



Hochschule für Angewandte
Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

**Coaching in der Sozialen Arbeit:
Wie kann Coaching als Angebot Sozialer Arbeit an Schulen
Jugendlichen eine Unterstützung sein?**

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 21.06.2019

Name, Vorname: Boysen, Gesa



Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Gunda Voigts

Zweite Prüferin: Prof. Dr. Sabine Stövesand

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
1.1	Thematische Hinführung.....	3
1.2	Erkenntnisinteresse	5
1.3	Aufbau der Arbeit.....	6
2	Jugend als Lebensphase.....	7
2.1	Herausforderungen von Jugendlichen im heutigen Leben	7
2.2	Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung	9
3	Sozialisationsinstanz Schule	15
3.1	Schule heute.....	15
3.2	Schulsozialarbeit als Unterstützungsfaktor	17
3.3	Lebensweltorientierung als Handlungskonzept	19
3.4	Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit	25
4	Coaching	27
4.1	Eine Begriffsbestimmung.....	27
4.2	Coaching und Lebensweltorientierung	31
4.3	Coaching als Lebensweltorientierte Gesundheitsförderung	34
5	Schluss: Reflexion und Ausblick.....	37
5.1	Reflexion.....	37
5.2	Ausblick: Interdisziplinäre Betrachtungen von Sozialisation	41
6	Literaturverzeichnis	43
7	Eidesstaatliche Erklärung	50

1 Einleitung

1.1 Thematische Hinführung

"In jungen Jahren werden Weichen für die gesundheitliche Lage im Erwachsenenalter gestellt." (RKI 2014a, 14).

Anfang der 1990er Jahre gab es nur wenige Spezialisten, die Führungskräften Coaching angeboten haben. Inzwischen scheint dies eine Selbstverständlichkeit geworden zu sein. Greif (2008) geht davon aus, dass diese Tendenz weiter anhält (vgl. ebd., 52). Erwachsene suchen bereits seit vielen Jahren immer häufiger einen Coach auf, um aktuelle Krisen, langanhaltende Missstimmungen oder auch Entscheidungsfragen - nicht nur im beruflichen Kontext - zu klären (vgl. Migge 2007, 22). Eine Umfrage aus dem Jahr 2015 bezüglich der meist behandelten Themen eines Coachings zeigen auf, dass bei 49,8 % die persönliche Entwicklung, bei 56,8 % die Selbstreflexion als Beweggründe angeführt wurden (vgl. Statisia 2018).

Kindern und Jugendlichen ist Coaching lange Zeit nicht zuteilgeworden. Dies hat sich in den vergangenen Jahren geändert. Sie stellen in der aktuellen Entwicklung die neue Zielgruppe der Maßnahme dar. Dies zeigt sich allein anhand der Ausbildungsinstitute, die sich innerhalb der letzten Jahre in Deutschland etabliert haben.¹ Kritiker des Coachings für Kinder und Jugendliche, wie etwa Dipl. Psychologe Stefan Drewes weisen auf einen Mangel in der Coachingentwicklung hin. Grund hierfür ist, dass der Coaching-Begriff nicht an festgeschriebene (Ausbildungs-) Kriterien geknüpft ist, was mitunter zur Folge hat, dass jede Person unabhängig ihrer Vorbildung coachen darf. Drewes wirft dieser Maßnahme zudem ein Streben nach Effektivität und Funktionalität vor. Er ist der Ansicht, dass Heranwachsende nicht „immer gut funktionieren müssen“ (vgl. Sokolow, 2013).

Daniel Paasch, der Entwickler des IPE²-Coachings, entgegnet diesen Kritiken, dass die Maßnahme nicht auf eine Optimierung von Kindern und Jugendlichen abziele. Das Bestreben eines Coachings sei, dass sich die Heranwachsenden in ihren Belangen angenommen fühlen und für einen kurzen Zeitraum eine Unterstützung erfahren, die nachhaltig aus der eigenen Person heraus wirken soll. Er sieht die

¹ Zum Beispiel: Landsiedel Coaching – Akademie; Heimsoeth – Academy; Institut für Potenzialentfaltung, Fachakademie für Jugendcoaching; Genialico (Google-Recherche, März 2019)

² Institut für Potenzialentfaltung

Aufgabe eines Coachings darin, die Coachees³ zum eigenen Antrieb zu motivieren, um die Schwierigkeiten selbstgesteuert bewältigen zu können. (vgl. Paasch 2014, 14f).

„Ein guter allgemeiner Gesundheitszustand ist eine wichtige Ressource, um die zahlreichen Entwicklungsaufgaben des Kindes- und Jugendalters erfolgreich zu bewältigen.“ (RKI 2018b, 8).

Kinder und Jugendliche sind vielleicht nicht solch entscheidungsschweren Situationen ausgesetzt wie Erwachsene. Jedoch sind das Erleben und die Wahrnehmung für positive wie auch negative Situationen stets individuell zu betrachten, um fahrlässige Fehler im pädagogischen Handeln innerhalb der Entwicklung zu vermeiden. Diese Forderung stützt sich auf das Ergebnis der KIGGS-Studie der Jahre 2009 bis 2012. Demnach sind die Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung der eigenen Person mitverantwortlich für die Lebensqualität wie auch Lebenserwartung (vgl. RKI 2014a, 7f). Jedem Fall muss demnach individuell begegnet werden, um nachhaltige Schädigungen der Psyche zu vermeiden, indem die Resilienzgrenze ignoriert wird.

Jeder Mensch verfügt über die sogenannte Resilienz, sie ist nur unterschiedlich stark ausgeprägt. Resilienz wird in der Fachliteratur als (psychische) "Widerstandsfähigkeit" bezeichnet. Gemeint ist damit dass es Menschen gibt, die trotz "biologischer, psychologischer oder sozialer Entwicklungsrisiken" eine "gesunde Entwicklung" oder "gute Anpassungsfähigkeit" an widrige Lebensumstände aufweisen. (vgl. Zander 2010, 18). Die Resilienzgrenze ist personenbezogen und situations- wie auch ressourcenabhängig (vgl. Werner 1999, 25f). Das Phänomen der Resilienz zeigt die Notwendigkeit auf, Kinder und Jugendliche während ihrer gesamten Entwicklung zu unterstützen. Damit soll die Möglichkeit geschaffen werden, ein stabiles Selbstkonzept zu entwickeln (vgl. Martens & Kuhl 2005; Greif 2008; Asendorpf 2011), woraufhin eine gesundheitsförderliche Entwicklung hervorgehen kann (vgl. Migge 2007).

Insofern die Resilienzgrenze Heranwachsender (anhaltend) übergangen wird, kann sich infolgedessen eine psychische Erkrankungen entwickeln. Dann wird häufig eine Unterstützung in Form einer Psychotherapie angeboten. Der DAK-Studie (2017) und der KIGGS-Studie (2009-2012, 2014-2017) zufolge weist der Großteil der Kinder und

³ Personen, die gecoacht werden (vgl. Paasch 2014, 18)

Jugendlichen in Deutschland keine diagnostizierte psychische Erkrankung auf (vgl. Storm 2017; RKI 2014b, 2018b). Dieser Aspekt schließt jedoch nicht aus, dass Heranwachsende keinen Belastungen ausgesetzt sind: Fast jeder zweite Schüler (43 %) leide unter Stress (vgl. Storm 2017). Zudem sei anzunehmen, dass ein großer Graubereich vorherrsche. Die Frage, wann eine Belastung in eine psychische Erkrankung übergehe und wie viel ein Kind/Jugendlicher aushalten könne, sei nicht zu pauschalisieren.

