



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Gesundheit BAG

netzbrief b+g

oktober 2007 nr. 5

**Gesundheit und
gesunde Entwicklung
von Kindern
und Jugendlichen**

**Hintergründe
Berichte
Interviews**

**Kompetenzzentren
und Partner**



**bildung+
gesundheit**
Netzwerk Schweiz

Inhalt

3 Editorial

Hintergründe und Berichte

- 4 Schule und Unterricht – geschlechtergerecht
- 8 Einfühlsame, verantwortungsbewusste und anstrengungsbereite Jugend
- 10 Die Entwicklung der moralischen Motivation
- 12 Elterliche Erziehungsstile und Eltern-Kind-Beziehungen – Ihr Einfluss auf die Gesundheit
- 17 Partizipation und psychische Gesundheit – Wege und Irrwege
- 20 Gesundheit und Kinderrechte

Interview

- 15 mit Irene Stark Däster und mit Prof. Dr. Holger Schmid

Kompetenzzentren und Partner

- 21 bfu – Beratungsstelle für Unfallverhütung
- 22 Schweizerische Gesellschaft für Ernährung
- 23 feelok
- 24 Elternmitwirkung
- 26 Sexualpädagogik und Schule
- 27 Schulklima
- 28 RessourcenPlus R+
- 30 Schweizerisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen
- 31 BASPO – Bewegung
- 33 Hinweise

Adressverzeichnis

- 36 Übersicht bildung+gesundheit Netzwerk Schweiz

Bildnachweis: Die Bildstreifen, die diese Ausgabe des Netzbriefes illustrieren, stammen aus dem DVD-Projekt BODY TALK. Reproduziert mit freundlicher Genehmigung von Anne Voss.

Impressum

Herausgeber

bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz
Bundesamt für Gesundheit BAG
Sektion Drogen
CH-3003 Bern
+41 (0)31 322 62 26

Der *Netzbrief b+g* erscheint zwei Mal jährlich. Gratisabonnements können unter www.bildungundgesundheit.ch bestellt werden.

Redaktionsleitung

Silvio Sgier, Consulting & Coaching, Chur

Redaktionsteam

Barbara Zumstein, Schweizerisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen
Markus Cotting, bfu – Beratungsstelle für Unfallverhütung
Maya Mülle, Elternmitwirkung
Francine Richon, Promesce – Promotion des Médias, Environnement, Santé et Citoyenneté dans un processus Educatif

Gestaltung

Grafikatelier Thomas Küng, Luzern

Druck

Gegendruck, Luzern

Auflage

6'000 Exemplare

Sponsor



Die redaktionelle Verantwortung für den Netzbrief b+g tragen die Redaktionsleitung und das Redaktionsteam. Die Programmleitung von *bildung + gesundheit – Netzwerk Schweiz* stellt Kohärenz zum Programm b+g sicher. Für Inhalt, Stil und Übersetzungen der einzelnen Beiträge zeichnen die jeweiligen Autorinnen und Autoren, die Kompetenzzentren/Netzwerkpartner und das Redaktionsteam verantwortlich.



Das Programm *bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz* stellt die Weichen neu

«Gesundheit bekommt man nicht im Handel, sondern durch den Lebenswandel.»

Diese Aussage des deutschen Naturheilkundlers und katholischen Theologen Sebastian Kneipp aus dem 19. Jahrhundert hat durchaus heute noch seine Gültigkeit. Einen gesunden Lebenswandel kann man nicht käuflich erwerben, sondern man muss ihn sich aneignen, sich mit ihm auseinandersetzen und ihn erlernen. Die Schule als Setting und Lerninstitution ist dazu prädestiniert, Möglichkeiten anzubieten, einen gesunden Lebenswandel zu erlernen.

Doch was braucht es dazu? Sind die Strukturen in den Schweizer Schulen vorhanden, die es braucht, um den Schülerinnen und Schülern einen gesunden Lebenswandel zu ermöglichen? Welche Lernangebote bestehen bereits? Wo gibt es Lücken? Mit solchen und noch weiteren Fragen hat sich die Leitung des Programms *bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz (b+g)* im ersten Halbjahr 2007 intensiv auseinandergesetzt und sich in einem partizipativen Prozess die nötigen Antworten beschafft. Das Ergebnis: Ein neu konzipiertes und umstrukturiertes Programm.

Vieles wurde erarbeitet im Verlaufe der ersten vier Lebensjahre von *b+g*. Vieles hat sich auch verändert in diesen Jahren. Die Rahmenbedingungen sind nicht mehr dieselben und eine Anpassung des Programms vor Ablauf der eigentlichen Programmzeit im Jahr 2010 wurde unausweichlich. Aufbauend auf funktionierenden Partnerschaften und bereits vorhandenen Vernetzungen wurde das Programm *b+g* neu konzipiert und den existierenden Rahmenbedingungen angepasst.

Einiges bleibt gleich, anderes verändert sich. *bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz* wird die Bestrebungen weiterführen, das Gesundheitsförderungs- und Präventionsangebot für das Setting Schule schweizweit zu bündeln und zu koordinieren. Die Kompetenzzentren und Netzwerkpartner werden dem Programm *b+g* weiterhin ihr spezifisches Expertenwissen zur Verfügung stellen, jedoch ohne über das Netzwerk direkt in den Schulen zu intervenieren.

Ziel ist es, geeignete Instrumente zu schaffen, um den Lehrer/innen und Schulverantwortlichen das Angebot im Bereich der schulischen Gesundheitsförderung und Prävention näherzubringen. So sollen zum Beispiel Empfehlungen abgegeben werden zur Implementierung von gesundheitsfördernden Strukturen an den Schulen.

Um dem Programm *b+g* die in einem föderalistisch aufgebauten Schulsystem notwendige Flexibilität und Anpassungsfähigkeit zu geben, wird das Netzwerk thematisch geöffnet und eine Bundes-externe, Setting-nahe Koordinationsstelle geschaffen. Diese wird beim Kompetenzzentrum SNGS (Schweizerisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen) angesiedelt sein und das Netzwerk *b+g* im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit BAG organisieren und koordinieren. Die operative Leitung wird demnach in Zukunft nicht mehr vom BAG und der Eidgenössischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK geteilt, sondern ausgelagert.

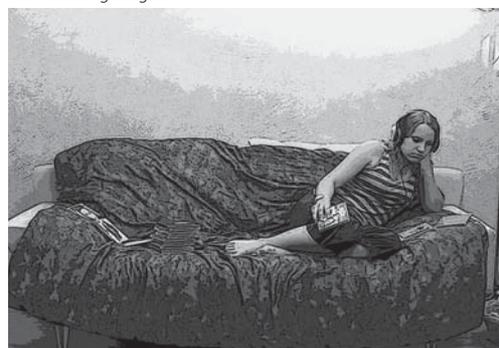
Die Weichen sind gestellt. Ziel der nächsten Jahre wird es sein, die neuen Strukturen für *bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz* klar zu definieren und das Programm nachhaltig zu implementieren. Die Richtung stimmt. Mit der Öffnung des Netzwerks und der Schaffung einer Koordinationsstelle sind die Voraussetzungen da, die verschiedenen Themen zur Gesundheitsförderung und Prävention im Setting Schule zu verankern und somit einen gesunden Lebenswandel der Schüler/innen zu fördern.



Dagmar Costantini
Programmleiterin
bildung+gesundheits Netzwerk Schweiz



Clelia Bieler
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz



Schule und Unterricht – geschlechtergerecht

Silvia Grossenbacher

Internationale Schulleistungsstudien wie TIMSS oder PISA haben es uns deutlich vor Augen geführt: Die Schweiz hat (auch) im Bildungswesen ein Gleichstellungsproblem. Formal sind gleiche Ausbildungschancen für Frauen und Männer zwar längst gegeben, doch die Fakten sprechen eine andere Sprache. Hartnäckige Leistungsunterschiede sind ein Indikator dafür, dass noch einiges zu tun ist, um Geschlechtergleichstellung umzusetzen.

Leistungsvergleiche, wie sie in den internationalen Studien TIMSS und PISA oder in kantonalen Untersuchungen angestellt werden, zeigen immer wieder Unterschiede nach Geschlecht. So haben in PISA 15-jährige Mädchen in Lesen besser, in Mathematik schlechter und in Naturwissenschaften etwas schlechter abgeschnitten als Knaben (BFS/EDK 2002). Andere Studien, beispielsweise aus dem Kanton Zürich, bestätigen diese Resultate auch schon bei Schülerinnen und Schülern in sechsten und in dritten Klassen (Moser/Rhyn 2000; Moser et al. 2003). Vertiefte Analysen solcher Leistungsmessungen machen deutlich, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern zu einem grossen Teil durch unterschiedliche Lernvoraussetzungen erklärt werden können. Mädchen verfügen im Bereich Lesen über günstigere Voraussetzungen wie hohes Interesse, Freude am Lesen und Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten. Knaben dagegen interessieren sich stärker für Mathematik und naturwissenschaftliche Inhalte, trauen sich darin mehr zu und zeigen weniger Ängstlichkeit. Die Forschenden vermuten, dass immer noch rollenspezifische Verhaltensmuster und Stereotype verantwortlich sind für das mangelnde Interesse und Selbstvertrauen in gewissen Leistungsbe-reichen (BFS/EDK 2002). Letztere beeinflussen nicht nur die Schulleistungen, sondern längerfristig auch die Fach- oder Berufswahl im späteren Bildungsverlauf. Die Forschenden beurteilen die Leistungsunterschiede nach Geschlecht kritisch. Sie haben für beide Geschlechter negative Folgen. Zum einen sind Lesekompetenzen in der sogenannten «Wissensgesellschaft» von zentraler Bedeutung und die grosse Gruppe schlecht lesender Knaben muss zu denken

geben. Zum andern sind mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse in vielen zukunfts-trächtigen Berufen wichtig, von denen sich Frauen aufgrund ihrer Leistungsdefizite, aber noch vielmehr aufgrund ihres schwachen Selbstvertrauens in diesen Bereichen, abhalten lassen.

Gleichstellung systematischer angehen

Die internationalen und kantonalen Leistungsstudien haben eine gewisse Dynamik in die Bemühungen um die Gleichstellung im Bildungswesen gebracht. Zwar hat die Erziehungsdirektorenkonferenz schon 1981 und 12 Jahre später erneut Empfehlungen zu diesem Thema veröffentlicht, und die Kantone haben eine ganze Reihe von Massnahmen ergriffen. Insgesamt aber erscheinen diese Massnahmen wenig systematisch und sie zeigen eine Tendenz, die Verantwortung für die Gleichstellung an die einzelne engagierte Lehrperson abzuschieben. Nur wenige Kantone haben die Umsetzung systematisch angepackt und Gleichstellung als Querschnittsthema verbindlich in den Prozess der Schulentwicklung integriert (SKBF 2006).

Dabei hat die Tatsache, dass die Schule Stereotypen bislang nicht wirksam genug bekämpft, sondern ein gutes Stück weit auch mitproduziert hat, nicht nur im Leistungsbereich unliebsame Folgen. Auch in Sachen Risikoverhalten oder Gewalt lassen sich Geschlechterunterschiede beobachten. Und bei genau-erem Hinsehen zeigt sich, dass rigide, traditionelle Rollenstereotype mit diesem Verhalten eng zusammenhängen (Kassis 2003). Zahlreiche schulisch wie gesellschaftlich relevante Gründe sprechen also dafür, dem Thema Gleichstellung im Bildungsbereich mehr Aufmerksamkeit zu schenken und ihm mehr Verbindlichkeit zu verschaffen. Dies sollte allerdings nicht im Rahmen einzelner Bemühungen einiger besonders sensibilisierter Lehrpersonen geschehen und kann auch nicht durch punktuelle geschlechter-gerechte Präventionsaktionen oder Kriseninterventio-nen erfüllt werden. Es braucht einen Zugang, der im Sinne des Gender Mainstreaming auf verschiedenen Ebenen greift.



Im Zentrum stehen sicher die Haltungen und das Können der Lehrpersonen. Lehrerinnen und Lehrer, die den Unterricht geschlechtergerecht gestalten, müssen aber eingebettet sein in eine Schulkultur, die dem Prinzip der Gleichstellung verpflichtet ist. Dies muss auch im Qualitätsmanagement und in der Organisation der Schule (Tagesstrukturen) zum Ausdruck kommen. Die Schulbehörden schliesslich müssen den Prozess durch Vorgaben fördern und in geeigneter Form überprüfen, ob die Ziele erreicht werden. Standards und Qualitätsvorgaben, wie sie bereits in einigen Kantonen vorliegen (beispielsweise in Basel, Luzern und Zürich), ergänzt mit Angeboten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, vervollständigen das Bild.

Um das ein bisschen konkreter auszuführen, werden im Folgenden zu den Ebenen Unterricht und Schule einige Vorgaben aus dem Handbuch Schulqualität des Kantons Zürich (Bildungsdirektion Zürich 2006) wiedergegeben und dazu Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Ebene Unterricht

Mädchen und Knaben kommen bereits mehr oder weniger geschlechtstypisch sozialisiert in die Schule. Sie bringen daher unterschiedliche Interessen und Vorerfahrungen mit. Die besondere «Kunst» im Unterricht besteht darin, an diesen Interessen und Vorerfahrungen anzuknüpfen, sie aber nicht in stereotypisierender Weise zu verstärken, sondern vielmehr den Horizont und das Verhaltensrepertoire zu erweitern (siehe z.B. Netzwerk Schulische Bubenarbeit). Im Handbuch Schulqualität wird dazu Folgendes (kursiv) vorgegeben:

- *Lehrpersonen sprechen im Unterricht Knaben und Mädchen gleichermassen an und achten beim Materialeinsatz auf eine nicht-stereotype Darstellung der Geschlechter. Sie nehmen keine stereotypen Zuschreibungen von Begabungen, Neigungen und Interessen vor und wirken entsprechenden Selbstzuschreibungen von Mädchen und Knaben entgegen.*

Praktisch umgesetzt könnte das heissen: Mädchen und Knaben erhalten Zugang zu attraktiven Identifikationsfiguren, auch in atypischen Rollen. Den Vorstellungen, dass Mädchen in Mathematik oder Knaben in Sprache weniger begabt seien, arbeiten Lehrpersonen systematisch entgegen und richten ihr Feedback darauf aus, das Leistungsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Sie zeigen auf, dass sowohl mathematisches wie sprachliches Können in allen Berufen gefordert ist.

Doch nicht nur Inhalte und Didaktik sind wichtig, auch auf den Umgang im Klassenverband und die Interaktionen zwischen den Jugendlichen kommt es an. In der Gruppe der Gleichaltrigen bieten sich besondere Ansatzpunkte für Gesundheitsförderung und Gewaltprävention. Im Zentrum steht dabei jene zentrale Entwicklungsaufgabe, mit der Risikoverhalten und Gewalt nur zu oft verbunden sind: die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und damit auch das Ringen um die Gestaltung der Geschlechtsrolle (Zumstein/Süss 2006). Stereotypen werden im täglichen Zusammenleben in der koedukativen Schule aktiviert und können bewusst oder unbewusst verstärkt oder aber situativ immer wieder aufgegriffen und bearbeitet werden. Dazu meint das Handbuch Schulqualität:

- *Lehrpersonen schaffen Möglichkeiten, um den Dialog über das Zusammenleben von Mädchen und Knaben zu führen, diskriminierendes Verhalten zu thematisieren und Regeln für einen respektvollen Umgang miteinander abzumachen.*

Für die Praxis könnte das bedeuten: Psychische oder physische Gewaltausübung wird thematisiert und sanktioniert. Sexistische «Sprüche» werden ebenso wenig wie rassistische Äusserungen zugelassen. Mädchen kommen ebenso zu Wort wie Knaben. Themen, die in besonderem Masse Stereotypen aktivieren, werden zunächst in geschlechtergetrennten Gruppen bearbeitet, wobei dem Abbau von Vorurteilen gegenüber dem eigenen Geschlecht und dem Aufbau eines vertrauensvollen Selbstbildes der Kinder und Jugendlichen besondere Aufmerksamkeit zukommt.



Voraussetzung für eine solche Unterrichtsgestaltung und Kommunikation im Unterricht ist, dass Lehrpersonen sich mit Geschlechterfragen auseinandersetzen und geschlechterrelevante Aspekte in ihre Unterrichts-Reflexion einbeziehen.

Ebene Schule

Damit die Beschäftigung mit Gleichstellung nicht die Sache einzelner Lehrpersonen bleibt (die dann leicht in eine bestimmte Ecke gedrängt werden können), muss sich die ganze Schule auf den Weg machen. Im Handbuch Schulqualität findet sich dazu folgender Hinweis:

- *Es bestehen verbindliche Vereinbarungen bezüglich Gleichstellung in Leitbild, Organisationsstatut, Schulprogramm und Jahreszielen. Es besteht ein Umsetzungskonzept im Schulentwicklungsprozess mit Zielformulierungen und die nötigen personellen und finanziellen Ressourcen sind eingeplant und budgetiert.*

Praktisch umgesetzt könnte das heissen: Das Leitbild nennt Gleichstellung als Bestandteil der Schulkultur. Das Kollegium konkretisiert seine diesbezüglichen Prioritäten und formuliert ein entsprechendes Jahresziel. Für die Begleitung der Umsetzung werden Teammitglieder weitergebildet oder Fachleute von aussen beigezogen.

Voraussetzung für einen solchen Entwicklungsprozess ist, dass die Schulleitung die Auseinandersetzung anregt und regelmässig Platz schafft für die Thematik an Konferenzen und im kollegialen Austausch.

Auf dem Weg zur geschlechtergerechten Schule brauchen Lehrpersonen und Schulleitungen Unterstützung seitens der Behörden und der Verwaltung. Neben Materialien, Ideen, Umsetzungsvorschlägen und Beispielen guter Praxis braucht es auch Standards, die für Verbindlichkeit in diesem Unterfangen sorgen (Zumstein/Süss 2006).

