



Lebenskompetenz entwickeln

Eine Arbeitshilfe für Schulen

Inhalt

Editorial	2
Einleitung	3
Anspruch und Zielsetzung	3
Zielpublikum	3
Übersicht	4
Anwendung	4
Teil I: Zugänge zur Lebenskompetenz	5
Zugang 1: Lebenskompetenzen nach WHO	6
Zugang 2: Entwicklungsaufgaben in Kindheit und Jugend	8
Zugang 3: Anliegen der Prävention und Gesundheitsförderung	10
Zugang 4: Die Schule und ihre Referenzdokumente	12
Teil II: Lebenskompetenzen im Schulalltag fördern	15
Handlungsbereiche der Schule	16
Lebenskompetenzen und Zusammenarbeit mit den Eltern	19
Lebenskompetenz verankern	20
Teil III: Pädagogisch-didaktische Anregungen	21
Selbstwahrnehmung	22
Gefühlsbewältigung	23
Empathie	24
Kritisches Denken	25
Kreatives Denken	26
Fähigkeit zur Stressbewältigung	27
Kommunikationsfertigkeit	28
Fertigkeit, Entscheidungen zu treffen	29
Problemlösefertigkeit	30
Beziehungsfähigkeit	31
Anhang	32
Angebote im Kanton Aargau	32
Verwendete und empfohlene Fachliteratur	33
Verwendete und empfohlene Praxismaterialien	34
Stichwortverzeichnis	35
Impressum	36

Editorial

Dem Vermitteln von Lebenskompetenzen an unseren Schulen kommt eine besonders wichtige Bedeutung zu. Das Ziel von Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulsozialarbeitenden besteht ja nicht allein in der Verbreitung von Fachwissen, sondern erklärtermassen auch darin, die Schülerinnen und Schüler zu lebensstüchtigen jungen Menschen zu befähigen. Dieses Dokument versteht sich als Arbeitsinstrument, welches die Lehrenden bei dieser Aufgabe unterstützen möchte. Der erste Teil stärkt die Aufmerksamkeit für Zusammenhänge, im zweiten und dritten Teil finden sich praktische Hinweise, wie die Lebenskompetenzen im Schulalltag gezielt gefördert werden können.

Das vorliegende Arbeitsinstrument ist im Rahmen des kantonalen Gesundheitsförderungs-Programms «Gsund und zwäg i de Schuel» entstanden. Das Thema Lebenskompetenzen beziehungsweise deren gezielte Stärkung nimmt innerhalb dieses Programms einen zentralen Stellenwert ein; denn die Fertigkeiten und Fähigkeiten, welche die Weltgesundheitsorganisation (WHO) unter dem Begriff «lebenskompetent sein» subsumiert, sind von grundlegender Bedeutung für das Leben jedes einzelnen Menschen.

Ich glaube, dass diese Unterlagen mit dazu beitragen können, dass an unseren Schulen gesunde, lebenskluge und -fähige sowie zufriedene junge Menschen heranwachsen.

Victor Brun,
stv. Abteilungsleiter Volksschule, Strategische Leitung Gesundheitsförderung,
Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau

Einleitung

Anspruch und Zielsetzung

Dieses Arbeitsinstrument ist in erster Linie auf die Schule ausgerichtet: Es soll dazu beitragen, die schulische Arbeit unter einer zusätzlichen Perspektive zu betrachten und Anhaltspunkte für die eigene Arbeit zu finden.

Die Weltgesundheitsorganisation WHO definiert Lebenskompetenzen als diejenigen Fähigkeiten, «die es den Menschen ermöglichen, ihr Leben zu steuern und auszurichten und ihre Fähigkeit zu entwickeln, mit den Veränderungen in ihrer Umwelt zu leben und selbst Veränderungen zu bewirken» (WHO, 1994b, 1999).

Ausgehend von dieser Definition geht das vorliegende Instrument folgenden Fragen nach:

- Welche Kompetenzen sind mit «Lebenskompetenzen» gemeint?
- Welche Bedeutung haben diese Kompetenzen für die schulische und persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen?
- Welche Bezüge gibt es zum Auftrag der Schule; und was hat die Schule selber davon, wenn sie in die Förderung von Lebenskompetenzen investiert?
- Wie lassen sich Lebenskompetenzen im Schulalltag fördern?

Dieses Instrument unterstützt dabei, Antworten zu finden. Dazu stellt es Informationen zur Verfügung, die keine Vollständigkeit beanspruchen. Zu weit ist das Thema und zu viele Bezüge zwischen verschiedenen Perspektiven sind offen, als dass dies überhaupt möglich wäre. Die Informationen sollen vielmehr dazu anregen, über das eigene Verständnis von Lebenskompetenzen nachzudenken, es anzureichern, das Thema in Bezug zum eigenen Arbeitsfeld zu setzen und damit zu Antworten zu kommen, die in der eigenen Arbeit wirksam werden können. Als Anregung stehen Fragen zur Verfügung, die das Nachdenken über die dargestellten Inhalte unterstützen.

Die eigene, reflektierte Handlungsfähigkeit wird stark gewichtet und mit Expertenwissen ergänzt. Die Vielfalt an Begriffen, Perspektiven und Ansätzen erfordert es, das Themenfeld zu systematisieren und Prioritäten zu setzen, gleichzeitig den Gesamtanspruch ernst zu nehmen und dennoch einzelne kleine Teilschritte zu gestalten.

Zielpublikum

Das Instrument richtet sich an Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulsozialarbeitende, die sich näher mit dem Thema beschäftigen und ihre eigene Arbeit weiterentwickeln wollen. Es enthält verschiedene Elemente, die eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema und mit der eigenen Arbeit ermöglichen. Insbesondere stellt es Informationen zur Verfügung und regt mit entsprechenden Fragen zur Reflexion an. Dies ermöglicht Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulsozialarbeitenden, einmal erworbene Ansichten neu zu hinterfragen.

Das Instrument richtet sich darüber hinaus an Fachleute der Gesundheitsförderung und Prävention, die sich mit der Lebenskompetenzförderung im Schulalltag beschäftigen, etwa weil sie ein entsprechendes Angebot in die Schule tragen bzw. ein solches entwickeln wollen oder weil sie mit Schulen in einem Dialog zum Thema stehen. Hier trägt das Instrument dazu bei, die Bedeutung der Lebenskompetenzen für das eigene Präventionsangebot herauszuarbeiten und die eigenen Produkte entsprechend zu konzipieren.

Übersicht

Das Instrument besteht aus einer Reihe von kurzen Abschnitten, die in der Regel folgende Elemente enthalten:

- Grundsätzliche Feststellungen und Informationen, insbesondere zum Thema Lebenskompetenz
- Beispielhafte Schlaglichter auf ausgewählte Stichworte und Zusammenhänge
- Reflexionsfragen zur eigenen Auseinandersetzung mit den vorgestellten Inhalten

Im ersten Teil geht es um die Fragen, was unter Lebenskompetenzen zu verstehen ist und welche Bedeutung sie einerseits für Kinder und Jugendliche, andererseits für die Schule haben.

Der zweite Teil beleuchtet, wie die Schule Lebenskompetenzen fördern kann.

Der dritte Teil enthält konkrete pädagogisch-didaktische Anregungen.

Anwendung

Das Instrument ist so konzipiert, dass es von vorne nach hinten durchgearbeitet werden kann. Reflexionsfragen beziehen sich teilweise auch auf frühere Abschnitte, um Verbindungen zwischen den verschiedenen Perspektiven herzustellen.

Es ist nicht zwingend, bei dieser Reihenfolge zu bleiben. Es ist auch möglich, irgendwo in der Mitte ins Thema einzusteigen. Wenn Begriffe aus noch nicht bearbeiteten Abschnitten auftauchen oder Reflexionsfragen Bezüge herstellen, mag das dazu veranlassen, zurück- oder vorauszuspringen. Das Denken der Benutzerinnen und Benutzer wird ohnehin seine eigenen Wege suchen; und je länger die Arbeit mit dem Instrument fort dauert, desto verschlungener dürften die Wege durch die verschiedenen Abschnitte werden.

Die Dichte der Information, die Vielfalt an Perspektiven und nicht zuletzt das hohe Ziel der Lebenskompetenzförderung machen die Arbeit mit diesem Instrument spannend und anspruchsvoll. Eine Begleitung durch eine Beratungsperson ermöglicht einen zusätzlichen Blick von aussen. Die Autorinnen und Autoren stehen interessierten Schulen gerne zur Verfügung.

Kontakt

Pädagogische Hochschule FHNW Institut Weiterbildung und Beratung

Beratungsstelle Gesundheitsbildung

Küttigerstrasse 42

CH-5000 Aarau

T +41 62 838 90 35

iwb.gesundheitsbildung.ph@fhnw.ch

www.fhnw.ch/ph/iwb/beratung/gesundheit

Beratungen sind für Aargauer und Solothurner Lehrpersonen und Schulen kostenlos.

Suchtprävention Aargau

Kasinostrasse 29

CH-5000 Aarau

T +41 62 832 40 90

info@suchtpraevention-aargau.ch

www.suchtpraevention-aargau.ch

Beratungen sind für Aargauer Lehrpersonen und Schulen kostenlos.

Teil I: Zugänge zur Lebenskompetenz

In diesem ersten Teil stehen folgende Fragen im Vordergrund:

- Was heisst Lebenskompetenzen?
- Welche Bedeutung haben Lebenskompetenzen für Kinder und Jugendliche, für die Schule?
- Welche Bedeutung haben Lebenskompetenzen für Gesundheitsförderung und Prävention?

Ausgangspunkt für die Suche nach Antworten ist die bereits in der Einleitung erwähnte Definition der WHO. Damit ist nicht der Anspruch verbunden, die genannten Fragen abschliessend zu beantworten. Um die Definition der WHO für die eigene Arbeit wirksam werden zu lassen, braucht es eine Verknüpfung mit ergänzenden Perspektiven: Die Sicht der WHO wird an weiteren Ansprüchen und Konzepten gemessen. Das soll konstruktives Weiterdenken in verschiedene Richtungen ermöglichen.

Als Denkmodell werden vier verschiedene Zugänge zur Lebenskompetenz vorgestellt (siehe Grafik). Jeder Zugang öffnet einen spezifischen Blick auf das gleiche Thema. Mit dem Wechsel der Perspektiven können Fragen neu beleuchtet und individuell bedeutsame Antworten gefunden werden.

Im Zentrum des Denkmodells steht der Mensch. Nur an ihm zeigt es sich, ob ein bestimmter Begriff angemessen, eine bestimmte Kompetenz relevant und ein bestimmter Zusammenhang gegeben ist. Diese Überlegung soll dazu einladen, durchaus pragmatisch mit den vier verschiedenen Perspektiven umzugehen, immer wieder an die eigene Klasse, die eigene Schule zu denken und dabei abschliessende Definitionen und scheinbare Präzision eher aussen vor zu lassen.



Zugang 1: Lebenskompetenzen nach WHO

Zum Begriff Lebenskompetenzen gibt es verschiedene Definitionen. Demnach sind Lebenskompetenzen «diejenigen Fähigkeiten, die einen angemessenen Umgang sowohl mit unseren Mitmenschen als auch mit Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben ermöglichen» (WHO, 1994a) bzw. «die persönlichen, sozialen, kognitiven und physischen Fertigkeiten, die es den Menschen ermöglichen, ihr Leben zu steuern und auszurichten und ihre Fähigkeit zu entwickeln, mit den Veränderungen in ihrer Umwelt zu leben und selbst Veränderungen zu bewirken» (WHO 1994b, 1999).

Folgende Fähigkeiten hat die WHO als Lebenskompetenzen definiert (Bühler & Heppekausen 2005):

- Selbstwahrnehmung bezeichnet die Fähigkeit, sich selbst als eigenständige Person wahrzunehmen, eigene Stärken und Schwächen zu kennen und durch innere und äussere Wahrnehmung ein differenziertes Bild von sich selber aufzubauen.
- Empathie ist die Fähigkeit, sich in eine andere Person hineinzuversetzen. Darüber hinaus bezeichnet Empathie die eigene Reaktion auf die Gefühle anderer.
- Fähigkeit zur Stressbewältigung bezeichnet das Erkennen von Ursachen und Auswirkungen von Stress und das Beherrschen von Strategien für einen förderlichen Umgang. Die Strategien können einerseits problemlöseorientiert, andererseits emotionsregulierend sein.
- Gefühlsbewältigung bezeichnet das Erkennen der eigenen Gefühle, das Erkennen des Einflusses von Gefühlen auf das Verhalten (Impulskontrolle) sowie die Fähigkeit, auch mit negativen Gefühlen angemessen umzugehen.
- Kommunikationsfertigkeit ermöglicht, sich situativ angemessen verbal und nonverbal verständlich zu machen, um Hilfe zu bitten, Fragen zu stellen, in Kontakt zu treten etc. Zur Kommunikation gehören Sprechen und Zuhören, Ausdrücken und Wahrnehmen.
- Kritisches Denken bezeichnet jene Art des Denkens, die nötig ist, um Informationen und Erfahrungen zu analysieren, zu hinterfragen und einzuordnen.
- Kreatives Denken bezeichnet jene Art des Denkens, die nötig ist, um eigenständige Ideen und Flexibilität zu entwickeln, über unseren Erfahrungshorizont hinaus zu denken und Alternativen und Konsequenzen unseres Handelns zu entdecken.
- Die Fertigkeit, Entscheidungen zu treffen, bedeutet, sich für eine Variante zu entscheiden und das Handeln danach auszurichten. Es kann auch heissen, die Folgen unterschiedlicher Entscheidungsvarianten mit zu bedenken

- Problemlösefertigkeit bedeutet, Probleme (Aufgaben, Streitfragen, Konflikte) konstruktiv anzugehen, indem man sie als solche erkennt, Strategien zu ihrer Lösung zur Verfügung hat und sie konstruktiv angeht.
- Beziehungsfähigkeit bedeutet, Beziehungen zu verschiedenen Bezugspartnern und -partnerinnen zu beginnen, zu gestalten, aufrecht zu erhalten und zu beenden.