Die oben dargelegten Fakten legen nahe, dass eine präventive Unterstützung von Kindern und Jugendlichen darin, mit Belastungen in ihren Lebenswelten umzugehen, einen langfristigen gesundheitsfördernden Effekt hat. Wie dies gelingen kann, soll Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein.

1.2 Erkenntnisinteresse

Die erste Frage, welche sich beim Betrachten des Titels stellt ist: Kann Coaching überhaupt als Angebot Sozialer Arbeit verstanden werden? Wie müsste Coaching in diesem Falle theoretisch fundiert und praktisch ausgestaltet sein? Im weiteren stellt sich die Frage: Was kann Coaching konkret leisten? Welche Unterstützung kann es - im speziellen Jugendlichen - bieten? Ich möchte aufzeigen, dass die Herausforderungen, welche derzeit von der Gesellschaft an Jugendliche herangetragen werden, derart umfangreich sind und zudem emotional belastend sein können, dass u.a. Stress und Motivationslosigkeit die Folge sein können. Ist dieser Zustand erreicht, ist es schwierig, diesen aus eigener Kraft zu überwinden. "Eine Unterstützung in Form eines Coachings, also eines Mental- und Persönlichkeitstrainings, dass den Jugendlichen dabei hilft, ihre emotionale Schräglage wieder ins Lot zu bringen, kann ihnen eine Unterstützung sein." Diese These sollen meine Ausführungen belegen. Schule als Ort, an dem Jugendliche einen Großteil ihres Lebensalltags verbringen und zudem häufig auch zu ihren "Stressquellen" zählt, kommt meiner Ansicht nach eine besondere Bedeutung, aber auch Verantwortung zu, Schüler_innen in ihren Anliegen zu unterstützen. Schulsozialarbeit ist die Instanz, welche den Schüler_innen auch im Bereich der individuellen Orientierung eine Unterstützung sein soll. Dass diese in zunehmenden Maße beansprucht wird, so dass eine stärkere Gewichtung dieser individuellen Förderung nötig scheint, sollen meine Ausführungen zeigen. Coaching würde die Arbeit der bisherigen Schulsozialarbeit um die

psychologisch-neurobiologische Komponente ergänzen und wäre ein sinnvolles und zunehmend notwendiges Angebot, das allen Schüler_innen zugänglich sein sollte. Dass dies derzeit nur Kindern und Jugendlichen, deren Eltern über die erheblichen finanziellen Mittel verfügen, auf dem privatwirtschaftlichen Markt zur Verfügung steht, unterstreicht meiner Meinung nach ein weiteres Auseinanderklaffen von bildungsnah und bildungsfern. Mir geht es darum, Möglichkeiten zu finden, wie die Ansätze und Methoden des Coachings allen Schüler_innen zugänglich sein können.

1.3 Aufbau der Arbeit

Da es sich um die Zielgruppe der Jugendlichen handelt, rücke ich diese und deren aktuellen Lebensumstände in den Fokus und setze mit meinen Ausführungen zur Beantwortung der Fragestellung bei diesen an. Dafür nutze ich die Erkenntnisse des 15. Kinder- und Jugendberichts (Kapitel 2.1). Anschließend betrachte ich die 'Lebensphase Jugend' aus soziologischer Sicht anhand der Sozialisationstheorie von Klaus Hurrelmann (Kapitel 2.2) und setze mich mit seinem Modell der produktiven Realitätsverarbeitung auseinander. Meine Fragestellung richtet die Aufmerksamkeit auf die Sozialisationsinstanz Schule. Daher gehe ich im folgenden Kapitel darauf ein, wie Jugendliche diese aktuell erleben und welche Gefühle dabei eine Rolle spielen (Kapitel 3.1). Im Kontext Schule soll die Schulsozialarbeit den Jugendlichen als Unterstützungsfaktor dienen, deshalb wende ich mich im nächsten Schritt dieser und ihren diesbezüglichen Möglichkeiten zu (Kapitel 3.2). Deren Aufgaben und Herausforderungen legt den Lebensweltorientierten Ansatz nach Hans Thiersch als theoretische Ausrichtung nahe. Was dieses Konzept beinhaltet und in seiner praktischen Ausführung anvisiert, ist Gegenstand des Kapitels 3.3. Was Lebensweltorientierung dann konkret praktisch in ihrer Umsetzung für die Schulsozialarbeit bedeutet, wird in Kapitel 3.4 behandelt. Bis hierhin wurden die aktuellen Umstände betrachtet, welche Jugendliche im Kontext Schule erleben und welche Unterstützung ihnen zu Teil werden kann bzw. welche Bedürfnisse unbefriedigt bleiben. Im Folgenden wende ich mich dem Thema Coaching zu und nehme zu Beginn eine Begriffsbestimmung vor (Kapitel 4.1), damit deutlich wird, was genau der Begriff Coaching meint. Eine besondere Beachtung findet der Begriff des 'Sozialpädagogischen Coachings', der eine gemeinsame Perspektive der beiden Disziplinen offenbart und ebenfalls in der Linie des lebensweltorientierten Ansatzes

steht (Kapitel 4.2). In Kapitel 4.3 betrachte ich Coaching als Maßnahme einer lebensweltorientierten Gesundheitsförderung und nehme zu den in Kapitel 1.1 getroffenen Aussagen Bezug. In Kapitel 5.1 findet eine persönliche Reflexion meiner Ausführungen statt. Einen Ausblick - speziell für die Wissenschaft - bildet das letzte Kapitel (5.2), in welchem ein interdisziplinärer Ansatz der unterschiedlichen Professionen anvisiert wird, welcher zu einem verbesserten Verständnis des menschlichen Denkens und Handelns führen könnte.

2 Jugend als Lebensphase

Aufwachsende Jugendliche sind heute vor eine Reihe neuer Herausforderungen gestellt: Wachsende Prozesse der Globalisierung, einhergehend mit Individualisierung, haben zu zahlreichen gesellschaftlichen Ungewissheiten geführt. Soziale Einbindungen, kulturelle Deutungsmuster und Normalitätsvorstellungen sind zugunsten entgrenzter Formen aus dem Leben gewichen. Die Flexibilisierung von Arbeit hat neue Formen von Autonomie und (Selbst-)Kontrolle erzeugt. "Heutiges Leben ist nicht nur gestaltbar, es ist auch dringend gestaltungsbedürftig." (Gahleitner, Hintenberger & Leitner 2013, 113). Um sich ein konkretes Bild von den aktuellen Bedingungen und Herausforderungen zu machen, welchen Jugendliche heute gegenüber stehen, ist es hilfreich, sich mit dem 15. Kinder- und Jugendbericht (KJB) auseinanderzusetzen.

2.1 Herausforderungen von Jugendlichen im heutigen Leben

Ausgehend von der Annahme der Bundesregierung, dass "Jugend und das junge Erwachsenenalter ein eigenständiger und prägender Lebensabschnitt mit spezifischen Herausforderungen ist" (BMFSFJ 2017, 5), stellt die von der Bundesregierung berufene Sachverständigenkommission "erstmalig explizit eine Altersgruppe in das Zentrum der Berichterstattung [...], deren Rahmenbedingungen des Aufwachsens und generationale Lage sich in den letzten 20 Jahren erheblich verändert haben" (ebd., 47). Als Kernherausforderungen prägen vor allem drei Begriffe den Bericht: Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung.

