfülltes und gesundes Leben und werden in Zukunft weiter an Bedeutung gewinnen (vgl. WHO 1997: 3). Diese werden ausführlich in Kapitel 5 erläutert. Durch das Erlangen dieser Kompetenzen kann Autonomie ermöglicht und Selbstwirksamkeit erlebbar gemacht werden. Den Heranwachsenden bei der Entwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen Unterstützung zu leisten, ist ein Teil des Portfolios der Schulsozialarbeit (vgl. Baier/Deinet 2011: 75f). Mit der Einführung der beiden neuen Themenbereiche *Überfachliche Kompetenzen* und *Nachhaltige Entwicklung* in den Lehrplan hat nun auch die Schule den Auftrag erhalten, ihren Beitrag zur Entwicklung persönlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen zu leisten. Diese Thematik wird in Kapitel 3 genauer ausgeführt. In diesem Sinne scheint eine intensivere Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit eine zentrale Funktion übernehmen zu können, um den Heranwachsenden eine gute Basis für ihr persönliches Leben und für die Arbeitswelt der Zukunft zu erschaffen.

Die Kooperation der Schulsozialarbeit mit der Lehrerschaft ist im Fachdiskurs beider Disziplinen ein vieldiskutiertes Thema, welches bis heute nicht an Aktualität verloren hat. (vgl. Pötter 2018: 25). Inwieweit eine Kooperation in Bezug auf die *Lebenskompetenzen* möglich und sinnvoll ist, spielt auch für die Soziale Arbeit an sich eine Rolle, da sie langfristig positive Auswirkungen haben kann und sozialen Problemen vorbeugen oder einen besseren Umgang mit diesen ermöglichen kann.

2 Schulsozialarbeit an Primarschulen

In diesem Kapitel wird eine Übersicht über die verschiedenen Zusammenhänge in Bezug auf die Schulsozialarbeit gegeben. Begonnen mit der gesetzlichen Einbettung, wird das Ziel und der Zweck der Schulsozialarbeit erörtert. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird auf die Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Schweiz, sowie auf unterschiedliche Kooperationsmodelle zwischen Schule und Schulsozialarbeit eingegangen. Die letzten beiden Unterkapitel beleuchten die Herausforderungen und das ungenutzte Potential der Schulsozialarbeit an den Primarschulen in Baselland.

2.1 Gesetzliche Einbettung

Seit dem Schuljahr 2003/2004 ist Schulsozialarbeit unter dem Namen Schulsozialdienst im Zusammenhang mit der Änderung des Bildungsgesetzes auf Sekundarstufe I und II flächendeckend eingeführt worden (vgl. Amt für Kind, Jugend und Behindertenangebote: 2016: 11). Im Jahr 2018 wurde mit § 640 dem Bildungsgesetz in der Systematischen Gesetzessammlung Basel-Landschaft (SGS) eine rechtliche Grundlage für den Schulsozialdienst im Basler Landkanton geschaffen. Er ist auf Sekundarstufe I und II gemäss §5 des SGS 645.31 durch die Verordnung über den Schulsozialdienst vom Amt für Kind, Jugend und Behindertenangebote (AKJB), welcher in der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft angesiedelt ist, angestellt (vgl. ebd.). Die Grundzüge für Angebote des Schulsozialdienstes auf Primarstufe sind seit 01.04.2021 in der Verordnung 645.30 SGS geregelt. Zuständig für die Organisation und die Finanzierung des Schulsozialdienstes auf Primarstufe sind gemäss §7 SGS 645.30 die Gemeinden, wobei Schulsozialarbeit auf Primarstufe nicht obligatorisch ist (vgl. AKJB 2016: 11). Vor der Einführung eines Schulsozialdienstes in eine Primarschule erfolgt im Normalfall eine Bedarfsermittlung, welcher ein Antrag der Schule an den Gemeinderat der jeweiligen Gemeinde unter Einbezug des Schulrates vorausgeht (vgl. ebd.).

Für die Einführung und Umsetzung des Schulsozialdienstes an den Primarschulen in Basel-Landschaft wurde vom AKJB ein Leitfaden entwickelt, welcher wichtige Rahmenbedingungen festhält. Als wichtig wird erachtet, dass der Schulsozialdienst niederschwellig zugänglich und regelmässig über mehrere Wochentage verfügbar ist (vgl. AKJB 2016: 13). Kleinere Gemeinden haben die Möglichkeit, sich zusammenzuschliessen und einen gemeinsamen «ambulanten Schulsozialdienst» zu beschäftigen. Dieser wird von einer zentralen Stelle aus gesteuert, um eine geregelte Versorgung zu gewährleisten (vgl. ebd.). Es lässt sich eine kontinuierliche Entwicklung zum Auf- und Ausbau der

Schulsozialarbeit auf der Primarstufe in Baselland beobachten. Mehrere Gemeinden im Kanton Basel-Landschaft haben sie bereits erfolgreich eingeführt (vgl. AKJB: 7).

2.2 Ziel und Zweck der Schulsozialarbeit

Generell ist das Ziel der Schulsozialarbeit, Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden zu begleiten und sie in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen. Neben der Bearbeitung von Problemlagen soll sie dazu beitragen, dass die Schüler*innen ihre *Lebenskompetenzen* entwickeln können (vgl. AKJB 2016: 7). Weiter hat sie den Auftrag, deren eigene Kompetenzen zum Bearbeiten von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Das spezifische Anliegen ist es, das Kindwohl der Schüler*innen zu gewährleisten. Sie ist eine sehr niederschwellige Dienstleistung der Kinder- und Jugendhilfe und orientiert sich an deren Zielen (vgl. ebd.). Sie sucht den direkten Kontakt zu den Schüler*innen und handelt vertraulich. Gleichzeitig unterstützt sie die Zusammenarbeit zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen und vermittelt bei Bedarf an weitere Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. (vgl. AKJB 2016: 7).

Laut AKJB (2016: 11)

«...leistet die Schulsozialarbeit einen Beitrag dazu, die in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes enthaltenen Bestimmungen zu realisieren, und bietet dafür eigene Angebote und Kooperationen an: Nicht-Diskriminierung (Art. 2), Berücksichtigung des übergeordneten Interesses des Kindes – Kindwohl (Art. 3), Partizipation (Art. 12), Bildung (Art. 29) sowie Schutz vor verschiedenen Gefahren (Art. 6, 8, 16, 19, 20).»

Die Schulsozialarbeit umfasst ein breites Spektrum von Angeboten für diejenige Schule, an der sie angesiedelt ist. Sie bietet Unterstützung bei der Intervention sowie Prävention und stellt bildungs- und sozialisationsfördernde Angebote zur Verfügung (vgl. AKJB 2016: 8). Als Ansprechpartnerin für Schüler*innen, Lehrpersonen und Eltern oder Erziehungsberechtigte ist sie für unterschiedlichste Informations- und Unterstützungsbedarf verantwortlich und steht in beratender Funktion allen Beteiligten einer Schule zur Verfügung (vgl. ebd.). Dies kann in Form von Einzelberatungen, Gruppen- oder Klassensitzungen erfolgen. Wichtig ist, dass bei der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und ihren Adressat*innen Vertrauen entstehen und beibehalten werden kann. Begriffe wie Kooperation, Partizipation, Schweigepflicht und Freiwilligkeit sind

wichtige Prinzipien in diesem Arbeitsbündnis (vgl. AKJB 2016: 9). Schulsozialarbeitende stehen den Lehrpersonen und der Schulleitung für Fallbesprechungen zur Verfügung und bieten Unterstützung für themenspezifische soziale Gruppenarbeit oder Projekte in diesem Bereich. Auch zur Weiterentwicklung der Schule kann sie durch ihr Wissen und ihre Erfahrung einen wichtigen Beitrag leisten und die sozialräumlichen Vernetzungen positiv unterstützen (vgl. ebd.).

Kinder im Primarschulalter bringen eine grosse Offenheit mit, wenn es um soziale Themen geht. In diesem Lernfeld des sozialen Miteinanders kann die Schulsozialarbeit eine Rolle als Moderatorin, zum Beispiel in der Streitbewältigung übernehmen (vgl. AKJB 2016: 9).

ANGEBOT DER SCHULSOZIALARBEIT	ZIELGRUPPE			
	Schüler/innen	Lehrpersonen Schulleitung	Eltern	
Krisenintervention, Konfliktbearbeitung (Einzel, Gruppen, Klassen)	✓	✓	✓	INTERVENTION
Einzelfallhilfe	✓		✓	
Beratung (Einzel, Gruppen, Klassen)	✓	✓	✓	
Fachberatung, Fallbesprechung		✓		FRÜHERKENNUNG
Niederschwelliges Gesprächsangebot	✓	✓	✓	
Information, Vermittlung, Triage	✓	✓	✓	
Mitwirkung Elternarbeit		✓	✓	
Themenspezifische soziale Gruppenarbeit	✓	✓		PRÄVENTION
Projekte	✓	✓	✓	
Beiträge zur Schulentwicklung	✓	✓	✓	

Abbildung 1: Übersicht Angebote der Schulsozialarbeit

(AKJB 2016: 8)

Neben den zuvor definierten Zuständigkeiten haben Baier/Deinet (2011: 76) die Funktion und den Sinn von Schulsozialarbeit folgendermassen beschrieben:

«Schulsozialarbeit ist ... als Dienstleistung zur Förderung von Lebenskompetenz sowie als wirklich niederschwellige Hilfe zu konzipieren, die von Kindern und Jugendlichen bei Problemen und Bedarf umstandslos nachgefragt werden kann, noch lange bevor eine beobachtende Erwachsenenwelt gemerkt hat, dass es einen Unterstützungsbedarf gibt bzw. sich der nicht gewährte Unterstützungsbedarf in ein soziales Problem verwandelt.»

Indem also die Schulsozialarbeit soziale Probleme verhindert, oder diese niederschwellig bearbeitet, handelt sie ganz im Sinne der Sozialen Arbeit.

Drilling (2001: 10) hält die Aufgabe der Schulsozialarbeit in anderen Worten fest:

«...Eltern in ihrem Erziehungsauftrag zu unterstützen, Kindern und Jugendlichen das Hineinwachsen in die Gesellschaft zu erleichtern und allgemein dazu beizutragen, junge Menschen und ihre Familien bei der Lebensbewältigung zu unterstützen und förderliche Bedingungen dafür zu schaffen.»

Nach diesen Beschreibungen ist Schulsozialarbeit viel mehr als ein Erfüllen von Aufgaben und Zuständigkeiten. Es kommt die Wichtigkeit und Sinnhaftigkeit zum Ausdruck, dass das Potential der Schulsozialarbeit in einer leicht zu erreichenden Begleitung durch Fachpersonen liegt, dessen Ergebnis am Ende das Verhindern von sozialen Problemen ist (vgl. Drilling 2001:10).

Bevor es zu diesen Betrachtungsweisen kommen konnte, ging ein langer Prozess der Entwicklung der Schulsozialarbeit voraus.

2.3 Entwicklung der Schulsozialarbeit

Entstanden Ende der 1960er Jahre in der Westschweiz, hat sich die Schulsozialarbeit als neues Handlungsfeld der Sozialen Arbeit bis Ende der 1970er Jahre auch in der deutschsprachigen Schweiz langsam ausgebreitet. Aufgrund des Föderalismus der Schweiz und der Autonomie der Gemeinden haben sich sehr unterschiedliche Modelle von Schulsozialarbeit entwickelt (vgl. Hostettler et al.: 2020: 37). In den ersten zwanzig Jahren fand Schulsozialarbeit lediglich in Form von einzelnen Projekten statt. Erst ab den 1990er Jahren wurde die Schulsozialarbeit an wenigen Standorten mit grossem personellem Engagement aufgebaut (vgl. ebd.). Beginnend in den grösseren Städten, gefolgt von den Agglomerationen und schliesslich den ländlichen Gebieten, konnte sich die Schulsozialarbeit schweizweit etablieren.

In der Deutschschweiz folgte ab 2005 die Professionalisierungs- und Profilierungsphase. Dazu parallel verläuft bis heute der weitere Ausbau der Schulsozialarbeit (vgl. ebd.: 39). Bezüglich der Schulsozialarbeit als eigenständiger Bestandteil von Schule stand immer wieder die Frage im Raum, inwieweit eine Zusammenarbeit zwischen den beiden

Professionen Lehramt und Schulsozialarbeit stattfindet oder stattfinden sollte. Im Laufe der Zeit haben sich deshalb unterschiedliche Kooperationsmodelle zwischen der Schule und der Jugendhilfe entwickelt (vgl. Drilling 2009: 66).

2.4 Modelle kooperativer Schulsozialarbeit

Durch die Form der Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit wird der Handlungsspielraum der Schulsozialarbeit festgelegt. Je nachdem, ob die Zusammenarbeit auf einem unverbundenen Nebeneinander, einer Unterordnung der Schulsozialarbeit unter die Schule oder der Gleichberechtigung zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit basiert, kann letztere mehr oder weniger ihren Zweck erfüllen (vgl. Drilling 2009: 66). Mechthild Seithe hat sechs Typen von Kooperationsmodellen ausgearbeitet. Diese basieren auf einer Evaluation in Thüringen aus dem Jahr 1998 und dienen der Praxis als Orientierungshilfe (vgl. ebd.).

2.4.1 Additiv-destruktives Modell

Beim *additiv-destruktiven Modell* gibt es keinerlei Berührungspunkte zwischen Schule und Schulsozialarbeit, und es herrscht eine Grundstimmung geprägt durch Distanz und Missgunst (vgl. Drilling 2009: 66).

2.4.2 Additiv-konstruktives Modell

Eine Haltung der grundsätzlichen Akzeptanz, aber trotzdem das Fehlen wesentlicher Überschneidungen liegen beim *additiv-konstruktiven Modell* vor (vgl. ebd.).

2.4.3 Integratives Modell

Das *integrative Modell «Hilfslehrkraft»* verleiht dem/der Schulsozialarbeitenden Funktionen wie Pausenaufsicht, Hausaufgabenhilfe oder Lehrpersonenvertretung (vgl. Drilling 2009: 66). Hierdurch kommt kein eigenständiges Profil von Kinder- und Jugendhilfe zustande, während die Variante *integratives Modell «sozialpädagogische Schule»* von Seiten der Schule dazu verwendet wird, die Schulsozialarbeit für die schulischen Bereiche zu vereinnahmen, wie beispielsweise für die Unterrichtung von Vorklassen (vgl. ebd.)

2.4.4 Kooperativ-sporadisches Modell

Mit dem *kooperativ-sporadischen Modell* gehen Schule und Schulsozialarbeit aufeinander zu und Kooperation wird als wichtig erachtet. In einzelnen Bereichen erfolgt eine Zusammenarbeit (vgl. Drilling 2001: 67).

2.4.5 Kooperativ-konstitutives Modell

Im Falle des *kooperativ-konstitutiven Modells* kommt es von beiden Seiten zu intensiver Kooperation und die Zusammenarbeit der beiden Professionen wird als zentrales Merkmal angesehen (vgl. Drilling 2001: 66f).

Aus der Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe ist das *kooperativ-konstitutive Modell* der Idealtypus von Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit. Hierbei geht es darum, ein gemeinsames Ziel zu verfolgen und zum Wohl der Schüler*innen zu agieren. Es wird Verantwortung für die Heranwachsenden übernommen, anstatt untereinander zu konkurrieren und zu delegieren (vgl. ebd.: 66).

Neben der anhaltenden Diskussion über das geeignetste Modell der Zusammenarbeit wirken weitere Faktoren auf die Arbeit der Schulsozialdienstes ein, welche sich in ihrer Handhabung anspruchsvoll gestalten.

2.5 Herausforderungen für die Schulsozialarbeit

Teilweise sind Schulsozialarbeitende mit einer derart hohen Anzahl an Schüler*innen konfrontiert, dass die meiste Arbeitszeit für Einzelfälle benötigt wird. Es bleibt deshalb kaum Raum für gesamtschulische Tätigkeitsbereiche, wie themenspezifische Gruppenprojekte (vgl. Baier/Deinet 2011: 65). Diese fallen meist in die Unterrichtszeit der zuständigen Lehrpersonen und sind somit abhängig von deren Mitwirkung (vgl. ebd.).