Literatur

BFS/EDK (Bundesamt für Statistik/Erziehungsdirektorenkonferenz): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuenburg und Bern, 2002

Bildungsdirektion des Kantons Zürich: Handbuch Schulqualität. Zürich, 2006

(www.bildungsdirektion.zh.ch > Downloads > Handbuch Schulqualität)

Kassis, Wassilis: Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext. Bern, Stuttgart und Wien, 2003

Moser, Urs / Rhy, Heinz: Lernerfolg in der Primarschule – Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Aarau, 2000

Moser, Urs et al.: Evaluation der dritten Primarschulklassen. Zürich, 2002

Netzwerk Schulische Bubenarbeit: www.nwsb.ch
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hg.): Unterwegs zur geschlechtergerechten Schule. Massnahmen der Kantone zur Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen (Trendbericht Nr. 10; Internetpublikation). Aarau, 2006 (www.skbf-csre.ch)

Zumstein, Barbara/Süss, Franz: Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung als Qualitätskriterium für gesundheitsfördernde Schulen. In: Petra Kolip/Thomas Altgeld (Hg.): Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung und Prävention. Theoretische Grundlagen und Modelle guter Praxis. Weinheim und München, 2006



*Dr. Silvia Grossenbacher
Erziehungswissenschaftlerin
Schweizerische Koordinationsstelle für
Bildungsforschung, Aarau
silvia.grossenbacher@swissonline.ch*



Zum Mit- und Nachdenken

«Nur Buben haben dicke Freunde» – wenn doch Buben nur dicke Freunde hätten!

Kinder lernen in der Schule. Mathematik, Sprachen, fächergebundenes Wissen und fächerübergreifende Kompetenzen. Sie lernen sich in diesem sozialen Umfeld zu bewegen, sich darüber zu identifizieren und sich darin selbst darzustellen. Zur Schule gehören der Schulweg, das Klassenzimmer, der Pausenhof, die Unterrichtsstunden, die Lehrpersonen und alle anderen Kinder und Jugendlichen. Vom Austausch untereinander lernen Kinder unter anderem auch, was tolles Essen und coole Freizeitbeschäftigungen sind.

Aus einem Artikel des Beobachters¹ ist ersichtlich, dass die Kinder eine Körperkultur haben und diese auch eine Geschlechterrelevanz aufzeigt: «Nur Buben haben dicke Freunde». Aus der Aussage der Schülerin lässt sich wenig deduzieren. Es heisst nicht, dass Mädchen keine Freundschaften mit Übergewichtigen schliessen. Es heisst auch nicht, dass nur Buben übergewichtig sind. Sehr wohl weist es aber darauf hin, dass (Über-)Gewicht nicht lediglich wahrgenommen wird, sondern auch Bestandteil der Selbstdarstellung von Jugendlichen ist.

Es scheinen leicht mehr Jungs und Kinder mit Migrationshintergrund übergewichtig zu sein.² Mädchen sind dafür öfters von Essstörungen betroffen.³

Geschlechterunterschiede sind ebenfalls beim Konsum von Suchtmitteln und beim Risikoverhalten zu verzeichnen. Die Verletzungsgefahr auf dem Pausenplatz ist bei Buben höher, nicht weil sie sich alle ständig prügeln, sondern weil sie sich öfters als Mädchen in Mutproben messen.

In Bezug auf Ernährung und Bewegung setzen Mädchen öfters auf «gesunde» Nahrung und Jungs öfters auf Sport. Über diese Wahl werden unter anderem auch die eigene Weiblichkeit und Männlichkeit sozial her- und dargestellt.

Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule soll nicht lediglich «ungesundes» Verhalten korrigieren. Es soll Mädchen auch beibringen, dass rohe Karotten nicht die gesunde Ernährung ausmachen und Jungs, dass gesunde Bewegung nicht allein bedeutet, mit dem Skateboard eine Treppe herunterzudonnern.

Ein grosser quadratischer asphaltierter Platz entspricht nicht einer geschlechtergerechten Pausenplatzgestaltung. Bei der Strukturierung des Schulhofes ist zum Beispiel darauf zu achten, dass die Raumaufteilung nicht allein der Dynamik unter Kindern obliegt. Sonst verdrängen in der Regel die grossflächig angelegten Aktivitäten der Buben (z.B. Fussball) die Mädchen vom Platz. Ein Pausenplatz ist so anzulegen, dass alle Kinder mit ihren Aktivitäten Platz finden und die Gelegenheit haben, sich sicher zu bewegen. Dazu gehört auch die Auswahl des Belages. Die erhöhte Risikobereitschaft von Buben lässt die häufigen Konfrontationen mit dem asphaltierten Boden oft zu Ungunsten der Erstgenannten ausgehen.

Die Geschlechterperspektive ist aus Sicht der Programmleitung von *bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz* ein zentraler Aspekt der Gesundheitsförderung und Prävention in den Schulen. Sie berücksichtigt auf der einen Seite die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen bei der Schaffung von Strukturen und dem Durchführen von Projekten und ermöglicht auf der anderen Seite das Aufweichen von starren Geschlechterkategorien, um den Kindern und Jugendlichen mehr Perspektiven zu eröffnen. So sollen Jungs Gemüse essen und Mädchen Fussball spielen können, ohne dabei ihre Geschlechtsidentität verorten oder in Frage stellen zu müssen.

Dagmar Costantini
 Programmleiterin *bildung+gesundheit Netzwerk Schweiz*

1 Sanwald, Cordula: Nichts gegen Pummelige, aber..., in: Beobachter, 20. Juli 2007, 42–45.

2 Suter, Paul: Ernährung, Lifestyle und Adipositas von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz, in: Eichholzer/Camezind-Frey u.a. (Hrsg.), Fünfter Schweizerischer Ernährungsbericht. Bern: Bundesamt für Gesundheit, 2005.

3 Buddeberg-Fischer, Barbara/Klaghofer, Richard/Buddeberg, Claus: Störungen des Essverhaltens bei Jugendlichen – Möglichkeiten der Prävention, in: Eichholzer/Camezind-Frey u.a. (Hrsg.), Fünfter Schweizerischer Ernährungsbericht. Bern: Bundesamt für Gesundheit, 2005, S. 678.

Einfühlsame, verantwortungsbewusste und anstrengungsbereite Jugend

Erste Ergebnisse des Kinder- und Jugendsurveys COCON

Marlis Buchmann

8

Die Entwicklung von sozialen Kompetenzen wie Mitgefühl oder Verantwortungsbereitschaft und von produktiven Kompetenzen wie Anstrengungs- oder Teamfähigkeit im Kindes- und Jugendalter ist von zentraler Bedeutung – für die erfolgreiche Bewältigung von schulischen und beruflichen Übergängen ebenso wie für eine gelingende Integration in das gesellschaftliche Leben. Die repräsentative und interdisziplinäre Schweizer Langzeitstudie COCON zeigt erstmals und vergleichend auf, wie sich diese Kompetenzen entwickeln. Unterstützt vom Schweizerischen Nationalfonds (NFP52) erforscht COCON (Jacobs Center, Universität Zürich) in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz die Lebensverhältnisse, Lebenserfahrungen und die psychosoziale Entwicklung von insgesamt mehr als 3000 Heranwachsenden. Vergleichend werden drei prototypische Stadien des Aufwachsens untersucht – mittlere Kindheit (6-Jährige), mittlere Adoleszenz (15-Jährige) und spätes Jugend- bzw. frühes Erwachsenenalter (21-Jährige). Neben den Kindern und Jugendlichen werden auch die wichtigsten Bezugspersonen – Eltern und Lehrpersonen – befragt.

Soziale und produktive Kompetenzen im Prozess des Aufwachsens

Die ersten Ergebnisse von COCON zeigen, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der Schweiz sehr einfühlsam, verantwortungsbewusst und anstrengungsbereit sind. Dies soll im Folgenden anhand der sozial-emotionalen Kompetenz Empathie bzw. Mitgefühl dargestellt werden. Mitgefühl ist eine der grundlegendsten menschlichen Fertigkeiten, die das Zusammenleben regulieren. Darunter wird die gefühlsmässige Reaktion einer Person verstanden, die durch Gefühle der Besorgnis bzgl. des emotionalen Zustands einer anderen Person zustande kommt. COCON hat die Frage untersucht, wie gut das Mitgefühl bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Schweiz entwickelt ist. Abbildung 1 zeigt, dass Heranwachsende in der Schweiz über ein erstaunlich hohes Mass an Mitgefühl verfügen.

Hervorzuheben ist, dass zwischen der mittleren Kindheit und der Adoleszenz ein grosser Zuwachs an Mitgefühl zu beobachten ist, der danach bis ins junge Erwachsenenalter relativ stabil bleibt. Dies spricht dafür, dass zwischen der mittleren Kindheit und der Adoleszenz wichtige Sozialisationsprozesse in den Lern- und Erfahrungsräumen der Kinder und Jugendlichen stattfinden, die zu einer Erhöhung des Mitgefühls beitragen. 6-jährige Mädchen und Knaben sind sich in der Entwicklung von Mitgefühl sehr ähnlich,

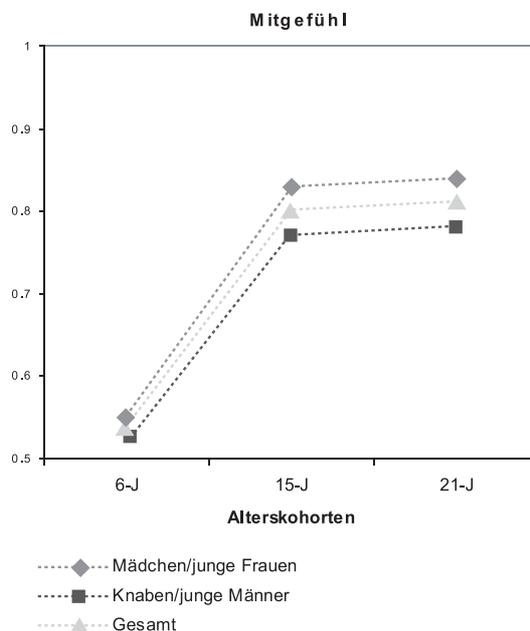


Abbildung 1: Mitgefühl in den drei Alterskohorten

während 15- und 21-jährige Frauen deutlich mehr Mitgefühl als 15- und 21-jährige Männer haben. Das lässt schliessen, dass der weibliche Vorsprung im Mitgefühl auch zu einem starken Teil anerzogen wird.

Ausserschulische Lern- und Erfahrungsräume und die Entwicklung von Kompetenzen

Im Prozess des Aufwachsens bewegen sich Heranwachsende in zunehmend vielfältigen ausserschulischen Lern- und Erfahrungsräumen. Diese beeinflussen auf komplexe und vermutlich je nach Altersphase unterschiedliche Weise die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Aus einer Lebenslaufperspektive heraus ist die Analyse altersvergleichender Zusammenhänge zwischen Lern- und Erfahrungsräumen und individueller Kompetenzentwicklung zentral, um Aussagen über Veränderungen und Stabilitäten im kindlichen und jugendlichen Lebenslauf machen zu können. Trotz der wichtigen Rolle, die den ausserschulischen Lern- und Erfahrungsräumen neben der Schule für die Kompetenzentwicklung zukommen, wusste man bisher allerdings noch wenig darüber, welche dieser Lern- und Erfahrungsräume sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Entwicklung im Vergleich zu einem anderen Zeitpunkt als besonders wichtig gestalten. Abbildung 2 zeigt die Bedeutung ausserschulischer Lern- und Erfahrungsräume wie Familie, Freundeskreis und Freizeit für die Entwicklung einer ausgewählten sozialen Kompetenz, dem Mitgefühl im Kindes- und Jugendalter.



Abbildung 2: Auswirkungen der ausserschulischen Lern- und Erfahrungsräume auf das Mitgefühl für die drei Alterskohorten

Die emotionale Verbundenheit zwischen Eltern und Kindern ist erstaunlich wichtig und prägend für den Entwicklungsstand des Mitgefühls in allen drei Phasen des Aufwachsens. Dennoch spielt die Familie aber in der Kindheit im Vergleich zur Adoleszenz und dem jungen Erwachsenenalter die wichtigste Rolle für die Entwicklung von Mitgefühl: Insbesondere eine Erziehungshaltung, die durch die Förderung von Exploration und dem Erschliessen von neuen Lern- und Lebenswelten gekennzeichnet ist, fördert das Mitgefühl von Kindern. Auch die Freizeit ist bereits in der Kindheit bedeutsam für die soziale Kompetenzentwicklung: Kinder, die die Möglichkeit haben, sich mit sehr verschiedenen Aktivitäten in der Freizeit zu beschäftigen, haben ein hohes Ausmass an Mitgefühl.

COCON zeigt ausserdem, dass nicht nur in der Kindheit, sondern vor allem in der Adoleszenz der Lern- und Erfahrungsraum Freizeit wichtig für die soziale Kompetenzentwicklung ist. Jugendliche haben hohes Mitgefühl, wenn sie gemeinsam mit Gleichaltrigen Aktivitäten unternehmen, die das Auseinandersetzen mit neuen Erfahrungswelten beinhalten (wie z.B. das Besuchen einer modernen Kunstausstellung oder eines Konzerts). Darüber hinaus fördert das Kennen lernen der geistigen Erfahrungswelten anderer Jugendlicher die soziale Kompetenzentwicklung: Jugendliche, die in der Freizeit viel mit Gleichaltrigen zusammen sind, ihre Ansichten untereinander austauschen sowie eine vertrauensvolle Basis mit einem guten Kollegen / einer guten Kollegin haben, zeigen

mehr Mitgefühl für andere als Jugendliche, die wenig Kontakt zu Gleichaltrigen haben.

Erstaunlicherweise spielt der Lern- und Erfahrungsraum Freizeit bei jungen Erwachsenen eine untergeordnete Rolle für die soziale Kompetenzentwicklung: Hier ist vielmehr die Qualität von Beziehungen in Freundschaft und Familie sehr wichtig für das Mitgefühl. Dieses Ergebnis verweist darauf, dass einige der Lern- und Erfahrungsräume (wie beispielsweise Freizeitaktivitäten, die das Explorieren von neuen Erfahrungsräumen beinhalten) im Lebenslauf auch wieder an Wichtigkeit für die Kompetenzentwicklung verlieren. Dafür treten neue, andere Bedingungen aus dem sozialen Umfeld in den Vordergrund. In der jungen Erwachsenenphase ist der Aufbau intimer Beziehungen eine wichtige psychologische Entwicklungsaufgabe. Je besser die Bewältigung im Sinne einer höher berichteten Qualität der Beziehungen erlebt wird, desto höher scheint auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu sein.

Zusammengefasst beeinflussen die ausserschulischen Lern- und Erfahrungsräume, Freizeit, Gleichaltrige und Familie die soziale Kompetenzentwicklung in den verschiedenen Phasen im Lebenslauf der Heranwachsenden unterschiedlich, es gibt jedoch auch Einflüsse, die in allen drei Altersphasen gleichermaßen wichtig sind: Alle Heranwachsenden brauchen die Stabilität einer vertrauensvollen Eltern-Kind-Beziehung, aber auch Freiräume in ihren Lern- und Erfahrungsräumen und konstruktive und enge Beziehungen zu Gleichaltrigen, um sich zu sozial kompetenten Individuen zu entwickeln. Während bei den 6-jährigen Kindern die Familie zentral ist, für die Entwicklung sozialer Kompetenz, aber auch die Vielfalt an Freizeitaktivitäten eine wichtige Rolle einnimmt, sind die Freizeitaktivitäten und der Austausch mit Gleichaltrigen in der Adoleszenz besonders bedeutsam, während im jungen Erwachsenenalter vor allem die Qualität der engen Beziehungen wichtig zu sein scheint. Wie sich diese Kompetenzen in Abhängigkeit der verschiedenen Lern- und Erfahrungsräume bei den Kindern und Jugendlichen weiterentwickeln und wichtige Entwicklungsaufgaben wie die Berufswahl beeinflussen, wird COCON in zukünftigen Analysen beantworten können.



Prof. Dr. Marlis Buchmann
Jacobs Center for Productive Youth
Development Universität Zürich

Die Entwicklung der moralischen Motivation

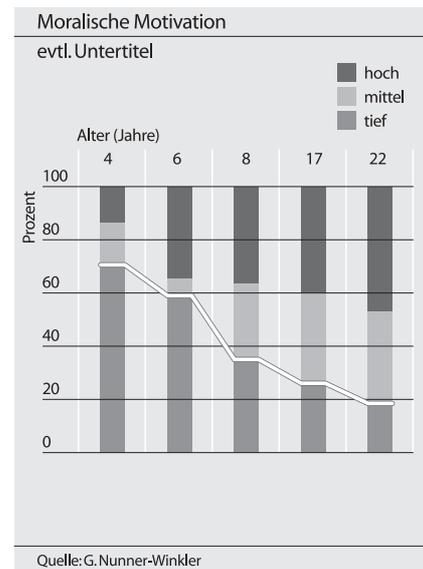
Schon früh wissen alle Kinder, was richtig ist. Es auch zu tun, ist dagegen ein ganz anderer Lernprozess.

Zum kindlichen Verständnis von Moral galt lange ein Stufenmodell, das Lawrence Kohlberg in den siebziger Jahren entwickelt hatte. Mit dem Älterwerden wächst gemäss diesem Modell im Kind das Verständnis von moralischen Normen parallel zu den Erwägungen, warum diese befolgt werden sollen: Kleine Kinder meinen, Regeln und Gebote gründeten in Strafe, und befolgen sie, um diese zu vermeiden. Später geht es darum, in der Gruppe oder der Gesellschaft akzeptiert zu werden. Erst auf einer höchsten Stufe werden Normen aus echter Einsicht in ihre Gerechtigkeit für richtig erachtet und befolgt.

Die Untersuchungen von Dr. Gertrud Nunner-Winkler vom Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften München zeigen ein etwas anderes Bild. Die Forscherin legte den Kindern im Alter von vier, sechs und acht Jahren Bildgeschichten vor, in denen der Held einfache moralische Regeln übertritt, zum Beispiel Süßigkeiten entwendet. 98 Prozent der Vierjährigen sagten anschliessend: Süßigkeiten stehlen darf man nicht, das ist böse. Schon früh kennen und verstehen Kinder moralische Regeln. Allerdings ist dieses Wissen nicht unbedingt auch mit moralischer Motivation verbunden, also mit der Bereitschaft, das Richtige auch dann zu tun, wenn es der eigenen Person keine Vorteile bringt. Auf die Frage, wie sich der Süßigkeiten-Dieb nach seiner Tat fühle, antworteten 80 Prozent der Kinder: Gut – immerhin habe er ja jetzt die Bonbons.