Mit dem Begriff Qualifizierung ist der Gedanke verbunden, dass junge Menschen durch Bildungsprozesse sozial und beruflich handlungsfähig werden. Aus Sicht der Sachverständigenkommission des 15. KJB sei der gesellschaftlich-politische Fokus derzeit allerdings zu sehr und zu einseitig auf diesen Qualifizierungsprozess ausgerichtet, wodurch diese Anforderung tendenziell zum alleinigen und dominierenden Merkmal des Jugendalters werde (vgl. Rauschenbach 2017, 6).

Mit dem Begriff der Verselbstständigung wird die Erwartung verbunden, dass junge Menschen soziale, politische und ökonomische Eigenständigkeit entwickeln, wodurch sich ihre Beziehungen zur Familie, zu pädagogischen Einrichtungen, aber auch zu Gesellschaft und Politik verändere. An diesem Punkt stelle sich die Frage, ob an den Lebens- und Lernorten junger Menschen dafür ausreichend Gelegenheiten zur Verfügung stünden. Auch sei mit dem Begriff Verselbstständigung gemeint, dass junge Menschen im Verhältnis zu ihren Mitmenschen, zur Gesellschaft, aber auch zu den gesellschaftlichen und politischen Werten einen Standpunkt und eine Urteilskraft entwickeln, dass sie eigene Haltungen finden, eigene Meinungen vertreten, eigene Wege gehen (vgl. Rauschenbach 2017, 6).

Mit den Prozessen der (Selbst-) Positionierung verbindet man den Gedanken, dass junge Menschen eine Integritätsbalance zwischen subjektiver Freiheit und sozialer Zugehörigkeit ausbilden sollen. Diese Fähigkeit sei notwendig, um Gesellschaft demokratisch mitzugestalten und sozialen Wandel zu ermöglichen. Auch diese Dimension komme nach Einschätzung der Kommission gegenwärtig häufig zu kurz (vgl. BMFSFJ 2017, 96; Rauschenbach 2017, 7). Ihrem Eindruck nach werden die Jugendlichen in den verschiedensten Kontexten immer wieder aufgefordert, ihr persönliches, berufliches oder soziales Leben als ein Projekt der "biographischen Selbstoptimierung" (BMFSFJ 2017, 95) zu betrachten. "So wird das Jugendalter insgesamt in einem Spannungsverhältnis zwischen Generationenkonkurrenzen, Selbstbehauptungen und ungewisser Zukunft verortet" und ist gefärbt von "einer allgemeinen Angst, die Selbstoptimierung [...] könne nicht ausreichen, um im 'globalisierten' Wettbewerb mitzuhalten" (ebd.). Jugendliche sollen sich 'fit' machen für die unübersichtlichen Anforderungen der Multioptions-, Wettbewerbs- und Wissensgesellschaft, doch sozialstrukturelle Unterschiede im Jugendalter geraten ebenso häufig in den Hintergrund wie regionale, rechtliche und institutionelle Bedingungen (vgl. ebd.). Die Frage ist, welche Verpflichtungen und Aufgaben daraus für Eltern, Pädagog_innen oder politische Verantwortungsträger_innen folgen, die

den Rahmen für die Bewältigung dieser Herausforderungen abstecken (vgl. Rauschenbach 2017, 7). Die Kommission sieht also in den drei Kernherausforderungen zugleich Themen von erheblicher gesamtgesellschaftlicher Relevanz und fordert im Kern, "dass Politik und Gesellschaft Bedingungen für eine jugendgerechte Gesellschaft zu schaffen haben, wobei dies ohne Wenn und Aber nur mit Beteiligung und sozialer Teilhabe junger Menschen gelingen kann" (Schulze-Krüderer 2017, 53).

Der gewachsene Stellenwert der Lebensphase Jugend im menschlichen Lebenslauf gehe mit der kontinuierlichen zeitlichen Ausdehnung dieser Lebensphase einher (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2016, 19), so dass das Erwachsenenalter inzwischen eine Lebensphase darstellt, in der die wesentlichen Aufgaben der Jugendzeit wiederkehrend zu bewältigen sind (vgl. Thole 2017, 40). Aus psychologisch und soziokultureller Sicht gilt Jugend als eigenständige Lebensphase, weil sie durch die Auseinandersetzung mit elementaren Entwicklungsaufgaben geprägt ist, welche die zwei großen Herausforderungen der Jugend einleiten und vorantreiben: die bewusste Individuation und gesellschaftliche Integration (vgl. Schleck 2017, 18). Um ein tieferes Verständnis von dieser Lebensphase zu erhalten, wenden wir uns im folgenden Kapitel der soziologischen Perspektive zu.

2.2 Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung

Schauen wir uns die Persönlichkeitsentwicklung in Anlehnung an die Sozialisations-
theorie von Klaus Hurrelmann an, welche

"[...] die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen als eine intensive Auseinandersetzung mit den angeborenen körperlichen und psychischen Merkmalen auf der einen und den Anforderungen der sozialen und physischen Umwelt auf der anderen Seite versteht." (Hurrelmann 2002, 8).

Sie verbindet Basistheorien aus der psychologischen und soziologischen Tradition. Hurrelmann geht dabei von der These aus, "ein Mensch setzt sich sein ganzes Leben lang mit den inneren und äußeren Anforderungen der Lebensrealität auseinander und formt dabei flexibel seine eigene Persönlichkeit" (Hurrelmann 2002, 8). Aus der psychologischen Tradition werden Überlegungen dazu übernommen, wie sich die Persönlichkeitsbildung in Phasen und Stufen (weiter-) entwickelt und wie sich dabei die grundlegenden Fähigkeiten – Wahrnehmen, Denken, Handeln –

ausbilden. Gleichzeitig ist die Sozialisationstheorie aber auch anschlussfähig an die soziologische Tradition von Handlungs- und Gesellschaftstheorien, indem gesellschaftliche Mechanismen der Übernahme von Werten, Normen und Verhaltensmustern berücksichtigt und soziale Integrationsprozesse thematisiert werden (vgl. Zander 2010, 22).

Der Theorie zugrunde liegt das 'Modell der produktiven Realitätsverarbeitung' (MpR). Dieses ermöglicht, "Theorien zum Spannungsverhältnis zwischen Gesellschaft und Individuum und damit zwischen sozialer Integration und persönlicher Individuation in einen gemeinsamen Bezugsrahmen zu stellen" (Hurrelmann 2015, 144). Die zentralen Annahmen sind folgende:

- Sozialisation wird als ein Prozess verstanden. Persönlichkeit wird dabei als die individuell einmalige Struktur der körperlichen und psychischen Merkmale und Eigenschaften eines Menschen begriffen. 'Persönlichkeitsentwicklung' meint die Weiterentwicklung wesentlicher Elemente dieser Struktur im Laufe des Lebens. Je nach Herausforderungen im Lebenslauf verändern Menschen als umweltbezogene und lernfähige Wesen bei gleichbleibender Grundstruktur ihrer Persönlichkeit ihre Verarbeitungsstrategien und konstruieren so ihre eigene Biografie (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2016, 96).
- Persönlichkeitsentwicklung wird als ein "andauernder Prozess der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität" (ebd., 96) verstanden. In dem MpR wird die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen als eine in ihren Grundmerkmalen aktive und prozesshafte Form der Auseinandersetzung mit den inneren Anforderungen von Körper und Psyche und den äußeren Anforderungen von sozialer und physischer Umwelt konzipiert.
- "Realitätsverarbeitung beschreibt die Fähigkeit, sich durch eigene Aktivität Realität anzueignen" (ebd., 96). Damit ist der aktive Vorgang gemeint, welchen das Individuum vollzieht, wenn es die äußere Realität vor dem Hintergrund der bereits erworbenen Erfahrungen wahrzunehmen, zu bewerten und psychisch neu einzuordnen versucht. Es handelt sich um einen Erkenntnisakt, welcher vor dem reaktiven oder aktiven Handeln einsetzt. "Umweltereignisse gehen in das Ordnungssystem und die Interpretationsmuster eines Individuums ein, werden dort bewertet und zur Grundlage

anschließender Handlungsorientierungen." (ebd., 96). Auf diese Weise wird die gezielte Orientierung und Strukturierung des eigenen Handelns erreicht.