Es steht zum Teil noch immer die Grundsatzfrage im Raum, ob der Auftrag der Schulsozialarbeit eher darin liegt, nach dem Prinzip der schulischen Subordination, die Institution Schule am Funktionieren zu halten, oder in der subjektorientierten und zweckfreien Begleitung von Kindern und Jugendlichen in deren Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Baier/Deinet 2011: 65). Diese divergierenden Ausrichtungen führen zu lokal sehr unterschiedlichen Ausprägungen. Aus diesem Grund ist das Verhältnis von Schulsozialarbeitenden und Lehrkräften, sowie die daraus resultierende Kooperation schweizweit jeweils sehr unterschiedlich gestaltet (vgl. ebd.: 69). Während der Berufsverband der Sozialen Arbeit «Avenir Social» mit dem

Schulsozialarbeiter*innenverband auf eine Kooperation auf Augenhöhe hinarbeitet, fordern andere, dass in gewissen Fällen eine Unterordnung der Schulsozialarbeit zugunsten der Lehrer*inneninteressen zumindest nicht ausgeschlossen werden sollte (vgl. ebd.: 71). Drilling (2005: 14) beschreibt die Hauptaufgabe der Schulsozialarbeit als Unterstützung und Entlastung der Lehrpersonen, indem letztere ihr Aufgaben delegieren.

Laut Baier/Deinet (2011: 72) ist jedoch professionelle Schulsozialarbeit gekennzeichnet durch ihr abstraktes Fachwissen, auf dessen Grundlage sie ihre Zuständigkeit selbst definieren und entsprechende Angebote entwickeln kann. Diese wiederum können dann zu den Bedingungen der Schulsozialarbeit von verschiedenen Nutzer*innen und Professionellen in Anspruch genommen werden. Die Entlastung der Lehrpersonen soll gemäss Baier als positiver Nebeneffekt von gelingender professioneller Schulsozialarbeit betrachtet werden und weniger als deren Ziel (vgl. ebd.).

Zu der Grundsatzdiskussion, wie die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit aussehen soll und wie sie optimiert werden kann, stellt Baier (2007: 297) eine in seinen Augen weitaus wichtigere Frage in den Raum: Wie lassen sich optimale Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen ermöglichen und soziale Gerechtigkeit realisieren? Nur, wenn sich diese Frage sinnstiftend beantwortet lässt, sollte die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit strategisch optimiert werden (vgl. ebd.). Wenn das nicht der Fall ist, besteht die Gefahr, dass die Konzeptentwicklung zu genannter Kooperation ein reiner Selbstzweck wird, dessen Sinn verlorengegangen ist (vgl. Baier 2007: 297f).

In einem Vortrag äusserte Gurny 2003, dass sowohl Schule als auch Schulsozialarbeit zentrale Beiträge zur Bildung von Kindern und Jugendlichen leistet. Dieser Bildungsgedanke sollte das verbindende Element von Schule und Schulsozialarbeit sein, für welches beide Seiten ihre spezifischen Beiträge leisten können (vgl. Gurny 2003). Dieser Gedanke setzt voraus, dass es zu einer zielgerichteten Kooperation im Sinne eines gemeinsamen Handelns zwischen Schulsozialarbeit und Lehrerschaft kommt.

Da der persönliche, familiäre und gesellschaftliche Kontext der Schüler*innen wesentlich spannungsgeladener und konfliktreicher ist als zur Jugendzeit der heutigen Erwachsenen, ist es für die Kinder- und Jugendhilfe nicht einfach die jungen Menschen angemessen zu begleiten (vgl. Drilling 2001: 10). Es gibt Annahmen, die davon ausgehen, dass heute 25-30% der Jugendlichen aus unterschiedlichen Gründen unter psychosozialen Belastungen leiden. Immer mehr Kinder und Jugendliche reagieren mit Schulversagen und Schulverdrossenheit auf diese Umstände (vgl. ebd.: 10f). Unsere Gesellschaft besteht

heute aus sehr unterschiedlichen Lebenswelten, welche verschiedene Anforderungen an das Individuum, aber auch an die gesellschaftlichen Institutionen stellt. Diesen Voraussetzungen stehen die Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden gegenüber (vgl. ebd.). Ihr gemeinsames Ziel sollte es sein, durch schlüssige Konzepte zum Wohl der Schüler*innen zu handeln und somit die Sozialisation der Schüler*innen zu ermöglichen, anstelle nur auf problembelastete Situationen zu reagieren (vgl. ebd.: 13f).

Es hat sich gezeigt, dass für Schüler*innen, welche die Schulsozialarbeit in Anspruch genommen haben, der Beziehungsaspekt zu den Schulsozialarbeitenden von grosser Bedeutung ist (vgl. Baier/Heeg 2011: 77). Erfolg und Misserfolg der Beratung werden stets auf die Person oder die Beziehung zur Person bezogen. Auch die Niederschwelligkeit hat eine positive Auswirkung auf die Beziehung untereinander (vgl. ebd.). An Standorten, bei welchen sich die Schulsozialarbeitenden besonders um die Niederschwelligkeit, vor allem durch hohe Präsenz und inoffizielle Kontaktaufnahmen z.B. in der Pause bemühten, waren die positiven Rückmeldungen der Schüler*innen besonders ausgeprägt (vgl. Baier/Heeg 2011: 94f). Der für eine solche Präsenz erforderliche hohe Zeitaufwand steht nicht überall gleichermassen zur Verfügung (vgl. ebd.).

Spezifisch auf die Altersgruppe der Primarschule bezogen, müssen aufgrund des Altersspektrums von acht Jahren verschiedene Themenbereiche der Schulsozialarbeit wie Freundschaft, oder Nähe/ Abgrenzung, je nach Entwicklungsstand des Kindes unterschiedlich bearbeitet werden (vgl. AKJB 2016: 9). Innerhalb dieser Altersspanne ist auch das Spektrum an sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten enorm unterschiedlich. Dadurch ist eine andere schulsozialarbeiterische Herangehensweise als auf der Sekundarstufe erforderlich (vgl. ebd.). Auch kann aufgrund des Alters der Kinder eine vertiefte Zusammenarbeit mit den Eltern sinnvoll und erforderlich sein. Aufgrund des Zeitempfindens der Kinder sollte eine regelmässige Präsenz und Erreichbarkeit der Schulsozialarbeit gewährleistet sein (vgl. AKJB 2016: 9).

Neben der praktischen Einführung und Umsetzung von Schulsozialarbeit, gibt es den theoretischen Diskurs mit den Perspektiven von Forschung, Theoriebildung und Konzeptentwicklung. Die Forschungsinteressen sind hier genauso vielseitig wie die Ansichten darüber, was Schulsozialarbeit leisten soll (vgl. Baier 2007: 293).

In der Fachdiskussion wurde zu der Erkenntnis gelangt, dass herkömmliche präventive und intervenierende Massnahmen nicht mehr ausreichen, um Kinder und Jugendliche

angemessen zu begleiten (vgl. Baier 2011: 73). Die Anforderungen des Alltags erfordern von den Heranwachsenden Umgangsformen, welche sie ermächtigen, herausfordernde Situationen auch allein zu bewältigen. Somit wurde vom Fachdiskurs erkannt, dass es um die Förderung von *Lebenskompetenzen* geht, welche als zentrales Ziel der Schulsozialarbeit definiert wurde (vgl. ebd.). Diese Tatsache unterstreicht die Relevanz des Themas dieser Arbeit.

2.6 Noch nicht ausgeschöpftes Potential der Schulsozialarbeit

Wie in Kapitel 2.1 ersichtlich wurde, liegt die Entscheidung über die Einführung von Schulsozialarbeit an den Primarschulen, bzw. die Entscheidung über deren Notwendigkeit als auch deren Finanzierung bei den Gemeinden. Dabei verfügen nicht alle Gemeinden über die notwendigen finanziellen Mittel und infolgedessen kann Schulsozialarbeit nicht an allen Primarschulen in Baselland stattfinden. Gerade kleine Gemeinden sind davon betroffen. Als Teil der Kinder- und Jugendhilfe ist die Schulsozialarbeit dazu verpflichtet, Kinder und Jugendliche und deren Eltern bei der Lebensbewältigung zu unterstützen und Kindswohlfährdung zu vermeiden. Somit liegt in der flächendeckenden Einführung von Schulsozialarbeit an den Primarschulen ungenutztes Potential. Hierfür liegt die Verantwortung nur zu einem geringen Teil bei der Schulsozialarbeit selbst.

Vor allen Dingen in der Prävention und in der Förderung von *Lebenskompetenzen* finden sich Entwicklungsmöglichkeiten. Dieser Aspekt basiert auf der Erkenntnis, dass die jungen Menschen im Alltag in herausfordernden Situationen des Alltags nicht immer eine beschützende Person an ihrer Seite haben und es insofern erforderlich ist, ihnen Umgangsformen und Kompetenzen näherzubringen, mit welchen sie sich selbst schützen können. Dieses Ziel ist aus Sicht der Schulsozialarbeit formuliert und bedarf einer flächendeckenden Umsetzung (vgl. Baier/Deinet 2011: 72f). Diesbezüglich hat die Schulsozialarbeit ein grosses, ungenutztes Potential in den Bereichen der themenspezifischen Projekte mit Gruppen oder Klassen, für welche im Moment aufgrund der hohen Einzelfalldichte kaum Zeit zur Verfügung steht (vgl. Baier/Deinet 2011: 65).

Auch in der Entwicklung von Schule verfügt die Schulsozialarbeit über Potential, welches noch zu wenig genutzt wird. Hierbei ist sie abhängig von der Offenheit der Lehrerschaft gegenüber neuer Sichtweisen und gleichzeitig von der Kooperationsbereitschaft der Schule (vgl. ebd.).

Um die Fragestellung beantworten zu können und den Zusammenhang, Gemeinsamkeiten, Herausforderungen sowie mögliche Formen und Thematiken für eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit zu erkennen, muss das Prinzip der Primarschule, ihre spezifischen Herausforderungen und der Lehrplan 21 näher betrachtet werden. Diese Schwerpunkte werden im nachfolgenden Kapitel ausgeführt.

3 Der Bildungsauftrag der Primarschule, der Lehrplan 21 und die Herausforderungen der Primarschule von heute

Die Primarschule hat den Auftrag, die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder unter Berücksichtigung ihres Entwicklungsstandes zu fördern. Es wird methodisch und technisch an den Bildungsauftrag des Kindergartens angeknüpft (vgl. Basel-Landschaft o.J.: o.S.). Das Ziel der Primarschule wird im §24 im kantonalen Bildungsgesetz SGS 640 des Kantons Basel-Landschaft folgendermassen festgehalten:

«Die Primarschule vermittelt den Schülerinnen und Schülern eine schulische Grundausbildung und bereitet sie auf den Besuch der Sekundarschule vor. Sie fördert die Persönlichkeitsentwicklung und die Selbstständigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler.»

In den Jahren von 2010-2014 wurde von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) der Lehrplan 21 erarbeitet und im Herbst 2014 von den Deutschschweizer Erziehungsdirektor*innen freigegeben (vgl. D-EDK 2014: o. S.). Dieser erste gemeinsame Lehrplan für die Volksschule in der Schweiz entstand in Kooperation mit den 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen mit dem Vorhaben, die Ziele der Schule zu harmonisieren. Vom Lehrplan 21 existieren eine Vorlage des Bundes, sowie Versionen der einzelnen Kantone (vgl. ebd.). Obwohl die Verantwortung für das Schulwesen bei den Kantonen liegt, behält sich der Bund vor, einzugreifen, sollte auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung in Bezug auf das Schuleintrittsalter und die Schulpflicht zustande kommen (vgl. Bundesverfassung: Art. 101).

Die Grundlagen des Lehrplans 21 teilen sich in sechs Bereiche auf. Diese bestehen aus den Bildungszielen, dem Lern- und Unterrichtsverständnis, den *Überfachlichen Kompetenzen*, der *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* und den Schwerpunkten des 1. Zyklus und 2./3. Zyklus (vgl. Bildungsgesetz Basel-Landschaft SGS 640). Im Kanton Basel-Landschaft wird ab der 3. Klasse Französisch als erste Fremdsprache unterrichtet und ab der 5. Klasse Englisch. Um Kinder mit besonderen Begabungen oder Bildungsbedarf angemessen zu fördern, stehen verschiedene, in den Unterricht integrierte Angebote wie Deutsch als Zweitsprache, Logopädie, heilpädagogische Unterstützung, Begabten- und Förderunterricht zur Verfügung (vgl. ebd.). Weiter werden für die Freizeit Kurse zur Vermittlung heimatlicher Sprache und Kultur, als auch Musikunterricht angeboten. Es ist möglich, an Religionsunterricht teilzunehmen. An einigen Schulen gibt es Mittagstische,

Aufgabenhilfe, Nachmittagsbetreuung und Schulsozialarbeit. Diese Angebote basieren auf Eigeninitiative der Schulen (vgl. Bildungsgesetz Basel-Landschaft SGS 640).

Im Lehrplan 21 werden neben den herkömmlichen Schulfächern wie bereits erwähnt, *Überfachliche Kompetenzen* definiert, welche im Kapitel 3.6 genauer ausgeführt werden. Die ebenfalls neuartige Kategorie *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* wird im Kapitel 3.5 vorgestellt. Durch die Einführung dieser beiden neuen Themenbereiche soll die persönliche Entwicklung der Schüler*innen, welche im §24 des Bildungsgesetzes Baselland als Ziel definiert ist, gefördert werden (vgl. ebd.). Die Schule wie auch die Schulsozialarbeit ist als öffentliche Institution den Inhalten der UN-Kinderrechtskonvention verpflichtet (vgl. Baier/Deinet 2011: 88).

Der Schulalltag an Primarschulen in Baselland ist geprägt von unterschiedlichen Herausforderungen. Diese stehen in Zusammenhang mit einigen *Überfachlichen Kompetenzen* und werden deshalb nachfolgend genauer betrachtet.

3.1 Gewalt und Sozialverhalten von Schüler*innen

Generell sind die Ursachen für Gewalt sehr unterschiedlich. Zum einen Teil kann sie auf die Persönlichkeit eines Menschen zurückzuführen sein, zu einem anderen Teil auf die gesellschaftlichen Einflüsse (vgl. Pädagogische Hochschule Zürich 2022: 13). Die Psychologie unterscheidet zwischen verschiedenen Formen von Gewalt, welche alle dasselbe Ziel verfolgen, nämlich einer anderen Person Schaden zuzufügen (vgl. ebd.: 11). Der Umgang mit auffälligem und aggressivem Verhalten seitens der Schüler*innen stellt für viele Schulen eine grosse Herausforderung dar und es werden Massnahmen benötigt, um diesen krisenhaften Situationen wirksam begegnen zu können (vgl. ebd.).

3.1.1 Gewalt an Primarschulen

In einer Studie von Eisner et al. (2007: 178) im Auftrag des Nationalen Forschungsprogramms 52 wurden Ursachen, Erscheinungsformen sowie Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen untersucht. Diese Studie hält fest, dass Gewalt bereits zu Beginn der Primarschule weit verbreitet ist (vgl. ebd.). Es gibt eine starke Übervertretung von Jungen von 63%, die zumindest selten in Konflikte in Zusammenhang mit körperlicher Gewalt kommen. Bei Mädchen sind es 20%. Oft oder sehr oft in körperliche Auseinandersetzungen sind 12% der Jungen und 2% der Mädchen verwickelt (vgl. Eisner et al. 2007: 178). Wenn es aber um andere Formen der Gewaltausübung geht, wie den Versuch, andere zu beherrschen oder andere zu veranlassen, jemanden zu plagen, nähern sich die Geschlechter zahlenmässig einander an. In diesem Kontext kommt es bei 35% der

Jungen und 40% der Mädchen zu Vorfällen (vgl. ebd.). Geht es um das Veranlassen, andere Kinder zu plagen sind Mädchen und Jungen mit jeweils 28% vertreten. Gravierende Anzeichen für gewalttätiges Verhalten kommt bei 7,6% der Jungen und 2,1% der Mädchen von insgesamt 4,1% (vgl. ebd.).

Weiter wurden die Kinder mit oft oder sehr oft gewaltausübenden Tendenzen zusätzlich auf die bei ADHS auftretenden Symptome getestet. Mit dem Ergebnis, dass 6,8% der Mädchen und 14,7% der Jungen (insgesamt 11%) bei Schuleintritt betroffen sind (vgl. Eisner et al. 2007: 179).