In anderen Quellen (Bundesministerium für Gesundheit 2010) wird diese Liste hinterfragt und entsprechend ergänzt: Der Anspruch, dass diese Kompetenzen für die positive bzw. erfolgreiche Gestaltung und Führung des eigenen Lebens qualifizieren, könne nur bedingt eingelöst werden. Es könne jedoch von ihnen angenommen werden, dass sie einen positiven Einfluss auf verschiedene «Gesundheitsoutcomes» hätten. Deshalb werden sie dort als «gesundheitsbezogene Lebenskompetenzen» bezeichnet.

Neben den Lebenskompetenzen gibt es weitere Faktoren, die eine wichtige Rolle beim «angemessenen Umgang sowohl mit unseren Mitmenschen als auch mit Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben» (WHO 1994a) spielen. Anhaltspunkte dazu geben die Resilienzforschung und das Konzept der Salutogenese (Bengel u.a. 2001, 2009). Aufgrund dieser Überlegungen werden hier zusätzlich folgende personalen Faktoren einbezogen:

- Selbstwert (Selbstvertrauen) bezeichnet die Beurteilung und Einstellung zum Selbst. Er entwickelt sich beim Vergleich der sich zugeschriebenen Fähigkeiten mit den gestellten Anforderungen. Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet die Zuversicht, dass das eigene Verhalten zu einem erwünschten Ergebnis führt.
- Das Identitätsgefühl bezeichnet eine Reihe von Überzeugungen, die beispielsweise dafür massgebend sind, was ein Mensch achtet und wertschätzt, was ihn mit Stolz erfüllt, verletzt oder beschämt. In dem Ausmass, wie es einem Menschen gelingt, immer wieder eine Balance herzustellen zwischen den eigenen Zielen und Bedürfnissen einerseits und den äusseren Anforderungen andererseits, wird auch das Identitätsgefühl positiver sein (Höfer 2000). Teilidentitäten beziehen sich etwa auf das Zugehörigkeitsgefühl zu einem bestimmten Kollektiv, zum Beispiel bezüglich Kultur, Religion, Herkunft, Vorlieben der Freizeitgestaltung, Gender oder sexueller Orientierung und den damit verbundenen Wertvorstellungen.
- Das Gefühl von Sinnhaftigkeit bezeichnet das Ausmass, in dem man das Leben als emotional sinnvoll empfindet. Ein Mensch ohne Erleben von Sinnhaftigkeit wird das Leben eher als Last empfinden und jede Aufgabe als hohe Belastung.

Mögliche Reflexionsfragen

- Wie beurteilen Sie die beiden vorgestellten Definitionen? Erkennen Sie relevante Bezüge zur Arbeit in Ihrer Schule, mit Ihrer Klasse?
- Wie beurteilen Sie die vorgestellte Liste an (gesundheitsbezogenen) Lebenskompetenzen? Was würden Sie ausserdem oder alternativ als Lebenskompetenzen bezeichnen?
- Welche Bedeutung haben (gesundheitsbezogene) Lebenskompetenzen für Sie, für Ihren Unterricht, für Ihre Schule?
- Welche der genannten Lebenskompetenzen haben für Ihren Unterricht, Ihre Schule erste, welche reduzierte Priorität?

Überschneidungen und Zusammenhänge

Die Aufzählung von Lebenskompetenzen ist nicht als «Rangliste» zu verstehen. Die Kompetenzen bedingen sich zum Teil gegenseitig. Das Vorhandensein einer Kompetenz kann eine andere stärken, genauso wie das Fehlen einer Kompetenz eine andere schwächen kann. Das bedeutet auch, dass sich die einzelnen Lebenskompetenzen nicht strikt voneinander trennen lassen.

Einige beispielhafte Überlegungen dazu:

- Eine gute Selbstwahrnehmung kann sich positiv auswirken auf den Umgang mit schwierigen Emotionen.
- Mangelnde Kommunikationsfähigkeit kann sich negativ auswirken auf Problemlösefähigkeit.

- Selbstwahrnehmung ist eine Voraussetzung für Empathie, für Gefühls- und Stressbewältigung, für effektive Kommunikation und für interpersonale Beziehungsfähigkeit.
- Ohne Empathie kann interpersonale Beziehungsfähigkeit und effektive Kommunikation erschwert oder gar gestört sein.
- Kreatives und kritisches Denken sind relevant für Problemlösefertigkeiten und die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen.

Die folgende Abbildung ist ein Versuch, solche Überlegungen in einem Überblick zu erfassen:



Mögliche Reflexionsfragen

- Wie gewichten und vernetzen Sie die Stichworte für Ihre eigene Schule, Ihren eigenen Unterricht?
- Gibt es nach Ihrem Verständnis Stichworte, die Sie zusammenfassen oder differenzieren würden?
- Die Abbildung lässt mehrere mögliche Interpretationen offen. Wie würden Sie die Abbildung verändern, damit sie für Ihre Schule, Ihren Unterricht hilfreich ist und die Gewichtung an Ihrer Schule abbildet?

Zugang 2: Entwicklungsaufgaben in Kindheit und Jugend

Welche allgemeinen personalen Kompetenzen sind wichtig für Kinder und Jugendliche? Dieser Frage wird hier aus einer zweiten Perspektive nachgegangen, nämlich anhand von Entwicklungsaufgaben, die sich Kindern und Jugendlichen im Laufe ihres Lebens stellen.

Neuere Modelle der Entwicklung gehen davon aus, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Verlauf ihres Lebens durch Umstände, Ressourcen, gesellschaftliche Anforderungen und Möglichkeiten ihre eigene Entwicklung mitgestalten (Oerter & Montada 2002). Die Entwicklung wird dabei nicht als lineare Abfolge verstanden, die ein Individuum passiv durchläuft, sondern als ein lebenslanger Lernprozess mit Aufgaben, die bewältigt werden können bzw. müssen. Die erfolgreiche Lösung dieser Aufgaben führt zu Kompetenzen und Ressourcen, die wiederum zur Aufnahme der nächsten Aufgaben befähigen. Eine solche Entwicklungsaufgabe muss erkannt, angenommen und aktiv bewältigt werden (Flammer & Alsaker 2001). Der Mensch wird also als «Architekt seiner Biographie» angesehen – und nicht als «Opfer seiner Lebensumstände» (Albisser u.a. 2011).

Dies macht darauf aufmerksam, dass Lebenskompetenzen nicht nur eine zukunftsbezogene Bedeutung haben. Sie sind auch wichtig, um unmittelbar anstehende Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können.

Entwicklungsaufgaben können körperlich (z.B. Pubertät, Menopause), gesellschaftlich (z.B. Schuleintritt, Berufswahl) oder individuell (z.B. Familiengründung, Lebensziele) begründet sein, sind meist miteinander verknüpft, bauen aufeinander auf oder werden zeitgleich gelöst. Jede Altersstufe hat ihre eigenen Entwicklungsaufgaben.

Die Entwicklungsaufgaben, die in der Tabelle auf Seite 9 vorgestellt werden, zeigen das Konzept von Robert J. Havighurst mit den Anpassungen, die Eva und Michael Dreher in den 80er und 90er Jahren vorgenommen haben (Dreher & Dreher 1985). Die Gegenüberstellung der beiden Altersphasen zeigt, wie sich Entwicklungsaufgaben aus der Kindheit in die Adoleszenz fortsetzen und gleichzeitig differenzieren.

Entwicklungsaufgaben für die Jugend im 21. Jahrhundert

Im 21. Jahrhundert sind weitere Betrachtungen zum Konzept von Havighurst dazu gekommen. 2007 gab der Sozialisations- und Jugendforscher Klaus Hurrelmann einen neuen Katalog

für das Jugendalter heraus, der diverse Parallelen aufweist. Neu erwähnt er die Aufgaben, eine Rolle als Bürgerin/Bürger und als Konsumentin/Konsument zu entwickeln. (Der Rolle als Konsument/in liesse sich auch der Umgang mit Suchtmitteln oder die Mediennutzung zuordnen). Hurrelmann betont, dass die Ablösung von den Eltern die Bedingung ist für die Bewältigung jeder anderen Entwicklungsaufgabe. Er stellt ebenso fest, dass heutige Jugendliche viel mehr Möglichkeiten zur Gestaltung ihres beruflichen, individuellen und sozialen Umfelds haben und infolgedessen die Lösung von Entwicklungsaufgaben für sie schwieriger wird, weil sie wenig Orientierung haben.

Entwicklungsaufgaben im Schulalltag

Kinder und Jugendliche können ihre Entwicklungsaufgaben nur selber bewältigen. Es ist nicht möglich, sie direkt dabei zu unterstützen. Aber es gibt pädagogische Einflussmöglichkeiten (Neuenschwander 2011):

- Schulen und Lehrpersonen konfrontieren Kinder und Jugendliche mit den Anforderungen von Entwicklungsaufgaben, was zur Auseinandersetzung mit diesen Aufgaben führt.
- Schulen und Lehrpersonen begleiten Kinder und Jugendliche beim Aufbau der Ressourcen, die sie im Umgang mit einer Entwicklungsaufgabe brauchen. Lebenskompetenzen stellen einen umfassenden Katalog dar und zeigen, welche Ressourcen für das Bewältigen der Entwicklungsaufgaben wichtig sind und wechselseitig aus der Bewältigung resultieren.
- Schulen und Lehrpersonen gestalten Rahmenbedingungen im Sinne eines entwicklungsförderlichen Lernumfeldes. Dazu gehören Leistungsanforderungen, erfahrene Wertschätzung oder die geltenden Werte und Normen im Schulalltag (u.a. die Schulkultur).

Probehandeln bezüglich Kleiderwahl, Auftreten oder Leistungsbereitschaft beispielsweise zeigt, dass Kinder und Jugendliche an ihren Entwicklungsaufgaben dran sind. Sie erproben und entwickeln ihre Kräfte, überprüfen ihre Akzeptanz in der Gruppe, testen ihre Ansichten und Meinungen etc. Im Hinblick auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben muss es Kindern und Jugendlichen möglich sein, Fehler zu machen und verschiedene Lösungswege auszuprobieren, aber auch Grenzen zu spüren und Feedback zu bekommen. Das verlangt von erwachsenen Bezugspersonen zuweilen Geduld und Mut zur Konfrontation.

Mögliche Reflexionsfragen

- Welches sind Entwicklungsaufgaben, die Sie bei Ihren Schülerinnen und Schülern wahrnehmen? Erkennen Sie Parallelen zu den genannten Entwicklungsaufgaben? Wie würden Sie die vorgestellte Liste differenzieren oder ergänzen?
- Welches sind Ihrer Erfahrung nach die wichtigsten Ressourcen, die für die Lösung von Entwicklungsaufgaben nötig sind? Welche Ressourcen nehmen Schülerinnen und Schüler ihrer Erfahrung nach aus der Lösung von Entwicklungsaufgaben mit?
- Unangepasstes, provokatives Verhalten von Jugendlichen kann sich unter Umständen aus einer spezifischen Entwicklungsaufgabe ergeben. Wie nehmen Sie solche Verhaltensweisen wahr, wie reagieren Sie darauf und welche Bedeutung hat dabei das Wissen um die anstehenden Entwicklungsaufgaben?
- Als Begründung für den Aufbau von personalen Kompetenzen steht bei Zugang 1 (Lebenskompetenzen nach WHO) der «Umgang sowohl mit unseren Mitmenschen als auch mit Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben» im Vordergrund. Bei Zugang 2 geht es um die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Welchen Stellenwert haben diese beiden Begründungen für Ihre Schule, Ihren Unterricht?

Entwicklungsaufgaben mittlere Kindheit (6–12 Jahre)

KÖRPER

- Erlernen körperlicher Geschicklichkeit, die für gewöhnliche Spiele notwendig ist.
- Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als einem wachsenden Organismus.

PEER

- Lernen, mit Altersgenossen zurechtzukommen.
- Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen.

SELBST

- Erlernen eines angemessenen männlichen oder weiblichen Rollenverhaltens.
- Erreichen persönlicher Unabhängigkeit.

WERTE

- Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Wertskala.

BEWÄLTIGUNG DES ALLTAGS

- Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen.
- Entwicklung von Konzepten und Denkschemata, die für das Alltagsleben notwendig sind.