- Das Wort 'produktiv' meint, dass es sich um eine individuelle je spezifische Verarbeitung der inneren und äußeren Realität handelt, bei denen ein Individuum eine individuelle, den eigenen Voraussetzungen und Bedürfnissen angemessene Form wählt. Es handelt sich also um eine kreative Anpassung der inneren und äußeren Bedingungen (vgl. ebd., 97).
- Als ständige Anforderung an die Persönlichkeitsentwicklung wird die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben genannt. Wenn es dem Individuum gelingt, diese zu bewältigen, kommt es zum Aufbau einer Ich-Identität. Gelingt es dem Individuum jedoch nicht, ist der Aufbau der Ich-Identität gefährdet oder sogar unmöglich (vgl. ebd., 97). Ich-Identität meint, eine Kontinuität des Selbstkonzepts, sich selbst als die gleiche Persönlichkeit wahrzunehmen (vgl. ebd., 102).

Der Prozess der Sozialisation - im Sinne einer produktiven Verarbeitung innerer und äußerer Realität - erreicht im Jugendalter eine besonders intensive Phase, welcher für den ganzen weiteren Lebenslauf ein Muster bildender Charakter zukommt. Dies gründet in den weitreichenden und zeitlich dicht gestaffelten körperlichen, psychischen und sozialen Umbrüchen. Den Entwicklungsaufgaben kommt eine besondere Bedeutung zu: Gemeint sind damit die für die verschiedenen Altersphasen typischen körperlichen, psychischen und sozialen Anforderungen und Erwartungen, die von der sozialen Umwelt an Individuen der verschiedenen Altersgruppen herangetragen werden (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2016, 24). Sie lassen sich wie folgt definieren:

"Entwicklungsaufgaben sind Zielprojektionen, die in jeder Kultur existieren, um die Anforderungen zu definieren, die ein Kind, ein Jugendlicher, ein Erwachsener und ein alter Mensch zu erfüllen haben. Sie werden in einem Prozess der Selbstregulation bearbeitet." (Hurrelmann 2002, 35).

Diese Zielprojektionen sind kulturell so tief verankert, dass sich Jugendliche zu ihnen verhalten müssen (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2016, 99). Dabei ist entscheidend, dass diese vom Individuum erkannt, verstanden, angenommen und in konkrete Verhaltensweisen umgesetzt werden. Dies setzt eine Identifikation mit ihnen voraus (vgl. ebd., 24). Hurrelmann und Bauer (2015) unterscheiden vier zentrale Entwick-

lungsaufgaben, welche in unterschiedlicher Ausprägung in allen Lebensphasen wiederzufinden sind (vgl. ebd., 108f):

1. **Qualifizieren:** Die Schulung der Wahrnehmung und der intellektuellen und sozialen Kompetenzen, um aktive Tätigkeiten zu übernehmen, die persönlich befriedigen und einen Nutzen für das Gemeinwohl haben.
2. **Binden:** Der Aufbau eines Selbstbildes von Körper und Psyche, um die eigene Identität zu erlangen, und die Fähigkeit, erfüllende Kontakte zu anderen Menschen und eine enge Bindung zu besonders geliebten Menschen einzugehen.
3. **Konsumieren:** Die Entwicklung von psychischen und sozialen Strategien zur Entspannung und Regeneration und die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten.
4. **Partizipieren:** Die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und die Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von sozialen Lebensbedingungen.

Im Bereich des Qualifizierens sehen Hurrelmann & Bauer (2015) im Jugendalter einen zunehmenden Bewährungsdruck, dem Jugendliche sich ausgesetzt fühlen. Da hohe Schul- und Ausbildungsabschlüsse in Zeiten von Arbeitsplatzmangel und internationaler Konkurrenz zu notwendigen, aber noch lange nicht hinreichenden Voraussetzungen für die Aufnahme in die Berufswelt geworden sind, ist eine wesentliche Anforderung, mit dieser strukturellen Ungewissheit umzugehen. Im Bereich des Bindens können Jugendliche heute Freundschafts-, Partnerschafts- und Liebesbeziehungen weitgehend frei gestalten und in diesem Bereich ein Leben mit relativ hohen, dem Erwachsenenstatus ähnlichen Graden von Selbstständigkeit entfalten (vgl. ebd., 133). Ein anderer, kritischer Aspekt sind die Angebote der Medien- und Freizeitwelt, welche zu einem rauschhaften Konsumverhalten mit Suchtgefahr tendieren können, wenn dabei keine strukturelle Vorstellung existiert, wie man diese nutzen möchte. Die Autoren sind der Ansicht, dass Jugendliche "für die selbstbestimmte Nutzung der Medien- und Freizeitangebote ein inneres Ordnungssystem [...] [benötigen], um die vielfältigen Handlungsanforderungen und die Widersprüche [...] flexibel und sinnvoll zu bewältigen." (ebd. 133f). In einer hochgradig individualistischen Gesellschaft sei ein Gespür dafür wichtig, welches Ziel man eigentlich verfolgen möchte und wo man langfristig seinen Platz in der

Gesellschaft sieht. Auch der Bereich des Partizipierens verlangt von den Jugendlichen den Umgang mit der Ungewissheit: Ob sie als Erwachsene überhaupt noch ein lebenswürdiges Dasein führen können und die Welt für sie bewohnbar bleibt, ist fraglich (vgl. ebd., 134).

"Trotz all dieser Sorgen und Bedenken können sie ihre Entwicklungsaufgaben nur bewältigen, wenn sie von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt sind, sich also zutrauen, ihre Lebensherausforderungen gegen alle widrigen Umstände meistern zu können." (ebd., 134).

Entwicklungsaufgaben haben eine individuelle und eine gesellschaftliche Dimension: In der individuellen Dimension dient die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe der persönlichen Individuation, also "dem Aufbau einer Persönlichkeitsstruktur mit ganz bestimmten körperlichen, psychischen und sozialen Merkmalen und Kompetenzen und dem subjektiven Erleben als unverwechselbares Individuum" (Hurrelmann & Quenzel 2016, 25). In der gesellschaftlichen Dimension ermöglicht die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben die soziale Integration, also die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Netzwerken und Gruppen. Vor allem die Lebensphase Jugend ist durch dieses Austarieren von persönlicher Individuation und sozialer Integration gekennzeichnet, welche in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander stehen.

Aus der gelingenden Bewältigung der Entwicklungsaufgaben geht die Ich-Identität hervor (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2016, 102). Der Aufbau einer Ich-Identität setzt ein dem Alter und dem Entwicklungsstand angemessenes eigenes Selbstbild voraus, also eine realistische Einschätzung der personalen und sozialen Ressourcen. "Voraussetzung für den Aufbau eines Selbstbildes [wiederrum] ist die Fähigkeit, zwischen der eigenen Person mit ihrer inneren Realität und der umgebenden äußeren Realität unterscheiden zu können." (Hurrelmann & Bauer 2015, 134). Diese Fähigkeit baut sich im Verlauf der Entwicklung im Jugendalter auf. Dabei wird die reflexive Beziehung eines Menschen zu seinem Körper und zu seinen Bedürfnissen, Motiven und Interessen zunehmend differenzierter und komplexer und erreicht in der frühen Jugendphase eine qualitativ neue Entwicklungsstufe (vgl. ebd., 134).