3.1.2 Sozialverhalten der Primarschüler*innen

Im weiteren Verlauf der Studie wurde das Sozialverhalten der Kinder detailliert ausgearbeitet. Es stellte sich heraus, dass andere Verhaltensschwierigkeiten wie Konzentrationsschwäche, motorische Ruhelosigkeit und mangelnde Ausdauer viel häufiger auftreten als aggressives Verhalten (vgl. Eisner et al. 2007: 179). Viele Kinder leiden an emotionalen Beeinträchtigungen wie Angst, Niedergeschlagenheit, Lustlosigkeit und Schuldgefühlen. In Zürich wurden 9% der Jungen und 7% der Mädchen von den Lehrpersonen als oft oder sehr oft besorgt oder beunruhigt beschrieben (vgl. ebd.). In internationalen Studien stellte sich heraus, dass 3-5% der Kinder nach klinischen Kriterien als depressiv gelten und 15% von ihnen punktuell an depressiven Verstimmungen leiden. Im Gegensatz zu Aggressionen und ADHS wird diese Problematik von der Gesellschaft erst seit kurzer Zeit wahrgenommen (vgl. Eisner et al. 2007: 179).

Auch das prosoziale Verhalten der Schüler*innen wurde beleuchtet. Zu prosozialem Verhalten gehören Trost spenden, wenn jemand weint, verletzten Kindern zu helfen oder auch heruntergefallene Dinge aufzuheben (vgl. ebd.). Je nach Frage, welche die Lehrpersonen den Kindern stellten, ergab sich am Ende, dass in diesem Bereich der Unterschied zwischen den Geschlechtern am ausgeprägtesten war. Während das Fehlen von prosozialen Fähigkeiten bei Jungen mit 8,8% festgehalten wurde, waren es bei den Mädchen nur 0,9% (vgl. Eisner et al. 2007: 179).

Neben weiteren Risikofaktoren für aggressive und nicht aggressive Verhaltensprobleme wirken im Bereich Schule und Gleichaltrige drei Faktoren ein. In Bezug auf das individuelle Verhältnis zur Schule in der dritten Klasse liegt auffälliges Verhalten vor allem an einem negativen Verhältnis zwischen Schüler*in und Lehrperson, einer mangelnden Motivation des Kindes und einer fehlenden Unterstützung durch die Eltern (vgl. Eisner et al. 2007: 185). In Bezug auf Schule als soziales Umfeld wirken sich ein schlechtes Klassenklima und viele in der Schule vorkommende Ordnungsprobleme aus, was an vermehrtem

Problemverhalten erkennbar wird. Auch der Ausschluss durch die Klassenkameraden und engere Kontakte zu anderen verhaltensauffälligen Mitschüler*innen verstärken das Risiko zu Verhaltensproblemen (vgl. ebd.).

3.1.3 Ideen zum Umgang mit Gewalt an Primarschulen

Eine mögliche Massnahme, dieser Problematik zu begegnen, ist gemäss dem interdisziplinären Forscherteam der Zürcher Pädagogischen Hochschule (2022: 5) und der Fachhochschule Nordwestschweiz, der «Ausbau der personellen Ressourcen und fachlichen Kompetenzen von Schulen, insbesondere der Schulsozialarbeit». Diese sollte niederschwellig verfügbar sein und zeitlich flexibel ausgebaut werden, um Gewaltvorfällen vorzubeugen und gegebenenfalls professionell zu bearbeiten (vgl. ebd.). Weiter sollte die Schulsozialarbeit personell aufgestockt, oder falls noch nicht geschehen, eingeführt und gut in das Schulteam integriert werden und nicht für mehrere Schulteam an verschiedenen Schulen zur Verfügung stehen. Dies, um die Chancen zu erhöhen, sich bei Problemen auch wirklich an die Schulsozialarbeit wenden zu können (vgl. Pädagogische Hochschule Zürich 2022: 54).

Durch diese Studie konnten noch weitere interessante Erkenntnisse gewonnen werden: Demnach kam es an den Zürcher Volksschulen am häufigsten zu psychischer Gewalt gegen Schüler*innen. Dieser folgt physische Gewalt und Mobbing/Cybermobbing. Am meisten betroffen sind die Mitarbeitenden der Schulen von Gewalt auf dem Pausenplatz und von Störungen im Unterricht (vgl. Pädagogische Hochschule Zürich 2022: 4). Es zeigte sich, dass zwar die Schulen selbst nicht an ihre Belastungsgrenze stossen, wohl aber viele der Mitarbeitenden. Diese wünschen sich mehr Ressourcen, um anspruchsvolle Vorfälle bearbeiten zu können (vgl. ebd.). Zwar existieren an vielen Schulen Handlungsleitfäden zur Krisenintervention, jedoch wenig Massnahmen oder Möglichkeiten zur Früherkennung und Frühintervention. Die häufigste Unterstützungsform für die schulischen Mitarbeiter*innen der Volksschulen ist die Schulsozialarbeit. Aber auch die Beratung durch das Pädagogische Team oder die Schulleitung wird in Anspruch genommen (vgl. ebd.: 57).

Gewalt kann auch durch wahrnehmbar aggressives Verhalten von Lehrpersonen verursacht werden, welches sich beispielsweise durch Anschreien der Schüler*innen äussert. Auch subtilere Handlungen wie Etikettierungen oder Beschämungen seitens Lehrperson kann sich in dieser Weise auf die Schüler*innen auswirken (vgl. Melzer et al.: 2011: 425).

Um Gewalt an Schulen wirklich präventiv begegnen zu können beschreiben Fabian et al. (2014: 44) folgende Massnahme:

«Die gesamte Schule (Schülerinnen und Schüler, Schulleitung, Lehrpersonen, Schulsozialarbeit, Mittagstischleitung, Hausdienst, Eltern etc.) sollte gemeinsame und prosoziale Werthaltungen entwickeln und im Schulalltag leben. Dieses Wertesystem sollte verdeutlichen, dass keine Form von Gewalt unter Kindern und Jugendlichen akzeptiert wird und mögliche Opfer unterstützt werden.»

Gemeinsam und prosozial ein Wertesystem zu erschaffen, bedeutet Partizipation, Selbstwirksamkeit und die Möglichkeit zur Entwicklung von *Lebenskompetenzen* für die Schülerinnen und Schüler. Es ist ein Prozess, bei welchem die jungen Menschen dazu angeregt werden, sich mit sich selbst, den anderen und dem Umgang miteinander auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). Er erfordert Kommunikation und Raum für die Entwicklung von Empathie und soll die Identifikation mit Schule und den Kameraden ermöglichen. Der Zusammenhalt, der dadurch entstehen kann, die Bindung und die Beziehung zu den Lehrpersonen und den Klassenkamerad*innen, bildet einen optimalen Nährboden für das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden (vgl. Fabian et al. 2014: 44).

Neben den Ergebnissen der besagten Studie konnte bei der Recherche festgestellt werden, dass es, ergänzend zur Schulsozialarbeit, bereits gut etablierte, gut funktionierende Programme gibt, welche bereits seit längerem umgesetzt werden. Exemplarisch dafür soll an dieser Stelle das Programm «*Peacemaker*» des National Coalition Building Institutes (NCBI) erwähnt werden (vgl. NCBI Schweiz 2022: o. S.). Hierbei werden Schüler*innen innert einer Projektwoche zu Streitschlichtern ausgebildet, welche dadurch befähigt werden, eskalierende Situationen auf dem Pausenhof zu beschwichtigen und somit der anhaltenden Gewalt an der Schule vorzubeugen und ihr entgegenzuwirken (vgl. ebd.). Die positiven Auswirkungen des Programms wurden durch eine Evaluation des Bundesamts für Sozialversicherungen festgehalten. Die Wirksamkeit von *Peacemaker* konnte von verschiedenen befragten Personenkreisen positiv bestätigt werden (vgl. Bundesamt für Sozialversicherungen 2019: 62). Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen und Schüler*innen gaben an, dass sich das Projekt positiv auf das Gewaltverhalten der Schüler*innen, als auch auf das Schulklima auswirke (vgl. ebd.).

Studierende des Masterstudiengangs an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) erstellten 2019 einen Werkstattbericht, bei welchem festgehalten werden konnte, dass diejenigen Schüler*innen, welche die Rolle der Streitschlichtenden einnahmen, soziale Kompetenzen erringen und auch anwenden konnten (vgl. ebd.). Bei dieser Studie konnte bestätigt werden, dass sich ehemalige *Peacemaker* im späteren Verlauf ihres Lebens selbstwirksamer und konfliktfähiger einschätzen (vgl. Streibert/ Sepahniya/ Anthamatten 2019: 57).

Neben der Gewaltproblematik ist das Thema Inklusion die zweite grosse Herausforderung an Primarschulen in der Schweiz.

3.2 Inklusion

Die UN-Behindertenkonvention (BRK) trat 2008 in Kraft und wurde von mittlerweile 175 Vertragsstaaten unterzeichnet. Die Schweiz hat dieses Abkommen 2014 ratifiziert (vgl. Eidgenössisches Department des Innern o.J.: o.S.). Damit verpflichtet sie sich, Menschen mit Behinderungen die *Inklusion und die Gleichstellung in der Gesellschaft* zu ermöglichen, sie gegen Diskriminierung zu schützen und Hindernisse zu beheben, mit denen Menschen mit Behinderungen eingeschränkt werden (vgl. ebd.).

Die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung soll nach § 5a SGS 640 vorzugsweise integrativ, unter Beachtung des Wohles und des Entwicklungsstandes des Kindes oder des Jugendlichen stattfinden. Auch das schulische Umfeld und die Schulsituation finden Berücksichtigung (vgl. Bildungsgesetz SGS 640). Um der *integrativen Sonderschulung* einen Rahmen zu geben, wurde ein Konzept entwickelt (InSo), welches auf dem kantonalen Bildungsgesetz §47 basiert (vgl. Bildungs- Kultur- und Sportdirektion/ Amt für Volksschulen 2015: o.S.).

Das kantonale Bildungsgesetz Basel-Landschaft bestimmt mit § 5 des SGS 640 die Massnahmen zur *Integration von ausländischen und fremdsprachigen Schüler*innen*.

Vertraut man auf die Erfahrung und das Gespür des renommierten Autors des Schweizer Schulrechts, Herbert Plotke (vgl. Buxtorf-Otter 2016: o.S.), ist das Thema Inklusion eine grosse Herausforderung. Laut Plotke sind «Die Lehrerinnen und Lehrer nicht in der Lage, gleichzeitig minderbegabte, begabte und sehr begabte Schülerinnen und Schüler zu unterrichten.» (Schulinfo Zug 2016: o.S.) Auch der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) ist bewusst, dass der unterschiedliche Entwicklungsstand, die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und auch die soziale und sprachliche Herkunft der Schüler*innen sowie ihr unterschiedliches Verhalten sehr hohe Anforderungen an die Schulen stellen (vgl. EDK o.J.: o.S.). Mit individualisierten

Massnahmen sollen die Heranwachsenden durch Regelschullehrpersonen oder auch Fachpersonen wie Heilpädagog*innen unterstützt und ein gemeinsames Lernen ermöglicht werden (vgl. ebd.). Zu den individuellen Massnahmen zählen die Begabtenförderung, die Sprachförderung in Deutsch sowie Fremdsprachen, Logopädie, Förderung der Psychomotorik und die Förderung in einzelnen Schulfächern (vgl. ebd.). Falls der Förderbedarf die Kapazität oder die Kompetenz der Regelschullehrpersonen überschreitet, sollen zusätzliche Massnahmen ergriffen werden (vgl. ebd.). Im Fachjargon wird von drei Formen der *integrativen Schulung* gesprochen. Regelklassen sind von der Einzel- und Doppelintegration (EI und DI) von Schüler*innen mit einer Behinderung betroffen. Hierbei werden die Schüler*innen von einer zusätzlichen Lehr-, Fach-, oder Assistenzperson begleitet (vgl. EDK o.J.: o.S.). Diese Unterstützungspersonen begleiten die Kinder einzeln oder zusammen in unterschiedlicher Stundenanzahl, wobei die Kinder auch eine gewisse Zeit ohne Begleitung in ihren Schulklassen verbringen (vgl. ebd.).

Diese Voraussetzungen fordern von der Lehrperson die Fähigkeit, die Möglichkeit und auch die Sozialkompetenz, die heterogene Klassenkonstellation zu begleiten und zu unterrichten. Auch an die Schüler*innen werden Ansprüche in Form von sozialen Kompetenzen gestellt. Hierbei kann die Schulsozialarbeit wertvolle Unterstützung leisten.

«Die Schulsozialarbeit kann mit ihrem Angebot im Rahmen von Inklusion dazu beitragen, dass neue Formen der Heterogenität gewinnbringend für Kinder gestaltet werden können (vgl. Speck-Hamdan 2015: 16), ohne dabei aus dem Blick zu verlieren, dass gelingende Inklusion grundlegend eine multiprofessionelle Kooperation an Schulen voraussetzt.» (Baier/Fischer 2018: 69f)

Trotz dieses gewinnbringenden Beitrags von Seiten der Schulsozialarbeit scheint die Umsetzung der Inklusion aktuell in den Schulklassen an ihre Grenzen zu stossen und es entstanden Bewegungen, welche dem Inklusionsgedanken an Schulen entgegenwirken. In Basel wurde der Lehrerverband «*Freiwillige Schulsynode*» (FFS) gegründet und die «*Förderklasseninitiative*» lanciert, welche in kürzester Zeit die benötigten Unterschriften beisammen hatte (vgl. Briellmann 2023: o.S.). Auch der Grosse Rat im Kanton Bern hat im Jahr 2022 wieder mehr Kleinklassen befürwortet. Und auch im Kanton Zürich haben sich zwei Drittel der Befragten einer durch die Neue Zürcher Zeitung (NZZ) durchgeführten Umfrage für Kleinklassen ausgesprochen (vgl. ebd.). Dabei steht nicht die *Inklusion* an sich in der Kritik, sondern die fehlenden Parameter, welche zu einer erfolgreichen Umsetzung

nötig wären und versprochen worden waren (vgl. Briellmann 2023: o.S.). Die Klassen würden eher grösser und der Schulraum, sowie qualifiziertes Fachpersonal würden knapper.

Auch von den 4000 durch die von der FSS befragten Lehrpersonen wünschen sich 72% vermehrt separative Schulangebote (vgl. ebd.).

Durch Inklusion entsteht eine noch grössere *Heterogenität* in den Klassenzimmern als zuvor, mit welcher die Lehrpersonen und Schüler*innen gleichermassen konfrontiert sind.

3.3 Heterogenität

Heterogenität ist kein neues Phänomen. Bereits Maria Montessori und Peter Petersen setzten sich mit dieser Gegebenheit didaktisch auseinander. Auch die Förderung bestimmter Gruppen wie Migrantenkindern oder Hochbegabten wird seit Jahrzehnten bearbeitet (vgl. Wenning 2007: 22). Aus der «Vergleichenden Erziehungswissenschaft» wissen wir, dass es unterschiedliche Sichtweisen auf das Thema *Heterogenität* gibt. Dass es seit jüngster Zeit vermehrt thematisiert wird, könnte auch mit den PISA Studien der letzten Jahre zusammenhängen (vgl. ebd.). Zugenommen hat Heterogenität bereits seit der Ausdehnung institutionalisierter Erziehung auf alle Kinder der Gesellschaft. Sie begann mit den Sozial Schwächeren, gefolgt von den Mädchen, Kindern mit Migrationshintergrund und schliesslich den Kindern mit einer Behinderung (vgl. Wenning 2007: 25ff). Die gewünschte Vielfalt innerhalb der Institution Schule wird ein Problem, sobald die Schule eine bestimmte Erwartungshaltung an bestimmten Lern- und Entwicklungsgeschwindigkeiten der Lernenden einnimmt (vgl. ebd.: 27). Heterogenität ist weder gut noch schlecht, aber es muss ein guter Umgang mit ihr gefunden werden. Ein produktiver Umgang mit ihr, die Heterogenität als Herausforderung und auch als Chance zu sehen, ist wohl der zielführendste Weg (vgl. Wenning 2007: 30).

Zweifelsohne stellt Heterogenität in den Schulklassen eine Herausforderung dar. Je unterschiedlicher die Schüler*innen sind, desto anspruchsvoller ist es für die Lehrpersonen, allen Kindern gleichermassen gerecht zu werden (vgl. Kunze/Solzbacher 2010: 329f). Gleichzeitig erfordert Heterogenität von allen Beteiligten soziale Kompetenzen wie Empathie, Hilfsbereitschaft und Geduld.

Differenzierung bietet einen wichtigen Weg, um Heterogenität zu begegnen. Darunter wird ein Weg verstanden, bei welchem den Lernenden unterschiedliche Lernangebote zur

Verfügung gestellt werden (vgl. ebd.). Dies scheint den skandinavischen Ländern gelungen zu sein.

3.4 Skandiaviens Umgang mit Heterogenität und Inklusion

Die Skandinavischen Länder haben für sich ähnliche Strategien gefunden, um mit den Herausforderungen, welche Heterogenität und Inklusion mit sich bringen, umzugehen. Dennoch gibt es leichte Unterschiede, die im Folgenden erläutert werden.