Entwicklungsaufgaben Adoleszenz (12–18 Jahre)

KÖRPER

- Veränderungen des Körpers und das eigene Aussehen annehmen.

PEER

- Aufbau eines Freundeskreises: Zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts werden neue, tiefere Beziehungen hergestellt.

INTIMITÄT

- Aufnahme intimer Beziehungen zum Partner/ zur Partnerin (Freund/Freundin).

PARTNER/FAMILIE

- Vorstellungen entwickeln, wie der Ehepartner und die zukünftige Familie sein sollen.

SELBST

- Über sich selbst im Bild sein: Wissen, wer man ist und was man will.

ROLLE

- Sich Verhalten aneignen, das man in unserer Gesellschaft von einem Mann bzw. einer Frau erwartet.

WERTE

- Sich darüber klar werden, welche Werte man hoch hält und als Richtschnur für eigenes Verhalten akzeptiert.

ABLÖSUNG

- Vom Elternhaus unabhängig werden bzw. sich vom Elternhaus lösen.

BERUF

- Wissen, was man werden will und was man dafür können (lernen) muss.

ZUKUNFT

- Entwicklung einer Zukunftsperspektive: sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man sie erreichen kann.

Zugang 3: Anliegen der Prävention und Gesundheitsförderung

«Lebenskompetenzprogramme ... haben sich in den letzten Jahren als ein besonders erfolgreicher Ansatz für die Gesundheitsförderung und für unterschiedliche gesundheitsbezogene Präventionsbereiche erwiesen» (Lohaus und Domsch, 2009).

Das heisst, in der Förderung von Lebenskompetenzen treffen sich verschiedene Ansätze der Prävention. Sei es Gewalt-, Sucht- oder Suizidprävention, sei es die Verhinderung von Schulden, Stress oder Magersucht – immer wird die Förderung von Lebenskompetenzen als Grundlage gesehen.

Die folgende Aufzählung benennt einige, keineswegs aber alle möglichen Zusammenhänge:

- Suchtprävention: Drei wichtige Aspekte zur suchtpreventiven Wirkung von Kompetenzen und Ressourcen sind:
a) Konflikte und Probleme konstruktiv lösen zu können (auch aktiv nach Hilfe zu suchen) vermindert das Risiko, Suchtmittel als Ausweich-, Kompensations- und Rückzugsmöglichkeit einzusetzen. b) Selbstwert und Selbstwirksamkeit helfen dabei, sich in eine Gruppe zu integrieren und so Verlockungen und Drucksituationen zu widerstehen. c) Fähigkeiten für eine sinnhafte, vielfältige und aktive Freizeitgestaltung bieten Alternativen zu einem Rauscherlebnis.
- Gewaltprävention: Kinder und Jugendliche mit Selbstvertrauen können sich eher auf andere Meinungen, auf Auseinandersetzungen und eine konstruktive Konfliktlösung einlassen. Sie können Schwierigkeiten und Niederlagen eingestehen und sind deshalb weniger darauf angewiesen, Konflikte handgreiflich anzugehen. Ein konstruktiver Umgang mit Gefühlen bewahrt davor, sich zu impulsivem Handeln hinreissen zu lassen. Kinder und Jugendliche mit einer gestärkten Identität fühlen sich weniger schnell bedroht oder benachteiligt und können anderen Menschen so eher mit Toleranz begegnen. Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit ermöglicht, Meinungsverschiedenheiten zu besprechen und Konflikte zu lösen. Empathie unterstützt dabei, sich in die Position des Gegenübers zu versetzen; gepaart mit Selbstwahrnehmung verhilft dies dazu, die eigene Position in Konflikten zu relativieren und zu einvernehmlichen Lösungen zu kommen (Högger 2005b).
- Prävention von Essstörungen: Jugendliche mit einer realistischen Selbsteinschätzung verfallen weniger auf den Gedanken, sie seien zu dick, wo dies gar nicht der Fall ist. Wo Identität und Sinnbezüge Halt geben, wird Abnehmen weniger rasch zum dominanten Lebensinhalt. Ein sinnvoller Umgang mit Gefühlen, Stress und Problemen macht es weniger wahrscheinlich, dass aggressive Impulse gegen sich selber gerichtet werden. Kritisches Denken ermöglicht beispielsweise, gängige Schönheitsideale und einengende Vorstellungen über die Rolle von Mädchen und Frauen zu hinterfragen. Beziehungsfähigkeit erleichtert, sich bei Bedarf Hilfe im sozialen Umfeld zu suchen (Högger 2005a).
- Prävention von Übergewicht: Essen kann dazu dienen, Frustrationen abzubauen. Konstruktiv mit Frust oder anderen Gefühlen umzugehen sowie eine sinngebende Lebensperspektive wirken dieser Gefahr entgegen. Der Umgang mit Verlockungen des Nahrungsmittelangebots verlangt zum Beispiel kritisches Denken (Högger 2005a).
- Bewegungsförderung: Bewegungserfahrungen tragen zur Selbstwahrnehmung und zur Entwicklung des Selbstwertes bei. Sport kann eine ausgleichende Strategie im Umgang mit Stress sein und zu einem sinngebenden Lebensinhalt werden. Umgekehrt können bestimmte Identitätswürfe davon abhalten, sich sportlich zu betätigen (zumindest in Deutschland scheint ein beträchtlicher Anteil der Mädchen im Jugendalter keinen Sport zu treiben; Bundesministerium für Gesundheit 2010). Selbstwahrnehmung kann dazu verhelfen, körperliche Verspannungen festzustellen und körperliche Aktivitäten zur Entlastung einzusetzen.
- Sexuelle Gesundheit: In Zeiten der sexuellen Überflutung und der Vielfalt von Lebensentwürfen ist es für junge Menschen wichtig, über Lebenskompetenzen zu verfügen. Eine erfüllte Sexualität ist untrennbar mit Selbstbestimmung, der Achtung von Grenzen und mit Einfühlungsvermögen verbunden. Zur Identitätsbildung gehört unter anderem die Frage, wie Sexualität gelebt werden will. Kommunikations- und Reflexionsräume erleichtern es, sich diesbezüglich zu verständigen und dabei sowohl den persönlichen Emotionen und Bedürfnissen Ausdruck zu geben wie sich bestehenden Risiken gewahr zu werden.

- Suizidprävention: Als Hauptursache für die Suizidalität im Jugendalter gelten Lebenskrisen wie andauernde Konflikte mit Bezugspersonen, Angst vor der Zukunft, fehlender Lebenssinn oder das Gefühl, benachteiligt zu sein, nicht verstanden, akzeptiert und geliebt zu werden. Suizidale Jugendliche haben mehr Mühe, mit Frustrationen umzugehen, sie gehen wenig angemessen an Probleme heran oder stehen ihnen nur passiv gegenüber. Am meisten ist Jugendlichen also geholfen, wenn sie lernen, angemessen mit Problemen, Konflikten und Krisen umzugehen und dabei soziale Unterstützung in Anspruch zu nehmen (Högger 2010).
- Konsumverhalten und Schuldenprävention: Konsummuster offenbaren Sinn- und Identitätsbezüge; kompensatorisches Konsumverhalten kann beispielsweise der Selbstdarstellung, der Selbstwertsteigerung und als Ablenkung von frustrierenden Lebensumständen dienen. Ein guter Umgang mit Stress verleitet weniger dazu, Shopping als Ablenkung und zur Verdrängung von bedrängenden Gefühlen zu nutzen. Wer seine Impulse kontrollieren und Belohnungen aufschieben kann, lebt in einer von Konsum und Kauf auf Pump geprägten Welt selbstbestimmter. Jugendlichen mit einer starken Persönlichkeit, mit personalen und sozialen Ressourcen fällt es leichter, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen, sich dem Statusdruck der Peers und den Verlockungen der Konsumwelt zu widersetzen und Lebensaufgaben und Krisen zu meistern. Und umso kompetenter gehen sie auch mit Geld und Konsum um (Studer & Högger 2007).
- Kompetenter Umgang mit digitalen Medien: Wer sich den Anforderungen der realen Welt stellen kann, braucht die virtuelle Welt weniger als emotionalen Rückzugsort. Ein positives Selbstwertgefühl schützt davor, sich im World Wide Web zusätzliche Anerkennung holen zu müssen. In der digitalen Welt kann es schnell geschehen, dass im Ärger unüberlegt eine unfreundliche Nachricht oder ein beleidigendes Bild verbreitet wird; eine funktionierende Impulskontrolle fördert hier den verantwortungsvollen Umgang mit den digitalen Medien erheblich. Kritisches Denkfähigkeit hilft, das eigene Mediennutzungsverhalten zu reflektieren; und mit einer gut ausgebildeten Problemlösefähigkeit ist es einfacher, Medien nicht zur Verdrängung von Problemen zu nutzen und bei negativen Entwicklungen im Mediennutzungsverhalten Gegensteuer zu geben.

Die Aufzählung könnte den Eindruck erwecken, Prävention und Gesundheitsförderung bestehe nur in der Förderung von Lebenskompetenzen. Je nach Thema kommen jedoch spezifische Gesichtspunkte hinzu. Beispielsweise können sich Schülerinnen und Schüler, die Informationen zu Sexualität erhalten haben, viel besser vor ungewollten Schwangerschaften und sexuell übertragbaren Krankheiten schützen. Oder: Zu einem angemessenen Konsumverhalten gehört auch das Wissen um Funktion und Bedeutung der Werbung, die Höhe realer Lebenshaltungskosten und deren Verhältnis zu den öffentlich diskutierten Managerlöhnen.

Mögliche Reflexionsfragen

- Gibt es Zusammenhänge zwischen Lebenskompetenzen und Präventionsanliegen, die für Ihre Schule, Ihren Unterricht wichtig sind, in der Aufzählung aber nicht vorkommen?
- Welche Anliegen der Prävention und Gesundheitsförderung sind für Sie, für Ihre Klasse oder Ihre Schule besonders wichtig?
- Als Begründung für den Aufbau von personalen Kompetenzen steht bei Zugang 1 der «Umgang sowohl mit unseren Mitmenschen als auch mit Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben» im Vordergrund. Bei Zugang 3 geht es um die Prävention unerwünschter Verhaltensweisen und die Förderung von Gesundheit. Welchen Stellenwert haben diese beiden Begründungen für Ihre Schule, Ihren Unterricht?

Zugang 4: Die Schule und ihre Referenzdokumente

Welche allgemeinen Kompetenzen sind wichtig für Kinder und Jugendliche? Auch der vierte Zugang geht dieser Frage noch einmal nach, und zwar aus der Perspektive der Schule und ihrer Referenzdokumente.

Referenzdokumente

Der Grundlagenbericht zum *Lehrplan 21* spricht von «überfachlichen Kompetenzen» und bezeichnet sie als «für eine erfolgreiche Lebensbewältigung zentral». Gegliedert sind sie nach personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen. Genannt werden unter anderem Selbstreflexion, Selbst- und Eigenständigkeit, Beziehungs-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit.

Der Lehrplan *des Kantons Aargau* formuliert zum Beispiel in seinen Leitideen: «In einer zunehmend komplexer werdenden Welt, in der Kinder und Jugendliche mit vielfältigen Entscheidungssituationen, Ansprüchen und Möglichkeiten konfrontiert werden, trägt die Volksschule dazu bei, dass sie ihr gegenwärtiges und späteres Leben aktiv und erfüllt gestalten können.» Konkretisiert wird dies zum Beispiel mit der Fähigkeit, «die sich stellenden Lebensaufgaben mit Mut und Zuversicht anzugehen und zu bewältigen», oder der Fähigkeit, «sich und andere zu verstehen.»

Im Lehrplan der einzelnen Fächer finden sich sodann diverse Bezüge und Konkretisierungen.

Hier einige Beispiele aus dem Lehrplan des Kantons Aargau:

- Die Schülerinnen und Schüler lernen, sprachliche und nichtsprachliche Elemente zu deuten und zu verstehen, Gesagtes zu beurteilen sowie Wirkungen und Absichten zu erkennen (Deutsch 1./2. Primar).
- Verschiedene Gespräche in Standardsprache und Mundart führen: Konfliktgespräche, Lösungen gemeinsam suchen (Deutsch 3./4. Real).
- Eigene Gedanken und Gefühle äussern und diejenigen von anderen verstehen lernen (Realien 3.–5. Primar).
- Durch den Einblick in das Zusammenspiel von Körper und Psyche sich seiner Einmaligkeit bewusst werden: eigene Bedürfnisse und Gefühle (Religion 1.–3. Primar).

Die *Promotionsverordnung* des Kantons Aargau sieht vor, im Zeugnis neben der Sach- auch die Selbst- und Sozialkompetenz zu bewerten.

In *schulischen Leitbildern* ist es üblich, Begriffe wie Verantwortung, konstruktive Konfliktbewältigung, gesundes Schulklima, Toleranz, Respekt oder Wertschätzung zu verwenden. Damit wird ebenfalls die Bedeutung von Sozial- und Selbstkompetenzen hervorgehoben.