Gelingt es Jugendlichen nicht, die Anforderungen der Individuation und der Integration aufeinander zu beziehen und miteinander zu verbinden und die in der Jugendphase besonders dicht gestaffelten Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, entsteht ein sich aufstauernder Entwicklungsdruck. Hält dieser lange an, können die Persönlichkeitsentwicklung schädigende Entlastungsstrategien gewählt werden, wie

Aggression und Gewalt als nach außen gerichtete, psychosomatische Störungen und Depressionen als nach innen gerichtete und unkontrollierter Konsum von legalen oder illegalen Drogen oder anderes Suchtverhalten, um den Druck vorübergehend zu senken (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2016, 103f).

Verfügen Jugendliche über eine sichere Ich-Identität, haben sie die besten Voraussetzungen, Freiräume zu ihrem Vorteil nutzen zu können, ohne Gefahr zu laufen, dass ihre persönlichen Bedürfnisse und Wünsche durch die Dynamik der Medien- und Freizeitangebote gesteuert werden (vgl. Hurrelmann 2015, 134). Neben individuellen Bewältigungsfähigkeiten ("Personale Ressourcen") spielen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bzw. beim Austarieren des Spannungsverhältnis auch soziale Unterstützungsleistungen von den wichtigsten Bezugsgruppen ("Soziale Ressourcen") eine Rolle. Denn ob und wie Jugendliche Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen, hängt im entscheidenden Ausmaß von den Hilfestellungen ihrer sozialen Umwelt ab (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2016, 104). Dabei spielt die Herkunftsfamilie eine Schlüsselrolle. Sie fungiert als primärer und wichtigster Sozialisationskontext in unserem Kulturkreis (vgl. Hurrelmann & Bauer 2015, 153). In den letzten Jahren zeigte sich allerdings ein spürbarer Wandel, der die öffentliche Erziehung und den früheren Start in die Bildungseinrichtungen unterstützt:

"Von immer größerer Bedeutung werden sekundäre Sozialisationskontexte, darunter öffentliche Erziehung- und Bildungsinstitutionen wie [...] Schulen, Ausbildungseinrichtungen, Hochschulen, sozialpädagogische Institutionen sowie Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung [...]" (ebd., 154).

Als "sekundäre" Sozialisationsinstanzen sind die Pädagog_innen dort allerdings auf die Vorarbeit der Elternhäuser angewiesen. Viele Grundstrukturen sind bereits geprägt, so dass hieran angeknüpft und aufgebaut werden muss. Jede Sozialisationsinstanz steht vor der Aufgabe, den ihr anvertrauten Jugendlichen die Kompetenzen zu vermitteln, welche für einen erfolgreichen Prozess der Individuation und Integration zentral sind (vgl. ebd., 155).

"Es geht darum Jugendliche bei der Identitätserkundung und -entwicklung zu unterstützen, sie bei der Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit zu begleiten und sie zugleich auf die verantwortungsvolle Übernahme von gesellschaftlichen Mitgliedschaftsrollen vorzubereiten." (Hurrelmann & Quenzel 2016, 106).

Als tertiären Sozialisationskontext sieht Hurrelmann die "alltägliche Lebenswelt" (Hurrelmann & Bauer 2015, 155) eines Menschen, diese hat in den komplexen und

stark differenzierten Gesellschaften der Gegenwart eine ebenso große Bedeutung erlangt wie alle anderen und ist eng mit den primären und sekundären Sozialisationskontexten verflochten, so dass die Sozialisationsinflüsse im Einzelnen oft gar nicht voneinander zu unterscheiden sind. Zu den tertiären Instanzen gehören die Institutionen und Organisationen für Arbeit und Beruf, Religionsausübung bzw. Wertorientierung, Politik, Medien, Unterhaltung, Freizeit (Regeneration), Konsum, Sozialkontakt und Kommunikation. Dazu gehören auch informelle Kontexte wie die intime Partnerschaft, der Freundes- und Bekanntenkreis, sowie die sozialökologische Lebenswelt. Führt man sich vor Augen, wie viel Zeit diese tertiären Instanzen in der alltäglichen Lebensführung beanspruchen, wird ihr hoher Stellenwert deutlich (vgl. Hurrelmann & Bauer 2015, 155f).

Für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen ist es von Vorteil, wenn keine allzu großen Spannungen zwischen den verschiedenen Instanzen bestehen, sie sich im Gegenteil vielleicht sogar als Netzwerk gegenseitig anregen und ergänzen. Denn: "Je vielfältiger die sozialen Ressourcen im Netzwerk verteilt sind, desto flexibler und zielführender können sie von einem Jugendlichen abgerufen werden." (Hurrelmann & Quenzel 2016, 105). Betrachten wir im nächsten Schritt die Sozialisationsinstanz Schule .

3 Sozialisationsinstanz Schule

3.1 Schule heute

Schleck (2017) stellt die zwei Ansprüche an Schule heraus: Zum einen ihr gesellschaftlicher Auftrag, welcher sich aus staatlichen Interessen ableiten lässt und welcher sich im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen verändern kann. Zum anderen ist Schule ein Bildungsort für Jugendliche, wird durch diese charakterisiert und wurde eigens für diese Altersgruppe geschaffen (ebd., 32). Neben ihrem gesellschaftlichen Auftrag kann Schule maßgeblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen nehmen und soziale Einstellungen prägen, nicht allein über fachliche Unterrichtseinheiten, sondern ebenfalls als Treffpunkt und Begegnungsort und dies in zunehmenden Maße mit der Umgestaltung der Schule auf den Ganztage. Diese Umgestaltung hat zur Folge, dass Schüler_innen immer mehr Zeit in der Schule und immer weniger in anderen

sozialen Kontexten (wie Vereinen und Jugendtreffs) verbringen (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2016, 115f).

Aus den Funktionen und Aufgaben der Schule ergeben sich teilweise Widersprüche, welche zu erheblichen Spannungen führen: Das Schulsystem fördert über die Bewertung von überprüfbaren Leistungen unvermeidlich Exklusionsprozesse. Demgegenüber steht die Integrationsfunktion, über welche der gesellschaftliche Zusammenhalt gesichert werden soll (vgl. Rauschenbach & Borrmann 2009, 169). Im Kontext Schule kann eine individuell ausgerichtete Persönlichkeitsentwicklung somit behindert bzw. begrenzt und eine gelingende Integration erschwert werden (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2016, 116).