Schweden setzt auf individuelles Lernen. Es wird davon ausgegangen, dass jeder Schüler und jede Schülerin einen eigenen Lernstil und ein eigenes Lerntempo haben. Indem auf diese individuellen Voraussetzungen eingegangen wird, soll die Basis für ein lebenslanges Lernen geschaffen werden (vgl. Döbert et al. 2010: 649). Ziel des Unterrichts ist es, den Schüler*innen Wissen und Fertigkeiten in Kooperation mit den Lehrpersonen zu vermitteln. Dadurch sollen sie zu verantwortlichen Menschen und Mitgliedern der Gemeinschaft erzogen werden (vgl. ebd.). Durch die Tatsache, dass in Schweden von allen Kindern gleich welcher Begabung bis zur 9. Klasse eine Gesamtschule besucht wird, ergibt sich automatisch ein heterogenes Bild. Die Integration von Kindern mit psychischen und physischen Beeinträchtigungen gehört zum wesentlichen Prinzip des schwedischen Schulsystems (vgl. ebd.). Bis zur 8. Klasse gibt es keine Benotung. Es werden von Schüler*innen und Lehrpersonen gemeinsam individuelle Entwicklungspläne erstellt, welche den Interessen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen entsprechen (vgl. Ratzki 2003: 24). Für besondere Förderung stehen bei Bedarf Sonderschullehrpersonen, Sozialpädagog*innen und Psycholog*innen zur Verfügung. Das schwedische Schulsystem ist durch die gemeinsame Schule extrem flexibel (vgl. ebd.). Durch den nicht existenten Notendruck bleiben Versagensängste aussenvor. Auf diesem Weg ist es möglich, sehr individuell auf die Kinder und ihre Bedürfnisse einzugehen. Der Erfolg dieses Modells zeigt sich darin, dass 76% der Kinder in Schweden die Hochschulreife erreichen (vgl. ebd.: 26).

Finnland räumt ihren Bürgerinnen und Bürgern die Möglichkeit ein, bereits vor der Geburt ihres Kindes eine Beratungsstelle namens «NEUVOLA» in Anspruch zu nehmen. Nach der Geburt finden dort Beratungen in Gruppen statt, bei welchen sich die Eltern gegenseitig austauschen können (vgl. Ratzki 2003: 27). Die dort beschäftigten Krankenpfleger*innen und Therapeut*innen arbeiten eng mit den Kindergärten und Schulen zusammen. Sie kennen alle Kinder seit ihrer Geburt und können die Lehrpersonen beratend unterstützen (vgl. ebd.).

Wie in Schweden, findet Schule in Finnland ebenfalls in Form einer Gesamtschule während neun Jahren statt. Um die Schüler*innen optimal fördern zu können, verfügt jede Schule über Assistent*innen und Sonderschullehrpersonen (vgl. Ratzki 2003: 28). Diese unterstützen die Lehrpersonen bei fachlichen Fragen oder Verhaltensschwierigkeiten. Die Kinder bekommen so die Möglichkeit mit emotionalen Problemen umzugehen. Bei Problemfällen nehmen die Lehrpersonen Kontakt mit der Schulleitung, Psycholog*innen, Sozialarbeiter*innen, Schularzt oder Schulärztin und den Sonderschullehrpersonen auf. Mit diesen findet ein regelmässiger Austausch statt. Diese sogenannten «Schülerpflegegruppen» sind seit 2004 verpflichtend (vgl. ebd.: 28).

In *Norwegen* wurden die Sonderschulen in den 90er Jahren abgeschafft. Fast alle Kinder besuchen die 10-jährige Gesamtschule. Das Credo lautet «Jedes Kind bekommt, was es braucht», und das wird durch persönliche Betreuung und Hilfe umgesetzt (vgl. Ratzki 2003: 26). Es werden in Abstimmung mit den Eltern individuelle Förderpläne für Kinder mit Förderbedarf und Lernschwierigkeiten erstellt. Diese werden von einem pädagogisch-psychologischen Dienst bewilligt (vgl. ebd.). Bildung ist nach Auffassung der Norweger ein Menschenrecht, was allen anderen Gesetzen vorausgeht. Migrantenkinder haben das Anrecht auf intensiven zusätzlichen Norwegisch Unterricht und Fachunterricht, um Wissenslücken entgegenzuwirken. Für Norwegens Schulen steht *Inklusion* an oberster Stelle. Diese Haltung vertreten auch die Lehrpersonen (vgl. ebd.). Das Bildungsziel Norwegens wird folgendermassen formuliert: «Oberstes Bildungsziel...ist die Erziehung zur Menschlichkeit in einer sich ständig weiterentwickelnden Gesellschaft.» (Ratzki 2003: 27) In Norwegen erreichen 47 % der Schüler*innen die Hochschulreife.

Schweden, Finnland und Norwegen legen alle den Fokus auf individueller Förderung und Individualisierung, auch wenn sie in der Umsetzung leicht unterschiedlich vorgehen. Sie verfolgen alle das Ziel, dass jedes Kind seinen eigenen Lernweg bestreiten kann, ohne dass es ausgesondert oder im Vergleich mit anderen abgewertet wird. Es werden in allen drei Ländern erhebliche Mittel in die Grundschule, und in die Förderung von lernschwachen und gefährdeten Jugendlichen aus sozial schwachen Milieus investiert. Das Ergebnis in allen drei Ländern ist die Tatsache, dass es dort keinen erkennbaren Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischen Status und Bildungserfolg gibt (vgl. Ratzki 2003: 29f).

Die hohe Anzahl an die Hochschulreife erreichenden Schüler*innen und der nicht erkennbare Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status und Bildungserfolg weisen darauf hin, dass die Schulsysteme, wie Skandinavien sie führt, durchaus erfolgreich

sind. Durch die individuelle und partizipative Vorgehensweise können alle Kinder ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend begleitet und unterstützt werden. Durch den individuellen und partizipativen Umgang mit den Schüler*innen kann Inklusion gelingen und Toleranz gestärkt werden.

Für Skandinavien ist der Umgang mit Heterogenität und Inklusion seit vielen Jahren Normalität. Durch die individuelle Betreuung und Förderung der Schüler*innen kann diesen Herausforderungen gut begegnet werden. Mit ihrem Vorgehen schaffen es alle drei Länder, die Forderungen der UN-Kinderrechtskonvention zu erfüllen.

«In allen drei Ländern ist die Förderung aller Kinder und Jugendlichen ausdrückliches Staatsziel, das mit dem Gebot der Chancengleichheit (England, Finnland), der Demokratie (Schweden) und der Menschlichkeit (Norwegen), begründet wird. Dies gibt den Lehrer (inne)n, Eltern und kommunalen Schulträgern Orientierung.» (Ratzki 2003: 30)

Norwegens oberstes Bildungsziel, die Erziehung zur Menschlichkeit in einer sich stetig wandelnden Gesellschaft, findet sich auch in der Schweiz im Lehrplan 21 der Primarschule Baselland in der *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* wieder.

3.5 Bildung Nachhaltige Entwicklung (BNE)

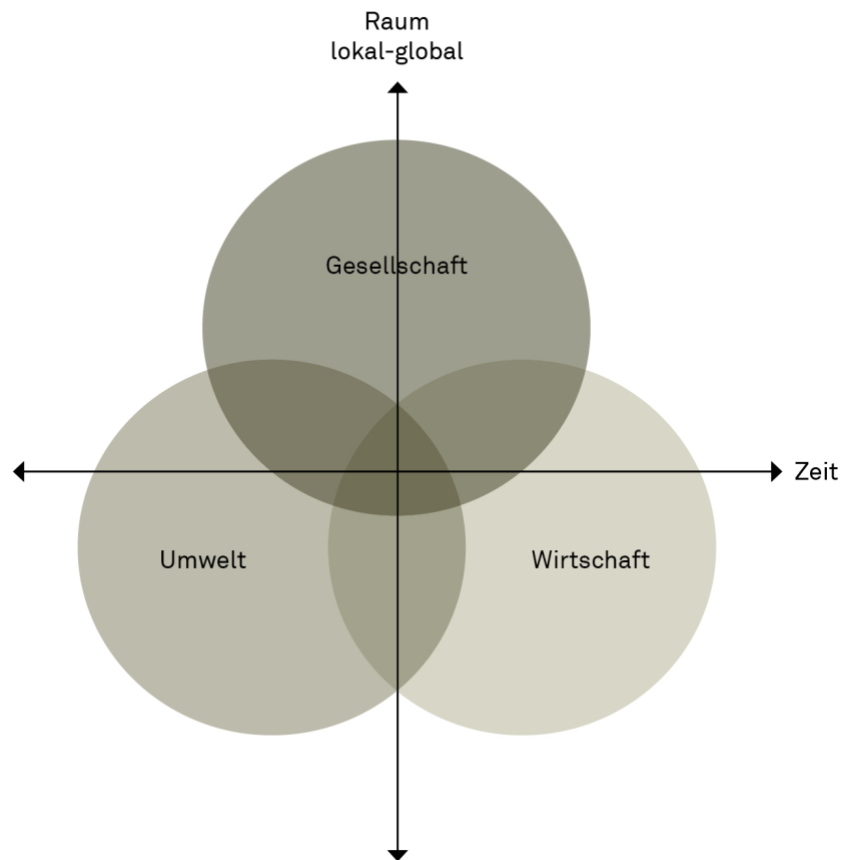
Der Gedanke, welcher hinter dem Begriff *Nachhaltige Entwicklung* steht, ist folgender:

Um die materiellen und immateriellen Grundbedürfnisse aller Menschen heute und in Zukunft zu befriedigen, bedarf es einer solidarischen Gesellschaft und wirtschaftlichem Wohlergehen (vgl. D-EDK 2014: 36). Um dies erreichen zu können, muss sich Vieles weiterentwickeln. Im Lehrplan 21 wird durch verschiedene fachübergreifende Themen zur Entwicklung des Bewusstseins der Schüler*innen in diesen Bereichen beigetragen.

Dazu gehören:

- Politik, Demokratie und Menschenrechte
- Natürliche Umwelt und Ressourcen
- Geschlechter und Gleichstellung
- Gesundheit
- Globale Entwicklung und Frieden
- Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung
- Wirtschaft und Konsum (vgl. ebd.)

Abbildung 3: Drei-Dimensionen-Schema Nachhaltige Entwicklung



(D-EDK 2014: 34)

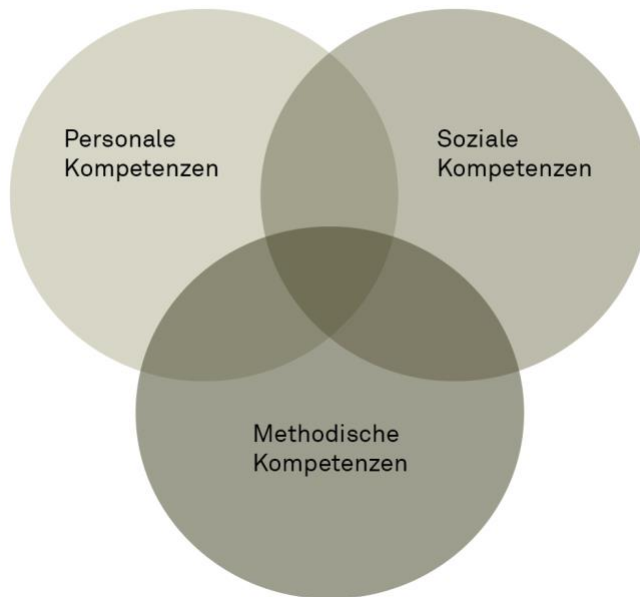
Diese Themenbereiche wurden in die Fachbereichslehrpläne, in erster Linie im Schulfach Natur, Mensch Gesellschaft (NMG) integriert. Mit dieser Vorgehensweise wird ein Grundstein für das Wissen und Können in diesen Bereichen gelegt (vgl. D-EDK 2014: 37).

Weitere, das Bewusstsein und die persönliche Entwicklung von Schüler*innen betreffende Thematiken finden sich bei den *Überfachlichen Kompetenzen*.

3.6 Überfachliche Kompetenzen

Unterteilt werden die *Überfachlichen Kompetenzen* in personale, soziale und methodische Kompetenzen. Sie werden als «für eine erfolgreiche Lebensbewältigung zentral» bezeichnet (vgl. D-EDK 2014: 30). Sie sind auf den schulischen Kontext ausgerichtet und thematische nicht immer trennbar, sondern überschneiden sich zum Teil.

Abbildung 2: Personale, soziale und methodische Kompetenzen und ihre Überschneidungen



(Abb: Basel-Landschaft Lehrplan: o.J.)

3.6.1 Personale Kompetenzen

Als personale Kompetenzen werden Fähigkeiten wie Selbstreflexion, Selbstständigkeit und Eigenständigkeit verstanden (vgl. DEDK 2014: 30). Dies bedeutet unter anderem die Fähigkeit zu entwickeln, die eigenen Gefühle wahrzunehmen und angemessen ausdrücken zu können, die eigenen Stärken und Schwächen in Bezug auf das Lern- und Sozialverhalten einzuschätzen und die Fähigkeit Fehler zu analysieren und neue Lösungswege zu kreieren. Vor allem gilt es auch, die eigenen Ressourcen zu erkennen und zu nutzen. Werden alle dort aufgeführten personalen Kompetenzen zusammengezählt, sind es gesamthaft 24 unterschiedliche Fähigkeiten (vgl. ebd.).

3.6.2 Soziale Kompetenzen

Unter sozialen Kompetenzen wird als Oberbegriff Dialog- und Kooperationsfähigkeit verwendet. Dieser ist mit Fähigkeiten wie aktiver Dialogführung, aktivem Zuhören, Aushandeln von Abmachungen, Zurückhaltung der eigenen Interessen zugunsten der Zielerreichung der Gruppe und der Fähigkeit, in einer Gruppe zusammenzuarbeiten verknüpft (vgl. D-EDK 2014: 32). Als zweiter Oberbegriff steht Konfliktfähigkeit, welcher verbunden ist mit konstruktiven Konfliktlösungsstrategien, angemessener Kritikannahme und der Fähigkeit Kritik angemessen äussern zu können. Auch gewaltfreie Kommunikation ist als soziale Kompetenz festgehalten. Als dritter und letzter Oberbegriff wird der Umgang

mit Vielfalt genannt (vgl. ebd.). Im Falle der sozialen Kompetenzen werden 19 Fähigkeiten genannt.

3.6.3 Methodische Kompetenzen

Zu den methodischen Kompetenzen zählen die Sprachfähigkeit, das Nutzen von Informationen und das Lösen von Aufgaben und Problemen (vgl. D-EDK 2014: 33f). Diese beinhalten im Gesamten 15 unterschiedliche Fähigkeiten.

Mit der Einführung der beiden Themengebiete *Nachhaltige Entwicklung* und *Überfachliche Kompetenzen* wird auch dem Begehren der World Health Organization (WHO) und den Ansprüchen der zukünftigen Arbeitswelt Rechnung getragen. Diese fordern aus sehr unterschiedlichen Gründen die Entwicklung der genannten Kompetenzen, welche in unterschiedlichen Bezeichnungen wie «Soft Skills», «Social Skills» oder «Life Skills» im Sinne von Lebens- oder Sozialkompetenzen verwendet werden. Diese werden im Kapitel 5 vor den verschiedenen Hintergründen genauer betrachtet.

Thematisch dem Bereich der *Nachhaltigen Entwicklung* zugehörig, werden im folgenden Kapitel die für die Schulsozialarbeit und die Schule wichtigsten Faktoren der UN-Kinderrechtskonvention dargelegt.

4 Die UN - Kinderrechtskonvention

Die unicef hat die Konvention über die Rechte des Kindes (KRK) nach 10-jähriger gemeinsamer Arbeit der internationalen Staatengemeinschaft (UN) im Jahr 1989 veröffentlicht. (vgl. unicef 1989: 5). Die Schweiz hat die UN-Kinderrechtskonvention 1997 ratifiziert. Damit hat sich die Schweiz dazu verpflichtet, die dort festgelegten Rechte der Kinder und Jugendlichen einzuhalten und umzusetzen. Öffentliche Institutionen wie Schulen und Soziale Arbeit sind infolgedessen ebenfalls verpflichtet, diese Inhalte zu vertreten (vgl. Baier/Deinet 2011: 88). Insgesamt enthält die UN-Kinderrechtskonvention 54 Artikel, welche auf vier Grundprinzipien beruhen:

- Dem Recht auf Gleichbehandlung (Art. 2 UNO-KRK)
 - Dem Recht auf Wahrung des Kindeswohls (Art. 3 UNO-KRK)
 - Dem Recht auf Leben und Entwicklung (Art. 6 UNO-KRK)
 - Dem Recht auf Anhörung und Partizipation (Art. 12 UNO-KRK)
- (vgl. Kinderschutz Schweiz o.J.: o. S.)