Mögliche Reflexionsfragen

- Welche weiteren Stellen im Lehrplan, die im Sinne von Lebenskompetenzen verstanden werden können, sind für Ihren Unterricht, Ihre Schule von Bedeutung?
- Welche Aussagen im Leitbild Ihrer Schule lassen sich auf Lebenskompetenzen beziehen? Welche Bedeutung haben diese Aussagen im Schulalltag?
- Welche Kompetenzen, die im Lehrplan oder in ihrem Schulleitbild erwähnt sind, unterstützen die Kinder dabei, ihre Entwicklungsaufgaben (siehe Zugang 2) zu bewältigen?

Differenzen und Parallelen zum Konzept der Lebenskompetenzen

Die folgende Tabelle versucht, ausgewählte Aspekte und mögliche Indikatoren für Selbst- und Sozialkompetenz gemäss Promotionsverordnung mit den Lebenskompetenzen gemäss Zugang 1 in Verbindung zu setzen.

Aspekte	Mögliche Indikatoren	Mögliche Bezüge zu den Lebenskompetenzen (Zugang 1)
Beteiligt sich aktiv am Unterricht	Bringt eigene Meinungen, Ideen und Vorschläge ein	Kritisches, kreatives Denken
Eigene Fähigkeiten richtig einschätzen	Kennt eigene Stärken und Schwächen Kann mit Misserfolgen umgehen	Selbstwahrnehmung Gefühlsbewältigung
Zeigt angemessene Umgangsformen	Hört zu, wenn andere sprechen	Kommunikationsfertigkeit
Geht hilfsbereit und rücksichtsvoll mit anderen um	Ermuntert und unterstützt die Mitschülerinnen/Mitschüler	Beziehungsfähigkeit
Arbeitet konstruktiv mit anderen zusammen	Steuert Ideen und Meinungen zum Thema bei	Kritisches, kreatives Denken

Die Tabelle zeigt, dass sich vielerlei Parallelen herstellen lassen, dass sich aber auch Unterschiede ergeben. Die Promotionsverordnung fokussiert in erster Linie auf ein lernförderliches Umfeld. Das Konzept der Lebenskompetenzen formuliert das angestrebte Verhalten allgemeiner.

Mögliche Reflexionsfragen

- Die Tabelle beleuchtet ausgewählte Zusammenhänge zwischen den Referenzdokumenten der Schule und den Lebenskompetenzen. Welche weiteren Zusammenhänge sind für Ihre Schule, Ihren Unterricht bedeutsam?
- Die Promotionsverordnung spricht von Sozialkompetenz, darin enthalten ist auch der Begriff der Empathie. Was verstehen Sie unter «Sozialkompetenz» und welchen Stellenwert geben Sie darin der Empathie?
- Als Begründung für den Aufbau von personalen Kompetenzen steht bei Zugang 1 der «Umgang sowohl mit unseren Mitmenschen als auch mit Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben» im Vordergrund. Der Aargauer Lehrplan spricht davon, gegenwärtiges und späteres Leben aktiv und erfüllt gestalten zu können. Welchen Stellenwert haben diese beiden Begründungen für Ihre Schule, Ihren Unterricht?

Lernen, Beziehungsgestaltung und Disziplin im Schulalltag

Lebenskompetenzen sollen dazu beitragen, alltägliche Herausforderungen zu meistern, Belastungen anzunehmen und einen förderlichen Umgang mit der Umwelt zu pflegen. Damit ist auch die Chance einer gelingenden Schullaufbahn eingeschlossen (Neuenschwander u.a. 2011).

Hier einige Beispiele, wie zentral Lebenskompetenzen im schulischen Leben von Kindern und Jugendlichen sind:

- Sprache und Kommunikation sind grundlegende Elemente des schulischen Lernens.
- Der konstruktive Umgang mit Gefühlen erleichtert es, sich auf schulische Inhalte einzulassen, die unter Umständen emotional betroffen machen.
- Stressbewältigung kann helfen, mit schwierigen Situationen wie zum Beispiel Prüfungen förderlich umzugehen und sich dabei nicht entmutigen zu lassen.

Schule ist sowohl der Ort des Lernens als auch ein Ort der Begegnung. Hier machen Kinder und Jugendliche viele soziale Erfahrungen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, erleben das Zusammenspiel in der Gruppe, tragen Konflikte aus, müssen mit Frustrationen umgehen etc. Dies bietet einerseits einen vielfältigen Raum zum Ausprobieren und Üben, andererseits können sich gerade im sozialen Bereich auch Schwierigkeiten zeigen. Lebenskompetente Schülerinnen und Schüler haben es in der Beziehungsgestaltung einfacher – was auch die Gruppe und die Schule von Reibereien entlastet.

Hierzu einige Beispiele:

- Schülerinnen und Schüler mit einer guten Selbstwahrnehmung erkennen früher, was sie tun, wie sie auf andere wirken und Lern- und Gruppenprozesse positiv (bzw. störend) beeinflussen können.
- Schülerinnen und Schüler, die kommunizieren können, werden eher verstanden und bekommen eher die Chance, gehört zu werden und ihre Umgebung mitgestalten zu können.
- Schülerinnen und Schüler, die mit schwierigen Emotionen umgehen können, haben breitere Möglichkeiten, auf unangenehme Situationen zu reagieren.

Die Diskussion um so genannt «schwierige» Schülerinnen und Schüler macht deutlich, was insbesondere das Fehlen von Selbst- und Sozialkompetenz für das Lehren und Lernen bedeutet. Schulklassen sind nicht nur heterogen, was die kognitive Leistung anbelangt. Sie sind genauso heterogen in Bezug auf Verhalten, Disziplin, Kommunikationsmöglichkeiten etc. Die Arbeit an Lebenskompetenzen ist eine förderorientierte Möglichkeit, um darauf zu reagieren. Selbst- und Sozialkompetenzen können Disziplinprobleme reduzieren (Malti und Perren 2008). Allerdings sind es nicht ausschliesslich die Schülerinnen und Schüler mit mangelnder Selbst- und Sozialkompetenz, die in der Schule als schwierig oder störend auffallen. Gerade lebenskompetente Kinder und Jugendliche sind nicht (unbedingt) pflegeleicht: Sie sind clever, wagen sich zu äussern und Erwachsene herauszufordern, hinterfragen Setzungen und können ihre Streiche so einfädeln, dass sie nicht beobachtet werden. Es ist eine grosse Herausforderung, die Stärken dieser Schülerinnen und Schüler zu erkennen und sie angemessen zu fordern und zu fördern.

Mögliche Reflexionsfragen

- Welche schulischen Schwierigkeiten haben Ihre Schülerinnen und Schüler? Erkennen Sie Bezüge zum Thema Lebenskompetenz?
- Welche sozialen Reibereien treten in Ihrer Klasse oder an Ihrer Schule auf? Erkennen Sie Bezüge zum Thema Lebenskompetenz?
- Welche disziplinarischen Probleme treten in Ihrer Klasse oder an Ihrer Schule auf? Erkennen Sie Bezüge zum Thema Lebenskompetenz?
- Wie schätzen Sie «störende» bzw. «pflegeleichte» Kinder bezüglich Lebenskompetenzen ein? Wie stehen Sie kritischem Denken Ihrer Schülerinnen und Schüler gegenüber?

Teil II: Lebenskompetenzen im Schulalltag fördern

In diesem zweiten Teil geht es um die konkrete Verwirklichung der Lebenskompetenzförderung im Schulalltag. Dabei werden immer wieder Begriffe aus Teil I verwendet. Damit ist nicht die Absicht verbunden, einem bestimmten Zugang aus Teil I einen Vorzug zu geben. Als Leserin oder Leser nehmen Sie aus Teil I Ihre eigenen Sinnbezüge mit und können sie in den Teil II einfließen lassen.

Am Anfang steht eine idealtypische Gliederung der Schule in fünf Handlungsbereiche (siehe Grafik). Dies macht deutlich, dass Lebenskompetenzen vielfältiger berührt werden als nur von explizit gesetzten Aktivitäten im Unterricht. Ergänzend finden sich Überlegungen zur Zusammenarbeit mit Eltern sowie der längerfristigen Verankerung der Lebenskompetenzförderung im Schulalltag.



Handlungsbereiche der Schule

Explizite Lernanlässe im Unterricht

Wie lassen sich Lebenskompetenzen in der Schule fördern? Mögliche Antworten gehen zuerst in Richtung der expliziten Thematisierung im Unterricht. Wie bei jeder Kompetenzförderung kann ein spezifisches didaktisches Setting das Lernen gestalten, es in Teilschritte gliedern und Übungsgelegenheiten anbieten. Zur Vermittlung von Lebenskompetenzen gibt es verschiedenste Unterrichtsvorschläge, Lehrmittel und Lernprogramme.

Beispiele dafür sind:

- Die Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen, mit Gefühlen oder den Eckwerten der eigenen Identität
- Das Kennenlernen und Einüben von Kommunikations- und Feedbackregeln, von Konfliktlösestrategien und -verfahren
- Die Reflexion von stressauslösenden Ereignissen und Zuständen sowie das Kennenlernen und Einüben von emotionsregulierenden und problemlösenden Strategien

Schule als Sozialisationsinstanz

Schon beim Thema Entwicklungsaufgaben (Zugang 2 in Teil I) wurde auf die Bedeutung eines entwicklungsförderlichen Lernumfeldes hingewiesen. Deshalb wird der Fokus hier über die expliziten Lernanlässe hinaus erweitert. So weit reichend Lebenskompetenzen für das ausser- und nachschulische Leben sind, so bedeutungsvoll sind sie in jedem Moment des Schulalltags selbst. Schule ist nicht nur eine Bildungs-, sondern auch eine Sozialisationsinstanz. Denn die Schülerinnen und Schüler lernen nicht nur entlang der beabsichtigten Ziele des Unterrichts. Sie lernen ständig beiläufig über sich selber, über andere Menschen und über das soziale und organisationale System, in dem sie sich befinden. Es wäre fatal, würde dieses Lernen den expliziten Lernzielen zuwiderlaufen. Deshalb ist auch dem beiläufigen Lernen Beachtung zu schenken. Es erfolgt zum Beispiel über das Beobachten von Modellen. Das Agieren, Reagieren und Interagieren von Lehrpersonen wird von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen, interpretiert und unter Umständen als Vorbild genommen.

Die folgenden Seiten thematisieren deshalb neben den expliziten Lernanlässen im Unterricht vier weitere Handlungsbereiche der Schule, die für die Sozialisation und das Lernen der Schülerinnen und Schüler wesentlich sind:

- Unterrichtsgestaltung
- Beziehungsgestaltung
- Infrastruktur
- Schulorganisation

Damit ist das Handeln von Lehrpersonen und Schulleitungen angesprochen. Das heisst nicht, dass den Schülerinnen und Schülern eine passive Rolle zukommt. Im Gegenteil: Nur wenn sie ins Handeln kommen, können sie Lebenskompetenzen entwickeln. Damit das gelingt, müssen bestimmte Voraussetzungen geschaffen werden. Darauf bezieht sich das Handeln der Erwachsenen – hier unterteilt in fünf Bereiche.

Die verschiedenen Handlungsbereiche sind in der Schulrealität nicht klar voneinander zu trennen. Es sind eher verschiedene analytische Perspektiven auf das gleiche Geschehen. Die Einnahme einer bestimmten Perspektive verhilft dazu, das eigene Handeln im Hinblick auf einen bestimmten Aspekt genauer zu analysieren, zu reflektieren und gezielter zu gestalten.

Mögliche Reflexionsfragen

- Welche Erfahrungen machen Ihre Schülerinnen und Schüler im Schulalltag, die ihren Selbstwert, ihre Identität und ihre Sinnfindung beeinflussen?
- Was lernen die Schülerinnen und Schüler im Schulalltag beiläufig über sich selber, über andere Menschen und über das soziale und organisationale System «Schule»?
- Was hat es für Sie für eine Bedeutung, dass Ihr Verhalten von den Schülerinnen und Schülern unter Umständen als Vorbild genommen wird?

Unterrichtsgestaltung

Elemente der Unterrichtsgestaltung sind zum Beispiel die Themen- und Methodenwahl, die Rhythmisierung des Unterrichts sowie die Gestaltung der Leistungsanforderungen. Ohne Lebenskompetenzen ausdrücklich im Fokus zu haben, beeinflusst jede Unterrichtsgestaltung, ob und wie Schülerinnen und Schüler Lebenskompetenzen aufbauen können.

Beispiele dafür sind:

- Die Differenzierung von Lern- und Leistungsanforderungen ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit Erfolgserlebnisse, was den Aufbau eines stabilen Selbstwerts unterstützt.
- Unterrichtsthemen und deren Bearbeitung können mehr oder weniger identitäts- und sinnstiftend sein und mehr oder weniger Möglichkeiten für eigene Entscheidungen eröffnen.
- Die selbständige oder gar projektartige Bearbeitung von Themen bringt lebensnahe Übungsgelegenheiten für kreatives und kritisches Denken mit sich.
- Kooperative Lernformen sind Übungsfelder für Kommunikation, Empathie und Beziehungsfähigkeit.
- Mit Portfolios und Lerntagebüchern reflektieren die Schülerinnen und Schüler eigene Lernwege, Lernfortschritte, Ressourcen etc. und machen wichtige Selbstwahrnehmungen.
- Rhythmisierung, Leistungsanforderungen und die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken entscheiden mit über das Stresserleben der Schülerinnen und Schüler im Schulalltag.
- Unterrichtsgestaltung und Leistungsanforderungen entscheiden mit darüber, was für Gefühle bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst werden.