Schule repräsentiert die Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens. Diese wird - wie bereits beschrieben - zunehmend anspruchsvoller, muss jedoch zeitlich mit anderen Aufgaben bewältigt werden, so dass sich viele Jugendliche überfordert fühlen und auf Hilfe angewiesen sind. Sollte ihnen diese Unterstützung nicht zukommen, ist ihre Schullaufbahn und somit der Qualifizierungsprozess gefährdet (vgl. Leven et al. 2015, 67). Schule ist für viele verbunden mit Leistungsdruck und Zwang: "Da das Schulsystem als Pflichtveranstaltung konzipiert ist, die Jugendlichen allerdings gleichzeitig durch Individualisierungsschübe eine nie da gewesene Autonomie und Selbstbestimmung erfahren, können Konflikte entstehen, die sich bei Heranwachsenden in Form von Frustration und abweichendem Verhalten zeigen." (Schleck 2017, 38). Hinzu kommt der wachsende Konkurrenzdruck unter den Schüler_innen. Auch das Wissen um die Komplexität des Übergangs von Schule in den Beruf führt zu erheblichem Druck (vgl. ebd., 35). Leistungsanforderungen und Leistungserwartungen, die hohe biographische Bedeutung, sowie die schulischen Ausleseprozesse können bei Jugendlichen Gefühle der Ohnmacht oder des Zorns auslösen. Zudem verliere Schule an Attraktivität, da sie zu einem großen Teil nicht mit den Lebensbedingungen der Jugendlichen vereinbar sei. Die Folgen können sein abweichendes Verhalten oder Schulabsentismus. Neben Problemen in der Herkunftsfamilie hebt Hurrelmann vor allem Bewältigungsschwierigkeiten der Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens als deren Hauptursache hervor (vgl. Hurrelmann & Quenzel 2016, 126f).

Laut Schleck zeigen diese und weitere Problemlagen auf, dass Jugendliche teilweise nicht adäquat durch Schule und ihre Leistungen erreicht werden können, dass Schule für einen Teil der Jugendlichen nicht als soziale Ressource im Individuations-

und Integrationsprozess wahrgenommen wird. Ganz entscheidende Faktoren scheinen dabei die mangelnde Orientierung an den Interessen und Neigungen der Schüler_innen darzustellen, sowie die weitgehende Ausblendung ihrer biographisch geprägten Probleme, Nöte und Ängste. Vielfach mangle es an Bezügen zwischen Lebenswelt bzw. Lebensverhältnissen und der Schule, die teilweise in keiner Beziehung zueinander stehen (vgl. ebd. 2017, 40).

Um u.a. solchen Diskrepanzen aktiv zu begegnen, entwickelte sich v.a. in den vergangenen Jahrzehnten die Schulsozialarbeit, welche sich nach wie vor in dem Prozess der Profilbildung befindet (vgl. Spies & Pötter 2011) und deren Wirken wir im folgenden Kapitel näher betrachten.

3.2 Schulsozialarbeit als Unterstützungsfaktor

Der Tätigkeit der Schulsozialarbeit liegt die Einsicht zugrunde, dass Schüler_innen nur lernen können, wenn ihre Grundbedürfnisse erfüllt sind, sowie die Einsicht, dass Schüler_innen besser lernen, wenn die Lerninhalte Bezug auf ihre Lebenswelt nehmen und in einem angstfreien Raum vermittelt werden (vgl. Pötter 2014, 8). Durch die direkte Verortung an Schulen kann sie sowohl zu frühzeitiger Problemlösung als auch zur Realisierung eines umfassenden Bildungsangebots an Schulen beitragen (vgl. Baier & Deinet 2011, 10).

Die heutigen Erwartungen an Schulsozialarbeit in Politik, Verwaltung, Praxis und Wissenschaft sind vielfach äußerst umfangreich und ambitioniert. Die Wirkungen der Schulsozialarbeit sind dabei nicht auf einzelne Adressat_innen beschränkt, sondern bezieht sich auf Adressat_innengruppen (z.B. Klassen, Eltern, das Lehrerkollegium) sowie der Organisation von Schule selbst und auch das Organisationsumfeld (z.B. Jugendhilfe) (vgl. Speck & Olk 2014, 40). Die individuelle Orientierung und Hilfe stellt nur einen Aspekt schulsozialarbeiterischer Tätigkeit dar. Als weitere Arbeitsbereiche von Schulsozialarbeit sehen Spies und Pötter (2011) die Förderung des sozialen Lernens und die Gestaltung adäquater Bildungsbedingungen (vgl. ebd., 91f). Sie definieren Schulsozialarbeit wie folgt:

"Schulsozialarbeit ist das Ergebnis von Kooperationen zwischen verschiedenen Akteuren des Systems Schule und den SchulsozialarbeiterInnen. Schulsozialarbeit entsteht in einem Koproduktionsprozess zwischen Jugendhilfe und Schule." (ebd., 18).

Da Schulsozialarbeit an der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe agiert, kann sie eine wichtige Funktion in der Annäherung beider Felder übernehmen. Aufgabe der Jugendhilfe ist es, Individuations- und Integrationsprozesse zu fördern bzw. zu ermöglichen. Ihre Angebote obliegen dem Prinzip der Freiwilligkeit. Doch aufgrund des doppelten Mandats von Freiwilligkeit und Kontrolle, welches Jugendhilfe darüber hinaus verpflichtet, gesellschaftliche Erwartungen hinsichtlich bestehender Normen durchzusetzen, ist ihr Auftrag mitunter ambivalent (vgl. Schleck 2017, 47). Das Gelingen von Schulsozialarbeit liegt laut der Definition oben jedoch nicht allein in den Händen der sozialpädagogischen Fachkräfte, sondern in den Händen aller an der Schule aktiven Professionen. Dies hat "Aufforderungs- und Aktivierungscharakter" und schützt vor der Vorstellung, Probleme an die SchulsozialarbeiterInnen abgeben zu können (vgl. Pötter 2014, 8).

Bolay und Iser empfinden die zunehmende Tendenz, den kompensatorischen Charakter der Schulsozialarbeit in den Vordergrund zu rücken und diese primär über ihren Beitrag zum Funktionieren von Schule zu legitimieren, als irritierend (vgl. ebd. 2016, 142f). Um dieser Tendenz zu begegnen und die Profilbildung der Schulsozialarbeit voranzutreiben, übertragen Spies und Pötter (2011) das 'Konzept der Anschlussfähigkeit' auf die Schulsozialarbeit (vgl. ebd., 20ff): Das Konzept baut auf der Systemtheorie von Niklas Luhmann sowie auf der 'Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit' nach Hans Thiersch auf. Während Luhmann eine strikt funktionalistische Betrachtungsweise von Gesellschaft wählt, in der nur die Kommunikation relevant ist, die im Rahmen der Funktionssysteme Wirtschaft, Recht, Politik, Bildung etc. erfolgt, geht die Sichtweise von Thiersch von den unterschiedlichen Lebenswelten der Menschen aus, die durch Milieus, Schichten, Peergroups etc. geprägt sind (tiefergehend in Kapitel 3.2 behandelt). Betrachtet man beide Ansätze zusammen, wird deutlich, dass gerade durch die Unterschiedlichkeit der Kommunikationen (im Rahmen von Funktionssystemen, im Rahmen von Familie, Milieus etc.) ein Konfliktpotential vorhanden ist bzw. dass es erhebliche Übersetzungsanstrengungen fordert, von der einen sozialen Wirklichkeit in die andere zu wechseln und diese zueinander 'anschlussfähig' zu halten. Wo es nicht gelingt, kann es zu Blockaden zwischen den sozialen Wirklichkeiten kommen. Vor diesem Hintergrund definiert Pötter Schulsozialarbeit wie folgt:

"Schulsozialarbeit ist das Ergebnis von Kooperationen zwischen den verschieden- en Akteuren des Systems Schule - insbesondere zwischen den sozialpädagogischen und den schulpädagogischen Fachkräften - mit dem Ziel, 'Anschlussfähigkeit' zwischen den

Funktionssystemen - insbesondere dem Erziehungs- und dem Bildungssystem - und den Lebenswelten der Kinder- und Jugendlichen sicherzustellen und zu unterstützen." (Pötter 2014, 23).