Für die Schulsozialarbeit sind gemäss Baier/Deinet (2011: 88) insbesondere die Artikel in den nachfolgenden Abschnitten von Bedeutung.

4.1 Artikel 2 KRK: Achtung der Kindsrechte; Diskriminierungsverbot

Die Vertragsstaaten müssen den Kindern gegenüber sicherstellen, dass sie vor jeder Diskriminierung in Bezug auf Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder genereller Weltanschauung, nationaler, ethischer oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder sonstigem Status seiner Eltern oder des Vormundes geschützt werden (vgl. unicef 1989: 9f).

Die in diesem Artikel enthaltenen Inhalte eröffnen der Schulsozialarbeit ein grosses Spektrum. Diskriminierung kann an Schulen in unterschiedlichsten Formen vorkommen. In ihrer Funktion als «Anwältin sozialer Gerechtigkeit» erhält die Schulsozialarbeit die Möglichkeit, diese Rolle und die entsprechende Praxis zu gestalten (vgl. Baier/Deinet 2011: 89). Ihre Aufgabe ist es, die Kinder und Jugendlichen zu schützen und die vorgefallene Diskriminierung zu bearbeiten. Des weiteren besteht die Gelegenheit, den Schutz vor Diskriminierung als Projekt zum gemeinsamen sozialen Miteinander zu gestalten. Diese

Form der Handhabung ermöglicht eine grundlegendere Bearbeitung des Themas (vgl. ebd.).

Um gemäss Artikel 2 KRK, Diskriminierungen aller Art zu unterbinden, macht es Sinn, die UN-Kinderrechtskonvention auch im Bewusstsein der Schule zu etablieren. Durch das Einbinden der Konvention in das Leitbild einer Schule kann die gemeinsame Haltung von Schulsozialarbeit und Schule gestärkt werden (vgl. Baier/Deinet 2011: 89f).

4.2 Artikel 12: Berücksichtigung des Kindeswillens

Gemäss Artikel 12 KRK (unicef 1989: 17) ist zu gewährleisten, dass jedes Kind, welches fähig ist, eine eigene Meinung zu bilden, diese frei äussern darf in allen es selbst betreffenden Angelegenheiten. Diese Äusserungen sind im Verhältnis zu seinem Alter und seiner Reife zu berücksichtigen.

In Bezug auf den Kontext Schule/Schulsozialarbeit gibt es durchaus Bereiche, in welchen die Heranwachsenden aktuell mitentscheiden und sich einbringen können. Dies geschieht jedoch nicht in allen die Kinder betreffenden Bereichen, da Erwachsene oft dazu tendieren, die Heranwachsenden als zu unreif für die entsprechenden Entscheidungen anzusehen (vgl. Baier/Deinet 2011: 92). Die Konvention sieht allerdings vor, dass den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden soll, alle Urteile und Lösungsmöglichkeiten in Bezug auf sich selbst abzuwägen und sich zu positionieren. Nur durch den Einbezug der jungen Menschen können diese durch das eigene Erleben lernen, was Partizipation bedeutet und (vgl. ebd.: 92f).

Für die Schulsozialarbeit ergeben sich diesbezüglich mehrere Möglichkeiten. Bei der Einzelfallarbeit schafft die Berücksichtigung des Willens der Schüler*innen an der Problemdefinition einen guten Ausgangspunkt für die Beteiligung an einer Lösungsfindung (vgl. Baier/Deinet 2011: 93). Auch in der Klasse störende Kinder und Jugendliche sind in die Definition des Problems miteinzubeziehen. Oft handelt es sich um eine soziale Konstruktion, bei welcher viele Aspekte der Lebenswelt der Heranwachsenden eine Rolle spielen (vgl. ebd.).

Schulsozialarbeit nimmt in Bezug auf das Thema Partizipation eine besondere Rolle ein und verfolgt eine eigenständige Form der Bildungsarbeit. Sie erschafft den nötigen Raum für die Kinder und Jugendlichen, um Kompetenzen zu entfalten, welche für ihr späteres

Leben nützlich und wichtig sind. Damit leistet sie einen wesentlichen Beitrag, den jungen Menschen ihr Recht auf umfassende Bildung zu gewährleisten (vgl. ebd.: 94).

4.3 Artikel 29: Bildungsziele; Bildungseinrichtungen

In Artikel 29 KRK (vgl. unicef 1989: 34) ist festgehalten, dass die Bildung des Kindes darauf ausgerichtet sein muss:

- a) « die Persönlichkeit, die Begabungen und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
- b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
- c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
- d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in der freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern zu vermitteln.»

Baier/Deinet (2011: 94) bezeichnen dieses Recht als eines der grundlegendsten, «weil es ihre zweckfreie Entwicklung, die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit, die Herausbildung von *Lebenskompetenz* sowie ein Leben sowohl in individueller Freiheit als auch in gegenseitiger Verantwortung im sozialen Miteinander formuliert.»

Dieser Ansatz vertritt weniger die Haltung, dass Schule und Unterricht, Bildung in Form von Wissen vermittelt, sondern er spiegelt die Haltung Humboldts wider, dessen Ideal auf dem Humanismus beruhte und der unter Bildung die Ausformung und die Reifung der Persönlichkeit verstand (vgl. Precht 2013: 33). Nach dem Artikel 29 KRK (unicef 1989: 34) stehen Schule und Schulsozialarbeit als öffentliche Institutionen in der Verantwortung, den Zugang der Kinder und Jugendlichen zu dieser Form von Bildung zu gewährleisten. Das Fördern der persönlichen Entwicklung und des sozialen Miteinanders stehen im Zentrum dieses Artikels (vgl. Baier/Deinet 2011: 95).

Die soeben beschriebenen Rechte und Werte finden sich in leicht abgewandelter Form im Lehrplan 21 der Primarschule als *Überfachliche Kompetenzen* und auch in der *Nachhaltigen Entwicklung* wieder (vgl. Kap. 3).

4.4 Aktueller Stand der UN - Kinderrechtskonvention in der Schweiz

Die Schweiz hat die Konvention zwar 1997 ratifiziert, dennoch ist ihre Umsetzung bis heute lückenhaft (vgl. Kinderschutz Schweiz o.J.: o. S.). Es bedarf der Umsetzung entsprechender Massnahmen in den Bereichen Datenerhebung, Nichtdiskriminierung, körperliche Züchtigung, Kinder mit Behinderungen, asylsuchende Kinder, Flüchtlings- und Migrantenkinder und in der Jugendstrafrechtspflege. (vgl. Vereinte Nationen 2021: 1). Der UN-Kinderrechtsausschuss hat diesbezüglich der Schweiz 2021 Empfehlungen zur besseren Umsetzung der Kinderrechtskonvention ausgesprochen:

Eine wesentliche Empfehlung des Ausschusses ist es, eine umfassende Kinderrechtspolitik und -strategie auf Bundesebene zu entwickeln, welche als Grundlage für die kantonalen Vorhaben und Strategien dienen könnte, um der gegenwärtigen föderalistischen Vielfalt an Ausprägungen in der Umsetzung entgegenzuwirken (vgl. ebd.: 2).

Weiter wird empfohlen, diese umfassende Kinderrechtspolitik auf kantonaler Ebene zu etablieren und dafür genügend personelle, technische und finanzielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd.). Gerade in der präventiven Datenerfassung besteht grosser Nachholbedarf. Es sollten gemäss KRK alle Daten über Kinder in für sie selbst schwierigen Situationen digital und flächendeckend erfasst werden, umso früh wie möglich im Sinne des Kinderschutzes reagieren zu können (vgl. Vereinte Nationen 2021: 3).

Auch bezüglich Partizipation werden Forderungen gestellt, indem beispielsweise dazu aufgerufen wird, Instrumente zu entwickeln, Kindern die Meinungsäusserung zu nationalpolitischen Themen zu ermöglichen (vgl. ebd.: 5).

«Der Ausschuss empfiehlt dem Vertragsstaat eindringlich, wirksame Partizipationsmöglichkeiten für Kinder bei der Ausgestaltung und Umsetzung von Strategien und Programmen zur Erreichung aller 17 Ziele für *Nachhaltige Entwicklung* sicherzustellen, die Kinder betreffen.» (Vereinte Nationen 2021: 2)

Es wird auch verlangt, unverzüglich eine Ombudsstelle für Kinderrechte zu schaffen, welche die Weiterentwicklung der Konvention überwacht und evaluiert, Beschwerden von Kindern kindgerecht entgegennimmt, untersucht und in der Sache ermittelt (vgl. ebd.: 4).

Der Ausschuss stellte fest, dass die relevanten Berufsgruppen nicht systematisch geschult werden (vgl. ebd.). Er fordert die Sicherstellung von systematischen Schulungen für Personen aus den Bereichen Bildung, Gesundheit, Kinderschutz, Sozialschutz, alternative Betreuung sowie Rechts- und Asylwesen (vgl. ebd.).

Die Empfehlungen des Ausschusses umfassen noch viele weitere Aspekte, welche in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden können. Der Grund, weshalb die UN-Kinderechtskonvention Raum in dieser Arbeit finden ist die Tatsache, dass sowohl Schule als auch Schulsozialarbeit als öffentliche Institutionen dazu verpflichtet sind, entsprechend der KRK zu handeln, sich zu bilden und die Kinder bezüglich ihrer Rechte zu schulen. Diese Gegebenheit bildet eine wichtige und grundlegende gemeinsame Basis. Des Weiteren sind im Artikel 29 KRK Schwerpunkte enthalten, welche sowohl im Lehrplan 21 in den *Überfachlichen Kompetenzen* als auch in der *Nachhaltigen Entwicklung* betitelt werden. (vgl. Kap. 3). Gleichwohl sind dies Themen, Werte und Fähigkeiten, für welche die Schulsozialarbeit ihr Fachwissen zur Verfügung stellen kann (vgl. Kap. 2).

Wie in diesem Kapitel festgehalten werden konnte, ist «die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit, die Herausbildung von *Lebenskompetenz* sowie ein Leben sowohl in individueller Freiheit als auch in gegenseitiger Verantwortung im sozialen Miteinander» (Baier/Deinet 2011: 94) ein Kinderrecht. Wie wichtig das Erlangen dieser Kompetenzen für unterschiedliche Lebensbereiche ist, wird im nachfolgenden Kapitel erörtert.

5 Lebenskompetenzen/Soft Skills/ Life Skills

Lebenskompetenzen haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen und werden in den unterschiedlichsten Lebensbereichen thematisiert: Zum einen mit der Bezeichnung «Life Skills» aus dem Bereich der Gesunderhaltung der Psyche von Seiten der World Health Organization (WHO) (vgl. WHO 1997: 2), zum anderen «Skills» aus der wirtschaftlichen Arbeitswelt, einerseits von Seiten des World Economic Forums (WEF) (vgl. WEF 2020: 36). Auch von der *economiesuisse* (vgl. *economiesuisse* 2018: 7f) werden «Soft Skills» als zukünftig höchst relevant für den Arbeitsmarkt betrachtet. Mittlerweile haben diese Kompetenzen den Einzug in den Lehrplan 21 gehalten, unter den Bezeichnungen *Überfachliche Kompetenzen* und *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (vgl. D-EDK 2014: 30ff). Es wurde erkannt, dass die Verantwortung für die Entwicklung von *Lebenskompetenzen* nicht allein bei den Schüler*innen und deren Eltern liegt, sondern dass die Schule als Ort der Bildung und Entwicklung ebenfalls einen Teil zu deren Entwicklung beizutragen hat, um die Schüler*innen auf das (Arbeits-) Leben vorzubereiten (vgl. Basel-Landschaft. Bildungsziele. Bildungsauftrag 2018: o. S.). Die Ausführungen der *Lebenskompetenzen* aus den beiden grundverschiedenen Gebieten Gesundheit und Wirtschaft sollen der Relevanz des Themas für die heutigen Schüler*innen Rechnung tragen (vgl. ebd.). Zum Schluss dieses Kapitels wird auf eine aktuelle Studie, die «Sotomo Studie» der Mercator Stiftung Schweiz eingegangen, welche sich mit der «Bildungsvision Schweizer Eltern» befasst (vgl. Hostettler/Ramirez 2023: o. S.).

5.1 Die Life Skills der World Health Organization (WHO)

«Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life.» (WHO 1997: 1)

Lebenskompetenzen sind laut dieser Definition also Fähigkeiten, für adaptives und positives Verhalten, welche es dem Einzelnen ermöglichen, mit den Herausforderungen des täglichen Lebens effektiv umzugehen. Zu diesen Kompetenzen gehören laut WHO (vgl. ebd.):

- Entscheidungsfindung
- Problemlösung
- Kreatives Denken

- Kritisches Denken
- Kommunikationsfähigkeit
- Sozialkompetenz
- Selbstbewusstsein
- Empathie
- Umgang mit Emotionen
- Umgang mit Stress

Die WHO hat 1997 im Rahmen des Mental Health Programms ein Dokument verfasst, welches zum einen die Wichtigkeit dieser *Lebenskompetenzen* für die mentale Gesunderhaltung aufzeigt und gleichzeitig dazu aufruft, diese Kompetenzen Kindern und Heranwachsenden angemessen im Schulunterricht zu vermitteln (vgl. ebd.). Im Anhang des besagten Dokuments sind konkrete Vorschläge zu Unterrichtseinheiten zur Einübung der verschiedenen Kompetenzen zu finden. (vgl. WHO 1997: 34ff).

Es wurde damals eine Life Skills Development Group gegründet, welche dafür Sorge tragen sollte, die Life Skills in multiprofessionellen Gruppen weiter auszuarbeiten und Programme für deren Umsetzung zu erstellen (vgl. WHO 1997: 10). Zu den hierfür geeigneten Professionen gehören die Entwickler von Lehrplänen, die Gesundheitserziehung, die Präventionserziehung, die öffentliche Gesundheit, die Lehrerausbildung sowie die Entwicklungspsychologie und pädagogische und soziale Dienste (vgl. ebd).

Die WHO lädt dazu ein, die *Life Skills* als Teil der Erziehung und der Bildung zu betrachten und die Kinder aktiv in den Lernprozess einzubeziehen. Durch die Arbeit in kleinen Gruppen und Paaren, Brainstorming, Rollenspiele und Diskussionen soll das Erlernen der Kompetenzen durch Übung ermöglicht werden (vgl. WHO 1997: 19). Die Einübung der *Skills* ist ein stark ausgeprägter Teil in der Erziehung/Bildung der *Lebenskompetenzen*. Durch praktische Übung der Kompetenzen in unterschiedlichen Situationen, können die Heranwachsenden Sicherheit gewinnen und in andere Bereiche ihres Lebens übertragen (vgl. ebd.). Diese Herangehensweise basiert auf der *Sozial-kognitiven Lerntheorie* von Albert Bandura (1979: o. S.), welche besagt, dass junge Menschen durch eigene Erfahrung und von den Menschen in ihrem Umfeld lernen. Dies geschieht durch die Beobachtung des Verhaltens der Menschen und den Konsequenzen des Verhaltens.

« In Social Learning Theory, learning is considered to be an active acquisition, processing and structuring of experiences.» (WHO 1997: 5)

Lernen wird also als aktive Aneignung, Verarbeitung und Strukturierung von Erfahrungen betrachtet. Diese Aussage betont die Wichtigkeit des passenden Rahmens, welcher für die Aneignung der *Lebenskompetenzen* erforderlich ist.