Beziehungsgestaltung

Jede Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern (sowie Interaktionen unter den Schülerinnen und Schülern) transportiert nicht nur Sachinhalte. Vielmehr bringt sie auch für beide Seiten eine konkrete Erfahrung mit sich, die den Aufbau von personalen Ressourcen mit beeinflusst.

Beispiele dafür sind:

- Interaktionen können Gefühle auslösen. Gleichzeitig entscheiden Form und Inhalt der Interaktion mit darüber, ob Gefühle ausgedrückt und ernst genommen werden.
- Kommunikation kann wert- oder geringschätzend sein, Konflikte können fair oder nach dem Gesetz des Stärkeren entschieden werden. Dies hat auch Einfluss auf den Selbstwert der Beteiligten.
- Transparenz und berechenbares Verhalten der Lehrperson entscheiden mit darüber, ob den Schülerinnen und Schülern eine Balance zwischen äusseren Anforderungen und eigenen Sinnbezügen gelingt.
- Im Umgang mit Schülerinnen und Schülern signalisiert die Lehrperson, inwiefern kritisches und kreatives Denken erwünscht sind oder als störend empfunden werden.
- Wertschätzung, Anerkennung und Akzeptanz der eigenen Identität zu erfahren, unterstützt Schülerinnen und Schüler dabei, einen positiven Selbstwert aufzubauen.

Infrastruktur

Infrastruktur meint die Gestaltung des Pausenplatzes und die Einrichtung des Schulhauses mit Gängen, Klassenzimmern und weiteren allgemein zugänglichen Räumen. Das sind Rahmenbedingungen, die Arbeits-, Begegnungs-, Bewegungs- und Gestaltungsräume eröffnen und damit den Aufbau von Lebenskompetenzen mit beeinflussen.

Beispiele dafür sind:

- Die räumliche Gliederung des Pausenplatzes kann die Beziehungsgestaltung fördern oder erschweren, kann ein friedliches und anregendes Mit- und Nebeneinander oder aber Konflikte begünstigen.
- Die Einrichtung kann mehr oder weniger geeignet sein, um das Lernen selbständig zu gestalten oder in der Pause Dampf abzulassen und sich zu regenerieren (emotionsregulierende Stressbewältigung).
- Die Gestaltung der Schulhausgänge kann anregen, Begegnungen ermöglichen und die Identifikation mit der Schule mit beeinflussen.

Organisation

Die Organisation einer Schule bezieht sich zum Beispiel auf allgemeingültige pädagogische Eckwerte und Regeln, Stundenplanung, Prozessgestaltung und Arbeitsteilung, Gefässe des Austausches und der Zusammenarbeit oder Zusatzangebote wie Schulsozialarbeit und Aufgabenhilfe. Organisatorische Elemente können mehr oder weniger absichtlich auf die Förderung und das Erleben von Lebenskompetenzen ausgerichtet sein. Auch Elemente, die nicht explizit darauf ausgerichtet sind, können einen Einfluss haben.

Beispiele dafür sind:

- Regelungen darüber, wo sich die Schülerinnen und Schüler in den Pausen aufhalten dürfen, wirken sich auf die Möglichkeiten aus, Beziehungen zu gestalten oder sich zu regenerieren.
- Allgemein bekannte und anerkannte Regeln der Konfliktlösung unterstützen die Schülerinnen und Schüler dabei, konkrete Konflikte zu lösen und ihre Problemlösefertigkeit zu entwickeln.
- Ein Schülerinnen- und Schülerrat bringt konkrete Erfahrungen mit Kommunikation, Problemlösung und Entscheidungsfähigkeit mit sich. Die Erfahrung, auf die eigene Lebenszusammenhänge Einfluss nehmen zu können, stärkt den Selbstwert, die Identifikation mit der Schule und das Schaffen von eigenen Sinnbezügen.
- Elemente der Rhythmisierung wie zum Beispiel Bewegungspausen können Lärm verursachen und erfordern unter Umständen Absprachen unter den Lehrpersonen.
- Ein Disziplin-konzept kann in Rechnung stellen, dass exploratives Verhalten dazu verhilft, Entwicklungsaufgaben zu lösen.

Mögliche Reflexionsfragen

- Welchen Stellenwert haben an Ihrer Schule, in Ihrem Unterricht die einzelnen Handlungsbereiche, um Lebenskompetenzen zu fördern? Wie gezielt gestalten Sie die einzelnen Handlungsbereiche im Hinblick auf die Förderung von Lebenskompetenzen?
- Was unternehmen Sie an Ihrer Schule, in Ihrem Unterricht, um Lebenskompetenzen zu fördern? Wie liesse sich das in den verschiedenen Handlungsbereichen verorten?
- Haben einzelne der genannten Beispiele für Ihre Schule, Ihren Unterricht eine hohe Priorität? Sind einzelne dieser Beispiele an Ihrer Schule, in Ihrem Unterricht nicht üblich?

Lebenskompetenzen und Zusammenarbeit mit den Eltern

Lebenskompetenzen werden das ganze Leben lang und in verschiedensten Lebenssituationen aufgebaut: vor dem Schuleintritt, während der Schulzeit und noch weit über den Schulaustritt hinaus; in der Familie, in der Schule und in der Freizeit. Schule und Eltern arbeiten damit an einem prinzipiell offenen Lernziel: Es lässt sich nie abschliessen, und die Arbeit daran setzt sich aus vielen kleinen Einzelteilen zusammen, die sich gegenseitig verstärken, aber auch gegenseitig schwächen können. Im Idealfall ergänzt sich die Arbeit von Schule und Elternhaus.

Schule und Elternhaus sind je eigenständige Lernfelder mit je eigenen Fördermöglichkeiten, aber auch mit spezifischen Grenzen. Deshalb kann die Arbeit an Lebenskompetenzen nicht am einen oder anderen Ort konzentriert werden. Nur in der Schule können Kinder beispielsweise lernen, dass sie sich in der Öffentlichkeit anders verhalten müssen als zu Hause. Sie erleben und erkennen, dass es unterschiedliche Normensysteme gibt (Frey 2010).

Auch wenn die Förderung von Lebenskompetenzen eine geteilte Aufgabe ist, muss die Schule eigenständige Ansprüche haben – nur schon weil Schule ein Sozialraum ist, der nur mit bestimmten Ansprüchen an das Verhalten der Schülerinnen und Schüler funktionieren kann.

Der Austausch zwischen Schule und Eltern verhilft dazu:

- sich gegenseitig kennen und schätzen zu lernen, ohne dabei unbedingt ein bestimmtes Thema oder einen bestimmten Anspruch im Fokus haben zu müssen;
- mehr über das Kind und seine Ressourcen zu erfahren, als in der Schule bzw. zu Hause allein möglich ist;
- die Ansprüche, Orientierungspunkte, Regeln und Partizipationsangebote der Schule transparent zu machen und gleichzeitig zu erfahren, was für die Eltern wichtig ist;
- genauer zu erkennen, welches die spezifischen Möglichkeiten und Ansprüche der Schule sind, welche Möglichkeiten und Ansprüche die Eltern haben und welche Möglichkeiten und Ansprüche sich im Überschneidungsbereich befinden und deshalb verhandelt werden müssen;
- Gemeinsamkeiten, Spannungsfelder und allfällige Reibungsflächen zu erkennen;
- Erwartungen, Möglichkeiten und Grenzen der Elternschaft in die konzeptuellen Überlegungen der Schule und des Unterrichts einzubeziehen und zu bedenken, wie allfällige Spannungen aufgegriffen und bearbeitet werden können (Frey 2010).

Die Förderung von Lebenskompetenzen kann Wertvorstellungen berühren. Beispielsweise ist «andere ausreden lassen» nicht nur eine Gesprächsregel, sondern auch eine Norm. Sie hat in Schule und Elternhaus nicht unbedingt den gleichen Stellenwert. Verschiedene Gewichtungen von einzelnen Kompetenzen können sich mitunter aus kulturellen Unterschieden ergeben. Deshalb kann es sich lohnen, für das Gespräch mit Eltern Fachpersonen beizuziehen, die nicht nur sprachliche, sondern auch kulturelle Vermittlung leisten.

Mögliche Reflexionsfragen

- Wie wird die Erziehungsarbeit der Eltern Ihrer Einschätzung nach durch die Lebenskompetenzförderung an Ihrer Schule berührt?
- Welche Argumente sind für Sie zentral, um die Lebenskompetenzförderung an Ihrer Schule gegenüber den Eltern zu begründen? Was wissen Sie über die Erwartungen der Eltern?
- Haben Sie den Eindruck, Sie ergänzten sich im Allgemeinen mit den Eltern, um bestimmte Lebenskompetenzen zu fördern? Gibt es Schlussfolgerungen, die sich daraus für Ihre Arbeit ziehen lassen?

Lebenskompetenz verankern

Die verschiedenen Handlungsbereiche der Schule deuten es bereits an: Die Förderung von Lebenskompetenzen ist nicht nur eine Sache der einzelnen Lehrperson und ihres Unterrichts. So wertvoll die Arbeit innerhalb einer bestimmten Klasse auch sein mag: Ohne Koordination entfaltet sie nur eine begrenzte Wirkung. Die Arbeit an Lebenskompetenzen setzt immer gewisse Erwartungen und Regeln. Diese entfalten mehr Kraft, wenn sie auch ausserhalb des Klassenzimmers gelten, auch im Kontakt mit den übrigen Kindern des Schulhauses und auch bei einem Wechsel der Lehrperson. Die Koordination über die verschiedenen Klassen und Stufen hinweg gibt dem Anliegen Gewicht, trägt zur Qualität der Arbeit bei, sichert die Kontinuität und gibt den Lehrpersonen die Gewissheit, am selben Strang zu ziehen. Kurz: Sie ist die Voraussetzung, dass etwas Tragfähiges entsteht und sich der längerfristige Lernerfolg einstellt.

- Eine geteilte Haltung im Kollegium ermöglicht eine gemeinsame Stossrichtung, erleichtert die Koordination und lässt auch die Bedeutung der Infrastruktur und der schulorganisatorischen Fragen einfacher diskutieren und gestalten.
- Geregelte Zuständigkeiten und Prozesse schaffen Verbindlichkeit, geben Sicherheit, erleichtern die Kommunikation über Ziele und Handlungsansätze und erleichtern es neuen Lehrpersonen, sich in ihrer Aufgabe zurechtzufinden.
- Das Schulklima ist ein wesentlicher Teil des Sozialisationsumfeldes: Es beeinflusst, wie kommuniziert wird, wie Konflikte gelöst werden, ob gegenseitige Wertschätzung sichtbar wird, ob soziale Unterstützung in Anspruch genommen werden darf.

Der Schulleitung kommt damit eine Schlüsselrolle zu. Sie hat es in der Hand, Prozesse in diese Richtungen anzustossen und in das Schulprogramm zu integrieren, Entwicklungen zu begleiten und zu steuern sowie die Umsetzung der geplanten Schritte zu sichern und auszuwerten.

Ein Konzept zur Förderung von Lebenskompetenzen kann zum Beispiel darauf Bezug nehmen, welche Kompetenzen vor allem gefördert werden sollen, welche Instrumente dafür zum Einsatz kommen und welche Personen (Klassen- oder Fachlehrpersonen, Schulsozialarbeit) wofür zuständig sind. Es beschreibt möglicherweise auch, wie Wahrnehmungen ausgetauscht und Schwerpunkte gesetzt werden, welche Ressourcen notwendig sind und welche Entwicklungsschritte angestrebt werden. Damit berührt es wesentliche Teile der Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung.

Die Förderung von Lebenskompetenzen ist ein vielschichtiges Anliegen; die Suche nach dem Mittelweg zwischen den hohen Ansprüchen und rein pragmatischem Vorgehen ist ein längerer Prozess. Es ist Aufgabe der Schulleitung, die Reflexion darüber immer wieder anzustossen und in Gang zu halten.

Mögliche Reflexionsfragen

- Wie werden Lebenskompetenzen an Ihrer Schule gefördert? Wie sind die verschiedenen Aktivitäten koordiniert?
- Welche Haltungen zur Förderung von Lebenskompetenzen sind an Ihrer Schule vertreten?
- Wie würden Sie das Schulklima an Ihrer Schule beschreiben und welche Bedeutung messen Sie ihm für die Förderung von Lebenskompetenzen bei?
- Versprechen Sie sich etwas von einem Konzept zur Förderung von Lebenskompetenzen an Ihrer Schule? Welche Fragen müssten darin vorrangig bearbeitet werden?

Teil III: Pädagogisch-didaktische Anregungen

Der dritte Teil beschreibt für jede einzelne Lebenskompetenz gemäss WHO einerseits Teilkompetenzen, andererseits konkrete pädagogisch-didaktische Anregungen getrennt nach den drei Zyklen der Volksschule. Die Unterteilung in drei Zyklen orientiert sich am Grundlagenbericht zum Lehrplan 21. Die Begriffe und Beschreibungen der Teilkompetenzen sind in allen drei Zyklen identisch, die pädagogisch-didaktischen Anre-

gungen variieren. Dies macht deutlich, dass die allgemein gefassten Beschreibungen der Teilkompetenzen – je nach Stufe – anders interpretiert werden müssen.