Um dies tun zu können, dürfen die Probleme nicht durch eine Unterstützung der Schüler_innen bei der An- und Einpassung in die bestehenden strukturellen Vorgaben des Systems gelöst werden. Das System muss sich auch den lebensweltlichen Bedingungen und Bedarfen der Schüler_innen anpassen (vgl. Spies & Pötter 2011, 21 f). Empirische Untersuchungen belegen, dass schon seit einigen Jahren ein deutlicher Trend wahrzunehmen ist hin zur Dominanz von Einzelfallhilfen innerhalb der Schulsozialarbeit zulasten von offenen, gruppen- und gemeinwesenbezogenen Angeboten (vgl. Zipperle 2015; zit. n. Bolay & Iser 2016, 150). Diese Tendenz spiegelt meine bisherigen Ausführungen wider und zeigt, dass Schüler_innen zunehmend auf soziale Ressourcen - wie die Schulsozialarbeit - angewiesen sind.

Den oben erwähnten Ansatz der 'Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit' nach Hans Thiersch betrachte ich als wesentliches Handlungskonzept einer Schulsozialarbeit, welche von Jugendlichen als Ressource erlebt wird. Die fachtheoretische Begründung und Einordnung dieser Profession geschieht zumeist in Bezug auf diesen Ansatz (vgl. Bolay & Iser 2016, 143). Im Hinblick auf die Beantwortung der Frage, wie Coaching theoretisch fundiert sein müsste, um als Angebot Sozialer Arbeit verstanden zu werden, empfinde ich es als notwendig, diesen im Folgenden ausführlich zu betrachten.

3.3 Lebensweltorientierung als Handlungskonzept

Der Lebensweltorientierte Ansatz nach Hans Thiersch (1935) will Soziale Arbeit inhaltlich klären und stellt einen Paradigmenwechsel dar von der Defizit- hin zur Ressourcenorientierung:

"Sie betont - in der Abkehr von traditionell defizitärem und individualisierendem Blick auf soziale Probleme - das Zusammenspiel von Problemen und Möglichkeiten, von Stärken und Schwächen im sozialen Feld und gewinnt daraus das Handlungsrepertoire zwischen Vertrauen, Niedrigschwelligkeit, Zugangsmöglichkeiten und gemeinsamen Konstruktionen von Hilfsentwürfen [...]" (Thiersch et al. 2010, 175).

Thiersch geht es um die Frage, welche Aufgabe Soziale Arbeit erfüllt. In seinem Handlungskonzept verbindet er den Respekt vor dem Gegebenen mit dem Vertrauen

in Potentiale und Entwicklungsmöglichkeiten - also dem Akzeptieren der vorgefundenen Lebensentwürfe auf der einen Seite und einem Sich-Einmischen in bestehende Verhältnisse auf der anderen (vgl. ebd., 175/179). Seinen theoretischen Ausgang nimmt der Ansatz in der Verbindung von vier Ansätzen:

Die erste Säule bildet der **hermeneutisch-pragmatische Ansatz** der Erziehungswissenschaft u.a. nach Wilhelm Dilthey (1833-1911), dem es um die alltägliche Praxis des Verstehens und dem darauf bezogenen Handeln geht. Um einen Menschen und seinen Alltag verstehen zu können, müssen wir ihn interpretieren und diese Vorannahme im Folgenden überprüfen. Wir korrigieren unsere Annahme und stellen eine neue Hypothese auf, welche erneut überprüft wird. In unserem Prozess des Verstehens - der niemals abgeschlossen ist - versuchen wir vom 'Äußeren' zum 'Inneren' des/der Adressat_in zu gelangen (Hermeneutischer Zirkel). Nach und nach kann so auch dem/der Adressat_in unbewusstes offen gelegt werden. Somit kann dieses bewusst und steuerbar werden und ein Beitrag zur Emanzipation kann geleistet werden (vgl. Grunwald et al. 2008, 17).

Der **phänomenologisch-interaktionistische Ansatz** u.a. nach Alfred Schütz (1899-1959), in dem es um die Entdeckung des Sinnes hinter einer Erscheinung geht, bildet die zweite theoretische Säule. "Die Rekonstruktion der alltäglichen Lebenswelt sieht Menschen in ihren alltäglichen Verhältnissen, von denen sie geprägt werden, die sie aber auch aktiv mitbestimmen und mitgestalten." (Grunwald et al. 2008, 18). Es wird also rekonstruierend vorgegangen, das heißt jede Einzelheit eines Ablaufs erhält seine Bedeutung. Dieser Ansatz verlangt Unvoreingenommenheit und Urteilsfreiheit vom Betrachter, da sie sich auf das naive Beobachten als Methode stützt (vgl. ebd.).

Ein weiterer Ansatz ist der der **kritischen Alltagstheorie** nach Jürgen Habermas (1929), in dem es darum geht Ressourcen und Potentiale freizulegen und starre Alltagsmuster zu destruieren, um Handlungsspielräume zu erweitern. Alltag ist gekennzeichnet durch Traditionen und Routinen, welche jeder Mensch als Mittel der Lebensbewältigung entwickelt. Diese haben die Funktion, Sicherheit und Orientierung zu geben. Doch verursachen sie auf der anderen Seite Unbeweglichkeit, Enge und Borniertheit. Je schwieriger sich der Alltag gestaltet, desto mehr Routinen entwickeln Menschen, um diesen zu bewältigen. Sie bekommen zunehmend den Eindruck, dass keine andere Form der Bewältigung möglich ist. Der Blick für andere Optionen der Gestaltung ist ihnen verstellt. Fähigkeiten und Talente des/der

Adressat_in liegen wohlmöglich brach. So kommt es, dass Menschen in Widersprüchen leben, da ihr Blick verengt ist. Diese "Pseudokonkretheit" (nach Kosik) der Wirklichkeit des/der Adressat_in gilt es zu hinterfragen (vgl. Grunwald et al. 2008, 18).

Zuletzt ist der Ansatz der **Analyse der Gesellschaft** - auch Individualisierungstheorie u.a. nach Ulrich Beck (1944-2015) - zu nennen, der sich mit der erhöhten Vulnerabilität von Menschen heute auseinandersetzt. "Erfahrene Wirklichkeit ist immer bestimmt durch gesellschaftliche Strukturen und Ressourcen." (Grunwald et al. 2008, 18). Die erfahrene Lebenswelt ist die Schnittstelle zwischen Individuum und strukturellen Vorgaben. Die Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen, v.a. "die Analyse der neuen Formen von Anomie und Verunsicherung" (Grunwald et al. 2008, 19) dient der Rekonstruktion konkreter Möglichkeiten und Grenzen von lebensweltbestimmenden Mustern. Das Konzept der Lebensweltorientierung gewinnt gerade durch die Berücksichtigung neuerer Theorien zur gesellschaftlichen Entwicklung seine kritische Schärfe (vgl. Thiersch et al. 2010, 184).