Aufgrund ihrer Rolle bezüglich Sozialisation, ihrem Zugang zu einer grossen Anzahl von Heranwachsenden, den vorhandenen erfahrenen Lehrpersonen, ihrer Vertrauensposition bei Eltern und Gemeinden und ihrer Möglichkeit zu Kurz- und Langzeitevaluationen ist die Schule ein optimaler Ort, um den jungen Menschen diese *Lebenskompetenzen* zu vermitteln (vgl. WHO 1997: 6). Die WHO geht, basierend auf verschiedenen Studien, davon aus, dass das Unterrichten und Üben von *Life Skills* zu einem positiveren Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen und zu einem besseren Klassenklima beiträgt. Es ermöglicht eine Verringerung von Mobbing und führt zu weniger Überweisungen an spezielle Unterstützungsdienste (vgl. ebd.: 6f). Das Verhältnis der Kinder und Jugendlichen zu ihren Eltern kann sich ebenfalls verbessern. Auch einem vorzeitigen Schulaustritt kann auf diesem Weg vorgebeugt werden (vgl. ebd.). Zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlichte die WHO am World Economic Forum (WEF), gemeinsam mit der UNICEF, der UNESCO und der World Bank das Dokument «*Skills for Health*». Hierbei handelt es sich um ein Programm, welches der Implementierung eines effektiven «school health programmes» dienen sollte (vgl. WHO 2003: 1). In diesem sind folgende Grundsätze definiert, welche in allen Schulen umgesetzt werden sollten:

- Health-related school policies
- Provision of safe water and sanitation as essential first steps toward a healthy learning environment
- Skills-based health education
- School-based health and nutrition services

(Abb. WHO 2003: 1)

Diese Bereiche sollten durch effektive Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und «health workers», und zwischen den Erziehungs- und Gesundheitssektoren gefördert und implementiert werden (vgl. ebd.). In diesem Dokument werden die *Lebenskompetenzen* zur kompetenzbasierten Gesundheitserziehung festgehalten:

Figure 3. Life skills for skills-based health education

COMMUNICATION AND INTERPERSONAL SKILLS	DECISION-MAKING AND CRITICAL THINKING SKILLS	COPING AND SELF-MANAGEMENT SKILLS
<ul style="list-style-type: none"> • Interpersonal Communication Skills <ul style="list-style-type: none"> - verbal/nonverbal communication - active listening - expressing feelings; giving feedback (without blaming) and receiving feedback • Negotiation/Refusal Skills <ul style="list-style-type: none"> - negotiation and conflict management - assertiveness skills - refusal skills • Empathy Building <ul style="list-style-type: none"> - ability to listen, understand another's needs and circumstances, and express that understanding • Cooperation and Teamwork <ul style="list-style-type: none"> - expressing respect for others' contributions and different styles - assessing one's own abilities and contributing to the group • Advocacy Skills <ul style="list-style-type: none"> - influencing skills and persuasion - networking and motivation skills 	<ul style="list-style-type: none"> • Decision-making/Problem-solving Skills <ul style="list-style-type: none"> - information-gathering skills - evaluating future consequences of present actions for self and others-determining alternative solutions to problems - analysis skills regarding the influence of values and of attitudes about self and others on motivation • Critical Thinking Skills <ul style="list-style-type: none"> - analysing peer and media influences - analysing attitudes, values, social norms, beliefs, and factors affecting them - identifying relevant information and sources of information 	<ul style="list-style-type: none"> • Skills for Increasing Personal Confidence and Abilities to Assume Control, Take Responsibility, Make a Difference, or Bring About Change <ul style="list-style-type: none"> - building self-esteem/confidence - creating self-awareness skills, including awareness of rights, influences, values, attitudes, rights, strengths, and weaknesses - setting goals - self-evaluation / self-assessment/ self-monitoring skills • Skills for Managing Feelings <ul style="list-style-type: none"> - managing anger - dealing with grief and anxiety - coping with loss, abuse, and trauma • Skills for Managing Stress <ul style="list-style-type: none"> - time management - positive thinking - relaxation techniques

(Abb: WHO 2003: 33)

Das Dokument entstand in Zusammenarbeit zwischen verschiedenen bereits erwähnten Organisationen, darunter sowohl Organisationen des Gesundheitssektors als auch aus der Wirtschaft. Im Folgenden werden die *Lebenskompetenzen* von Seiten der Arbeitswelt betrachtet.

5.2 «Soft Skills» in der Arbeitswelt der Zukunft

Von Seiten der Arbeitswelt werden in Zukunft neben der Fachexpertise der Arbeitnehmenden weitere, zusätzliche Fähigkeiten gewünscht. Es wurde erkannt, dass in der Arbeitswelt die *sozialen Kompetenzen* der Menschen immer wichtiger werden (vgl. *economiesuisse* 2018: 7). Dies wird in den folgenden beiden Unterkapiteln aufgezeigt.

5.2.1 Personale und soziale Kompetenzen der economiesuisse

Durch die hohe Wahrscheinlichkeit, dass sich die Berufsprofile in Zukunft ständig ändern, geht die economiesuisse davon aus, dass die Notwendigkeit des *lebenslangen Lernens* stärker in den Vordergrund treten wird (vgl. economiesuisse 2018: 3). Sie konnte feststellen, dass *personale und soziale Kompetenzen* in der Arbeitswelt der Zukunft an Bedeutung gewinnen werden:

Nachfrage nach Kompetenzen (Skills)

► Je höher der Wert, desto wichtiger wird die Kompetenzkategorie eingeschätzt

Kompetenzkategorie (Skills Family)	Stand heute	2020
Fähigkeit, komplexe Probleme zu lösen (Complex Problem Solving Skills)	36	36
Soziale Kompetenzen (Social Skills)	20	19
Kritisches und prozessuales Denken (Process Skills)	18	18
Kompetenz zur Beurteilung und Entscheidung (Systems Skills)	16	17
Ressourcen Management Fähigkeiten (Resource Management Skills)	14	13
Technische Fähigkeiten (Technical Skills)	14	12
Wahrnehmungsfähigkeiten (Cognitive Abilities)	11	15
Inhaltliche Kompetenzen (Content Skills)	10	10
Physische Fähigkeiten (Physical Abilities)	5	4

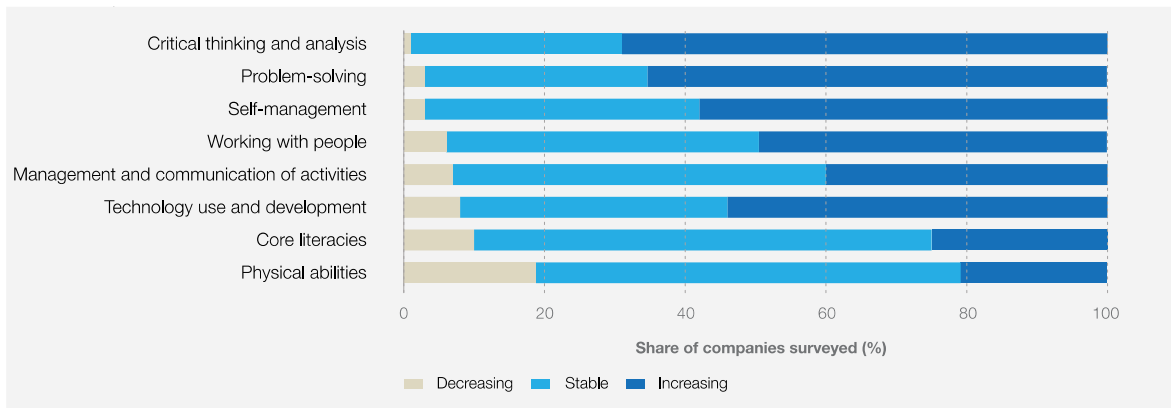
Quelle: World Economic Forum, 2016
www.economiesuisse.ch

(Abb.: economiesuisse 2018: 7)

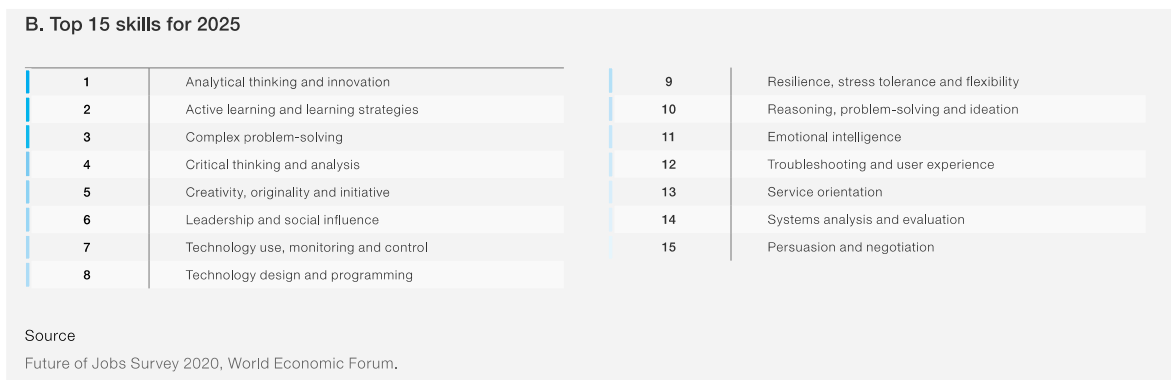
Sie geht sogar davon aus, dass die «*Soft Skills*», als *Sozialkompetenzen* weiterhin eine entscheidende Rolle spielen werden und oft sogar wichtiger sein werden, als die «*Hard Skills*», die kognitiven und technischen Fähigkeiten (vgl. economiesuisse 2018: 8).

5.2.2 World Economic Forum (WEF)

In ihrer Studie «Future of Jobs» hat das WEF 2020 (vgl. WEF 2020: 10) die Entwicklung des Arbeitsmarktes genau unter die Lupe genommen. Es stellte sich beispielsweise heraus, dass es in einigen Bereichen der heutigen Berufe und Tätigkeiten weniger starken Bedarf an Mitarbeitenden geben wird. Es wird eine Verlagerung geben, welche Berufe Zukunft haben und welche vielleicht sogar verschwinden (vgl. ebd.: 30). Es wird Berufe geben, welche auch in Zukunft Bestand haben und in welchen auch mehr Arbeitnehmende gebraucht werden, welche über eine hohe Fachexpertise verfügen. Gleichzeitig steigt der Bedarf der Arbeitswelt an verschiedenen *personalen und sozialen Kompetenzen* der Arbeitnehmenden (vgl. ebd.). Dazu zählen Kompetenzen wie aktives Lernen und Lernstrategien, die Fähigkeit zum Lösen komplexer Probleme, Kommunikationsfähigkeit, Resilienz und emotionale Intelligenz, kritisches Denken sowie Teamfähigkeit (vgl. WEF 2020: 36).



(Abb.: WEF 2020: 36)



(Abb.: WEF 2020: 36)

Diese Ergebnisse bestätigen auch die Erkenntnis des Philosophen Richard David Precht, welcher in seinem Buch «Anna, die Schule und der liebe Gott» (2013: 96) zu einer Revolution des Schulsystems aufrief. Er formulierte den Bedarf der Entwicklung von sozialen und persönlichen Kompetenzen folgendermassen:

«Um ein guter Ingenieur und Erfinder zu sein, muss man nicht nur wissen, wie es geht, man braucht auch die Persönlichkeit dazu, etwas eigenständig entwickeln und umsetzen zu wollen.» (ebd.)

Wie im letzten Kapitel ersichtlich wurde, besteht kein Zweifel an der Relevanz des Themas *Entwicklung von Lebenskompetenzen*. Die heutigen Schülerinnen und Schüler werden viele *persönliche, soziale und methodische Kompetenzen* benötigen, um in der Arbeitswelt von morgen zu bestehen. Die Schule hat diese Dringlichkeit erkannt und mannigfaltige

Kompetenzen im Lehrplan 21 festgehalten. Viele der dort definierten Fähigkeiten entsprechen den von der WHO und der wirtschaftlichen Seite definierten «*Life Skills*».

Auch das Bewusstsein und die Erwartungshaltung der Eltern, was die Schule den Kindern vermitteln soll, hat sich in den letzten Jahren verändert. Aktuell erschien ein Artikel von Hostettler/ Ramirez (vgl. 2023: o. S.), welcher sich mit der im Juni 2023 veröffentlichten «Sotomo» Studie der «Mercato Stiftung» mit dem Titel «Welche Schule will die Schweiz?» befasst. Es wurde hierbei mittels Befragung versucht, die Bildungsvision von Schweizer Eltern in Erfahrung zu bringen. Unter anderem gingen diese Ergebnisse daraus hervor (vgl. ebd.):

Vier von fünf Befragten erachten in erster Linie Werte wie Toleranz und Respekt als wichtigste Ziele, welche die Kinder in der Schule vermittelt bekommen sollten. Somit werden diese als essenzieller bewertet als das Erlernen der Grundfähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen. (vgl. Sotomo 2023: 6). Im Gegensatz zu vor wenigen Jahren ist der Wunsch nach Leistungsbereitschaft und Disziplin zurückgegangen (vgl. Hostettler/ Ramirez 2023: o. S.). Allgemein äusserte ein grosser Teil der Befragten die Erwartung an die Schule, dass die Kinder Freude am Lernen haben sollten. Die zweite wesentliche Erwartung ist das Vermitteln von Wissen, um in der Welt der Erwachsenen bestehen zu können (vgl. Sotomo 2023: 6). Zentral sei die Freude am Lernen und dass die Kinder gerne in die Schule gehen. Zum Teil stünden dem aber Hausaufgaben und Prüfungen als Belastungsfaktoren im Weg (vgl. ebd. 8). Der integrative Unterricht wird knapp befürwortet (vgl. ebd.: 6). Der Bedarf nach individueller Förderung der Kinder ist für viele der Grund, die Kinder an einer Privatschule unterrichten zu lassen. Auch Probleme an der öffentlichen Schule werden als Grund genannt. Weiter äussern die Eltern den Wunsch, mehr in schulische Entscheidungen einbezogen zu werden (vgl. ebd.: 8). Die Stiftung Mercator hat sich zum Ziel gesetzt, sich für ein ganzheitliches Lernen einzusetzen, bei welchem das Kind im Mittelpunkt steht, bei welchem das Kind ermutigt und herausgefordert wird (vgl. ebd. 5). Sie setzt sich für zukunftsorientiertes Lernen ein, bei welchem die Fähigkeiten gestärkt werden, die in der Zukunft relevant sein werden. Diese Studie soll eine Grundlage bieten, den angestrebten Wandel im Schweizer Bildungssystem anzuregen (vgl. ebd.).

6 Fazit

Die Erkenntnisse, welche durch diese Arbeit gewonnen werden konnten, sind zu einem grossen Teil überraschend. Es konnten Zusammenhänge und Abhängigkeiten sowie verschiedene Perspektiven betrachtet und gegenübergestellt werden. Die Thematik der Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit stellte sich als komplexer heraus, als angenommen, da viel mehr Faktoren Einfluss auf diese nehmen, als zuvor erkennbar war. Dennoch sind die erlangten Erkenntnisse aufschlussreich und geben Einblick sowohl in den IST-Zustand als auch die Möglichkeit weitere Ideen zu entwickeln.

6.1 Thematische Relevanz

Wie deutlich werden konnte, ist die Entwicklung von *Lebenskompetenzen* der Schüler*innen ein grosses Thema in voneinander unabhängigen und doch zusammenhängenden Bereichen. Das Thema und dessen Wichtigkeit wird lediglich aus unterschiedlichen Perspektiven mit unterschiedlichen Zielen betrachtet.

6.1.1 Die Rolle der Schule

Die Einführung der *Überfachlichen Kompetenzen* und der *Nachhaltigen Entwicklung* in den Lehrplan ist eine wichtige Entwicklung, da die damit verbundenen Fähigkeiten in der Zukunft von grosser Bedeutung sein werden. Unklar bleibt jedoch, wie genau die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten sollen, diese Fähigkeiten zu entwickeln. Im Lehrplan 21 ist festgehalten, dass die besagten Kompetenzen in den verschiedenen Fachbereichen und Modulen durch Schwerpunktsetzung im Fachunterricht behandelt werden und an das fachliche Lernen angeknüpft werden sollen (vgl. D-EDK 2014: 30).

Dies ist sicher zum Teil möglich, besonders wenn die Lehrperson aus persönlichem Interesse diesen Kompetenzen Priorität einräumt und ihnen den Raum zur Verfügung stellt.

6.1.2 Die Rolle der Schulsozialarbeit?

Dass im Bereich der *Lebenskompetenzentwicklung*, sowie im Bereich der *Nachhaltigen Entwicklung* die Schulsozialarbeit mit ihrem Fachwissen zu genau diesem gewünschten Erwerb von Kompetenzen einen grossen Beitrag leisten könnte, findet nirgendwo Erwähnung. Dies, obwohl die Entwicklung von *Lebenskompetenzen* in ihren Fachbereich fällt.

Im Verlauf dieser Arbeit konnte festgestellt werden, dass sich die Zuständigkeiten und auch die Eignung der beiden Professionen zur Bearbeitung von verschiedenen im Lehrplan

enthaltenen Aspekten überschneiden. Beide Professionen könnten ihre eigene Fachexpertise und Perspektive in die entsprechenden Themenbereiche einbringen und dadurch einen Mehrwert für die Schüler*innen generieren. Durch die Übernahme von Verantwortung durch die Schulsozialarbeit und dem zur Verfügung stellen von zeitlichen und fachlichen Ressourcen, könnte die Lehrerschaft entlastet werden und sich weiterhin ihren sonstigen anspruchsvollen Aufgaben widmen.