Die Zusammenstellung macht deutlich: Viele Aktivitäten zur Förderung von Lebenskompetenzen sind in der Schule weit verbreitet und üblich. Viele der Vorschläge lassen sich verknüpfen; Querverweise zeigen Überschneidungen an.

Mögliche Reflexionsfragen

- Welche pädagogisch-didaktischen Ansätze kommen in Ihrer Schule zur Anwendung? Welche Erfahrungen machen Sie damit? Welche Ideen möchten Sie der folgenden Zusammenstellung noch anfügen?
- Im Schulalltag kommen viele dieser pädagogisch-didaktischen Anregungen zum Einsatz, ohne dass der Begriff «Lebenskompetenz» verwendet wird. Welche Begründungen brauchen Sie an Ihrer Schule? Betrachten Sie es als Gewinn, das Vorgehen zusätzlich unter dem Gesichtspunkt der Lebenskompetenzen anzuschauen?

Selbstwahrnehmung

Teilkompetenzen

- verschiedene Wahrnehmungen (körperliche, gedankliche etc.) unterscheiden
- Selbstwahrnehmungen verbalisieren, zueinander in Bezug setzen, reflektieren
- Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bezug setzen
- sich als eigenständige Person wahrnehmen

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 1. Zyklus

Kindergarten bis 2. Klasse

- Schülerinnen und Schüler verbalisieren Wahrnehmungen in Bezug auf Handlungen, Tätigkeiten, Gefühle (→ Gefühlsbewältigung) und Körper (Wie sehe ich aus? Was mache ich gerne? Was habe ich gespürt?), z.B. mit Steckbrief, Selbstportrait oder Ich-Buch.
- Bezug zu konkreten Erfahrungen herstellen, z.B. aus der Turnhalle, dem Umgang mit Farben und Kleister; gegenseitig Sandsäckli auflegen.
- Bewusste Wahrnehmung mit allen Sinnen.
- Mit Portfolios arbeiten.

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 2. Zyklus

3. bis 6. Klasse

Wie 1. Zyklus; zusätzlich:

- Verbalisierung differenzieren, auch schwierige Selbstanteile einbeziehen (unangenehme Handlungen, Schwächen). Innere und äussere Eigenschaften differenzieren.
- Stärken und Schwächen im Klassenrat rückmelden.
- Im Rollenspiel verschiedene Rollen erproben.
- Bisherigen Lebenslauf skizzieren und über mögliche Fortsetzungen nachdenken.

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 3. Zyklus

7. bis 9. Klasse

Wie 2. Zyklus; zusätzlich:

- Verbalisierung weiter differenzieren; auch Gedanken einbeziehen (Was denke ich in bzw. zu bestimmten Situationen?) sowie Ideale und Werte.
- Verkettung von Gefühlen, Gedanken, Körperreaktionen und Handlungen wahrnehmen, verbalisieren und verstehen (→ Gefühlsbewältigung, Stressbewältigung).
- Selbstreflexion, z.B. Selbst- und Fremdwahrnehmung vergleichen, Stärken und Schwächen differenzieren.

Gefühlsbewältigung

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 1. Zyklus

Kindergarten bis 2. Klasse

- Schülerinnen und Schüler lernen anhand von Geschichten, Bildern, Figuren und Situationen verschiedene Gefühle kennen und benennen (Freude, Wut, Angst, Trauer).
- Schülerinnen und Schüler drücken spielerisch mit Körperhaltungen und Mimik bestimmte Gefühle aus.
- Gefühlsbarometer. Was herrscht in mir für Wetter? (→ Selbstwahrnehmung)
- Rituale zum Umgang mit Wut einführen (→ Problemlösefähigkeit).
- Die Lehrperson nimmt die Gefühlsäußerungen der Schülerinnen und Schüler im Alltag ernst und ermuntert sie, ihre Gefühle zu verbalisieren (→ Selbstwahrnehmung).

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 2. Zyklus

3. bis 6. Klasse

Wie 1. Zyklus; zusätzlich:

- Gefühle bei sich selber wahrnehmen; Reflexion über eigene Erlebnisse; inszenierte Situationen (z.B. Stille-Übungen) bewusst wahrnehmen und auswerten (→ Selbstwahrnehmung).
- Verständnis für Gefühle ausdifferenzieren: etwa herausarbeiten, was ein bestimmtes Gefühl (z.B. Traurigkeit) alles beinhaltet.
- Ursachen von und Umgangsstrategien mit belastenden Gefühlen besprechen (→ Stressbewältigung).
- Rollenspiele, um Gefühlslagen auszuloten und neue Verhaltensweisen im Umgang mit Handlungsimpulsen zu erproben.

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 3. Zyklus

7. bis 9. Klasse

Wie 2. Zyklus; zusätzlich:

- Ausgehend von der Wahrnehmung eines schwierigen Gefühls Handlungsmöglichkeiten entwickeln.
- Konstruktiver Umgang mit Gefühlen im Schulalltag (Konflikte, Aufregung bei Prüfungen etc.) konkret üben und einfordern.
- Erklärungsversuche für Aggression vorstellen und besprechen (Biologie).

Teilkompetenzen

- Gefühle kennen und benennen
- Gefühle bei sich selber wahrnehmen und benennen
- Erlebnisse und Gefühle in Beziehung setzen
- Gefühle und Handlungsimpulse in Beziehung setzen (Impulskontrolle)
- Strategien im Umgang mit belastenden Gefühlen kennen, entwickeln und anwenden

Empathie

Teilkompetenzen

- Gefühle und Bedürfnisse bei anderen wahrnehmen und angemessen darauf reagieren
- verschiedene Perspektiven einnehmen
- eigene und fremde Perspektiven in Beziehung setzen

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 1. Zyklus

Kindergarten bis 2. Klasse

- Schülerinnen und Schüler mutmassen über das Gefühl, das sie an einem Modell wahrnehmen: Bilder von Kindern, Leitfiguren aus Geschichten, Handpuppen etc. (→ Gefühlsbewältigung).
- Schülerinnen und Schüler helfen anderen in der Klasse oder setzen sich für andere Menschen ein («Sozialeinsatz»).
- Was macht mich und andere glücklich oder traurig? Vergleich innerhalb der Klasse unterstützt gegenseitiges Kennenlernen und Einschätzen (→ Selbstwahrnehmung, Beziehungsfähigkeit).
- Sich kümmern: Wann habe ich mich um jemanden gekümmert, wann hat sich jemand um mich gekümmert? Schülerinnen und Schüler berichten.

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 2. Zyklus

3. bis 6. Klasse

Wie 1. Zyklus; zusätzlich:

- Schülerinnen und Schüler mutmassen über das Gefühl, das sie bei einem anderen Kind wahrzunehmen glauben.
- Sich kümmern: Schülerinnen und Schüler nehmen sich vor, sich um andere zu kümmern, berichten später davon und stellen fest, welche Gefühle sie beim Gegenüber wahrgenommen haben.
- Dilemmageschichten unterstützen, andere Perspektiven einzunehmen.
- Rollenspiele, um sich in andere Personen zu versetzen.

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 3. Zyklus

7. bis 9. Klasse

Wie 2. Zyklus; zusätzlich:

- Bedeutung des Gemütszustandes bei nonverbalen Botschaften analysieren (→ Kommunikation).
- Erlebnisse mit anderen Menschen (bzw. entsprechende Geschichten) reflektieren und fragen: Wie habe ich das Gegenüber wahrgenommen; war das angemessen und wie hätte es auch noch sein können?

Kritisches Denken

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 1. Zyklus

Kindergarten bis 2. Klasse

- Möglichkeiten zum flexiblen Umgang mit Informationen schaffen, z.B. philosophische Gespräche führen (→ Kommunikation).
- Eigene Meinung als bedeutend erfahren lassen, z.B. Schülerinnen und Schüler nach Meinungen fragen, Mitgestaltungs- und Mitsprachemöglichkeiten schaffen (Partizipation), kritische Beiträge von Schülerinnen und Schüler würdigen.
- Kinderrechte thematisieren; Verhalten gegenüber Grenzverletzungen thematisieren (→ Problemlösefertigkeit).
- Aktuelle Problemsituationen besprechen (→ Problemlösefertigkeit).

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 2. Zyklus

3. bis 6. Klasse

Wie 1. Zyklus; zusätzlich:

- Informationsbeschaffung: Schülerinnen und Schüler erarbeiten selber ein Thema.
- Zu einer ausgewählten Frage eine Pro-und-Contra-Liste erstellen (→ Entscheidungsfähigkeit).
- Dilemmageschichten und Rollenspiele ermöglichen den Perspektivenwechsel (→ Empathie).
- Unterschiedliche Lösungswege zu einer Aufgabe vergleichen.
- Schülerinnen und Schüler formulieren eigenen Standpunkt (→ Selbstwahrnehmung), vertreten ihn argumentativ und bewerten andere Standpunkte kritisch (→ Kommunikation).
- In Klassen- und Schulhausrat eine lebendige Debattenkultur entwickeln (→ Kommunikation, Beziehungsfähigkeit).
- Gruppendruck und Toleranz thematisieren.

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 3. Zyklus

7. bis 9. Klasse

Wie 2. Zyklus; zusätzlich:

- Informationsverarbeitung und -gewichtung gezielter thematisieren.
- Kritische und kontroverse Auseinandersetzungen mit Themen aus Literatur, Politik und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (z.B. Konsum, Werbung, Männer- und Frauenbilder, Schönheitsideale).
- Experimente zu eigenen Verhaltensweisen machen und auswerten, z.B. eine Woche lang auf Fernsehen oder auf Fleisch verzichten (→ Selbstwahrnehmung).

Teilkompetenzen

- relevante Informationen sammeln, sortieren, gewichten, zu einander in Bezug setzen
- verschiedene Standpunkte/ Perspektiven/Interessen unterscheiden und beschreiben
- eigene Standpunkte formulieren, begründen und reflektieren

Kreatives Denken

Teilkompetenzen

- auf die Kraft der eigenen Phantasie vertrauen
- gegebene Situationen im Hinblick auf Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen analysieren
- bestehende Ideen hinterfragen und weiterentwickeln

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 1. Zyklus

Kindergarten bis 2. Klasse

- Vielfältige Möglichkeiten für kreative Tätigkeiten anbieten (z.B. Geschichten selber erfinden, offene Bewegungssettings, spielzeugfreier Kindergarten, bekannte Spiele verändern, bekannte Gegenstände in neuem Zusammenhang verwenden, Theater, Musik, Gestalten)
- Aufgabenstellungen mit mehreren möglichen Lösungen anbieten (z.B. Geschichten ohne Schluss fertig schreiben).

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 2. Zyklus

3. bis 6. Klasse

Wie 1. Zyklus; zusätzlich:

- Ideensammlungen zu einer ausgewählten Problemstellung, Was-wäre-wenn-Listen erstellen.
- Lösungen für ungewöhnliche Aufgabenstellungen suchen (z.B. tragende Brücke aus Papier bauen; wie kann ein Ei ohne Schaden aus dem dritten Stock geworfen werden?)
- Schülerinnen und Schüler beraten Schülerinnen und Schüler (z.B. Ideenbüro)

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 3. Zyklus

7. bis 9. Klasse

Wie 2. Zyklus; zusätzlich:

- Konkrete Techniken kreativen Denkens einführen und anwenden.
- Ungewöhnliche Lösungen für Alltagsprobleme suchen (z.B. Wie wird ein Klassenlager möglichst billig? Wie kann ein komplizierter Sachverhalt möglichst einfach erklärt werden?) (→ Problemlösefertigkeit).
- Lösungssuche reflektieren und Erkenntnisse für weitere Aufgabenstellungen nutzen.

Fähigkeit zur Stressbewältigung

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 1. Zyklus

Kindergarten bis 2. Klasse

- Kurze Momente der Ruhe erleben und in positiver Erinnerung behalten. Besonders eignen sich Übungen, in denen der Körper einbezogen wird: Atemübungen (Stofftier in Schlaf wiegen), kurze Fantasiereisen, Geschichtenmassagen, Bewegungspausen (→ Selbstwahrnehmung).
- Konkrete Strategien zum Umgang mit (potentiell) stressigen Situationen einführen, z.B. Selbstorganisation im Wochenplan-/Werkstattunterricht, Mut-Sprüche sammeln und erfinden (→ Problemlösefertigkeit).
- Formen der Rhythmisierung einsetzen, Freiräume für individuelle Momente des Ausgleichs schaffen.
- Anforderungen für Schülerinnen und Schüler bewältigbar gestalten, Transparenz/Berechenbarkeit bezüglich Inhalte und Anforderungen gewährleisten.