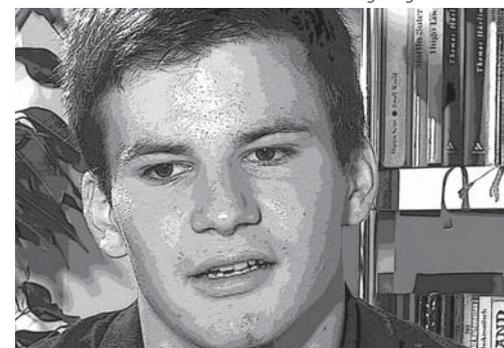
Das Fazit: Im Zeitraum vom 4. bis zum 22. Lebensjahr steigt die Stärke moralischer Motivation im Durchschnitt kontinuierlich an. Schon früh wissen so gut wie alle Kinder, was richtig ist. Das auch tun zu wollen, was man als richtig erkennt, wird erst in einem zweiten Lernprozess aufgebaut. Diesen durchlaufen Kinder nicht nur unterschiedlich schnell, sie durchlaufen ihn auch mit sehr unterschiedlichem Erfolg.

Mit 8–9 Jahren haben fast 40 Prozent, im Alter von 22 dann fast 60 Prozent eine hohe moralische Motivation. Bei den 22-jährigen Versuchspersonen bleiben 18,3 Prozent, die eine sehr niedrige oder schlicht keine moralische Motivation zeigt.

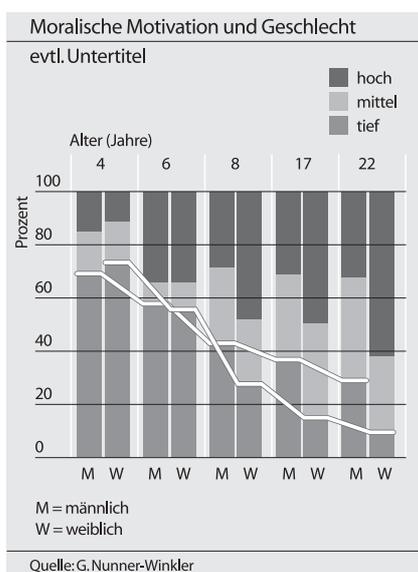


Und – es zeigen sich Geschlechterdifferenzen, die sich ab acht Jahren herausbilden und sich im weiteren Verlauf verstärken. Eine Erklärung dafür sieht Nunner-Winkler in Geschlechtsstereotypen, die Männern eher moralabträgliche und Frauen eher moralförderliche Eigenschaften zuweisen. Der Grad der geschlechtsspezifischen Motivation hängt von der Identifikation mit der eigenen Rolle ab.

Bei hoher Geschlechtsidentifikation haben Jungen eine niedrigere, Mädchen eine höhere moralische Motivation. Junge Frauen, die sich dem typisch weiblichen Rollenstereotyp (hilfsbereit, emotional, aufopfernd, verständnisvoll) stark verbunden fühlen, hatten häufiger eine besonders hohe moralische



Motivation. Bei den jungen Männern war die Sache dagegen umgekehrt: Wenn sie sich stark am männlichen Stereotyp orientierten (durchsetzungsfähig, clever, keine Fehler zugeben), dann hatten sie eine niedrige moralische Motivation. Junge Frauen und



Männer, die sich von den Rollenklischees distanzieren, unterschieden sich dagegen in Bezug auf moralische Motivation nicht.

Geschlechterspezifisch zeigen sich ab dem achten Jahr immer grössere Unterschiede: Während 65 Prozent der jungen Frauen eine sehr hohe moralische Motivation zeigen, sind es nur 35 Prozent bei den jungen Männern.



Kathrin Meier-Rust
Redaktorin NZZ am Sonntag Wissen
Gekürzte und zusammenfassende Wiedergabe des Artikels vom 10.12.2006
NZZ am Sonntag



Bild: Georg Anderhub



Elterliche Erziehungsstile und Eltern-Kind-Beziehungen – Ihr Einfluss auf die Gesundheit

Hans Wylder, Meichun Mohler-Kuo, Felix Gutzwiller

Viele klinische Studien berichten, dass sozial und psychisch auffällige Kinder und Jugendliche ungünstige elterliche Erziehungsstile erlebt und eine schlechte Beziehung zu ihren Eltern erfahren hätten. Das Projekt «Elterliche Erziehungsstile und Eltern-Kind-Beziehungen» hat sich die Frage gestellt, ob ähnliche Zusammenhänge auch in der Allgemeinbevölkerung festzustellen sind. In der Erfassung elterlicher Erziehungsstile wird auf ein Konzept von Baumrind (1991) zurückgegriffen. Sie meint, dass sich elterliches Erziehungsverhalten in zwei Grunddimensionen erfassen lasse: Die Unterstützungs- und Forderungsleistungen der Eltern («responsiveness» und «demandingness»).

In der Studie wurden diese beiden Dimensionen mit je einer Frage erfasst: Die Unterstützungsleistung wurde mit der Frage erfasst, ob sich die befragte Person bei verschiedenen Bezugspersonen «gut aufgehoben» fühlen würde und – für die Forderungsleistung – inwiefern sie von diesen Personen Erwartungen spüren und sich gefordert fühlen würde. Hier werden nur Ergebnisse in Bezug auf die Eltern berichtet.

Aus diesen elterlichen Erziehungsleistungen können vier Typen elterlicher Erziehungsstile gebildet werden (durch eine Reduktion der beiden Dimensionen auf «hoch» und «tief» und der Kombination dieser zwei mal zwei Merkmale):

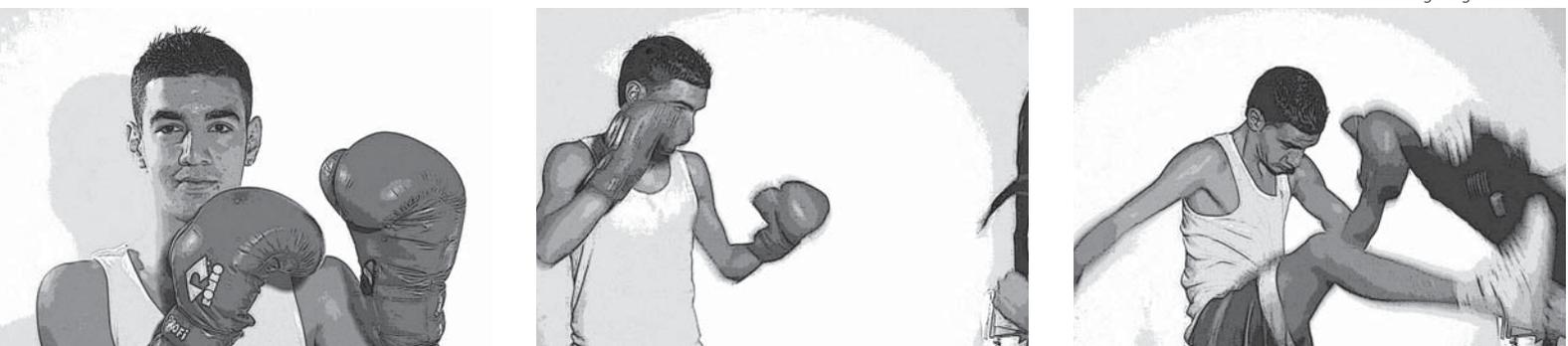
- der reife Stil (authoritative): sowohl ausgeprägte Unterstützungs- als auch ausgeprägte Forderungsleistungen.
- der naive Stil (indulgent): ausgeprägte Unterstützungs- mit wenig Forderungsleistungen),
- der paradoxe Stil (authoritarian): ausgeprägte Forderungs- mit wenig Unterstützungsleistungen) und
- der gleichgültige Stil (uninvolved): mit sowohl wenig Unterstützungs- als auch wenig Forderungsleistungen).

Diese vereinfachte Erfassung der beiden Dimensionen geht auf Schmidtchen (1989) zurück.

Fragestellung des Projektes war, inwiefern wahrgenommenes elterliches Erziehungsverhalten in der

Kindheit und Jugendzeit und die Gesundheit ihrer Kinder in der späten Adoleszenz miteinander in Beziehung stehen. Befragt wurden 20-jährige Personen, die sich rückblickend auf ihre Kindheit und Jugendzeit äusserten. In der Studie wurde auch der Frage nachgegangen inwiefern sich diese Beziehungen im Zeitraum von 1993 und 2002/03 verändert haben. Datenquelle waren zwei grosse, teilreplizierte Surveys: Die Befragungen wurden 1993 (N=19'617) und 2002/03 (N=20'531) bei 20-Jährigen in der Schweiz durchgeführt. Beide Erhebungen beinhalteten eine Befragung von Rekruten sowie eine Befragung in einer Bevölkerungs-Stichprobe 20-Jähriger. Die Surveys wurden im Rahmen der Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x durchgeführt (www.chx.ch). Befragt wurde in einer standardisierten schriftlichen Form, mit einem Fragebogen mit geschlossenen Fragen zum Selbstauffüllen. Thematisch richteten sich die Fragen nach dem Aufwachsen in Kindheit und Jugendzeit, den Wahrnehmungen der Eltern, auf die Gesundheit und das Wohlbefinden, auf das gesundheitliche Verhalten sowie auf eine Reihe weiterer Aspekte zum Thema Gesundheit.

Zu den Ergebnissen: Elterliches Erziehungsverhalten steht im Zusammenhang mit kontextuellen (Familien- und Wohnsituation) und strukturellen (soziale Schicht) und weiteren Faktoren (Sprachregion, Unterschiede von Stadt-Land). 14% aller befragten 20-Jährigen berichten über ungünstige Erziehungsstile der Eltern (d. h. wahrgenommen paradoxen oder gleichgültigen elterlichen Erziehungsstil). Frauen berichten signifikant häufiger über ungünstige elterliche Erziehungsstile als Männer (Frauen: 15.2%, Männer: 12.7%). Elterliche Erziehungsstile stehen in Zusammenhang mit elterlicher Bildung sowie mit materiellem Wohlstand. Ungünstige Stile finden sich eher bei Eltern mit weniger Bildung und weniger materiellen Ressourcen. Verglichen mit den Verteilung der elterlichen Erziehungsstile im Jahr 1993 haben die ungünstigen Stile im Jahr 2003 beinahe um 50% abgenommen; der reife Stile hat von 30.5% auf 45.2% zugenommen; der naive Stile hat leicht abgenommen (von 45.1% auf 41.2%).



Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung elterlicher Erziehungsstile und gesundheitlichen Merkmalen. Für viele gesundheitliche Indikatoren zeigt sich die erwartete Zunahme über die vier gebildeten Erziehungstypen (vom reifen bis zum gleichgültigen Stil). Die Resultate zeigen, dass die Kinder mit erfahrenem reifen Erziehungsstil bezüglich verschiedener gesundheitlicher Merkmale wie der Cannabis- und Tabakkonsum, dem Vorliegen körperlicher Symptome sowie dem Kohärenzgefühl die günstigsten Werte aufweisen (dicht gefolgt vom naiven Stil). So konsumieren diese Kinder weniger häufig Cannabis und Tabak, haben weniger körperliche Symptome und verfügen über ein höheres Kohärenzgefühl (einem Mass, das die positive Verbundenheit mit der Welt ausdrückt, vgl. Antonovsky, 1987). In einem multivariaten Regressionsmodell bleiben diese Zusammenhänge signifikant, auch unter Kontrolle der Einflüsse von Geschlecht, Bildung und Kohärenzgefühl.

Als Beispiele wurden in den Abbildungen 1 und 2 die Zusammenhänge zwischen den vier Gruppen erfahrener Erziehungsstile und Gedanken an Suizid bzw. Gefühlen von Sinnlosigkeit abgebildet. Es zeigt sich bei diesen Beispielen, dass eine (wahrgenommene) elterlich Erwartungsstil ohne Unterstützungsleistung sich ebenso ungünstig auswirkt, wie ein gleichgültiger Erziehungsstil (ein Stil der durch wenig Erziehungsleistung ausgezeichnet ist). Wie auch in diesen beiden Beispielen zeigen sich auch in einer Reihe von weiteren gesundheitlichen Merkmalen zwischen dem reifen und dem naiven elterlichen Stil wenig Unterschiede.

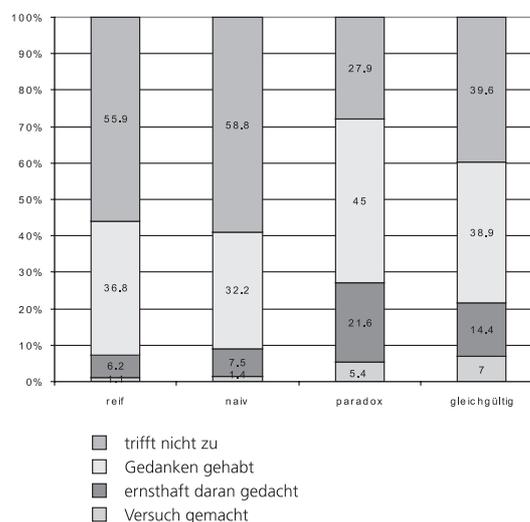


Abbildung 1: Gedanken an Suizid in den vier Gruppen erfahrener Erziehungsstile (in %)

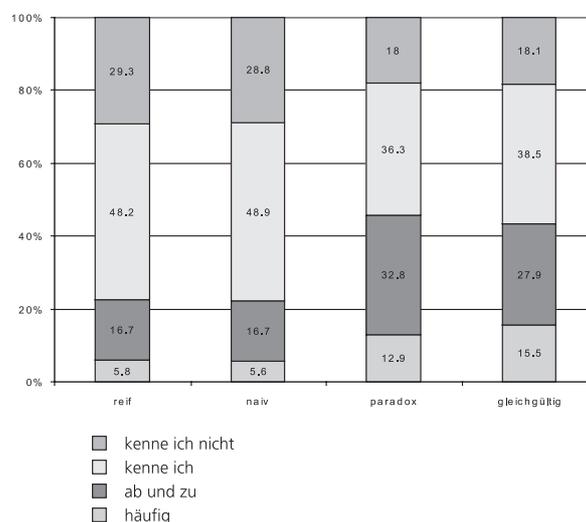


Abbildung 2: Gefühle von Sinnlosigkeit in den vier Gruppen erfahrener Erziehungsstile (in %)



Empfehlungen für die Praxis

Empfehlung 1: In der Öffentlichkeit ist eine vertiefte Informationsarbeit über die Situation von Familien in prekären strukturellen und kontextuellen Bedingungen zu leisten. Es muss gezeigt werden, dass die gesundheitlichen Chancen für Familien unter solchen Bedingungen eingeschränkt sind und dass für die Kinder eine erhöhte Chance für gesundheitliche Beeinträchtigungen im weiteren Lebensverlauf besteht. Gezielte Gesundheitsförderung bei diesen Gruppen ist in der Lage, Gesundheit zu verbessern und Folgekosten zu minimieren oder zu verhüten. Rund 14% der Familien sind betroffen, es gibt eine Reihe von Indikatoren, die diese Familien beschreiben.

Empfehlung 2: Familienpolitische Leitbilder oder Leitbilder zur Gesundheitsförderung bei Familien stellen ein Instrument dar, in dem ein Diskussionsprozess in die Wege geleitet werden kann, der die Aufmerksamkeit auf relevanten Zielgruppen lenkt. In diesen Leitbildern wird ein Minimalkonsens über die Chancengleichheit in Bezug auf Familienformen und in Bezug auf soziale Ungleichheiten erarbeitet. Solche Prozesse bezwecken, die Zielsetzungen einer Familienpolitik (auf der Ebene der Gemeinde, des Kantons oder des Bundes) genauer zu bestimmen, an denen sich konkrete Programme zur Umsetzung orientieren können.

Empfehlung 3: Programme zur Gesundheitsförderung bei Familien: Anknüpfend an Leitbildern zur Gesundheit in Familien müssen Instrumente (Interventionsprojekte und -programme) zur Umsetzung in die Wege geleitet werden.

Empfehlung 4: Angebote der Elternbildung sind speziell auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten von Familien in ungünstigen Situationen und mit wenig materiellen und immateriellen Ressourcen abzustimmen. Es sollte eine verbesserte Teilnahme dieser Gruppen an den Angeboten zur Elternbildung erreicht werden.

Empfehlung 5: Die Schule kann keine Familienpolitik oder Elternbildung betreiben, sie kann aber mithelfen, dass bestehende Angebote und Programme den wichtigen Zielgruppen bekannt werden und dass die Angebote vermehrt in Anspruch genommen werden.

*lic. phil. Hans Wydler
Institut für Sozial- und Präventivmedizin
der Universität Zürich
hans.wydler@ifspm.uzh.ch*

Literatur

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56–95.
- Schmidtchen, G. (1989). *Schritte ins Nichts.* Opladen: Leske & Budrich.

Das Projekt wurde durch den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung im Rahmen des NFP 52 unterstützt (Projekt-Nr. 4052-103367).



Interview

Interview mit Frau Irene Stark Däster, Schulleiterin, Sekundarschule Birsfelden und mit Prof. Dr. Holger Schmid, Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, Leiter Institut Soziale Arbeit und Gesundheit

Netzbrief: Sie haben für uns die drei ersten Artikel (Grossenbacher, Bachmann, Wydler/Mohler-Kuo/Gutzwiller) dieser Netzbrief-Nummer gelesen. Beginnen wir das Interview mit folgender Frage:

Was macht es Ihrer Meinung nach so schwierig, geschlechtergerecht in Schule und Unterricht zu handeln? Und was bräuchte es, damit dies besser gelingen könnte?