6.1.3 Die UN-Kinderrechtskonvention als grundsätzliche gemeinsame Basis

Durch die Verpflichtung der Schweiz die Rechte der Kinder zu wahren, besteht ein guter Boden für Schule und Schulsozialarbeit, den Kindern diese Rechte einzuräumen und ihnen das Wissen darüber zu vermitteln. Das Thema kann auf unterschiedliche Arten von den beiden Disziplinen behandelt werden und bildet eine Grundhaltung den Kindern und Jugendlichen gegenüber. Es gilt nicht nur die Schüler*innen über ihre Rechte zu informieren, sondern ihnen diese auch zu gewähren. Als öffentliche Institutionen sind beide Disziplinen dazu verpflichtet. Die Schulsozialarbeit als Teil der Kinder- und Jugendhilfe kann diesen Forderungen aufgrund ihrer Rolle bereits gut nachkommen, während im Bereich der Schule weit grösserer Nachholbedarf besteht. Hier könnte eine Zusammenarbeit der beiden Disziplinen und den Schüler*innen für alle Seiten einen Mehrwert generieren.

In den Empfehlungen der Vereinten Nationen wird unter anderem das Thema der kindeszentrierten Budgetplanung und Ressourcenverteilung angesprochen, bei welchen in der Schweiz Nachholbedarf besteht. Es geht auch um die «fragmentierte und uneinheitliche Datenerhebung und -analyse von bestimmten Gruppen von Kindern zu Situationen, welche sich negativ auf sie auswirken (vgl. Vereinte Nationen 2021: 3). Hier wäre die Schulsozialarbeit an der Primarschule besonders wertvoll, da sie die Möglichkeit hätte, die entsprechenden Daten zu erfassen und im Sinne des Kindeswohls frühzeitig einzuschreiten.

Der Aspekt der Partizipation kommt bis heute im Schulalltag zu kurz. So sollen die Massnahmen zur Förderung der wirksamen und selbstbestimmten Partizipation aller Kinder auch in der Schule sichergestellt werden (vgl. ebd.: 6). Weiter sollen die Massnahmen zum Diskriminierungsverbot weiter ausgebaut werden und Strategien zur Sensibilisierung entwickelt werden (vgl. ebd.: 5).

Aufgrund des jungen Alters an der Primarschule erscheint es sehr wichtig, die Kinder zu ermutigen, ihre Rechte kennenzulernen und für sie einzustehen. Gerade der

Partizipationsgedanke birgt viel Potential für die Kinder. Durch eine engere Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit könnte sowohl für eine angemessene Schulung der Kinder, als auch für die Einhaltung der Rechte im Sinne der Kinder besser umgesetzt werden. Hierfür sind wiederum das Wissen und das Bewusstsein über die Relevanz des Themas von Seiten der Professionellen wichtige Voraussetzungen.

6.1.4 Nachhaltige Entwicklung

Thematisch gesehen liegt die Verantwortung zur Vermittlung des erforderlichen Wissens und der entsprechenden Kompetenzen im Bereich der *Nachhaltigen Entwicklung* bei beiden Disziplinen zu gleichen Teilen. Es ist lediglich eine unterschiedliche Perspektive, aus welcher die Themen betrachtet werden. Durch eine engere Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit in *Nachhaltiger Entwicklung* und durch die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler entsteht ein grosser Spielraum, welcher genau diese unterschiedlichen Perspektiven zulassen kann und den Heranwachsenden ermöglicht, verschiedene Aspekte derselben Thematik zu betrachten, abzuwägen und sich zu positionieren. Die Erkenntnis, dass es nicht nur schwarz oder weiss gibt, sondern sehr viele Graustufen dazwischen und die Erkenntnis, dass es nicht nur die eine Wahrheit gibt, erweitert den Horizont aller Beteiligten dieses Prozesses.

6.1.5 Lebenskompetenzen

Sowohl Schule als auch Schulsozialarbeit haben den Auftrag zu einer gesunden Entwicklung und Unterstützung der Schüler*innen beizutragen. Bisher bestand der Auftrag der Schule eher darin, Wissen zu vermitteln und die Schüler*innen nach ihren Fähigkeiten in diesem Bezug in ihrer Entwicklung zu begleiten. Aber eben auch in ihrer persönlichen Entwicklung. Lehrpersonen sind mit den erhöhten Anforderungen durch die wachsende Heterogenität, die Inklusion und die vorkommende Gewalt an den Primarschulen bereits genug ausgelastet. Die neuen Bereiche *Nachhaltige Entwicklung* und *Überfachliche Kompetenzen*, überschreiten somit zumindest zum Teil deren Kapazität. Gerade durch die Aufnahme der zuletzt angesprochenen Bereiche, kommt es zu einer starken Überschneidung mit dem Verantwortungsbereich der Schulsozialarbeit. Denn auch ihr Auftrag ist es, neben der Bearbeitung von Problemlagen, die Schüler*innen bei der Entwicklung ihrer *Lebenskompetenzen* zu unterstützen und ihre eigenen Kompetenzen zur Lösung von persönlichen Problemen fördern. Im Bereich der Bewusstseinsbildung hat die Schulsozialarbeit ebenfalls Wertvolles beizutragen, so dass eine Zusammenarbeit äusserst hilfreich sein könnte.

Im Fokus stehen noch immer die *Lebenskompetenzen* der Schüler*innen und die Frage nach dem Weg, wie sie diese durch Unterstützung und Kooperation zwischen den Disziplinen Lehrerschaft und Schulsozialarbeit entwickeln können.

6.2 Beantwortung der Fragestellung

Im Laufe dieser Arbeit konnten sehr viele wertvolle Erkenntnisse in Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung gewonnen werden. Die Zusammenhänge zwischen Schule und Schulsozialarbeit, sowie deren jeweils unabhängigen Systemen sind geprägt von unterschiedlicher Komplexität.

Da es bis heute keine einheitliche Umsetzung von Schulsozialarbeit an Primarschulen in Baselland gibt, kann die Fragestellung an dieser Stelle somit nur wie folgt beantwortet werden:

*Durch die nicht flächendeckend vorhandene und gleichermassen verfügbare Schulsozialarbeit auf der Primarstufe in Baselland kann keine einheitliche Regelung für eine Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit in Bezug auf die Entwicklung der Überfachlichen Kompetenzen der Schüler*innen stattfinden und somit keinen generellen Mehrwert für die Schüler*innen und Lehrpersonen generieren, obwohl das Potential hierzu sehr vielversprechend ist. Dennoch stehen Möglichkeiten zur Verfügung, welche dazu beitragen können, dass die Schüler*innen diese wichtigen Ressourcen erlangen.*

6.3 Schlussfolgerungen und weiterführende Gedanken

6.3.1 Unterschiedliche Voraussetzungen

Die unterschiedlichen Voraussetzungen für Schulsozialarbeit auf Primar- und Sekundarstufe sind im Sinne des Kindesschutzes und zur Einhaltung der KRK kritisch zu betrachten. Die Kinder sind aufgrund ihres jungen Alters und der damit verbundenen eingeschränkten Argumentationsfähigkeit besonders gefährdet, was die Bedeutung einer flächendeckenden Einführung von Schulsozialarbeit im Sinne des Kindesschutzes auf Primarstufe sehr befürwortet. Während auf Sekundarebene Schulsozialarbeit flächendeckend eingeführt und vom Kanton finanziert wird, bleibt die Organisation und auch die Finanzierung auf Primarstufe bei den Gemeinden. Das erscheint wenig sinnvoll, da Schulsozialarbeit als niederschwellig zugänglich und zur Früherkennung von Problemen präventiv handeln sollte. Sie soll soziale Probleme frühzeitig verhindern, anstelle sie später

zu bekämpfen. Indem zu diesem Zeitpunkt mehr Gelder zur Verfügung gestellt würden, wie Skandinavien es tut, könnte sozialen Problemen vorgebeugt und spätere unter Umständen kostenintensivere Massnahmen vermieden werden. Dies steht wiederum im Widerspruch dazu, dass nicht alle Gemeinden über die finanziellen Mittel verfügen, einen Schulsozialdienst zu beschäftigen. Es ist ein Strukturproblem erkennbar, welches im Sinne der Chancengleichheit und der sozialen Gerechtigkeit behoben werden müsste. Die bestehenden Strukturen müssten sich dahingehend ändern, dass über eine ähnliche Form der Finanzierung der Schulsozialarbeit auf Primarstufe wie auf Sekundarstufe diskutiert wird. Sobald die Schulsozialarbeit an allen Primarschulen in Baselland vertreten ist, kann ihre Mit-Zuständigkeit im Bereich der *Überfachlichen Kompetenzen* und der *Nachhaltigen Entwicklung* auch im Lehrplan verankert werden. Im Moment findet sie dort keine Erwähnung, obwohl sie über die entsprechende Expertise und die nötige Erfahrung verfügen würde.

6.3.2 Ambulanter Schulsozialdienst

Der Ansatz, dass kleine Gemeinden sich einen ambulanten Schulsozialdienst teilen sollten, erscheint zwar im ersten Moment als sinnvolle Option. Auf den zweiten Blick jedoch, ist es eher ein Anfang als das Ziel zu betrachten, da auf diesem Weg lediglich eine relativ rudimentäre Basis von Schulsozialarbeit gewährleistet werden kann. Die Niederschwelligkeit und die einfache und unkomplizierte Erreichbarkeit, sowie das Vertrauensverhältnis zu den Schulsozialarbeitenden, mit welchen man in der Pause Witze macht, kann auf diese Weise nicht umgesetzt werden. Es kann auch weniger zu einer Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Lehrerschaft kommen, wenn die Schulsozialarbeitenden kaum anwesend sind. Oft sind diese dann bereits ausgelastet mit Problemfällen, sodass kein Spielraum mehr bleibt. Für Prävention und Gruppenarbeiten zu unterschiedlichen Themen und somit auch zur Entwicklung der *Lebenskompetenzen* finden unter diesen Voraussetzungen keinen Platz. Auf diese Weise kann das Potential von Schulsozialarbeit als Kooperationspartner nicht ausgeschöpft werden.

6.3.3 Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit

Aufgrund der in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse kann weiter festgehalten werden, dass es weniger um die Diskussion gehen sollte, welche Form der Kooperation Schulsozialarbeit und Schule eingehen sollten. Im Zentrum aller Diskussion sollte stehen, auf welche Weise den Bedürfnissen der Heranwachsenden am besten entsprochen werden kann. Wenn die Kooperation der beiden Disziplinen hilfreich ist zur Erreichung des Zieles, die Kinder und Jugendlichen bei der Entwicklung ihrer sozialen und persönlichen

Kompetenzen zu unterstützen, dann ist eine solche Kooperation sinnvoll. Um dieses Ziel ernsthaft verfolgen zu können, erscheint das kooperativ-konstitutive Modell als die wirkungsvollste Voraussetzung. Die Art der Kooperation sollte sich jedoch dem Ziel unterordnen, welches erreicht werden soll. Bei manchen Aspekten kann es auch durchaus Sinn machen, Bereiche untereinander aufzuteilen, bei anderen ist es zielführender, gemeinsam vorzugehen. Beide Disziplinen bringen eine eigene Perspektive mit, welche für die Schüler*innen bereichernd sein können. Auch die Unterrichtsform kann verschieden gehandhabt werden. Auch hier sollte es um das gemeinsame Ziel gehen, die Schüler*innen zu ermächtigen all die definierten Kompetenzen zu erlernen. Auf diesem Weg, mit diesem Ziel vor Augen, können sich beide Disziplinen auf bereichernde Art ergänzen.

Wie die WHO erkannt hat, sind die Lehrpersonen wichtige Bezugspersonen der Kinder. Aus diesem Grund hat sie sich dafür ausgesprochen, dass die *Life Skills* von den Lehrpersonen vermittelt werden sollten. Allerdings sind Lehrpersonen mit dem Vermitteln von Wissen in den heterogenen Klassen mehr als ausgelastet, so dass es abzuwägen gilt, diese mit neuen ihnen in der Vermittlung unbekanntem Bereichen zu betrauen. Die Schulsozialarbeit könnte eine grosse Entlastung bieten, welche zusätzlich positive Folgen für das Klassenklima hätte. Es bleibt zu wünschen, dass Schule und Schulsozialarbeit dort, wo es bereits möglich ist, ihre gemeinsame Verantwortung und das Potential ihrer Zusammenarbeit erkennen und somit zu einem gesunden und erfüllten Leben der Heranwachsenden beitragen können.

6.3.4 Vertrauen schaffen

Da es bis heute zum Teil ein Konkurrenzdenken zwischen Schulsozialarbeit und Schule gibt, bietet es sich an, dass die beiden Disziplinen sich geführt aneinander annähern. Im Zusammenhang mit den immer anspruchsvoller werdenden Aufgaben und Herausforderungen von Lehrpersonen, könnte die Schulsozialarbeit bei guter Kooperation einen Teil davon kompensieren. Das setzt gegenseitiges Vertrauen voraus, was erarbeitet werden muss. Ein Weg, dieses Vertrauen zu erschaffen wäre, dass Schule und Schulsozialarbeit gemeinsame Seminare oder Weiterbildungen besuchen, um gemeinsame Themen und Ziele zu definieren, in deren Zentrum die Schülerinnen und Schüler stehen. Auch die geteilte Verantwortung im Entwicklungsprozess der Schüler*innen spricht für eine Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit.

Eine weitere Erwägung, um die Kooperationsbereitschaft der beiden Disziplinen zu stärken wäre, die beiden Ausbildungsgänge Soziale Arbeit/ Lehramt in gewissen Bereichen miteinander zu verbinden. So könnte bereits von Anfang an eine Verbindung zwischen den beiden Disziplinen hergestellt werden, welche eine Basis für eine zukünftige Kooperation

darstellen könnte. Es könnten bereits im Stadium der Ausbildung gemeinsame Werte und Ziele erarbeitet und erkannt werden, welche die beiden Professionen im späteren Berufsalltag auf diese Weise später leichter wieder in Erinnerung rufen können und die Vorzüge der Zusammenarbeit leichter ersichtlich machen.

6.3.5 Neues Schulfach?

Fähigkeiten wie Resilienz, Kommunikationsfähigkeit, gewaltfreie Kommunikation, Teamfähigkeit, Kreatives und kritisches Denken und Empathie erscheinen zu anspruchsvoll, um im regulären Fachunterricht schwerpunktmässig ausreichend behandelt werden zu können. Die Vermittlung dieser *Lebenskompetenzen* sowie die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen benötigt Zeit und Übung. Deshalb erscheint es sinnvoll, den entsprechenden Rahmen hierfür zu erschaffen. Es sollte ernsthaft in Erwägung gezogen werden, andere Bereiche oder Themen aus dem Lehrplan zu nehmen und anstelle dessen diese wichtigen Kompetenzen zu vermitteln. Der herkömmliche Religionsunterricht erscheint in Zeiten der Vielfalt nicht mehr zeitgemäss und könnte in der Freizeit besucht werden. Gleichzeitig besuchen die Schüler*innen in Baselland ab der 3. Klasse die Schule an drei Nachmittagen pro Woche. Auch hier dürfte sich zusätzliche Zeit finden lassen, um der Entwicklung der Schüler*innen den benötigten Raum zu geben. Es könnte beispielsweise in den Schulklassen zu regelmässigen Treffen mit den Schulsozialarbeitenden und/oder Lehrpersonen kommen, in welchen gemeinsame Konfliktlösungsstrategien erarbeitet würden. Kinder im Primarschulalter haben grosses Interesse an dieser Thematik, was eine gute Voraussetzung für die Zusammenarbeit ist. Hier bestünde gleichzeitig die Möglichkeit, die Schüler*innen mehr in den Prozess ihrer Entwicklung einzubeziehen, was den Partizipationsgedanken aufgreifen würde.

„Man kann soziales Lernen nur anregen und unterstützen, wenn man den Kindern/Jugendlichen Entscheidungsspielräume und Handlungsalternativen zugesteht; man kann demokratisches Engagement nur erreichen, wenn man Demokratie im Alltag, also auch in der Schule erfahrbar macht durch die Möglichkeit, über die Grundsätze des Zusammenlebens gemeinsam zu beraten und zu beschließen und deren Umsetzung gemeinsam zu sichern.“ (Braun 2011: 189)

Es könnten dort gemeinsame Werte der Schulklassen, Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit erarbeitet und somit die Klassengemeinschaft und auch das Verhältnis zur Lehrperson dadurch gestärkt werden. Durch das Einbringen eigener Ideen und

Sichtweisen der Schüler*innen würden sie in ihrer Selbstwirksamkeit und ihre Kommunikationsfähigkeit gestärkt. Eine Folge solcher Treffen wäre im Idealfall weniger Gewalt in und ausserhalb der Klassen. Durch die gemeinsame Erarbeitung der Werte, können die Heranwachsenden verstehen lernen, was Empathie bedeutet, wie gewaltfrei kommuniziert und wie Kritik angemessen geäussert und angenommen werden kann. In dieser Form von Kompetenzvermittlung könnte die Schulsozialarbeit gemeinsam mit der Lehrerschaft sehr viel bewirken.