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 2. Zyklus

3. bis 6. Klasse

Wie 1. Zyklus; zusätzlich:

- Momente der Ruhe können verlängert werden, Reflexion darüber (→ Selbstwahrnehmung). Momente des Spannungsausgleichs (Ruhe, Bewegung) selber herbeiführen und gestalten.
- Nachdenken über Fragen wie: Wann bin ich gestresst? Woran merke ich das? Was könnte ich verändern? Selbstbeobachtung mit Stressprotokoll. (→ Selbstwahrnehmung). Faustregeln zum Umgang mit Stress festhalten.
- Bedeutung der sozialen Unterstützung diskutieren (→ Beziehungsfähigkeit)
- Strategien zum Umgang mit schulischen Anforderungen einführen, insb. Lern- und Arbeitstechniken. Eigene Lern- und Lösungswege beschreiben (→ Selbstwahrnehmung, Problemlösefertigkeit).

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 3. Zyklus

7. bis 9. Klasse

Wie 2. Zyklus; zusätzlich:

- Bestimmte Formen des Spannungsausgleichs (Entspannung, Bewegung) gezielt einführen. Schülerinnen und Schüler bestimmen für sie stimmige Formen und setzen sie ein.
- Stressgeschehen differenzierter beschreiben als nur mit dem Wort «Stress».
- Modell der Stressleiter oder Stressspirale kennen lernen und auf sich selber beziehen. Verkettung von Gefühlen (→ Gefühlsbewältigung), Gedanken, Körperreaktionen und Handlungen in einer Stresssituation erkennen und unterbrechen können, z.B. positive Umdeutungen, körperliche Verkrampfungen lösen. Lösungsansätze werden differenzierter; Unterscheidung von emotionsregulierenden und problemlösungsorientierten Strategien einführen (→ Problemlösefertigkeit).
- Soziale Unterstützung mit Rollenspielen üben und im Schulalltag konkret ermöglichen (→ Beziehungsfähigkeit).
- Lern- und Arbeitstechniken vertiefen, Erfahrungen damit reflektieren. Eigene Lern- und Lösungswege reflektieren (→ Problemlösefähigkeit).
- Biologische Grundlagen des Stressgeschehens bei Mensch, Tier und Pflanze.

Teilkompetenzen

- Spannungszustände wahrnehmen und beschreiben
- Ursachen und Folgen von Spannungszuständen wahrnehmen und beschreiben
- Strategien zur Spannungsregulation kennen, selber entwickeln und anwenden
- soziale Unterstützung beanspruchen

Kommunikationsfertigkeit

Teilkompetenzen

- Regeln der Kommunikation kennen und anwenden
- Feedback-Regeln kennen und anwenden
- eigene Anliegen angemessen verbalisieren
- aktiv zuhören
- Bedeutung der nonverbalen Kommunikation kennen und in eigenes Kommunizieren einbeziehen
- Tücken des gegenseitigen Verstehens kennen und in eigenem Kommunizieren berücksichtigen
- Kommunikationsverhalten reflektieren
- Kommunikationsverhalten dem sozialen Kontext anpassen

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 1. Zyklus

Kindergarten bis 2. Klasse

- Vielfältige Gesprächsanlässe schaffen (z.B. gemeinsam über Lebensfragen philosophieren, Schülerinnen und Schüler berichten vom Wochenende, Gruppenarbeiten, Kooperatives Lernen).
- Gemeinsames Theaterspielen und Musizieren erfordern und fördern gegenseitige Aufmerksamkeit und Wahrnehmung.
- Ausgewählte Kommunikationsregeln (z.B. ausreden lassen) vorstellen und in konkreten Gesprächssituationen anwenden (→ Beziehungsfähigkeit).
- Begleitet üben, ein Anliegen zu formulieren (→ Problemlösefertigkeit, Selbstwahrnehmung). Im Alltag die Schülerinnen und Schüler unterstützen, ihre Anliegen zu verbalisieren.

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 2. Zyklus

3. bis 6. Klasse

Wie 1. Zyklus; zusätzlich:

- Gesprächsanlässe um argumentative Formen erweitern (→ Problemlösefertigkeit); üben, einen Standpunkt zu vertreten (z.B. mit Dilemmageschichten); üben, genau zu erklären.
- Gesprächsregeln ausbauen und im Partnergespräch und in Kleingruppen üben. Schülerinnen und Schüler üben Gesprächsführung (z.B. im Klassenrat).
- Bedeutung nonverbaler Kommunikation betrachten (z.B. durch blindes Zuhören).
- Mit konkreten Beobachtungsaufträgen Gespräche oder Referate beobachten. Einfache Feedback-Regeln einführen und in begleiteten Situationen üben.
- Wirkung bestimmter Kommunikation betrachten (z.B. im Rollenspiel) und Möglichkeiten der Kommunikation differenzieren (z.B. betreffend Wortwahl).
- Sprachregelungen im Alltag vereinbaren und anwenden (→ Empathie, Beziehungsfähigkeit).

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 3. Zyklus

7. bis 9. Klasse

Wie 2. Zyklus; zusätzlich:

- Spezielle Gesprächsformen erproben (z.B. Aquarium, stummer Dialog, erst denken – dann antworten) und auswerten.
- Gesprächsregeln erweitern. Aktives Zuhören üben (Nachfragen, Zusammenfassen), nonverbale Kommunikation beschreiben, analysieren und gestalten (→ Empathie, Beziehungsfähigkeit).
- Differenz zwischen Gesagtem und Gehörtem betrachten.
- Selbständig und differenziert Feedback geben und entgegennehmen.
- Angemessene Sprache in bestimmten Zusammenhängen (z.B. Bewerbungsgespräch) thematisieren und üben (→ Beziehungsfähigkeit).
- Nach Formulierungsvarianten suchen, um schwierige Sachverhalte anzusprechen (→ Problemlösefertigkeit).

Fertigkeit, Entscheidungen zu treffen

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 1. Zyklus

Kindergarten bis 2. Klasse

- Vielfältige Möglichkeiten schaffen, damit Schülerinnen und Schüler eigene Entscheidungen treffen können (z.B. Werkstatt-/Wochenplanunterricht)
- Schülerinnen und Schüler darauf hinweisen und wahrnehmen lassen, dass und in welchen Situationen sie eigene Entscheidungen treffen.
- Schülerinnen und Schüler in sie betreffende Entscheidungen einbeziehen (Partizipation); eigene Entscheidungen transparent gestalten, kommunizieren und begründen.

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 2. Zyklus

3. bis 6. Klasse

Wie 1. Zyklus; zusätzlich:

- Wahrnehmung eigener Entscheidungen vertiefen: Entscheidungstagebuch führen (→ Selbstwahrnehmung), alltägliche Entscheidungen analysieren bezüglich Kriterien, Tragweite, Folgen.
- Dilemmasituationen diskutieren; aufkommende Gefühle angesichts schwieriger Entscheidungssituationen thematisieren (→ Gefühlsbewältigung).
- Entscheidungsprozesse in Gruppen erleben lassen (Kooperatives Lernen, Klassenrat), analysieren und für bewusste und transparente Entscheidungen nutzen (→ Kommunikation, Empathie, Beziehungsfähigkeit).

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 3. Zyklus

7. bis 9. Klasse

Wie 2. Zyklus; zusätzlich:

- Entscheidungssituationen vertiefter bearbeiten: Kriterien für «gute Lösungen» einbeziehen, Informationen für Entscheidungen gezielt hinzuziehen (→ Kritisches Denken), verschiedene Perspektiven berücksichtigen (→ Empathie), Handlungsvarianten entwickeln (→ Kreatives Denken), Folgen reflektieren.
- Entscheidungen begründen und argumentativ vertreten (→ Kommunikation).
- Berufswahl und andere anstehende Entscheidungen mit den kennengelernten Verfahren bearbeiten.

Teilkompetenzen

- Notwendigkeit anstehender Entscheidungen erkennen
- Unsicherheit und Anspannung in unbestimmten Situationen aushalten
- Grundlagen für Entscheidungen erarbeiten und in Bezug setzen (Informationen, Perspektiven, Kriterien «guter Lösungen», mögliche Folgen)
- Handlungsvarianten entwickeln und bewerten
- Entscheidungen begründen und reflektieren

Problemlösefertigkeit

Teilkompetenzen

- Probleme wahrnehmen und beschreiben
- Ursachen und Folgen von Problemen wahrnehmen und beschreiben
- eigener Anteil am Problem wahrnehmen und benennen
- Strategien zur Problemlösung kennen und anwenden
- Problemlösungen entwickeln

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 1. Zyklus

Kindergarten bis 2. Klasse

- Alltägliche Problemsituationen und deren Lösung thematisieren (z.B. mit Geschichten), Schülerinnen und Schüler berichten von eigenen Erfahrungen.
- Konkrete Instrumente einführen, um problematische Situationen zu unterbrechen und darauf zu reagieren, z.B. Stopp-Regel, Hilfe holen (Schülerinnen und Schüler erkennen persönliche Grenzen intuitiv und können darauf reagieren) (→ Selbstwahrnehmung).
- Einfaches Problemlöseverfahren einführen (insb. Trennung von Problem und Lösung); begleitete Anwendung mit Hilfe von Geschichten und Identifikationsfiguren.
- Bei konkreten Problemen im Schulalltag: Unterstützung zur Lösungsfindung anbieten.

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 2. Zyklus

3. bis 6. Klasse

Wie 1. Zyklus; zusätzlich:

- Ursachen und Folgen von alltäglichen Problemen beschreiben. Eigene Rolle in Problemen sowie unterschiedliche Perspektiven der Beteiligten beschreiben (→ Empathie).
- Eigene Grenzen benennen und gegenseitig respektieren. Klassen-/Schulhausregeln zum Umgang miteinander vereinbaren, die die individuellen Grenzen berücksichtigen (→ Beziehungsfähigkeit).
- Problemlöseverfahren differenzieren (Folgen von Lösungsvorschlägen bedenken). Anwendung üben und im Alltag einfordern (→ Entscheidungsfähigkeit).
- Rollenspiele ermöglichen, die Dynamik von Problemsituationen auszuloten und Ansatzpunkte der Problemlösung zu suchen (→ Kreatives Denken).
- Kinder beraten andere Kinder (Ideenbüro).

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 3. Zyklus

7. bis 9. Klasse

Wie 2. Zyklus; zusätzlich:

- Ursachen und Folgen von konkreten alltäglichen Problemen, insb. unterschiedliche Perspektiven der Beteiligten differenzierter analysieren (→ Empathie).
- Eigene Grenzen in Drucksituationen vertreten: entsprechende Situationen anschauen und analysieren (→ Beziehungsfähigkeit, Kommunikation). Situationsabhängigkeit von bestimmten Grenzen reflektieren.
- Problemlöseverfahren ohne Mithilfe anwenden; Lösungsvorschläge differenzierter bewerten (→ Stressbewältigung).

Beziehungsfähigkeit

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 1. Zyklus

Kindergarten bis 2. Klasse

- Vielfältige Gelegenheiten zur Zusammenarbeit, zum Austausch (→ Kommunikation), zur gegenseitigen Wahrnehmung (→ Empathie) und zum gegenseitigen Kennenlernen schaffen (auch über Klassen hinweg).
- Positive Beziehungserfahrungen ermöglichen: Gruppendynamik und Klassenklima gestalten, Ausgrenzung vermeiden, Regeln zum Umgang in der Klasse und im Schulhaus erarbeiten.
- Gemeinsam über Fragen rund um Beziehung nachdenken (Wer ist wichtig für mich? Was bedeutet Freundschaft? Was ist das Gute am Streit?) (→ Kommunikation). Portrait des besten Freundes/der besten Freundin erstellen.
- Angenehme und unangenehme Begegnungen mit anderen Menschen thematisieren (→ Gefühlsbewältigung, Selbstwahrnehmung), Nein-Sagen thematisieren. Einfache Regeln zum Umgang mit Menschen formulieren (z.B. nicht mit Fremden mitgehen).
- Regeln der Konfliktlösung etablieren (→ Problemlösefertigkeit) und auf fairer Konfliktlösung bestehen; bei konkreten Konflikten im Schulalltag Unterstützung zur Klärung anbieten.

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 2. Zyklus

3. bis 6. Klasse

Wie 1. Zyklus; zusätzlich:

- Kultur des Lobens/des positiven Feedbacks etablieren (→ Selbstwahrnehmung, Kommunikation).
- Nachdenken über Freundschaft und Zusammenarbeit vertiefen (Was kann man Gutes für eine Freundschaft tun? Unter welchen Bedingungen arbeite ich gerne mit anderen zusammen? Was bedeutet Vertrauen und Ehrlichkeit?). Bedeutung von sozialer Unterstützung diskutieren (→ Stressbewältigung).
- Bedeutung von Gefühlen in Beziehungen reflektieren (→ Gefühlsbewältigung). Eigene Grenzen ausdrücklicher thematisieren.
- Unterschiedliche Formen von Beziehungen thematisieren, geltende Regeln besprechen (z.B. Duzen, Vertrauen, Nähe und Distanz).
- Verfahren der Konfliktlösung zunehmend selber anwenden (→ Problemlösefertigkeit).