Stark Däster: Sicher ist es wichtig, als Schule gewisse verbindliche Grundregeln festzulegen und zum Beispiel vorzugeben, dass die sprachliche Gleichbehandlung beider Geschlechter zum Normalfall wird. Durch Leitbilder und Jahresziele der Schule können aber Grundhaltungen von Lehrpersonen nicht verändert werden. Lehrpersonen sind als Vorbilder prägend für Jugendliche. Solange immer noch vor allem Lehrer Vollzeit und ausschliesslich Lehrerinnen Teilzeit arbeiten, prägen sie so tradierte Rollenmuster. Bei der Stellenbesetzung kann darauf geachtet werden, dass im Bereich Mathematik/Naturwissenschaften Frauen und in den musisch-kreativen Fächern Männer eingesetzt werden. Sie bieten sich als Identifikationsfiguren an. Es braucht ausserdem Gefässe im Stundenplan (Klassenstunde), um im Klassenverband Themen – zum Teil in Geschlechter getrennten Gruppen – zu diskutieren und stereotypisches Verhalten zu hinterfragen.

Schmid: In Schule und Unterricht sehe ich weniger die Schwierigkeit der Umsetzung. Silvia Grossenbacher beschreibt in ihrem Artikel sehr genau, was zu tun ist. Ich behaupte, dass beispielsweise eine nicht-stereotypisierende Darstellung beider Geschlechter auf der Ebene des Unterrichts bei der Mehrheit der Lehrpersonen heute umgesetzt wird. Gender mainstreaming bedeutet, dass weder Frauen noch Männer direkt oder indirekt benachteiligt werden. Es sollte sichergestellt werden, dass Frauen und Männer in ihren Bedürfnissen gleichberechtigt behandelt werden. Dies beinhaltet, der Vielfalt und der Unterschiedlichkeit zwischen Menschen gerecht zu werden. Dass sich Schülerinnen und Schüler in vielen Bereichen unterscheiden, ist in meinen Augen kein Kriterium für einen mangelnden geschlechtergerechten Unterricht. Beunruhigend ist damit weniger die Tatsache, dass Unterschiede in der Leseleistung

zwischen Schülerinnen und Schülern bestehen, sondern dass Lesekompetenzen bei Schülerinnen und Schülern abzunehmen scheinen. Die grosse Schwierigkeit besteht darin, dass Geschlechterstereotypen von allen Seiten der Gesellschaft, vor allem aber von den Medien, immer von neuem gespeist werden. Ich denke hier beispielsweise an die Musikvideos auf den einschlägigen Sendern.

Netzbrief: Es sind offenbar in erster Linie die ausser-schulischen Lern- und Erfahrungsräume wie Freizeit, Gleichaltrige und Familie, die für die soziale Kompetenzentwicklung in den verschiedenen Phasen im Lebenslauf der Heranwachsenden von Bedeutung sind. Wie sehen Sie das, spielt die Schule hier gar keine Rolle?

Stark Däster: Die Schule hat die Aufgabe, den Jugendlichen eine Erweiterung ihres Blickfeldes zu bieten. Hier lernen sie, dass neben den Werten und Haltungen, die in ihrer Familie gelten, noch andere existieren und eine Berechtigung haben. Sie verbringen einen Grossteil ihrer Zeit zusammen mit den anderen Jugendlichen der Klasse und lernen (neben dem eigentlichen Schulstoff) in geschütztem Rahmen Beziehungen zu Gleichaltrigen zu entwickeln. Auch bei ausser-schulischen Aktivitäten (Schulreisen, Lager) können im Klassenverband wichtige soziale Erfahrungen gemacht werden.

Schmid: Die Schule ist nach der Familie die wichtigste Instanz der Sozialisation. Hinzu kommt in der Entwicklung die Gleichaltrigengruppe als weitere Instanz. Soziale Kompetenz entwickelt sich in Familie, Schule, Freizeit und Gleichaltrigengruppe. Die Ergebnisse der Studie COCON von Marlis Buchmann unterstreichen die Wichtigkeit ausser-schulischer Instanzen. Sie zeigen, wie soziale Kompetenz durch Erschliessen neuer Lernwelten, verschiedene Freizeitaktivitäten und ein gutes soziales Netzwerk in der Gleichaltrigengruppe gefördert werden kann. Die Schule spielt daneben weiterhin eine wichtige Rolle in der Förderung der sozialen Kompetenz. Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen, Umgang mit Stress und negativen Situationen, Kommunikation, kritisches Denken und Standfestigkeit, Problemlösen sind Grundkompetenzen, die neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen in der Schule gelernt werden sollten. Derartige Programme und Kurse sind überprüft und einsatzbereit. Eine Zusammenstellung von 25 deutschsprachigen Programmen (Bühler & Heppekausen, 2005) kann von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Köln kostenlos bezogen werden.

Netzbrief: Die Schule will ja seit jeher die bildungsmässige und neu ja auch die gesundheitliche Chancengleichheit fördern. Nun wurde aber der deutliche Zusammenhang zwischen elterlichen Erziehungsstilen und gesundheitlichen Merkmalen nachgewiesen. Kann sich die Schule nun also auf ihren Bildungsauftrag zurückziehen?

Stark Däster: Ältere Kinder verbringen mehr Zeit im schulischen Umfeld als in ihrer Familie. Ein gutes Klima und Wohlbefinden an der Schule sind für Jugendliche entscheidend. Gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse in der Klasse fördern die soziale Kompetenz. Jugendliche aus schwierigem sozialem Umfeld mit auffälligen Defiziten können ausserdem niederschwellige Unterstützungsangebote der Schule (Schulsozialarbeit) nutzen.

Schmid: In der Gesundheitsförderung gilt es im Spannungsfeld zwischen Familie und Schule nicht ein Entweder – oder zu suchen, sondern ein Sowohl – als auch. Programme, die innerhalb unterschiedlicher Settings arbeiten und mehrere Ebenen berücksichtigen, versprechen Effektivität. Die Ergebnisse von Hans Wydler, Meichun Mohler-Kuo und Felix Gutzwiler zeigen in mindestens 14% der Familien Handlungsbedarf. Wichtige Inhalte können das Verstehen kindlicher Verhaltensprobleme, das Erlernen von systematischer Verhaltensbeobachtung und die Förderung angemessenen Verhaltens sein. Zudem sollten Eltern über Erziehungsroutinen und einen angemessenen Umgang mit Risikosituationen verfügen. Die Umsetzung gelingt meines Erachtens umso besser, je mehr auch in der Schule diese Prinzipien umgesetzt werden.

Netzbrief: Nach der Lektüre der Artikel könnte man geneigt sein, die Schule aus der Verantwortung für die Gesundheit der Schüler/innen zu entlassen.

Wo sehen Sie dennoch die Aufgabe der Schule, die Gesundheit der Schüler/innen zu fördern? Wo gibt es Handlungsbedarf?

Stark Däster: Es ist zentral, dass die Schule den Kindern auch Werte aufzeigt, die sie in der Familie nicht gelernt haben. Viele lernen erst in der Schule die Bedeutung der gesunden Ernährung und der Bewegung kennen. Die meisten Eltern sind sehr am schulischen Erfolg ihrer Kinder interessiert und deshalb kann die Schule die Eltern auch zu Themen der Gesundheit ansprechen und an Elternabenden informieren. Initiativen wie zum Beispiel «gsunds Znüni» können nur funktionieren, wenn die Eltern eingebunden werden. Gesundheitsförderung muss in Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern geschehen.

Schulen, die sich als gesunder Lebens- und Arbeitsort erweisen, bieten eine gute Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen. Dies zu garantieren, ist die Aufgabe jeder Schule. Im Fokus müssen dabei die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler sein. Lehrpersonen, die sich an ihrem Arbeitsplatz wohl fühlen und im Team integriert sind, sind eher bereit, sich für die Gesundheitsförderung einzusetzen. Wo Lehrpersonen gut informiert sind, können sie frühzeitig gesundheitliche Gefährdungen der Schülerinnen und Schüler erkennen und Massnahmen ergreifen. Gesundheitsförderung ist immer ein Teil der Schulentwicklung und nicht eine isolierte Aufgabe. Deshalb kann sie auch nicht einfach an eine für Gesundheitsförderung zuständige Lehrperson delegiert werden, sondern soll in allen schulischen Projekten ihren Niederschlag finden.

Schmid: Zunächst geht es darum, Lebenskompetenzprogramme als festen Bestandteil der schulischen Curricula zu etablieren. Auch die Eltern brauchen meines Erachtens das Angebot von Erziehungshilfeprogrammen (vgl. www.triplep.ch und Artikel Fäh/Schönenberger auf Seite 28). Wir haben im Projekt Eltern und Schule stärken Kinder (ESSKI) positive Erfahrungen mit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zur Förderung der Kompetenzen bei 6- bis 12-Jährigen gemacht. In einer repräsentativen Befragung fand die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen den Einsatz von Lebenskompetenzprogrammen eine wichtige Aufgabe der Schule (85%). Fast zwei Drittel der Lehrpersonen sehen zwar die Eltern in erster Linie in der Pflicht, stimmen aber zu 95% einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zu. In einem weiteren Schritt wären Freizeitaktivitäten (wie dies z.B. bei «cool & clean» im Bereich des Sports gemacht wird) und die Gleichaltrigengruppe (z.B. peer education Ansätze) einzubeziehen. Dies kann meines Erachtens auch ein Gegengewicht zur eingangs erwähnten starken Dominanz der Medien bilden.



Irene Stark Däster
irene.stark@bl.ch



Holger Schmid
holger.schmid@fhnw.ch

Partizipation und psychische Gesundheit – Wege und Irrwege

Horst Biedermann

17

Die Legitimierung von Erziehung und Bildung besteht in erster Linie in der Vorbereitung der nachfolgenden Generationen auf die erfolgreiche Bewältigung der im Erwachsenenalter anstehenden beruflichen, gesellschaftlich-politischen und privaten bzw. familiären Aufgaben. Aus staatlicher Perspektive ist diesbezüglich gerade der «Zwangsinstitution» Schule grosse Bedeutung beizumessen, da diese alle Kinder und Jugendlichen durchlaufen müssen, wodurch sie dort bzw. nur dort in Vollständigkeit erreichbar sind. Ihr werden so vielfältige Funktionen wie beispielsweise die Einführung in die Gesellschaft, die fachliche Qualifizierung, die Verteilung nach individuellen Begabungen und gesellschaftlichen Bedürfnissen unter dem Grundsatz von (möglichst weit reichender) Wahrung von Chancengleichheit sowie die Persönlichkeitsbildung im Sinne von Befähigung von Selbstbestimmung und Mitverantwortung für gesellschaftliche Prozesse übertragen.

Schule stellt somit einen zentralen Abschnitt des lebenslangen Entwicklungsprozesses des Menschen dar, bei dem er seine geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten und seine personalen und sozialen Kompetenzen erweitert und so möglichst zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit finden kann (Benner/Brügger, 2004). So gesehen muss jegliche Verwirklichung von Schule – bzw. generell von Erziehung und Bildung – dem Ziel einer (psychischen und sozialen) Gesundheitsförderung nahe kommen, um so überhaupt ihrem grundlegenden Legitimationsanspruch der Vorbereitung auf eine eigenständige, erfolgreiche Lebensbewältigung gerecht werden zu können. Denn erst das subjektive Wohlbefinden versetzt den Menschen in die Lage, seine Lebenspotenziale zu entfalten und die vielfältigen Herausforderungen einer komplexen Welt zu meistern.

Partizipation und psychische Gesundheit

Zentrale Aspekte der psychischen Gesundheit, also der Frage, inwiefern ein Mensch in der Lage ist, «das eigene Leben für sich selbst befriedigend und sozial verantwortlich und autonom zu gestalten und Belastungen zu bewältigen» (Tönnies et al., 1996, S. 14; kursiv H.B.), stellen beispielsweise der Glaube an sich selbst und damit verbunden die Annahme einer optimistischen und produktiven Bewältigung des Lebens (Selbstkonzept), die Selbstverantwortlichkeit und Selbstregulierung (Autonomie), die Unbefangenheit im mitmenschlichen Umgang (soziale Integration), die Fähigkeit der Äusserung und Durchsetzung eigener Vorstellungen (Standfestigkeit gegenüber anderen) und die eigene Zukunftsperspektive (Perspektivlosigkeit bzw. -haftigkeit) dar.

Gerade bezüglich der Weckung und Stärkung derartiger Aspekte wird unter Expertinnen und Experten von partizipativem Erfahrungslernen weit reichende Wirkungskraft erwartet. Es wird dabei jedoch wenig beachtet, dass der Begriff Partizipation herzlich wenig darüber aussagt, was konkret darunter zu verstehen ist, wodurch er eine Art Gemeinplatz darstellt. So kann aus dem Begriff nicht erschlossen werden, ob die jeweilige Autorenschaft darunter beispielsweise (1) eine Form kooperativen, wohlwollenden Gemeinschaftslebens, (2) eine Teilhabe, (3) eine Teilnahme, (4) eine reine Zugehörigkeit, (5) eine Übertragung von (alleiniger) Verantwortung im Rahmen eines Auftrages, (6) ein Recht auf Anhörung oder (7) einen Entscheidungsprozess unter gleichen Macht- und Verantwortungsverhältnissen versteht. Und schliesslich wird sich wohl erst im Partizipationsprozess selbst definitiv herausstellen, ob das Partizipationsangebot in Echtheit oder als eine Art Pseudoinitiierung umgesetzt wird. Diese unterschiedlichen Konkretisierungen von Partizipation können zu ganz verschiedenen Erfahrungsmöglichkeiten für die Beteiligten führen, wodurch es notwendig ist, dass einer Analyse und/oder Diskussion vorausgehend jeweils offen gelegt wird, von welcher Partizipationsgestaltung ausgegangen wird (Oser/Biedermann, 2006).



Partizipation und Selbst-/Sozialkompetenzen – Studien und Ergebnisse

Unter Berücksichtigung derartiger Vielschichtigkeit des Partizipationskonstruktes sowie des Stellenwertes individueller Persönlichkeitsbildung im Kindes- und Jugendalter wurde in zwei Studien der Frage nachgegangen, ob bei jungen Menschen Zusammenhänge zwischen partizipativem Erfahren in Schule, Beruf, Familie und Freizeitorganisationen und der Ausprägung von individuellen Selbst- und Sozialkompetenzen bestehen.

Erste Studie: Education à la citoyenneté démocratique (ECD)

Im Rahmen einer nationalen Teilstudie des internationalen Europarat-Projekts Education à la citoyenneté démocratique (1999–2001) wurden 182 junge Menschen der Schweiz im Alter von 10–30 Jahren einerseits bezüglich ihrer Möglichkeiten der Mitentscheidung und Mitgestaltung in Schule, Beruf, Familie und Freizeitorganisationen befragt und andererseits wurden zugleich ausgewählte Selbst- und Sozialkompetenzen von ihnen erfasst.

Die daraus resultierenden Analysen gaben zu erkennen, dass Partizipationserfahrungen in allen befragten Kontexten positiv mit dem Selbstkonzept, der

subjektiven Sicherheit in der Gruppe und (mit einer Ausnahme) der positiven Lebenseinstellung sowie negativ mit der Perspektivlosigkeit in Beziehung stehen (Tabelle 1). Jedoch zeigten sich diese Zusammenhänge nur dann, wenn die jungen Menschen das Gefühl hatten, dass sie bei den diskursiven Prozessen der Mitbestimmung und Mitgestaltung ernst genommen wurden und keine Pseudohaftigkeit dem Prozess zu Grunde lag. Keine diesbezüglich bedeutsamen Resultate ergaben sich, wenn einzig nach der Häufigkeit von Mitbestimmungsmöglichkeiten gefragt wurde und das Element der Authentizität ausgeklammert blieb (vgl. Biedermann/Oser, 2006).

Zweite Studie: IEA-Studie Civic Education

Aufbauend auf der ersten Studie wurden im Rahmen der IEA Studie Civic Education (2000) 1270 junge Menschen der 11. Schulstufe aus der Deutschschweiz, d.h. im Alter von 17–18 Jahren, ebenfalls nach deren Möglichkeiten der Mitentscheidung und Mitgestaltung in Schule, Beruf, Familie und Freizeitorganisationen befragt sowie deren Selbst- und Sozialkompetenzen erfasst. Dabei wurde das Partizipationserleben einerseits unter dem Verständnis kooperativer Konsensorientierung (Partizipation als Gemeinschaft; Beispielitem: «Wir versuchen auftretende Spannungen gemeinsam zu lösen») und an-

	Erste Studie: ECD-Projekt				Zweite Studie: IEA-Projekt							
	Häufigkeit an Mitbestimmungsmöglichkeiten		Echtheit von Mitbestimmungsmöglichkeiten		Schule		Familie		Beruf		Freizeit	
	Inst.	Fam.	Inst.	Fam.	G	P	G	P	G	P	G	P
	r_s	r_s	r_s	r_s	r	r	r	r	r	r	r	r
Selbstkonzept			.31	.37		.20	.28	.36	.17	.24	.19	.28
Perspektivlosigkeit			-.46	-.41	-.15	-.28	-.31	-.40	-.19	-.28	-.24	-.29
subjektive Sicherheit in der Gruppe ¹ bzw. Standfestigkeit gegenüber anderen ²			.31	.31		.21	.23	.33	.18	.22	.23	.39
positive Lebenseinstellung ¹	.24	.22	.23									
Autonomie ²					.15	.17	.26	.29	.25	.21	.25	.25
Soziale Integration ²					.27	.27	.37	.38	.29	.25	.39	.34

Anmerkung:

¹ = erste Studie; ² = zweite Studie

Inst. = Institution (Schule, Beruf oder Freizeit); Fam. = Familie; G = Partizipation als Gemeinschaft; P = Partizipation als Polis

r_s = Spearman's rho; r = Pearson Produkt-Moment Korrelation

leere Felder = nicht signifikantes Ergebnis

Tabelle 1: Beziehungen zwischen Partizipationserfahrungen und Selbst-/Sozialkompetenzen

dererseits unter dem Fokus argumentativer Dissensaustragung (Partizipation als Polis; Beispiel-Item: «Ob ich mitdiskutiere, hat auf den Entschluss keinen Einfluss») betrachtet und erfragt. Basierend auf den Erkenntnissen aus der ersten Studie wurde beiden Partizipationsbetrachtungen das Element der Echtheit und Aufrichtigkeit zu Grunde gelegt.