Gemeinsam und prosozial ein Wertesystem zu erschaffen, beinhaltet Partizipation, Selbstwirksamkeit und die Entwicklung von *Überfachlichen Kompetenzen* für die Schülerinnen und Schüler. Es ist ein Prozess, bei welchem die jungen Menschen dazu angeregt werden, sich mit sich selbst, den anderen und dem Umgang miteinander auseinanderzusetzen. Es ist ein Prozess, der Kommunikation erfordert, der Raum bietet für die Entwicklung von Empathie und der die Identifikation mit Schule und den Kameraden ermöglichen kann (vgl. Fabian et al.: 44f).

6.3.6 Unterrichtsplan

Um *Lebenskompetenzen* zu vermitteln, bräuchte es neue Ansätze, beispielsweise wie die von der WHO vorgeschlagene Unterrichtspläne, wobei die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit aber auch von weiteren Disziplinen wie Psychologie und Soziologie für die Erarbeitung eines Planes für die Umsetzung der *Lebenskompetenzentwicklung* anbieten würde. Auf diese Weise könnte all das wertvolle Fachwissen zusammengebracht werden und zur Kompetenzentwicklung der Schüler*innen beitragen. Einmal mehr soll erwähnt sein, dass im Zentrum dieses Bestrebens die Schüler*innen stehen. Um ein Konzept zum Erwerb von *Lebenskompetenzen* aufzusetzen und zu entwickeln, sollten diese unbedingt mit in den Prozess eingebunden werden. Nur wenn alles Wissen und alle Erfahrung unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Betroffenen zusammengetragen werden, kann ein funktionierendes *Lebenskompetenz-Fach* entwickelt werden.

6.3.7 Zukunft von Schule

Die Herausforderungen für die Schule werden auch in Zukunft nicht weniger sein. Die Heterogenität wird bleiben, oder sich sogar noch steigern. Hier gibt es keinen Weg zurück, sondern nur nach vorne. Die skandinavischen Länder gehen beispielhaft voran, indem sie die Herausforderungen von Inklusion und Heterogenität durch Differenzierung meistern. Die Schweiz hat sich mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention diesen Herausforderungen gestellt und sich verpflichtet,

Wege zu finden, um mit diesen Anforderungen umzugehen. Wir können die Gesellschaft der Zukunft mitbestimmen, aber wir müssen uns der Verantwortung auch bewusst sein.

«An der Gestaltung des Schulunterrichts wird sich vornehmlich erweisen, wie eine Gesellschaft mit der Heterogenität der nachwachsenden Generation umgeht, welche Ziele sie dabei verfolgt und wo die jeweils gewollten bzw. «erzwungenen» Begrenzungen liegen.» (Kunze/Solzbacher 2010: 329)

Durch die Einbettung der *Überfachlichen Kompetenzen* und der *Nachhaltigen Entwicklung* in den Lehrplan wurde ein wichtiger Grundstein für die Zukunft gelegt. Zum einen kann der Schulalltag durch das Erlernen dieser Fähigkeiten eine positive Wendung nehmen, zum anderen werden die Heranwachsenden auf diese Weise für die Zukunft ihres Lebens und in der Arbeitswelt befähigt und bestärkt. Einzig die Umsetzung erscheint noch Entwicklungsbedarf zu haben. Erfreulicherweise existieren bereits hilfreiche Konzepte und Programme ausserhalb des Systems Schule, welche sich aber mit den Problemen an Schulen befassen und hilfreiche Strategien erarbeitet haben. Mit dem Projekt «Peacemaker» könnten die Primarschulen einen Teil der existierenden Probleme lindern und den Schüler*innen wertvolle Erfahrungen ermöglichen. Es gibt noch viele weitere Ideen aus dem Bereich Coaching, welche sich mit dem Thema Schule und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen befassen. Auch dort wird es zukünftig weitere bereichernde Konzepte geben, welche die Heranwachsenden unterstützen können. Es liegt nicht allein bei Schule und Schulsozialarbeit die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. Dennoch verbringen die jungen Menschen einen Grossteil ihrer Zeit in der Institution Schule, was ihrer Rolle in Bezug auf die Persönlichkeits- und *Lebenskompetenzentwicklung* grosse Wichtigkeit zukommen lässt. Die Gestaltung des heutigen Schulunterrichts, die Einführung der Fächer *Überfachlichen Kompetenzen* und *Nachhaltigen Entwicklung* kann bei guter Umsetzung die Zukunft unserer Gesellschaft positiv beeinflussen.

6.3.8 Soziale Arbeit

Für die Soziale Arbeit kann festgehalten werden, dass auch sie weitere Wege finden muss, die Heranwachsenden in ihrer Lebenskompetenzentwicklung zu unterstützen. Dies zur Vorbeugung sozialer Probleme, als auch im Sinne des Kinderschutzes und gemäss ihres Auftrags von Seiten der UN-Kinderrechtskonvention. Der flächendeckende Ausbau von Schulsozialarbeit und damit verbunden die Gewährleistung eines frühzeitigen und niederschweligen Angebots der Kinder- und Jugendhilfe sollte weiterhin ihr Bestreben sein.

7 Literaturverzeichnis

Amt für Kind, Jugend und Behindertenangebote, Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft (AKJB). (2016). Schulsozialarbeit auf der Primarstufe im Kanton Basel-Landschaft. Leitfaden zur Einführung und Umsetzung. URL: <https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/soziales/kind-und-jugend/beratung/schulsozialarbeit> . [Zugriffsdatum: 08.05.2023]

Apflauer, Günther/ Fritz, Ursula/ Laueremann, Karin. (2023). Zum Wandel des Bildungs- und Leistungsbegriffs in einer sich verändernden schulischen Realität. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Heft 1-2/2023. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.

Avenir Social. Berufsverband Soziale Arbeit Schweiz. (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis. URL: https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/Web_SCR_Berufskodex_De_A5_db_221020.pdf [Zugriffsdatum: 02.06.2023]

Baier, Florian. (2007). Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Bern: Peter Lang AG. Verlag der Wissenschaften.

Baier, Florian/ Deinet, Ulrich. (Hg.). (2011). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. erweiterte Auflage. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

Baier, Florian/ Heeg, Rahel. (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baier, Florian/ Fischer, Martina. (2018). Fachliche Orientierung für die Praxis: Kinderrechte und Capabilities als konzeptionelle Grundlage der Schulsozialarbeit. In: Ahmed, Sarina/ Baier, Florian/ Fischer, Martina. Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bandura, Albert. (1979). Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Basel-Landschaft. Lehrplan Volksschule Basel-Landschaft. Bildungsziele. Gesetzliche Grundbildung. Bildungsauftrag der Volksschule. URL: <https://bl.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|1> [Zugriffsdatum: 14.06.2023]

Basel-Landschaft. Lehrplan Volksschule Basel-Landschaft. Überfachliche Kompetenzen. URL: <https://bl.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3&hilit=101e2003xX3VtXXb7nAKAcSsw5N9Kg#101e2003xX3VtXXb7nAKAcSsw5N9Kg>

[Zugriffsdatum: 02.06.2023]

Basel-Landschaft. Primarschule. URL: <https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/bildung/primarstufe/primarschule>

[Zugriffsdatum: 16.05.2023]

Briellmann, Sebastian. Integrative Schule wird immer stärker bekämpft. Eine Umfrage in Zürich ergibt: Zwei Drittel der Befragten wollen die Kleinklassen zurück. In Bern fordert dies das Parlament. Und in Basel kommt eine Initiative für Förderklassen im Rekordtempo zustande. Erschienen am 09.01.2023, 07:14. In: Basler Zeitung. URL: <https://www.bazonline.ch/fertig-mit-inklusion-integrative-schule-wird-immer-staerker-bekaempft-901680925890> [Zugriffsdatum: 17.06.2023]

Bildungsgesetz Basel-Landschaft. Systematische Gesetzessammlung Basel-Landschaft (SGS). SGS 640. URL: https://bl.clex.ch/app/de/texts_of_law/640/versions/3547

[Zugriffsdatum: 16.05.2023]

Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Baselland/ Amt für Volksschulen. (2015) Konzept für integrative Sonderschulung (InSo). URL: https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/bildung/integration-foerderung-sonderschulung/unterlagen-abt-sonderpaedagogik/konzepte-abt-sonderpaedagogik/20170313_InSo-Konzept.pdf/@_@download/file/20230102_DEF_InSo-Konzept_erg%C3%A4nzte%20Version%20Januar%202023.pdf [Zugriffsdatum 03.05.2023]

Braun, Karl-Heinz. (2011). Kinderschutz durch Kinderrechte als Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit. In: Fischer, Jörg/ Buchholz, Thomas/ Merten, Roland (Hg.). Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: Springer VS. S. 183-205.

Bundesamt für Sozialversicherungen. (2019). Geschäftsfeld Familie, Generationen und Gesellschaft. Programm Jugend und Gewalt. Evaluation des Gewaltpräventionsprogramms «Peacemaker». Forschungsbericht Nr. 5/13. URL: <https://ncbi.ch/wp-content/uploads/Bericht-Evaluation-des-Gewaltpraeventionsprogramms-Peacemaker.pdf>

[Zugriffsdatum: 17.06.2023]

Bundesverfassung. Systematische Rechtssammlung (SR). §62 Art. 101. (Stand 13. Februar 2022). URL: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de#a62> [Zugriffsdatum: 25.04.2023]

Buxtorff-Otter, Denise. (2016). Schule und Recht – Interview mit Herbert Plotke. In: Schulinfo Zug. URL: <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/fokus/schule-und-recht-2014-interview-mit-herbert-plotke>

[Zugriffsdatum: 25.04.2023]

Deutschschweizer Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (D-EDK). (2014). Lehrplan 21. URL: <https://www.lehrplan21.ch/> [Zugriffsdatum 21.04.2023]

Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/von Kopp, Botho/Reuter, Lutz R. (Hg.) (2010). Die Bildungssysteme Europas. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Drilling, Matthias. (2001). Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 4. Auflage. Bern Stuttgart Wien: Haupt Verlag.

Drilling, Matthias. (2005). Abschied von isolierten Lösungen schulischer Gewaltprävention. Perspektiven eines integrativen Kooperationsmodells zwischen Sozialer Arbeit und Schulpädagogik. In: Küchenhoff, Joachim/ Hügli, Anton/ Mäder, Ueli. (Hg.). Gewalt. Ursachen, Formen und Prävention. Giessen: Psychosozial Verlag.

economiesuisse. (2018). Dossier Politik. Digitalisierung – Herausforderungen und Chancen für die Schule. URL: <https://www.economiesuisse.ch/de/dossier-politik/erforderliche-qualifikationen-auf-dem-arbeitsmarkt-der-zukunft>
[Zugriffsdatum: 26.04.2023]

Eidgenössisches Department des Innern (EDI). Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. URL: <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html> [Zugriffsdatum: 02.06.2023]

Eisner, Manuel/ Ribeaud, Denis/ Jünger, Rahel/ Meidert, Ursula. (2007). Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojekts an Schulen. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.

Fabian, Carlo/ Bachmann, Nicole/ Klöti, Tanja/ Käser, Nadine. (2014). Leitfaden Good-Practice-Kriterien. Prävention von Jugendgewalt in Familie, Schule und Sozialraum. Bern: BBL, Verkauf Bundespublikationen, Print.

Gurny, Ruth. (2003). Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Schule. Reparaturdienst oder neue Kooperationsform? Vortrag im Rahmen der Reihe 2003 des Volksschulamts Zürich. Wenn Pause aus ist, dann ist wieder richtig Schule. Arbeit. F.Z.H.f.S: Zürich.

Hostettler, Benjamin/ Ramirez, Manuel. Sotomo-Studie. Respekt statt Disziplin – das wird von der Schule erwartet. URL: <https://www.srf.ch/news/schweiz/sotomo-studie-respekt-statt-disziplin-das-wird-von-der-schule-erwartet> [Zugriffsdatum: 21.06.2023]

Hostettler, Ueli/ Pfiffner, Roger/ Ambord, Simone/ Brunner, Monique. (2020). Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations-, und Nutzungsformen. Bern: hep Verlag GmbH.

Kinderschutz Schweiz. (o.J.). Die UNO-Kinderrechtskonvention. URL: <https://www.kinderschutz.ch/kinderrechte/uno-kinderrechtskonvention> [Zugriffsdatum: 25.05.2023]

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). URL: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/obligatorium/sonderpaedagogik>
[Zugriffsdatum: 03.05.2023]

Kunze, Ingrid/ Solzbacher, Claudia. (2010). In: Bohl, Thorsten/ Helsper, Werner/ Holtappels, Heinz Günter/ Schelle, Claudia. (Hg.). Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Melzer, Wolfgang/ Schubarth, Wilfried/ Ehninger, Frank. (2011). Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

National Coalition Building Institute (NCBI). Suisse. (2022). Peacemaker. URL: <https://ncbi.ch/gewaltpraevention/peacemaker/> [Zugriffsdatum: 17.06.2023]

Pädagogische Hochschule Zürich. Fachhochschule Nordwestschweiz. (2022). Bedarfsabklärung. Gewaltprävention und -intervention an Schulen. Schlussbericht. Auftraggeberin: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Plotke, Herbert (2003). Schweizerisches Schulrecht. 2., vollst. überarb. und stark erw. Aufl. Bern: Haupt.

Pötter, Nicole. (2018). Schulsozialarbeit. Freiburg: Lambertus-Verlag

Precht, Richard David. (2013). Anna, die Schule und der liebe Gott. München: Wilhelm Goldmann Verlag.

Ratzki, Anne. (2003). Skandinavische Bildungssysteme- Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich. In: Auernheimer, Georg. (Hg.). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich.

Sotomo. (2023). Welche Schule will die Schweiz? Studienbericht. Im Auftrag der Stiftung Mercator Schweiz. URL: https://craft.stiftung-mercator.ch/files/Dokumente/Welche-Schule-will-die-Schweiz_Studienbericht-2023.pdf [Zugriffsdatum: 22.06.2023]

Speck-Hamdan, Angelika. (2015). Inklusion. Der Anspruch an die Grundschule. In: Blömer, Daniel/ Lichtblau, Michael/ Jüttner, Ann-Kathrin/ Koch, Katja/ Krüger, Michaela/ Werning, Rolf (Hg.). Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS. S. 13-22.

Streibert, Susanne/ Sepahniya, Samin/ Anthamatten, Marisa. (2019). Ehemalige Peacemaker heute. Nachhaltige Effekte des Peer-Mediations-Programms «Peacemaker» in den Bereichen Selbstwirksamkeit, Konfliktfähigkeit und freiwilliges Engagement. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Hochschule für Soziale Arbeit. Fachhochschule Nordwestschweiz. Olten.

Staub-Bernasconi, Silvia. (2018). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. 2. Auflage. Stuttgart: UTB Verlag.

Systematische Gesetzessammlung Basel-Landschaft (SGS). (Stand 16. Mai 2023). SGS 645.30 – Verordnung über den Schulsozialdienst auf Primarstufe. URL: https://bl.clex.ch/app/de/texts_of_law/645.30/versions/2973 [Zugriffsdatum: 16.05.2023]

Thiersch, Hans. (2013). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. 9. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.

Vereinte Nationen. Übereinkommen über die Rechte des Kindes. (2021). Empfehlungen des UN-Kinderrechtsausschusses an die Schweiz vom 22. Oktober 2021. Übersetzt aus dem Englischen vom Bundesamt für Sozialversicherungen. URL: <https://www.unicef.ch/de/was-wir-tun/national/un-berichterstattung> [Zugriffsdatum: 02.06.2023]

Wenning, Norbert. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian/ Rosowski, Elke/ Stroot, Thea (Hg.). In: Heterogenität in Schule und Beruf. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

World Economic Forum (WEF). (2020). Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf [Zugriffsdatum: 02.06.2023]

World Health Organisation (WHO). (1997). Life Skills Education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes. URL: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf [Zugriffsdatum: 01.06.2023]

World Health Organisation (WHO). (2003). Skills for Health Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School. URL: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf> [Zugriffsdatum: 01.06.2023]