Pädagogisch-didaktische Anregungen für den 3. Zyklus

7. bis 9. Klasse

Wie 2. Zyklus; zusätzlich:

- Beziehungen und Bedingungen gelingender Beziehungen reflektieren (Vertrauen, Macht, Verletzlichkeit, Nein sagen, Abhängigkeit, Loyalität etc.)
- Unterschiedliche Formen von Beziehungen und entsprechende Umgangsformen differenzierter thematisieren: Familie, Freundschaft, Öffentlichkeit, Lehrmeister etc. (→ Kommunikation).
- Soziale Unterstützung im Schulalltag konkret ermöglichen (→ Stressbewältigung).
- Bedeutung von Liebesbeziehungen und Sexualität sowie damit einhergehender ambivalenter Gefühle thematisieren (→ Gefühlsbewältigung, Selbstwahrnehmung, Stressbewältigung).
- Konflikte als Chance in Beziehungen (→ Problemlösefertigkeit).

Teilkompetenzen

- auf andere zugehen und Kontakt aufnehmen
- mit anderen zusammenarbeiten
- eigene und fremde Ansprüche wahrnehmen und verhandeln
- mit Ambivalenzen in Beziehungen umgehen
- Unterschiedlichkeit verschiedener Beziehungen wahrnehmen, verschiedene Beziehungen gestalten
- soziale Unterstützung geben und beanspruchen
- Konflikte lösen

Anhang

Angebote im Kanton Aargau

Die Angebote im Kanton Aargau verändern und entwickeln sich immer weiter, einige sind im Aufbau. Deshalb wird an dieser Stelle auf zwei Web-Adressen verwiesen, die den Zugang zum jeweils aktuellen Angebot sicherstellen.

www.gesundeschule-ag.ch

Die Webseite des Programms «gesund und zwäg i de Schuel» (DGS/BKS) bietet unter anderem eine Übersicht über aktuelle Angebote von Aargauer Partnerorganisationen, die sich in erster Linie auf Lebenskompetenzen und/oder einen bestimmten Ansatz der Prävention und Gesundheitsförderung beziehen. Diese Angebote beziehen sich zum Beispiel auf den Spielzeugfreien Kindergarten, auf Konfliktlösung in Schulklassen, auf Sexualpädagogik oder auf Schuldenprävention und lassen sich also tendenziell den Zugängen 1 (Lebenskompetenzen) und 3 (Gesundheitsförderung und Prävention) von Teil I zuordnen.

www.fhnw.ch/ph/weiterbildung

Die Webseite des Instituts Weiterbildung und Beratung der PH FHNW bietet unter anderem einen Link zu aktuellen Kursen aus einem breiten Themenspektrum von Schule und Unterricht.

Ein Teil dieser Angebote bezieht sich zum Beispiel auf Pubertät und Berufswahl, auf den Umgang mit Heterogenität und Disziplinfragen, auf den Klassenrat und kooperative Lernformen, lässt sich also tendenziell den Zugängen 2 (Entwicklungsaufgaben in Kindheit und Jugend) und 4 (die Schule und ihre Referenzdokumente) von Teil I zuordnen.

Verwendete und empfohlene Fachliteratur

- Albisser, Stefan; Bieri Buschor, Christine & Keller-Schneider, Manuela (2011): *Entwicklungsaufgaben und Bildungsgang*. In: Albisser, Stefan & Bieri Buschor, Christine (Hrsg.): *Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender*. Zürich und Baltmannsweiler: Pestalozzianum und Schneider (S. 17–60).
- Bengel, Jürgen; Meinders-Lücking, Frauke & Rottmann, Nina (2009): *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bengel, Jürgen; Strittmatter, Regine & Wittmann, Hildegard (2001): *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bühler, Anneke & Heppekausen, Kathrin (2005): *Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bundesministerium für Gesundheit (2010): *Nationales Gesundheitsziel. Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung*. Berlin: Bundesministerium für Gesundheit.
- Dreher, Eva & Dreher, Michael (1985): *Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte*. In: Liepman, Detlev & Stiksrud, Arne (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Flammer, August & Alsaker, Françoise D. (2001): *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz, die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Frey, Karin (2010): *Disziplin und Schulkultur. Akteure, Handlungsfelder, Erfolgsfaktoren*. Bern: Schulverlag.
- Höfer, Renate (2000): *Kohärenzgefühl und Identitätsentwicklung*. In: Wydler, Hans; Kolip, Petra & Abel, Thomas (Hrsg.): *Salutogenese und Kohärenzgefühl*. München: Juventa (S. 57–69).
- Hurrelmann, Klaus (2007): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim und München: Juventa (9., aktualisierte Auflage).
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2012): *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur*. Weinheim: Beltz (4. Auflage).
- Lohaus, Arnold & Domsch, Holger (Hrsg. 2009): *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Malti, Tina & Perren, Sonja (2008): *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuenschwander, Markus u.a. (2011): *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS.
- Neuenschwander, Markus (2011): *Sozialisation und Entwicklung*. In: Albisser, Stefan & Bieri Buschor, Christine (Hrsg.). *Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Reihe Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Zürich und Baltmannsweiler: Pestalozzianum und Schneider (S. 61–89).
- Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg., 2002): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz (5., vollständig überarbeitete Auflage).
- WHO: World Health Organization (1994a): *«Life Skills». Praktische Lebenskunde – Rundschreiben. Zusammenfassung der englischen «Skills for Life Newsletter» No. 1–3*. Genf: WHO (Zitiert nach Burow u.a. 1998).
- WHO: World Health Organization; Regionalbüro für Europa (1994b): *Terminology for the European Health Policy Conference*. Kopenhagen: WHO (zitiert nach WHO 1999).
- WHO: World Health Organization (1999): *Gesundheit 21. Das Rahmenkonzept «Gesundheit für alle» für die Europäische Region der WHO*. Kopenhagen: WHO.

Verwendete und empfohlene Praxismaterialien

Stufenübergreifend

- Deutsches Schulamt Bozen (2010): *Wetterfest. Stärkung der Lebenskompetenzen als Basis für Sucht-, Gewalt- und Suizidprävention in Kindergarten und Schule*. Bozen: Deutsches Schulamt.
- Eisenbart, Urs (2010): *Stärken entdecken – erfassen – entwickeln. Das Talentportfolio in der Schule*. Bern: Schulverlag.
- Högger, Dominique (2005a): *Speisekarte. Eine Orientierungshilfe durch das Land von zu viel und zu wenig*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW (2. Auflage).
- Högger, Dominique (2005b): *Harmo-Nie? Beziehungsgestaltung im schulischen Alltag*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW (2. Auflage).
- Weber, Hansueli (2010): *Klassenrat abwechslungsreich gestalten*. München: Books on Demand.

1. Zyklus (Kindergarten bis 2. Klasse)

- Burow, Fritz u.a. (1998): *Fit und stark fürs Leben. 1.+ 2. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht*. Stuttgart: Klett.
- Mayer, Heidrun (2007): *Papilio. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention*. Augsburg: Beta.
- Scheerbaum, Peter (2005): *Paula und die Kistenkoboide. Ein Vorlese- und Elternbuch, illustriert mit den Marionetten der Augsburger Puppenkiste*. Augsburg: Beta.
- Tchenar Kathrin u.a. (2000): *Flomi... oder das verlorene Ohr. Ein Unterrichtskonzept für die (Sucht) Prävention in Kindergarten, Basis- und Grundstufe*. Baden : Zentrum für Arbeit und Beschäftigung.

2. Zyklus (3.–6. Klasse)

- Ahrens-Eipper, Sabine u.a. (2002): *Fit und stark fürs Leben. 5. + 6. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht*. Stuttgart: Klett.
- Asshauer, Martin u.a. (1999): *Fit und stark fürs Leben. 3. + 4. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht*. Stuttgart: Klett.
- Greeff, Annie (2008): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit stärken – Leistung steigern. Praktische Materialien für die Grundschule*. Donauwörth: Auer.
- Schilling, Dianne (2000): *Soziales Lernen in der Grundschule. 50 Übungen, Aktivitäten und Spiele*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

3. Zyklus (7.–9. Klasse)

- Geiser, Lukas u.a. (2008): *Body Talk. Jugend und Gesundheit*. Zürich: Anne Voss Film.
- Högger, Dominique (2010): *Zwischen Lebenslust und Lebensfrust. Unterrichts- und Interventionshilfe zur Suizidprävention*. Aarau: Pädagogische Hochschule.
- Hübner, Rolf (2011): *Lebenskompetenz. Übungen und Experimente für Jugendliche ab 12 Jahren*. Salzhäusen: Iskopress.
- Hurschler, Karl & Odermatt, Albert (2007): *Schritte ins Leben: Persönlichkeitsbildung für Jugendliche*. Zug: Klett und Balmer.
- Kerr, Rob (2007): *Portfoliomappe Selbstdisziplin*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Studer, Regula & Högger, Dominique (2007): *Du bist, was du hast! Geld, Konsum und Schulden Jugendlicher*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW.

Weiteres Praxismaterial

Diese und weitere Praxismaterialien zur Lebenskompetenzförderung finden sich in der Mediothek der Suchtprävention Aargau. Online-Suche: www.suchtpraevention-aargau.ch → Mediothek

Lehrmittel finden – einfach gemacht: Unter dem Link www.suchtpraevention-aargau.ch/LKLehrmittel finden Sie eine Tabelle der Lebenskompetenzen gegliedert nach den 3 Zyklen der Volksschule. Mit einem Klick auf die darin hinterlegten Links wird automatisch eine entsprechende Suche in der Datenbank der Mediothek ausgelöst.

Stichwortverzeichnis

- Bewegungsförderung → 10
- Beziehungsfähigkeit → 6, 10, 12, 13, 17, 18, 31
- Beziehungsgestaltung → 14, 17, 18
- Dilemmageschichten → 24, 25, 28, 29
- Disziplin → 14, 18
- Eigenständigkeit → 12
- Elternzusammenarbeit → 19
- Empathie → 6, 10, 12, 17, 24
- Entscheidungsfertigkeit → 6, 17, 18, 29
- Entwicklungsaufgaben in Kindheit und Jugend → 8, 18
- Essstörungen → 10
- Gefühle → 6, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 23
- Gesundheitsförderung → 10
- Gewaltprävention → 10
- Ideenbüro → 26, 30
- Identität → 6, 10, 11, 16, 17, 18
- Impulskontrolle → 6, 11, 23
- Infrastruktur → 18
- Kinderrechte → 25
- Klassen-/Schulhausregeln → 30, 31
- Klassenrat → 22, 25, 28, 29
- Kommunikation → 6, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 28
- Konflikte, Umgang mit → 6, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 31
- Konsumverhalten → 11
- Kooperatives Lernen → 17, 28, 29
- Kreatives Denken → 6, 13, 17, 26
- Kritisches Denken → 6, 10, 11, 13, 14, 17, 25
- Lebenskompetenzen
 - gesundheitsbezogene → 6
 - Pädagogisch-didaktische Anregungen → 21
 - Übersicht nach WHO → 6
- Lehrplan → 12
- Leistungsanforderungen → 17
- Lern- und Arbeitstechniken → 27
- Lerntagebuch → 17
- Medienbildung → 11
- Partizipation → 25, 29
- Portfolio → 17, 22
- Prävention → 10
- Problemlösefertigkeit → 6, 10, 11, 16, 18, 30
- Promotionsverordnung (Kt. AG) → 12, 13
- Resilienz → 6
- Rhythmisierung → 17, 18, 27
- Rollenspiel → 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30
- Salutogenese → 6
- Schuldenprävention → 11
- Schülerrat → 18, 25
- Schulklima → 8, 12, 20
- Schulleitbild → 12
- Schulorganisation → 18, 20
- Selbstkompetenz → 13, 14
- Selbstreflexion → 12, 22
- Selbstständigkeit → 12
- Selbstwahrnehmung → 6, 10, 13, 14, 17, 22
- Selbstwert, Selbstvertrauen → 6, 10, 11, 17, 18
- Sexualität → 10, 31
- Sinnhaftigkeit → 6, 10, 11, 17, 18
- Soziale Unterstützung → 11, 20, 27, 31
- Sozialisation → 16
- Sozialkompetenz → 13, 14
- Spielzeugfreier Kindergarten → 26
- Stressbewältigung → 6, 10, 11, 14, 17, 18, 27
- Suchtprävention → 10
- Suizidprävention → 11
- Übergewicht → 10
- Unterricht → 16, 17
- Werkstattunterricht → 27, 29
- WHO → 3, 6
- Wochenplanunterricht → 27, 29

Impressum

Herausgeber

Schwerpunktprogramm «gesund und zwäg i de Schuel»
gemeinsam getragen von den Departementen «Bildung, Kultur und Sport» (BKS)
sowie «Gesundheit und Soziales» (DGS) des Kantons Aargau
Aarau, August 2012

Bezug

Kanton Aargau
«gesund und zwäg i de Schuel»
Bachstrasse 15
CH-5001 Aarau
www.gesundeschule-ag.ch

Erarbeitung

Beratungsstelle Gesundheitsbildung und Prävention, Pädagogische Hochschule FHNW
und Suchtprävention Aargau im Auftrag des Schwerpunktprogramms
«gesund und zwäg i de Schuel»

Leitung und Redaktion

Dominique Högger (PH FHNW)

Mitarbeit

Claudia Suter (PH FHNW)
Anicia Rütli (Suchtprävention Aargau)
Sabina Eglin (Suchtprävention Aargau)
Susanne Suter (Suchtprävention Aargau)

Gestaltung

Theo Gamper, Solothurn