Die Analysen bestätigen die Ergebnisse der ersten Studie, indem sie offenbaren, dass zwischen dem partizipativen Erfahrungslernen in Schule, Familie, Beruf und Freizeit sowohl in Konsensorientierung (Partizipation als Gemeinschaft) als auch in Dissensaustragung (Partizipation als Polis) und den Selbst- und Sozialkompetenzen vielfältige und komplexe Wechselbeziehungen bestehen (Tabelle 1; Biedermann, 2006).

Schlussfolgerung

Insgesamt zeigen die Analysen beider Studien, dass pädagogische («Schon-») Räume in Schule, Familie, Beruf und Freizeit einer Verbindungswelt von partizipativem Erfahrungslernen und psychischer Gesundheit in Form gestärkter Selbst- und Sozialkompetenzen gute Voraussetzungen bieten. Jedoch beschränken sich die dargestellten bedeutsamen Ergebnisse nur auf authentische Partizipationsangebote. Junge Menschen haben durchaus einen Sinn für die Möglichkeit der Schaffung echter Partizipationsangebote. Gerade in Schule und Beruf wissen sie, dass sie als Lernende nur eingeschränkt Verantwortung tragen können und echte Partizipationsformen dementsprechend eingeschränkt möglich sind. Basierend auf diesem Bewusstsein schätzen sie die Reichweiten von Verantwortungsübertragungen ab und nehmen diese entsprechend an oder lehnen sie ab. So erweisen sich partizipative Formen mit Pseudo-Charakter nicht nur als wirkungslos, sondern unterliegen sogar der Gefahr von Gegenwehr und Reaktanz.

Der Initiierung partizipativen Erfahrungslernens ist gemäss diesen Ergebnissen gerade bezüglich des Ausbaus von Selbst- und Sozialkompetenzen grosse Bedeutung beizumessen, wodurch Partizipation als

geeigneter Weg zur Stärkung psychischer und sozialer Gesundheit erscheint – dies jedoch nur, wenn Partizipation in Offenheit und Echtheit umgesetzt werden kann und so nicht in einem Irrweg der Pseudohaftigkeit mündet.



*Horst Biedermann
Departement Erziehungswissenschaften,
Universität Fribourg (CH)
horst.biedermann@unifr.ch*

Literatur

Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm: Bildsamkeit/ Bildung. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim 2004, S. 174–215.

Biedermann, Horst: Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit: Partizipation – Patentrezept politischer Identitätsfindung? Münster 2006.

Biedermann, Horst/Oser, Fritz: Partizipation und Identität. Junge Menschen zwischen Gefügigkeit und Mitverantwortung. In: Carsten, Quesel/Fritz Oser: Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich 2006, S. 95–136.

Oser, Fritz/Biedermann, Horst: Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Carsten, Quesel/Fritz Oser: Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich 2006, S. 17–37.

Tönnies, Sven/Plöhn, Susanne/Krippendorf Ute: Skalen zur psychischen Gesundheit (SPG). Heidelberg 1996.



Gesundheit und Kinderrechte

Christina Leimbacher

Sind unsere Kinder gesund? Wir leben in einem Land, wo die gesundheitliche Grundversorgung auf einem guten Standard basiert und die Gesundheitsförderung vor Ort diverse Massnahmen kennt und umsetzt. Wir leben aber auch in Zeiten, wo der Lebensstil sich verändert hat. Damit geht auch die Veränderung der Ernährung und der Umwelt einher. Schweizer Familien stehen heute weit weniger Zeitressourcen zur Verfügung für das familiäre Wohlergehen und Wohlempfinden.

Welche Risiken für die Gesundheit von Kindern können daraus entstehen?

Es ist festzustellen, dass Allergien, Asthma, aber auch Übergewicht und Adipositas zugenommen haben. Auch Folgeerkrankungen wie Diabetes mellitus sind am zunehmen, wie auch Entwicklungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten.

Die Gründe sind vielfältig. Bewegungsmangel und schlechte Ernährung, Schadstoffe und Lärm, Passiv- und Aktivrauchen, aber auch Konsum von Alkohol und Drogen schädigen die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im besonderen Mass.

Auch in der Schweiz weisen Kinder aus sozial und wirtschaftlich benachteiligten Familien einen schlechteren Gesundheitszustand auf.

Die Uno-Kinderrechtskonvention definiert im Artikel 6 unter dem Titel «Recht auf Leben» und im Artikel 24 unter «Gesundheitsvorsorge» die diesbezüglichen Kinderrechte:

Jedes Kind hat ein angeborenes Recht auf Leben. Die Vertragsstaaten gewährleisten in grösstmöglichem Umfang das Überleben und die Entwicklung des Kindes.

Die Kinder haben das Recht auf das erreichbare Höchstmass an Gesundheit sowie auf Inanspruchnahme von Einrichtungen zur Behandlung von Krankheiten und zur Wiederherstellung der Gesundheit. Die Vertragsstaaten treffen geeignete Massnahmen betreffend Gesundheitsförderung.

Die Schweiz feiert dieses Jahr das 10-jährige Jubiläum der Ratifizierung der UNO-Kinderrechtskonvention. Für die Umsetzung der Kinderrechte, auch betreffend Gesundheitsschutz und Gesundheitsförderung, sind alle gesellschaftlichen Akteure und insbesondere auch die Schule herausgefordert.

«Stimme der Kinder»

Kinderlobby Schweiz setzt sich ein für die Kinderpartizipation, die Information und die Verankerung der Kinderrechte in der Schweiz und arbeitet intensiv auch mit Schulen zusammen. In 19 Workshops in der deutschen und französischen Schweiz wurden im letzten Jahr 223 Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren zu ihrem Wissen über Kinderrechte befragt. Die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts «Stimme der Kinder» der Kinderlobby Schweiz in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern zeigen, dass es vertiefte Informationen über Kinderrechte braucht, sowohl für Kinder als auch für Erwachsene. Auffallend dabei ist, dass Kinder die Versorgungsrechte und Schutzrechte wie das Recht auf Ernährung, Bildung, auf medizinische Versorgung oder Schutz vor Misshandlung besser kennen als das Recht, angehört zu werden und mitbestimmen zu dürfen. Themen wie Gesundheit und Bewegung können allerdings nicht isoliert angegangen werden. Heranwachsende üben sich in der Übernahme von gesellschaftlichen Rollen. Dazu gehören genauso sehr der Aufbau und die Pflege von Beziehungen, der Umgang mit Konsum und Freizeit sowie die Sorge um die Umwelt.

Aus der Sicht der Kinder ist gemäss Ergebnissen der Forschungsstudie die Schule neben der Familie der wichtigste Ort, um mitzugestalten und mitzubestimmen. Mitgestaltungsmöglichkeiten zum Thema gesunde Ernährung und gesunder Lebensstil gibt es bestimmt im schulischen Alltag. Genauso wichtig und Voraussetzung ist jedoch, dass die Anstrengungen gezielt und in Zusammenarbeit mit der Familie und den Gesundheitsbehörden erfolgen. Der Erfolg der Mitbestimmungsrechte ist stark abhängig von der Erwachsenenbegleitung.

Kinderlobby Schweiz informiert und berät zum Thema «Kinderrechte in der Schweiz» und führt regelmässig Fachtagungen durch.

Die Forschungsstudie «Kinderrechte in der Schweiz: Was Kinder dazusagen» kann bei Kinderlobby Schweiz bestellt werden: Kinderlobby Schweiz, Bleichenrain 7, Postfach 5600 Lenzburg, info@kinderlobby.ch



Christina Leimbacher
Präsidentin Kinderlobby Schweiz
info@kinderlobby.ch

Kinder lernen fürs Leben

Markus Cotting

1	2	3	4	5	6	7
Kind Jugendliche/r (Alter, Geschlecht, Gesundheit)	Aktivität Mobilität	Gerät, Raum Anlage Tageszeit Jahreszeit	Gefahrenquellen	Massnahmen	Eltern Schulleitung	Unterstützungs- angebote
1. Klasse	Wandern

Ein wichtiger Bestandteil pädagogischer Arbeit besteht darin, Kinder und Jugendliche beim Erwerb ihrer Risiko-Kompetenz zu unterstützen. Die erfolgten Anstrengungen liefern letztlich einen wertvollen Beitrag an die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler.

Im nachfolgenden Beitrag wird erstens eine Übersicht zur Erkennung möglicher Risiken bei schulischen Aktivitäten vermittelt und zweitens wird aufgezeigt, dass bei Schülerinnen und Schülern durch ein exemplarisches Vorgehen das Transferlernen unterstützt werden kann.

Unfallgefahren bei Kindern und Jugendlichen minimieren

Die obenstehende Liste soll für Lehrpersonen eine Hilfe sein, mit einfachen Mitteln zusammen mit den Schülerinnen und Schülern jeweils im Vorfeld schulischer Aktivitäten eine einfache Risiko-/Ressourcenanalyse vorzunehmen.

1. Den Ausgangspunkt bildet das Kind mit seinem jeweiligen Alter, Geschlecht, Gesundheitszustand und seinen persönlichen Einstellungen. Hier gilt es abzuklären, welchen Entwicklungsstand das Kind erreicht hat, welche Ressourcen zur Verfügung stehen und wie sich das einzelne Kind persönlich schützen kann.
2. Im nächsten Punkt geht es um die jeweilige Aktivität, z. B. Schwimmen, Radfahren usw. In diesem Bereich gilt es die Frage der Angemessenheit zu reflektieren: Ist es z. B. angemessen, eine Schlauchbootfahrt mit 7-jährigen Kindern in einem fließenden Gewässer zu unternehmen? Auf Schulreisen können bekanntlich mehrere Aktivitäten stattfinden. Deshalb ist hier besonders zu prüfen, ob das Alter der Schülerinnen und Schüler mit der jeweiligen Aktivität kompatibel ist. In der Regel gilt: Weniger ist mehr!

3. Jede Aktivität erfordert ein bestimmtes Gerät (Wanderschuhe, Velo, Ski) und findet in einem bestimmten Umfeld zu einer bestimmten Jahreszeit statt. Die Ausrüstung soll passen, die Anlage «richtig» benutzt werden.
4. Im Teil «Gefahrenquellen» geht es darum, dass die Lehrpersonen gemeinsam mit der Klasse mögliche Risiken auflisten.
5. Im Bereich «Massnahmen» findet die abschliessende Risikobeurteilung statt. Dabei werden die jeweils unbedingt erforderlichen Massnahmen aufgeführt: Rekognoszieren, Begleitpersonen, Verhaltensregeln, Schutzausrüstung usw. Hier kann das System TOP beigezogen werden, d. h. welche technischen, organisatorischen und persönlichen (erzieherischen) Massnahmen müssen ergriffen werden.
6. Es ist empfehlenswert, die Eltern und die Schulleitung frühzeitig einzubeziehen. An Elternabenden kann anhand der vorliegenden Tabelle die bevorstehende Aktivität der Klasse besprochen werden.
7. Im letzten Teil geht es um Institutionen bzw. Kompetenzzentren, die ihre Dienstleistungen anbieten. Die bfu hat 14 pflanzenfertige Unterrichtsblätter im Angebot, siehe www.safetytool.ch.

Was ist mit Transferlernen gemeint?

Wird das oben beschriebene Vorgehen mit einer Schulklasse mehrmals exemplarisch durchgeführt, so kann angenommen werden, dass ein sogenanntes Transferlernen stattfindet, d.h. Schülerinnen und Schüler zeigen nicht nur bei schulischen Aktivitäten die gewünschten Verhaltensweisen, sondern übertragen diese auch auf ihren privaten Bereich (Haus, Freizeit, Strassenverkehr).

Markus Cotting
bfu – Beratungsstelle für Unfallverhütung
m.cotting@bfu.ch

Ein gesundes Znüni – Nahrung für das Gehirn

Angelika Welter

Im Unterricht wird von den Schülerinnen und Schülern Konzentration und Leistungsfähigkeit gefordert. Eine wichtige Basis hierfür ist eine ausreichende Versorgung des Körpers mit Flüssigkeit und Nährstoffen. Mit einem ausgewogenen Znüni bekommt der Körper auch während des Schulmorgens alles was er braucht.

Pausen dienen der Erholung und zur Versorgung mit neuer Energie. Doch welcher Pausensnack fördert die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit? Bestens geeignet sind zucker- und fettarme Zwischenmahlzeiten mit einem hohen Gehalt an Vitaminen, Mineralstoffen und Nahrungsfasern. Mit den folgenden Lebensmitteln lässt sich ein ausgewogenes Znüni zusammenstellen:

- Energiefreie oder -arme Getränke
- Gemüse oder Früchte
- Vollkornbrot oder Getreideflocken
- Milch oder Milchprodukte (z.B. Hüttenkäse, Joghurt)

Ideal ist es, wenn sich das Frühstück und das Znüni in der Schulpause in der Menge und Zusammensetzung ergänzen. «Frühstücksmuffel», die morgens noch keinen Appetit auf ein Frühstück haben, sollten sich in der Schulpause mit einem reichhaltigen Znüni stärken, z.B. ein Vollkornbrot mit Käse, frische Früchte oder Gemüserohkost. Bei Schülerinnen und Schülern, die bereits zu Hause reichhaltig gefrühstückt haben, reicht dagegen ein Stück Frucht oder Gemüserohkost und dazu allenfalls ein kleines belegtes Brot. Bei jeder Mahlzeit sollte auch getrunken werden. Empfehlenswert sind Mineral-/ Hahnenwasser, ungesüsster Früchte-/Kräutertee oder verdünnte Fruchtsäfte aus einem Teil Fruchtsaft und zwei Teilen Wasser. Süssgetränke (Cola, Eistee etc.) sind als Durstlöcher nicht geeignet, da sie nur unnötige «leere Kalorien» liefern, d.h. viel Zucker aber kaum wertvolle Nährstoffe.

In einer schweizerischen Studie¹ ist der Trend zu einem vermehrten Konsum an Snacks und Süssigkeiten als Pausenverpflegung unter Schülern und Schülerinnen klar erkennbar. Da Ernährungsgewohnheiten während der Kindheit und Jugend geprägt werden,

ist es wichtig, dass bereits Kinder für eine gesunde Ernährung sensibilisiert werden. Das Znüni ist wohl die meistverzehrte Mahlzeit in der Schule und eignet sich hervorragend als Einstiegsthema in das breite Gebiet der Ernährung. Folgende Unterrichtsthemen sind beispielsweise denkbar:

- Welche Nahrungsmittel eignen sich für ein ausgewogenes Znüni?
- Was braucht der Körper, um fit zu bleiben?
- Welche Inhaltsstoffe liefern Getränke, Gemüse/ Früchte, Brot/Getreide, Milch und Milchprodukte?
- Wie unterscheiden sich verschiedene Produkte in ihrer Zusammensetzung (z.B. Vollkornbrot/Gipfeli, Cola/Wasser)?

Folgende Ideen mögen Impulse für eine praktische und anschauliche Gestaltung des Unterrichts geben:

- Sinnesübungen mit verschiedenen Lebensmitteln: Verschiedene Brotsorten erkennen, unterschiedliche Milchprodukte mit verbundenen Augen probieren und erraten, Nahrungsmittel durch Tasten herausfinden
- Zuckerfreie Müeslimischungen selbst herstellen; Zutatenlisten auf der Verpackung von gekauften Mischungen vergleichen
- Wenig bekannte Früchte und Gemüse vorstellen und probieren
- Gemeinsam ein Znüni für die ganze Klasse zubereiten und gemeinsam essen

Auf der Internetseite der Schweizerischen Gesellschaft für Ernährung (www.sge-ssn.ch >Schule) finden Sie weitere Informationen rund um die Ernährung sowie hilfreiche Unterlagen für den Unterricht. Zusätzliche Ideen und nützliche Informationen erhalten Sie auch anhand der Listen zu Ernährungsprojekten und -materialien in der Deutschschweiz (siehe Unterrubrik «Materialien für den Unterricht»).

Angelika Welter
a.welter@sge-ssn.ch

1 Vaia, Betsy/Ramseyer, Katja/Bachmann, Marco/Gerber, Markus: Verpflegungssituation an Schweizer Schulen. In: Ernährungsumschau, 2005, Nr.12, Seiten B 49–51.



Das Gesundheitsverhalten der Jugendlichen in 16 Schulen der Deutschschweiz

Ergebnisse aus einer innovativen internetbasierten Umfrage im Rahmen von feelok

Oliver Padlina, Tina Hofmann

feelok ist eine internetbasierte Intervention für Jugendliche zwischen 12 und 18 Jahren, die von 35 Institutionen unterstützt und täglich rund 1'200 Mal besucht wird. feelok bietet sowohl Texte als auch interaktive Elemente (Spiele, Tests, Animationen, Videos usw.) zu mehreren gesundheitsrelevanten Themen an: Rauchen, Cannabis, Arbeit, Stress, Selbstvertrauen, Sexualität, Ernährung, Alkohol, Bewegung und Suizid.

feelok wird häufig in den Schulen, von den Lehrpersonen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, verwendet. Hat eine Lehrperson Einblick in Aufbau und Struktur eines feelok-Themas, kann sie auch alle anderen Themen problemlos und ohne grossen Aufwand mit der Schulklasse anwenden. Kostenlose thematische Arbeitsblätter zum Herunterladen erleichtern die Arbeit zusätzlich.

Gesundheitsverhalten der Jugendlichen

Zwischen November 2006 und Januar 2007 hat im Rahmen von feelok eine internetbasierte Datenerhebung mit 16 Schulen und insgesamt 1'221 Schüler/innen stattgefunden (Rücklaufquote: 80%). Fast alle Studienteilnehmer/innen waren zwischen 12 und 15 Jahren alt, es handelte sich um etwa gleich viele Mädchen und Knaben. Folgende Fragen haben uns interessiert: «Wie wird feelok beurteilt? Warum wird die Intervention verwendet? Warum gibt es Jugendliche und Lehrpersonen, die nicht in Kontakt mit dem Programm gekommen sind? Welche Implementierungsmassnahmen sind besonders erfolgreich?» Die Studienteilnehmer/innen haben zudem verschiedene Fragen über ihr Gesundheitsverhalten beantwortet. Die Items wurden von der repräsentativen Studie «Health Behaviour in school-aged children»¹ übernommen. Ein Vergleich der Befunde der zwei Studien zeigt, dass sie in Bezug auf das Gesundheitsverhalten der Jugendlichen zu ähnlichen Ergebnissen kommen.

In unserer Studie bezeichnen fast alle Jugendlichen ihre Gesundheit als gut oder ausgezeichnet und 70% der Studienteilnehmer/innen treiben viel Sport. Die Studie zeigt aber auch folgendes Bild:

Ernährung und Körper:

- 18% sind übergewichtig,
- 35% der Mädchen fühlen sich ein bisschen oder viel zu dick,
- 16% der Knaben fühlen sich ein bisschen oder viel zu dünn.

Gewalt:

- 39% der befragten Jugendlichen mussten in den 12 Monaten vor der Befragung in der Schule erleben, wie Gegenstände, die ihnen gehörten, zerstört oder beschädigt wurden,
- 22% in diesem Zeitraum geschlagen,
- 11.5% bedroht wurden und
- 23% der Befragten etwas gestohlen wurde.

Tabak und Alkohol:

- beinahe 10% der Studienteilnehmer/innen rauchen, die meisten weniger als 10 Zigaretten pro Tag,
- 76% denken nicht daran, in absehbarer Zeit mit dem Rauchen aufzuhören und
- 11% der Jugendlichen waren in den 30 Tagen vor der Befragung mindestens einmal betrunken.

Stress:

- 10% der befragten Jugendlichen leiden häufig oder ständig unter Stress.
- Prüfungsstress und Hausaufgaben sind die am häufigsten genannten Stressgründe.
- Als weitere Stressoren wurden schlechte Noten, Streit mit der Familie, Lehrstellensuche, Streit zwischen Eltern, Krach mit Freunden und unsichere Zukunft, kein Selbstvertrauen und wenig Geld genannt.

Weitere Details über die Studie finden Sie unter www.feelok.ch > Infos über feelok.

Der Bericht mit dem Titel «Ergebnisse aus einer internetbasierten Studie im schulischen Setting über feelok und über das Gesundheitsverhalten der Jugendlichen» steht ab Herbst 2007 zur Verfügung.

Weitere Informationen zu feelok, News und Newsletter: www.feelok.ch.

Oliver Padlina
opadlina@access.unizh.ch

Tina Hofmann
tina.hofmann@ifspm.unizh.ch

1 www.sfa-isp.ch (Forschung > aktuelle Projekte)

Liebe Eltern – lasst uns gemeinsam über Erziehung reden

Mit ihrem Erziehungsstil beeinflussen Eltern die Lernleistungen und die Gesundheit der Kinder. Lehrpersonen fordern, dass Eltern ihre Erziehungsverantwortung vermehrt wahrnehmen sollen. Der Kanton Zürich will Eltern in einen Kurs schicken, wenn die Kinder gewalttätig werden. Erfahrungen zeigen, dass Elternabende zum Thema «Erziehung und Bildung im Dialog» den Eltern Anregungen geben, Neues auszuprobieren und sie in ihrer Erziehungskompetenz stärken. Die Lehrpersonen profitieren von den Erfahrungen der einzelnen Eltern und den so entstehenden Erziehungspartnerschaften.

Wie verbringen die Sechstklässler/innen ihre Freizeit? Wie lange darf der Ausgang dauern? Wie viel Taschengeld erhalten die Schülerinnen und Schüler? Diese Fragen diskutierten zwei Lehrpersonen an einem Elternabend zum Thema «Grenzen setzen» mit den Eltern ihrer Schüler/innen. Ein aktueller Zeitungsartikel führte die zahlreich anwesenden Eltern rasch ins Thema ein. Danach erinnerten sich die Teilnehmenden an ihre Jugend. Wie setzten die eigenen Eltern Grenzen? Was hat sich verändert? Rasch wurde klar, dass die Eltern früher weniger mit den Kindern diskutiert haben, sondern klare Richtlinien galten. Diese wurden dann oft auch unzweifelhaft umgesetzt. Grenzen sind wichtig. Sie geben den Kindern Sicherheit, da waren sich die Teilnehmenden einig. Wie können Grenzen gesetzt werden? Was ist zu tun, wenn sie überschritten werden? Szenen aus der DVD «Grenzenlos – Aufwachsen in unserer Konsumgesellschaft» regten Eltern und Lehrpersonen zu Diskussionen in kleinen Gruppen an. Zum Teil wurde auf albanisch und französisch diskutiert, so konnten auch kulturell bedingte Wertunterschiede berücksichtigt werden. In der Rückmelderunde erzählte eine Mutter, dass sie seit zwei Jahren am Wochenende nicht mehr kochen würde, die Familie müsse die Arbeiten unter sich aufteilen, auch die Knaben würden an der Hausarbeit beteiligt. Es funktioniert wunderbar. Eine Gruppe einigte sich über die Rahmenbedingungen, die für den Ausgang gelten sollten. Andere Eltern machten sich Gedanken, wie die Kinder den Umgang mit den Medien in den Griff bekommen könnten.

Taschengeld ist ein Reizthema. Lehrpersonen berichteten von Kindern, denen sehr viel Geld zur Verfügung steht, einzelne Eltern haben den so genannten Jugendlohn eingeführt und andere geben den Kindern gar kein Taschengeld. Die Lehrpersonen waren sehr beeindruckt über die engagiert geführten Diskussionen und die wertvollen Beiträge der Eltern. Sie rundeten den Abend mit eigenen Hinweisen auf

die in der Schule geltenden Regeln ab. Auf einem eigens erstellten Papier wurden den Eltern Tipps mit nach Hause gegeben. Die Rückmeldungen zum Elternabend waren durchwegs positiv. Erstmals hatten Lehrpersonen und Eltern mit unterschiedlichem kulturellen und sprachlichen Hintergrund miteinander über Erziehungsfragen diskutiert. Die Ansichten lagen gar nicht so weit auseinander, schliesslich wollen alle nur das Beste für die Kinder. Einzelne Eltern standen noch lange zusammen. Es wäre interessant zu wissen, was die Diskussionen bewirkt haben.

Eine andere Schule macht sich die Elternbildung zum Thema. Im Leitbild wurde definiert, dass die Bildungsarbeit auf der Erziehungsarbeit der Eltern aufbauen soll. Darauf wurde ein Konzept zum Thema Elternbildung erarbeitet, das folgende Punkte vorsieht:

- Weiterbildungen für Kindergärtner/innen zum Thema Erziehungsstile
- Eine Weiterbildung für alle Lehrpersonen zum Thema Moderation von Elternanlässen im Dialog
- Jede Klasse führt jedes Jahr einen Elternabend zu einem Erziehungsthema durch. Die Themen sind der Entwicklung der Kinder angepasst. Die Anlässe werden von den Lehrpersonen, von Elternbildner/innen oder Fachpersonen geleitet. Verschiedene Settings sorgen für Abwechslung. Die Abende sind verbindlich für die Eltern.
- Die Schule bestimmt eine für das Thema Elternbildung verantwortliche Lehrperson.
- Unterlagen und Hilfsmittel stehen in den Lehrerzimmern zur Verfügung.

Elternbildung und Erziehungspartnerschaften in Schulen werden uns weiter beschäftigen. Eltern sollen nicht belehrt oder bevormundet, sondern in ihrer Kompetenz ernst genommen und wertgeschätzt werden. Nur so kann ein wirkungsvoller Dialog entstehen. Die Ressourcen und das Know-how der Eltern können vermehrt genutzt und die Erziehungskompetenz von Eltern und Lehrpersonen gestärkt werden. Bildungsferne Eltern werden eher erreicht, gemeinsame Regeln erleichtern das gemeinsame Lernen. Die Lehrpersonen benötigen eine entsprechende Weiterbildung und Zeitgefässe. Das heisst, wir sollten uns Gedanken machen, welche Qualitätskriterien erfüllt werden müssen, damit diese Erziehungspartnerschaften die erwünschten Wirkungen zeigen.

Zudem müssen wir überlegen, wie weit die Schule Einfluss nehmen darf auf die Erziehungsarbeit der Eltern. Gerade obligatorische Elternkurse können

ein Problem darstellen. Der Schweizerische Bund für Elternbildung SBE wird ein wichtiger Partner sein bei der Bearbeitung dieser Fragen, verfügt er doch über das nötige Know-how, eine breite Vernetzung und Kontakte zu Fachpersonen.

Maya Mulle
Fachstelle Elternmitwirkung

Unterlagen und Lehrmittel:

Schuh Sibilla et al. Grenzenlos? – Aufwachsen in unserer Konsumgesellschaft, Schulverlag blmv AG. Bern, 2004, DVD mit Begleitbroschüre, CHF 49.00; ISBN 3-292-00343-1:

Anhand von Interviews mit Schweizer/innen und Migrant/innen fließen die Erfahrungen und Kompetenzen von Eltern, Kindern und Jugendlichen zum Thema «Grenzen setzen» ein. Kurze Szenen, wie sie in jeder Familie vorkommen, schaffen den Bezug zum Alltag. Fachliche Hinweise stellen Zusammenhänge her. DVD oder Video in 13 Sprachen inkl. Begleitbroschüre mit Kopiervorlagen eines Informationstextes für Eltern.

Suchtpräventionsstelle der Stadt Zürich, Stark für das Leben, Suchtprävention in der Familie, DVD mit Begleitbroschüre, Pro Juventute, 2006, Tel. 044 256 77 33, vertrieb@projuventute.ch, CHF 35.00: Der Film zeigt in zehn Szenen die Herausforderungen, welche Kinder und Eltern zu bestehen haben (insgesamt 27 Minuten). Schutzfaktoren, die ein gesundes Aufwachsen der Kinder unterstützen, werden im Film dargestellt. Die Begleitbroschüre gibt nützliche Tipps für die Gestaltung von Elternanlässen. Die Kopiervorlagen zum Abgeben liegen in 13 Sprachen bei.

Der Schweizerische Bund für Elternbildung nimmt die acht Grundthemen einer guten Erziehung in seiner Kampagne «Stark durch Erziehung» auf. Für Lehrpersonen und Elterngremien wurde speziell eine Handreichung verfasst, die dazu anregt, Erziehungsthemen mit den Eltern zu diskutieren. Weitere Informationen unter www.elternmitwirkung.ch und www.e-e-e.ch.

Ausleihe von Videos und DVDs: Beim Schweizerischen Bund für Elternbildung können Videos und DVDs zu verschiedenen Themenbereichen ausgeliehen werden. www.elternbildung.ch.

Maya Mulle, Fachstelle Elternmitwirkung
mulle@elternmitwirkung.ch



Bild: Georg Anderhub

Sexualität ist ein Teilaspekt der menschlichen Gesundheit. Gelebte und auch nicht gelebte Sexualität wirkt auf unseren Gesundheitszustand ein – physisch und psychisch. Die nicht unbedeutende Relevanz der Sexualität für das menschliche Wohlbefinden wird dann offensichtlich, wenn Liebeskummer und Beziehungskrisen aktuell sind. Gerade in diesem so relevanten Bereich unserer Gesundheit verfügen Erwachsene und Jugendliche oft über erschreckend wenig gelernte Sach- und Handlungskompetenz. Sie haben ihr Wissen meist eher zufällig über verschiedene nichtschulische Kanäle erworben. Sexualpädagogik-Unterricht in der Schule kann diese Lücke füllen.

Die Auswirkungen von Lebenskrisen auf Schulleistungen und den gesamten Gesundheitszustand sind keineswegs unbedeutend. Die erhöhte Gefährdung und Risikobereitschaft zeigt sich allein bei der Suizidrate Jugendlicher. Um in schwierigen, emotionalen und intimen Situationen adäquat zu kommunizieren und zu handeln, sollen Kinder und Jugendliche in der Schule sexualpädagogische Kompetenzen erwerben. Sexualpädagogischer Unterricht als Teilbereich der Gesundheitsförderung gesehen beinhaltet solche Aspekte (siehe Definition im Kasten). Sexualpädagogik soll nicht nur dem Abwehren von Gefahren dienen, sondern eine gesunde Balance zwischen Freiheit (Lust) und Sicherheit (Schutz) fördern. Es geht um mehr als blosser HIV-Prävention, der Verhinderung ungewollter Schwangerschaften oder sexueller Gewalt. Menschliche Sexualität ist mehr als Genitalität und beschränkt sich nicht nur auf Körperfunktionen und Fortpflanzung. Sexualität hat ebenso mit Lust, Beziehung und Identität zu tun und spricht den Menschen in seinem ganzen Wesen an.

Wie verschieden Sexualpädagogik an Schweizer Schulen unterrichtet und gelehrt wird, zeigt die aktuelle Situationsanalyse des Kompetenzzentrums Sexualpädagogik und Schule. Die Bestandesaufnahme gewährt einen Einblick in die aktuelle Situation an Schulen der Sexualpädagogik und HIV-Prävention sowie an den Ausbildungsstätten von Lehrpersonen. (Kunz, Daniel/Bürgisser, Titus: Sexualpädagogik und Schule – Situationsanalyse: www.bildungundgesundheit.ch/dyn/bin/85761-86053-1-situationsanalyse_sexualp_dagogik_und_schule.pdf)

Definition von Sexualpädagogik sedes

«Sexualpädagogik will Menschen in der Weiterentwicklung ihrer sexuellen Identität begleiten und unterstützen mit dem Ziel, Sexualität verantwortungsvoll, selbstbestimmt, lustvoll und sinnlich zu leben. Sexualpädagogik soll Orientierung geben, ohne zu reglementieren und Perspektiven aufzeigen, ohne Anspruch auf abschliessende Wahrheit. Sexualpädagogik will Menschen Lernmöglichkeiten und Wissensvermittlung zur Entwicklung von Kompetenzen bieten, die die Grundlage sexueller Selbstbestimmung bilden. Dazu zählen vor allem die Wahrnehmung eigener Bedürfnisse und Einfühlung in die Bedürfnisse anderer, das Wissen um die Fakten zu Sexuellem, Reflexion über sexuelle Erfahrungen sowie die Fähigkeit, über Sexuelles zu reden und bewusst Wertentscheidungen treffen zu können. Partnerschaftliches Lehren und Lernen ist Voraussetzung dafür, dass Sexualpädagogik entwicklungsfördernd und präventiv wirken kann.»

(Vereinigung von Berufsfachleuten der Sexualpädagogik in der deutschen Schweiz: www.sexualpaedagogik.info/seiten/sexualpaed.html)

Damit die Schule dem anspruchsvollen Bildungsauftrag im Bereich Sexualpädagogik gerecht werden kann, braucht es einige grundsätzliche Voraussetzungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie in den Lehrplänen. Hier setzt die Arbeit des Kompetenzzentrums Sexualpädagogik und Schule an. Es hat den Auftrag, Sexualpädagogik in allen Lehrplänen der Schweiz verbindlich zu verankern. Damit verbunden ist die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen für diese Aufgabe an den Pädagogischen Hochschulen. In einer ersten Phase wird eine Arbeitsgruppe Grundlagen für die Bildungsstandards auf dem Hintergrund der sprachregionalen Lehrpläne entwickeln und formulieren. Diese dienen in einer zweiten Phase der Erstellung stufengerechter Curricula bzw. von Angeboten für die Weiterbildung von Lehrpersonen.

*Kompetenzzentrum Sexualpädagogik und Schule
Gabriela Jegge, Fachfrau Sexualpädagogik
gabriela.jegge@phz.ch*

*Weitere Informationen
www.wbza.luzern.phz.ch
www.bildungundgesundheit.ch*

Gesundheit der Schülerinnen und Schüler

Rahmenbedingungen spielen eine wichtige Rolle

Die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen in der Schule hängt auch vom heimlichen Lehrplan ab. Nicht nur, was wir lehren und lernen, was in den Lehrplänen und Unterrichtslektionen steht und passiert, hat Einfluss auf die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler. Überzeugende Persönlichkeiten als Lehrpersonen und Schulleiter/innen; ein Kollegium welches Zusammenarbeit lebt, pädagogische Haltungen entwickelt und durchsetzt; Lehrpersonen, welche Schüler/innen stärken und bei Schwierigkeiten unterstützen haben auch ihre Wirkung. Das Kompetenzzentrum Schulklima sorgt dafür, dass die Rahmenbedingungen der Schule gesunde Entwicklungen ermöglichen. Durch Qualifizierung von Schlüsselpersonen und Strukturbildung an Schulen erhält Gesundheitsförderung den Boden, auf dem sich Schüler/innen und Lehrpersonen gesund entwickeln können.

Das Kompetenzzentrum Schulklima leistet einen Beitrag an die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler, indem es Schlüsselpersonen an Schulen befähigt, Gesundheitsförderung an der Schule nachhaltig zu verankern. Um längerfristig wirksam zu sein, können Schulen in folgende Aspekte investieren:

Vernetzung und Zusammenarbeit: Ressourcen nutzen

Zusammenarbeit innerhalb der Schule und mit externen Fachstellen ist eine Notwendigkeit, um die komplexen Anforderungen der Bildungs- und Erziehungsarbeit und deren gesundheitliche Aspekte bewältigen zu können. Schulen können sich durch diese Zusammenarbeit einerseits entlasten und andererseits professioneller arbeiten. Erfolgreiche Schulmodelle wie zum Beispiel in Finnland arbeiten systematisch in interdisziplinären Teams. Für das Programm *bildung+gesundheit Netzwerk Schweiz* und auch das Kompetenzzentrum Schulklima ist nationale Zusammenarbeit integraler Bestandteil der Arbeitsweise.

Strukturen für Gesundheitsförderung

Gesundheitsförderung muss im Grundauftrag der Schule verankert sein, um integrativ wirken zu können. Dies geschieht in Lehrplänen oder in Aufgabenbeschreibungen für Schulleitungen, Lehrpersonen und Beauftragte für Gesundheitsförderung. Nur wenn die Aufträge klar und vorhanden sind, hat die Schule eine Legitimation für ihre gesundheitsförderlichen Aktivitäten.

Je klarer und besser die Rahmenbedingungen, umso besser sind die Erfolgsaussichten für konkrete Massnahmen und Programme. Voraussetzung ist eine klare Entscheidung der Schule, dass ihr die Gesundheit aller Beteiligten ein wichtiges Anliegen ist.

Das Kompetenzzentrum Schulklima und dessen Partner in den Kantonen setzen sich in den Deutschschweizer Kantonen dafür ein, dass diese Rahmenbedingungen stimmen.

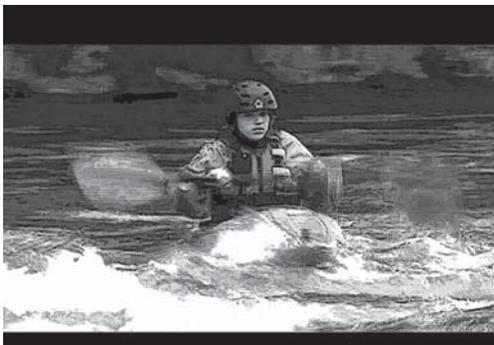
Weiterbildung für Schlüsselpersonen

Gesundheit ist ein komplexes Thema mit vielen thematischen Schwerpunkten wie Bewegung, Ernährung, Entspannung, psychische Gesundheit, Sexualität, Umgang mit Konsum und Sucht, Umgang mit Konflikten usw. Die Integration dieser Themen in den schulischen Alltag erfordert in den Schulen Lehrpersonen, welche diese Zusammenhänge kennen und entsprechende Projekte realisieren können.

Schulleitungen müssen wissen, wie sie in ihrer Leitungsfunktion positiven Einfluss auf die Rahmenbedingungen und auf die Gesundheit nehmen können.

Die entsprechenden Weiterbildungen für Schulleitungen und Lehrpersonen werden von Pädagogischen Hochschulen und Fachstellen in den Kantonen angeboten. Diese stehen im Praxis-Forschungs-Verband des Kompetenzzentrums Schulklima in regem Kontakt, entwickeln ihre Angebote auf Grund aktuellster Erkenntnisse weiter und regen Forschung zu den erzielten Wirkungen an.

Eine Übersicht der aktuellen Weiterbildungsangebote findet sich unter www.bildungundgesundheit.ch (>Schulklima >Downloads).



Gesundheitsfördernde Schulentwicklung

Schulen verändern sich und setzen sich Entwicklungsziele. Diese orientieren sich an kantonalen Projekten, an aktuellen Bedürfnissen, an Ergebnissen von Schulevaluationen und an den Ideen und Haltungen der beteiligten Schulleitungen und Lehrpersonen. Durch die Integration von Gesundheitsaspekten in Qualitätskriterien von Schulen erhält Gesundheit und Gesundheitsförderung einen selbstverständlichen Platz. Dabei spielt die Gesundheit der Lehrpersonen, welche von diesen Veränderungsprozessen stark betroffen sind, eine grosse Rolle, damit die Veränderungen als Chance genutzt werden können.

(Vergleiche aktuelle Publikation Brägger, Gerold/Posse, Norbert: Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen IQES. Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Bern h.e.p. Verlag 2007)

An der nationalen Fach- und Impulstagung vom 30. November/1. Dezember 2007 «Vom Pausenapfel zum Gesundheitsmanagement – Gesundheitsfördernde Schule auf dem Weg» bieten das Schweizerische Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen und das Kompetenzzentrum Schulklima ein auf Schulen und Schulleitungen abgestimmtes Programm mit vielen Anregungen (Siehe Hinweis auf Seite 33).

Titus Bürgisser
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern
Kompetenzzentrum Schulklima
titus.buergisser@phz.ch

Weitere Informationen
www.wbza.luzern.phz.ch
www.bildungundgesundheit.ch

RessourcenPlus R+

Fit für die Zukunft – «Eltern und Schule stärken Kinder»

Barbara Fäh, Michaela Schönenberger

Insgesamt 2350 Erwachsene und Kinder aus 8 Kantonen schaffen gemeinsam bessere Voraussetzungen für ihr Wohlbefinden mit dem Projekt «Eltern und Schule stärken Kinder» (ESSKI).

Der Titel des Projekts «Eltern und Schule stärken Kinder» ist Programm, denn in Schule und Elternhaus werden Gesundheit gefördert und die Widerstandsfähigkeit gestärkt. ESSKI gründet auf der Annahme, dass Kinder und Jugendliche in ihren persönlichen und sozialen Stärken am erfolgreichsten gefördert werden, wenn sie von Lehrpersonen und Eltern gemeinsam und gezielt unterstützt werden. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt «Eltern und Schule stärken Kinder» startete im April 2004 und wurde im Dezember 2006 abgeschlossen. ESSKI steht im Bezugsrahmen von Gesundheitsförderung und Prävention und zielt auf die Personengruppen Kinder, Lehrpersonen und Eltern.

Zentrales Anliegen des Projektes ist die Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen und Ressourcen von Schülerinnen und Schülern zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht. Grundlage war dabei das Interventionsprogramm «Fit und stark fürs Leben».

Anti-Stress-Tipps von ESSKI-Schüler/innen

Die ESSKI-Schulkinder haben ganz persönliche Anti-Stress-Tipps formuliert:

- Ich trinke eine Tasse Tee und mach mir ein heisses Bad und dann setze ich mich ein bisschen und dann gehe ich ein bisschen schlafen.
- Ich könnte warten, bis ich wieder ausgeruht bin.
- Ich kann mich irgendwo alleine hinlegen. Ich kann mich auf etwas anderes konzentrieren. Ich kann die Türe schliessen. Ich kuschle mich an meine Mutter.
- Ich kann mich beruhigen. Ich kann eine Pause machen. Ich kann Luft holen.
- Ich kann mir selber sagen: Ich kann das!

Die beteiligten Lehrpersonen absolvierten einen Weiterbildungskurs mit dem Ziel, die eigenen Ressourcen zu stärken und mit Stress wirksamer umzugehen.

Die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler wurden auf der Grundlage des Erziehungsprogramms Triple P (Positive Parenting Program) in ihrer erzieherischen Kompetenz gefördert und gestärkt.

Um die Wirksamkeit von ESSKI zu überprüfen, wurde das Projekt wissenschaftlich begleitet. Alle Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie alle ESSKI-Kinder haben zu je drei Zeitpunkten Fragebogen ausgefüllt (vor der Intervention, nach der Intervention und 4 Monate nach Abschluss der Intervention). Dazu wurden die 78 Schulklassen zufällig auf die vier Untersuchungsgruppen (Schulintervention, Familienintervention, Kombination der beiden Interventionen sowie eine Kontrollgruppe) verteilt, um nachprüfen zu können, ob die einzelnen Interventionen bzw. die Kombination der drei Interventionen wirksam sind. Die Studie ging von der Hypothese aus, dass die kombinierte Intervention (bei Eltern, Kindern und Lehrpersonen) die effektivste Interventionsform im Sinne der ganzheitlichen Gesundheitsförderung ist.

Die Auswertungen zum Projekt ESSKI haben unter anderem ergeben, dass die Stärken der rund 1400 Schulkinder im Durchschnittsalter von 8 Jahren und 11 Monaten in der Beurteilung der Lehrpersonen und der Eltern zu- und die Schwächen abnahmen. Die Ergebnisse zeigen zudem eine signifikante Trendumkehr beim Rauchen bei den Kindern durch die kombinierte Intervention. Die psychische Widerstandsfähigkeit der Lehrpersonen hat sich durch die Interventionen gegenüber der Kontrollgruppe deutlich verbessert. Besonders die rund 800 Erziehungsberechtigten haben in vielen Bereichen profitiert.

Elternrückmeldungen zum Projekt ESSKI

«Ich finde das Programm sehr gut, sollte jedoch bereits im Kindergarten eingesetzt werden.»

«Das Triple P begleitet uns jetzt durch den nicht immer leichten Familienalltag. Auch Fit und stark war sehr positiv für unsere Tochter.»

«Es sollte in der Schweiz zur Regel werden, dass ESSKI angewendet wird.»

«Es hat mir sehr gut getan, aber es war auch aufwändig und anstrengend.»

«Es hat mir sehr geholfen, konsequent zu bleiben. Ich würde wieder mitmachen.»

Zurzeit werden verschiedene wissenschaftliche Publikationen ausgearbeitet. Die praktische Umsetzung von ESSKI ist ebenfalls in Vorbereitung. Ein erstes Konzept wird erlauben, ESSKI in ausgewählten Schulen unter Einbezug der relevanten Partner umzusetzen. Es ist der Projektleitung ein Anliegen, auch weiterhin Wissenschaft und Praxis zu vernetzen.

ESSKI wurde an der Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit/Pädagogische Hochschule, Kompetenzzentrum RessourcenPlus R+ durchgeführt; in Kooperation mit dem Institut für Familienforschung und -beratung der Universität Fribourg, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Schweizerischen Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme, Lausanne.

Finanzierung: Bundesamt für Gesundheit (Programm b+g), Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz, Gesundheitsförderung Schweiz, Jacobs Stiftung, Pädagogische Hochschulen und Weiterbildungsinstitutionen der teilnehmenden Kantone AG, BL, BS, SH, TG, ZH.

Informationen zum Projekt und die Ergebnisse der Begleitstudie: www.esski.ch oder www.bildungundgesundheit.ch

*Barbara Fäh, Michaela Schönenberger
RessourcenPlus R+
Hochschule für Soziale Arbeit/Pädagogische Hochschule*



«Es ist wichtig, wie ich mich fühle»

MindMatters fördert das psychische Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern

Edith Lanfranconi

Wenn es in einer Mädchengruppe jede Pause zu heftigem Streit kommt, wenn ein Kollege systematisch ausgeschlossen wird oder die Angst vor der Prüfung Übelkeit verursacht – dann ist es schwierig, sich auf Mathematik, Französisch oder Geografie zu konzentrieren und die Befindlichkeit wirkt sich schlecht aus auf die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern und ihre Schulleistungen.

MindMatters, ein Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit an Schulen der Sekundarstufe I, sensibilisiert Lehrpersonen für Probleme wie Mobbing und Suizidgefährdung und zeigt Möglichkeiten, wie sie darauf reagieren können. Das ganzheitliche Programm gibt Ideen zur Festigung des Klassenzusammenhalts, zum Umgang mit Stress, Verlust und Trauer. Die Spiele, Übungen und Handlungsstrategien zielen darauf ab, die Widerstandskraft (Resilienz) der Schüler/innen zu stärken und ihre Selbstentfaltung zu fördern. MindMatters stammt ursprünglich aus Australien und wurde in einer dreijährigen Pilotphase im deutschen Sprachraum erprobt und evaluiert: www.mindmatters-schule.de.

Die Evaluation hat gezeigt, dass sich der Umgang mit Konflikten bei Schülerinnen und Schülern verbessert hat, weniger psychovegetative Beschwerden auftreten und die Lehrpersonen als vermehrt unterstützend wahrgenommen wurden. Auch auf die berufliche Belastung der Lehrpersonen hat sich die Arbeit mit MindMatters positiv ausgewirkt.

Aus der Evaluation wurde deutlich, dass eine Einführung in die Materialien (drei Hefte zu Schulentwicklung, fünf Unterrichtshefte) unabdingbar ist. Am Modellversuch beteiligten sich auch drei Schulen aus der Schweiz.

Vier Jugendliche aus den MindMatters-Schulen Diegten (BL) und Wildeggen (AG) berichten über ihre Erfahrungen:



Larissa, 15, Diegten

«Früher gingen alle ihre eigenen Wege. Seit wir über Mobbing gesprochen und Blätter dazu ausgefüllt haben, schauen wir mehr aufeinander. Ich wage es jetzt auch, mich einzumischen und nicht mehr weg zu schauen. Ich habe «Täter», «Opfer» und den Klassenlehrer angesprochen. Man sollte sich noch mehr mit diesen Themen beschäftigen, auch über die Klasse hinaus, zum Beispiel einmal im Monat alle Vorfälle mit der ganzen Schule besprechen, auch mit den Eltern.»



Florian, 15, Diegten

«Ich wurde lange von der Klasse ausgeschlossen und geplagt, zum grossen Teil verbal, aber auch körperlich. Es hat viel gebracht, darüber zu reden und aufzuschreiben, was passiert ist und wie wir uns dabei fühlten. Es gab Gespräche mit der Klasse, allen Eltern und dem Schulleiter. Ich bekam mehr Mut, zu sagen, wie es mir geht. Seither werde ich nicht mehr ausgeschlossen. Ich habe mich vom Klassenlehrer sehr unterstützt gefühlt und weiss jetzt, dass es nichts bringt, Problemen aus dem Weg zu gehen.»



Antonella, 14, Wildeggen

«In unserem Klassenzimmer hängt ein Poster – darauf haben wir aufgeschrieben, was wichtig ist, damit es allen gut geht. Ich finde es gut, dass wir auch über Gefühle reden können. Bei den Mädchen ist die Stimmung zurzeit allerdings nicht so gut. Eine Kollegin hat grosse Probleme und das gibt immer wieder Konflikte. Sie hat sogar gedroht, aus dem Fenster zu springen. Wir haben einen Schulsozialarbeiter, zu dem können wir jederzeit gehen und über unsere Probleme reden. Er hat uns auch geholfen, mit dieser Situation umzugehen. Es gab Gespräche mit dem Klassenlehrer und den Eltern. Ich bin froh, dass es diese Anlaufstelle in unserer Schule gibt.»



David, 14, Wildeggen

«In unserer Klasse werden Probleme besprochen, wenn es welche gibt. Zum Beispiel, als die eine Hälfte der Knaben die andere Hälfte beim Klassenlehrer verpetzte, wir hätten nicht richtig mitgeholfen bei der Vorbereitung zum Jugendfest. Dabei haben uns die anderen nicht mitmachen lassen. Da waren wir sehr enttäuscht von unseren Kollegen, mit denen wir es sonst gut haben. Wir haben ihnen das auch gesagt und halten jetzt etwas Abstand. Noch mehr gemeinsame Unternehmungen mit der ganzen Schule fände ich gut.»

Einführungen in das Programm und die Materialien sind im Rahmen der Weiterbildung für Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, PHZ Luzern, und ev. weiteren Pädagogischen Hochschulen ab Schuljahr 2008/09 geplant.

Informationen dazu bei lanfranconi@radix.ch.

Edith Lanfranconi

lanfranconi@radix.ch

Begegnung durch Bewegung. Soziale Integration durch Bewegung und Sport

Jenny Pieth

Migration und kulturelle Vielfalt prägen alle Bereiche unseres Alltags. Um ein friedliches Miteinander aller zu gewährleisten, ist der konstruktive Umgang mit kultureller Vielfalt elementar. Dazu gehört die Ermöglichung von Partizipation aller in allen Bereichen der Gesellschaft, unter anderem auch im Bereich der Freizeit, der Bewegung und Sport einschliesst.

«Begegnung durch Bewegung» – das Handbuch für den Unterricht ist Anregung und Werkzeug für Lehrer/innen und unterstützt sie dabei, die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit Hilfe von Bewegung und Sport zu fördern. Das Handbuch ist im Rahmen des gemeinsamen Projekts der Schweizerischen Akademie für Entwicklung SAD und der Eidgenössischen Hochschule für Sport Magglingen EHSM entstanden. An der Entwicklung des Handbuchs beteiligt waren ausserdem Lehrer/innen verschiedener Schulen in Bern, Biel, Neuhausen und Nidau und Sportleiter/innen aus Biel und Nidau.

Der Titel «Begegnung durch Bewegung» drückt die doppelte Zielsetzung des Handbuchs aus: Kinder und Jugendliche lernen Unbekanntes kennen, entdecken Bekanntes neu und überwinden kulturelle Unterschiede auf spielerische Art und Weise. Gleichzeitig finden sie den Zugang zu Bewegung und Sport.

Abgesehen davon, dass sportliche Aktivitäten im Allgemeinen das körperliche und seelische Wohlbefinden steigern, können sie sich auch positiv auf die sozialen Kompetenzen der Einzelnen auswirken. Speziell der organisierte Sport (Sportvereine, freiwilliger Schulsport, Klubs, Tanz- oder Kampfkunstschulen usw.) bietet ein Umfeld, das die soziale Integration unterstützt. Kinder und Jugendliche sind in ein Netz von persönlichen Beziehungen eingebunden und erhalten Anerkennung. Regelmässige Teilnahme an Aktivitäten, klare Spielregeln sowie ritualisierte Abläufe führen zu allgemeinen Verhaltens- und Umgangsformen, die über den Sport hinaus wirken.

Migrantinnen und Migranten sind jedoch sowohl im Individual- als auch im organisierten Sport untervertreten. Erfahrungswerte aus verschiedenen Projekten zeigen, dass Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund der Zugang zum organisierten Sport oftmals erschwert ist, was sich für Mädchen stärker zeigt als für Jungs. Fehlende Kenntnisse sowohl auf Seiten des organisierten Sports als auch auf Seiten der Migrantinnen und Migranten verhindern einen einfachen Zugang zu Bewegungs- und Sportangebo-

ten. Dazu können Vorurteile und mangelndes Vertrauen auf beiden Seiten kommen. Gerade für Kinder und Jugendliche, die auf die Zustimmung ihrer Eltern angewiesen sind, wird so ein Vereinsbeitritt praktisch unmöglich. Kenntnisse über das Schweizer Sportsystem, beziehungsweise über Strukturen und Funktionsweisen des Vereinssports, sind aber bei vielen Migrantinnen und Migranten nicht oder nur spärlich vorhanden oder das Vertrauen in dieses System fehlt. Auch in vielen Sportvereinen fehlt das Bewusstsein für diese potentielle Zielgruppe.

Mit Hilfe des Handbuchs können Lehrer/innen einen wertvollen Beitrag leisten, um Kindern und Jugendlichen den Zugang zu Bewegung und Sport zu erleichtern. So wird ein erster Schritt in Richtung einer ganzheitlichen sozialen Integration getan. Nicht nur die Kinder und Jugendlichen sowie die Sportvereine profitieren von dieser Vermittlertätigkeit, auch der Schulunterricht wird bereichert.

Um eine Überforderung oder gar eine Abwehrreaktion zu vermeiden, werden die Kinder und Jugendlichen nicht direkt ins «kalte Wasser» geworfen, sondern Schritt für Schritt an Vereinsangebote herangeführt. Das Handbuch enthält sowohl theoretische Hinweise als auch praktische Anregungen, welche in den drei Phasen «mobilisieren – ausprobieren – dranbleiben» stufenweise umgesetzt werden.

Zunächst werden die Schüler/innen im Schulunterricht für eine aktive Freizeitgestaltung sensibilisiert. Neben der Thematisierung ihrer eigenen Freizeitgestaltung werden sie über die lokalen Freizeitangebote informiert. Durch diese Thematisierung im Klassenverband lernen die Schüler/innen Aktivitäten kennen und werden sich der eigenen Freizeitgestaltung im Vergleich zu den anderen bewusst. Auch die Lehrpersonen lernen ihre Schüler/innen von einer neuen und anderen Seite kennen. Gleichzeitig können im Sportunterricht und in Aktivitäten ausserhalb des regulären Unterrichts (z. B. bei Ausflügen oder Projekttagen) verschiedene lokal ausübbar Sportarten und Bewegungsformen praktisch erlebt werden. Die Schüler/innen erhalten Einblick in verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten, werden begeistert und dazu animiert, Neues auszuprobieren. Die Verbindung von Information und praktischen Aktivitäten hilft dabei, Hemmschwellen und Vorurteile abzubauen und weckt aktiv die Begeisterung der Schüler/innen; gleichzeitig wirkt sie sich positiv auf die Eigeninitiative der Schüler/innen und das Schulklima aus.

In einem nächsten Schritt erfolgt das Ausprobieren in lokalen Sportangeboten. Um den Zugang zum organisierten Sport tatsächlich herzustellen, ist dieser Schritt unerlässlich. Das Ausprobieren oder Schnuppern muss sich nicht auf die Vereinsangebote beschränken. Niederschwellige Angebote wie der freiwillige Schulsport, zeitlich begrenzte Kurse oder Ferienpass-Angebote haben eine tiefere Zugangshürde, weil sie unverbindlicher sind und oftmals im gewohnten Umfeld der Schule stattfinden. Zugangshürden werden mit Hilfe von Schnupperangeboten, Schulbesuchen von Sportleitenden, einem Paten- oder Tandemsystem und Familienanlässen abgebaut. Haben die Schüler/innen nach den beiden vorangegangenen Phasen in einem Angebot geschnuppert und es hat ihnen gefallen, ist es noch nicht selbstverständlich, dass sie auch «dranbleiben». Im Hinblick auf die Nachhaltigkeit der Vermittlung sind «Auswertungen» in Klassenstunden oder Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern wichtig. So können auch allfällige Probleme im Zusammenhang mit den Vereinsaktivitäten aufgefangen und eventuell gelöst werden.

Die im Handbuch «Begegnung durch Bewegung» vorgeschlagenen Aktivitäten sollen die Kinder und Jugendlichen über die Angebote des organisierten Sports informieren und Begeisterung und Interesse für Bewegung und Sport auslösen. Sie wirken türöffnend und verbindend und verbessern so die Partizipation und Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Jenny Pieth
Swiss Academy for Development SAD
info@sad.ch
www.sad.ch

Das Handbuch «Begegnung durch Bewegung» kann bei der Eidgenössischen Hochschule für Sport Magglingen EHSM bezogen werden.

Matthias Grabherr
Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen EHSM
matthias.grabherr@baspo.admin.ch
032 327 61 34
www.baspo.ch

Foto: Matthias Grabherr,
Bundesamt für Sport BASPO 2007



Tagung «Vom Pausenapfel zum Gesundheitsmanagement – Gesundheitsfördernde Schulen auf dem Weg.»



Luzern
30. 11. und 01. 12. 2007

In den vergangenen Jahren haben sich die Schullandschaft und das Verständnis von Gesundheitsförderung stark verändert. Der Weg von der klassischen Gesundheitserziehung hin zur Gesundheitsfördernden Schule hat sich parallel mit dem Auftrag

der Schule von «ich und meine Klasse» hin zu «wir und unsere Schule» entwickelt.

Das Schweizerische Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen unterstützt Schulen in diesen Prozessen seit 10 Jahren. Das Kompetenzzentrum Schulklima sorgt in enger Zusammenarbeit mit Fachleuten in der Deutschschweiz für entsprechende Weiterbildungsangebote.

Zwei positive Ausgangslagen, um interessierte Personen gemeinsam zu einer Fach- und Impulstagung einzuladen. An der Tagung werden aktuelle Studien, Instrumente und erfolgreiche Projekte präsentiert, reflektiert und zur Diskussion gestellt.

Programm und Anmeldung:
www.gesunde-schulen.ch

BODY TALK

*«In meiner Handtasche hab ich ein Portemonnaie, ein Handy und Zigaretten, jetzt bin ich erwachsen.»
(Alice, 17)*

Sie leiden unter Kummer und Konflikten, essen sich krank, bewegen sich wenig, rauchen, kiffen, trinken Alkohol und haben ungeschützten Sex. Um erwachsen zu wirken, Stress, Unsicherheit und Angst zu verarbeiten, gehen Jugendliche oft Gesundheitsrisiken ein.

In BODY TALK sprechen Jungen und Mädchen offen und direkt über ihre Erfahrungen.

Die Kurzfilme erleichtern Lehrpersonen und allen, die mit Jugendlichen im Alter von 13–17 Jahren umgehen und arbeiten, den Einstieg in zum Teil heikle

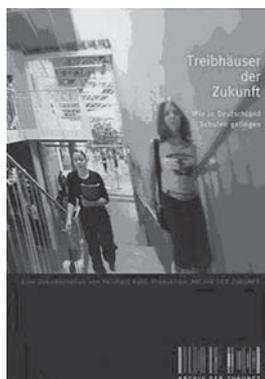
Themen, unterstützen ein gesundes Selbstbewusstsein und ein gutes soziales Miteinander in der Schule, im Elternhaus und in der Freizeit.

Mappe mit DVD und Begleitmaterial, Arbeitsblätter, Hintergrundinformationen, Links. DVD: 9 Filmportraits von Jungen und Mädchen, 3 Themenfilme: «Lust und Schutz», «Essen, Stressen, Bewegen», «Rauchen, Kiffen, Saufen».

Zu bestellen über: atvassmann@aon.at
ATV-Videovertrieb, Unterer Kirchweg 35a,
A-6850 Dornbirn
Preis: CHF 48.00 zuzüglich Porto

Treibhäuser der Zukunft

Wie Schulen in Deutschland gelingen



Dreifach-DVD mit Booklet, 136 Seiten, 29 Euro

Aus mehr als 200 Stunden Filmmaterial hat Reinhard Kahls einen überragenden Film gemacht, wie Schule gelingen kann. Im Unterricht und Schulalltag, mit Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, mit Eltern, sowie mit Interviews von Wissenschaftlern hat der Filmemacher und Bildungsjournalist das Bild einer möglichen Zukunft montiert, die in manchen Schulen längst begonnen hat. Gezeigt werden u.a. die Bodensee Schule in Friedrichshafen, die Jena-Plan-Schule in Jena, das Gymnasium Klosterschule in Hamburg und viele andere zwischen Herten, Potsdam und Bremen. Diese haben Raum und Zeit des Lernens neu vermessen. Sie sind «Treibhäuser der Zukunft» geworden.

Dokumentation, die ersten 20 Seiten des Booklets als pdf-Datei: www.archiv-der-zukunft.de/downloads/materialien/th/Treibhaeuser-DVD-Anleitung.pdf

23 Expertengesprächen: www.archiv-der-zukunft.de/downloads/materialien/th/treibh-interviews.php

Mini-Version des Film (wmv-Format, 4'32 min.) zum Downloaden: www.archiv-der-zukunft.de/download_filme/Treibhaeuser-Trailer-maxi.wmv

Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES)



Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können

Was hat Gesundheitsförderung mit Schul- und Qualitätsentwicklung zu tun? Gerold Brägger und Norbert Posse legen mit ihrem Werk das erste umfassende Qualitätshand-

buch für gute und gesunde Schulen vor. Im Vorwort schreibt Prof. Michael Schratz: «Die praxisnahe und reichlich mit Beispielen ausgestattete Darstellung durch zwei Praktiker der Schulentwicklung besticht durch ein integratives Modell, das Qualitäts- und Gesundheitsentwicklung von Schule zusammenführt. Klug verknüpfen sie vieles, was wir über die Leistungsfähigkeit von Menschen und Systemen wissen, zu einem Konzept, nach dem Schüler/innen sich in der Schule wohl fühlen und dadurch besser lernen sowie Lehrer/innen besser lehren.

Im zweiten Teilband finden Lehrer/innen die ihnen vertrauten Begriffe wieder: Klassenführung, individuelle Förderung, Leistungsbewertung, Partizipation, um nur einige der 40 Qualitätsbereiche zu nennen, die mit Schlüsselindikatoren operationalisiert und mit Umsetzungsideen, Praxisbeispielen und zusätzlichen Unterstützungsinformationen angereichert sind. Sie fordern geradezu heraus, die eigene Schulpraxis zu überdenken und zu überarbeiten!»

IQES online – www.iqesonline.net – die neue Web-Plattform für eine gesundheitsbewusste Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in Schulen – basiert auf dem Qualitätsverständnis des IQES-Handbuchs und unterstützt Schulen mit erprobten und alltagstauglichen Instrumenten.

Gerold Brägger und Norbert Posse
Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). 2 Bände, hep-Verlag 2007. ISBN 978-3-03905-348-3, CHF 67.00.

Ess- und Bewegungsprojekte für Kinder von 3–12 Jahren



«Kinderleicht» ist ein Buch für Erwachsene, die mit Kindern von 3 bis 12 Jahren arbeiten. Es enthält praktische und alltagstaugliche Beispiele, die helfen sollen, eigene Aktivitäten zu planen und umzusetzen. Ziel dabei ist, innerhalb der Projekte die Themen Essen und Bewegen in einen sinn-

vollen Zusammenhang zu bringen. Das einfache und benutzerfreundliche Hilfsmittel macht bestehende erfolgreiche Ernährungs- und Bewegungsprojekte anschaulich und will zum Nachmachen animieren. Auf der integrierten CD-ROM stehen hilfreiche Materialien rund um die Themen Ernährung und Bewegung zur Verfügung.

«Kinderleicht» eignet sich für: Kindergartenlehrpersonen, Primarschul- und andere Lehrpersonen, Kleinkindererzieherinnen und -erzieher, Spielgruppen- und Ausbildungsleiterinnen und -leiter, alle Erwachsene, die mit Kindern leben, spielen und lernen

Das Buch «Kinderleicht» mit fünf Kapiteln und CD-ROM bietet eine Fülle von Hilfsmitteln zur Projektplanung und -umsetzung und behandelt folgende Themen:

- Essen und Bewegung: warum sie zusammen gehören
- Planung und Organisation von Projekten anhand von praktischen Beispielen
- Wissen, Handeln und Erleben: Mittel zur nachhaltigen Umsetzung
- Hintergrundinformationen rund um Essen und Bewegen
- Erfolgreiche Projekte: Darstellung und Erfahrungsberichte

schulverlag blmv ag
Güterstrasse 13
3008 Bern
Telefon 031 380 52 52
info@schulverlag.ch; www.schulverlag.ch
ISBN 978-3-292-00459-8

Alkohol- und Tabakprävention in der Schule



Alkohol und Tabak sind Teil unseres Alltags. Schon kleine Kinder stellen fest, dass Alkohol und Tabak einen festen Platz im gesellschaftlichen Leben einnehmen. Sie stellen Fragen, haken nach, wollen manchmal selbst probieren. Die Prävention hat zum Ziel, Kinder vom Rauchen generell und vom

Alkoholkonsum vor dem 16. Lebensjahr abzuhalten. Es ist Aufgabe von erwachsenen Bezugspersonen – Eltern, Lehrpersonen – Kindern zu vermitteln, dass Alkohol- und Tabakkonsum ihre Gesundheit gefährden kann.

Mit diesem pädagogischen Hilfsmittel können Lehrpersonen den Kindern die Risiken bewusst machen, die mit dem Konsum von Alkohol und Tabak verbunden sind. Es regt dazu an, Kindern Wege aufzuzeigen, wie diese ihre Kompetenzen und Ressourcen nutzen können. Kinder sollen befähigt werden, im Bezug auf ihre Gesundheit positive Entscheidungen zu treffen.

1 Broschüre, 30 Seiten, 11 Arbeitsblätter, 1 CD,
Auch auf Französisch erhältlich

SFA, mit Unterstützung von b+g Netzwerk Schweiz
Lausanne, 2007,
ISBN 978-2-88183-126-3, CHF 18.00
www.sfa-ispa.ch/

SFA-Elternbriefe



Diese Briefe richten sich an Eltern von Jugendlichen von 12 bis 16 Jahren. Sie greifen Erziehungsthemen auf, die in Zusammenhang mit dem Konsum von Alkohol, Tabak und anderen Drogen stehen. Die Briefe gehen von alltäglichen Situationen aus und bieten Eltern Hinweise dazu, wie sie mit ihren Kindern über psychoaktive Substanzen sprechen und damit einen wichtigen Beitrag zur Prävention leisten können.

Flyer zum Downloaden:

www.sfa-ispa.ch/DocUpload/Elternflyer.pdf

bildung+gesundheits Netzwerk Schweiz · éducation+ Santé Réseau Suisse

bildung+gesundheits Netzwerk Schweiz

éducation+ Santé Réseau Suisse
Bundesamt für Gesundheit BAG
Sektion Drogen
Office fédéral de la santé publique OFSP
Section Drogues
3003 Bern
info@bildungundgesundheits.ch
Programmleitung
Directrice du programme
Dagmar Costantini
031 322 62 26
dagmar.costantini@bag.admin.ch

Kompetenzzentren

Centres de compétences

Kompetenzzentrum Sexualpädagogik und Schule

Centre de compétence pour l'éducation sexuelle à l'école
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz
Hochschule Luzern, PHZ Luzern
Sentimatt 1 · 6003 Luzern
041 228 69 51
Titus Bürgisser
titus.buergisser@phz.ch
Gabriela Jegge
gabriela.jegge@phz.ch
041 228 69 73
www.amorix.ch

Schulklima – Interkantonales

Kompetenzzentrum für Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz
Hochschule Luzern, PHZ Luzern
Sentimatt 1 · 6003 Luzern
041 228 69 51
Titus Bürgisser,
titus.buergisser@phz.ch

SGE – Schweizerische Gesellschaft für Ernährung

SSN – Société Suisse de Nutrition
Effingerstrasse 2 · 3001 Bern
031 385 00 00
www.sge-ssn.ch
Angelika Welter
a.welter@sge-ssn.ch

bfu – Beratungsstelle für Unfallverhütung

bpa – Bureau de prévention des accidents
Abteilung Erziehung / service éducation
Laupenstrasse 11 · 3008 Bern
031 390 22 11
www.bfu.ch
Markus Cötting
m.cotting@bfu.ch

SNGS – Schweizerisches Netzwerk

Gesundheitsfördernder Schulen

RSES – Réseau suisse d'écoles en santé
Habsburgerstrasse 31 · 6003 Luzern
041 210 62 10
www.radix.ch/schule
www.gesunde-schulen.ch
www.ecoles-en-sante.ch
Barbara Zurnstein
zumstein@radix.ch
Deutschschweiz:
Edith Lanfrancoi
lanfrancoi@radix.ch
Suisse romande
Michael Bloch
bloch@radix.ch

PROMESCE – Promotion des Médias,

Environnement, Santé et Citoyenneté dans un Processus Educatif

Françoise Pasche Gossin
Coordinatrice du projet PROMESCE
Route de Diesse 11 · 2516 Lamboing
Tél. 032 315 27 92
francoise.pasche-gossin@hep-bejune.ch
Membres de l'équipe de pilotage
pédagogique
Fausta Ferrari (NE)
fausta.ferrari@hep-bejune.ch
Francine Richon (BE)
francine.richon@hep-bejune.ch
Ruth Wenger (JU)
ruthwenger@bluemail.ch

SFA – Alkohol, Tabak und illegale Drogen

ISPA – alcool, tabac et drogues illégales
1001 Lausanne
021 321 29 76
sfa-ispac.ch
Jacqueline Sidler
jsidler@sfa-ispac.ch

BASPO – Bundesamt für Sport

OFSPo – Office fédéral du sport
Hauptstrasse 247 – 253
2532 Magglingen/Macolin
032 327 61 68
www.baspo.ch
Oliver Studer
oliver.studer@baspo.admin.ch

RessourcenPlus R+

Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit
Institut Soziale Arbeit und Gesundheit
Prof. Barbara Fähr, lic. phil.
Riggenbachstrasse 16 · 4600 Olten
062 31 96 66
barbara.fae@fhnw.ch
Prof. Dr. Doris Kunz
Institut Forschung und Entwicklung
Kasernenstrasse 20 · 5001 Aarau
062 832 02 65
doris.kunz@fhnw.ch

Partner / Partenaires

Schweizerisches Rotes Kreuz
chili – konstruktive Konfliktbearbeitung
Croix-Rouge suisse
chili – gestion de conflits
Werkstrasse 18
3084 Wabern
031 960 75 57
René Spahr
rene.spahr@redcross.ch

Fachstelle Elternwirkung

Färberstrasse 31 · 8008 Zürich
044 380 03 10
www.elternwirkung.ch
Maya Mülle
muelle@elternwirkung.ch

feelok

Institut für Sozial- und Präventivmedizin der
Universität Zürich
Hirschengraben 84 · 8001 Zürich
www.feelok.ch
Oliver Padlina · opadlina@access.unizh.ch

SNGS – Schweizerisches Netzwerk

Gesundheitsfördernder Schulen

Sexualpädagogik und Schule

bfu – Sicherheitsförderung

RessourcenPlus R+

SGE – Ernährung

PROMESCE

Schulklima

SFA/ISPA – Prävention von Drogenproblemen

BASPO – Bewegung



chili

Elternwirkung

feelok