Thiersch nennt fünf Grundmerkmale/Grundsätze einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (vgl. Thiersch 1993, 148; zit. n. Schilling & Klus 2015, 147):

1. Soziale Arbeit agiert mit **Respekt** vor den Verständnis- und Handlungsmustern der Adressat_innen in ihrer Lebenswelt.
2. Lebensweltorientierte soziale Arbeit agiert mit der kritischen Frage danach, inwieweit sich Menschen in den gegebenen Verhältnissen realisieren können; sie drängt auf **Veränderung** und Verbesserung, begründet auf Wertungen.
3. Respekt vor der Lebenswelt der Adressat_innen bedeutet, dass Soziale Arbeit es mit Menschen zu tun hat, die sich als Regisseure ihres Lebens zu beweisen haben; Soziale Arbeit kann nur **Aushandlungsprozesse** über Lösungen anstreben, die der Eigensinnigkeit der Erfahrung der Adressat_innen gerecht werden.
4. Lebensweltorientierte soziale Arbeit bemüht sie sich um **verlässliche Verhältnisse**, überschaubare Lebensräume, aktivierbare Ressourcen; diese aber muss sie immer auch inszenieren und schaffen.
5. Lebensweltorientierte soziale Arbeit ist der schwierige **Balanceakt zwischen Respekt und Veränderung**, zwischen Respekt, Bewertung und Kritik, zwischen Respekt und Neugestaltung. Dieser Balanceakt ist umso heikler, als

Sozialarbeit ihrerseits nur über die Mittel professioneller, institutioneller geregelter Hilfen verfügt.

Nach Thiersch ist die 'Lebenswelt' eines Menschen jene Wirklichkeit, die von ihm durch- und erlebt wird, seine individuell erfahrene und interpretierte Wirklichkeit, in welche er hineingeboren wird. Sie ist bestimmt durch historisch gewachsene Strukturen, Normen und Werte. Mit seinem Handeln sucht der Mensch seine Lebenswelt zu bewältigen, sie zu gestalten. Für die Soziale Arbeit bedeutet das, dass der Mensch in der Erfahrung seiner Lebenswelt und in Bezug auf seine Ressourcen verstanden werden muss (vgl. Thiersch et al. 2010, 184).

Thiersch unterteilt 'Lebenswelt' dabei zum einen in jene, welche uns als Selbstverständlichkeit erscheint. Hier versucht der Mensch zurecht zu kommen, indem er sein Handeln durch Typisierung, Routine und selbst aufgestellte Regeln entlastet. Und zum anderen in jene, welche als Aufgabe zu verstehen ist. Diese zweite Auffassung von Lebenswelt meint eine Wirklichkeit, die in unserer Zeit offensichtlich schwierig, mühsam, herausfordernd und z. T. überfordernd ist. Sie ist charakterisiert durch die beiden Pole 'Pluralität der Lebenswelten' und 'Individualisierung der Lebensführung'. Hier ist das Individuum zunehmend auf Anregung, Unterstützung und Beratung angewiesen (vgl. Schilling & Klus 2015, 146).

Die alltägliche Lebenswelt ist strukturiert durch verschiedene Dimensionen, auf welche sich eine Lebensweltorientierte Soziale Arbeit beziehen muss:

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert in der Dimension der **erfahrenen Zeit**. Sie bezieht sich auf die Lebensphasen und den damit verbundenen unterschiedlichen Bewältigungsaufgaben. Sie versucht, Zeit so zu strukturieren, dass sie entlastete Verlässlichkeit und gleichzeitig Perspektivität bietet (vgl. Thiersch et al. 2010, 187).

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert in der Dimension des **erfahrenen Raumes**: Sie sieht die Menschen eingebettet in ihren jeweils erfahrenen Raum und den räumlichen Verhältnissen. Ein Raum kann Perspektiven bereitstellen oder sie rauben. Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es, Menschen darin zu unterstützen, ihre Räume so zu gestalten, dass sie sich darin gut entfalten können (vgl. ebd.).

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert in den **Ressourcen und Spannungen der sozialen Bezüge**: Sie nimmt Bezug auf die Komplexität des sozialen Netzes und auf die Brüche in heutigen sozialen Beziehungen. Sie insistiert auf der Notwendigkeit

neuer sozialen Kompetenzen und darauf, dass Pädagogik kompensierend und entlastend verlässliche und belastbare Beziehungen anzubieten hat (vgl. ebd.).

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert in Bezug auf Zeit, Raum und soziale Beziehungen im besonderen Respekt vor den **alltäglichen Bewältigungsaufgaben**: Es geht um Transparenz und Klarheit in den Alltagsvollzügen, "also um die pädagogische Strukturierung elementarer Regeln im Umgang mit Raum, Zeit, mit anderen und mit sich" (ebd.).

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit zielt auf **Hilfe zur Selbsthilfe**, auf Empowerment und Identitätsarbeit. Sie zielt darauf, in den Widersprüchen und Offenheiten der Verhältnisse zu einer Sicherheit im Lebenskonzept zu finden (vgl. ebd., 187 f.).

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit sieht sich verwiesen auf die Analyse der die Lebenswelt bestimmenden **gesellschaftlichen Bedingungen und politischen Entwicklungen**, da diese die Lebensverhältnisse prägen. Sie tritt ein für gute und gerechte Lebensverhältnisse ihrer Adressat_innen (vgl. ebd., 188).

In fünf Struktur- und Handlungsmaximen konkretisiert Thiersch seinen Ansatz einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit:

Prävention: Diese zielt auf die Stabilisierung und Inszenierung belastbarer und unterstützender Infrastrukturen und auf die Bildung und Stabilisierung allgemeiner Kompetenzen zur Lebensbewältigung; weiter strebt sie gerechte Lebensverhältnisse an und die Möglichkeit eines guten Lebens (vgl. Thiersch et al. 2010, 188 f.).

Alltagsnähe: Alltagsnähe meint, dass Hilfen in der Lebenswelt der Adressat_innen präsent und erreichbar, sowie dass die Angebote aufgrund ihrer Niedrigschwelligkeit diesen zugänglich sind. Alltagsnähe meint auch die Orientierung in den Hilfen, die den Lebenserfahrungen und -deutungen der Adressat_innen in ihrer Lebenswelt gerecht werden (vgl. ebd., 189)

Dezentralisierung/Regionalisierung: Hiermit ist die Hilfe vor Ort gemeint, damit diese in die konkreten lokalen und regionalen Strukturen eingepasst werden kann. Es geht dabei um die Erreichbarkeit der Angebote vor Ort und die Verlagerung von Zuständigkeiten an die Basis und die daraus resultierende Planung und Kooperation (Vernetzung) der beteiligten Personen bzw. Institutionen (vgl. ebd.).

Integration: Als sozialetische Dimension zielt diese auf Nichtausgrenzung, auf Gleichheit in den Grundansprüchen und auf Anerkennung im Recht auf

Verschiedenheit. Angebote Sozialer Arbeit verstehen sich als Normalangebote für alle Menschen. Damit erweitert die Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ihr Leistungsangebot und richtet sich auch an Menschen in unbelasteten Lebensumständen (vgl. ebd.).

Partizipation: Diese zielt auf die Vielfältigkeit von Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Voraussetzung ist, dass man Ressourcen und die Möglichkeit zu Verhandlungen organisiert. Die Beteiligung und Mitbestimmung der Hilfesuchenden ist ein konstitutives Element Sozialer Arbeit (vgl. ebd., 189f.) .

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit beinhaltet ein "prinzipielles Misstrauen gegenüber institutionellen und professionellen Entwicklungen" (Grunwald et al. 2008, 22) - ausgegangen wird stattdessen prinzipiell immer von den Erfahrungen und Bewältigungsaufgaben der Adressat_innen. Sie zielt auf die Stärkung Sozialer Gerechtigkeit.

"Im Kontext des Konzepts Lebensweltorientierung wird vor allem betont, dass in den heutigen, unübersichtlichen und brüchigen Lebensverhältnissen normative Vorgaben nicht einfach vorgegeben werden, sondern für die unterschiedlichen Lebenskonstellationen und individuellen Lebensentwürfe riskiert und ausgehandelt werden müssen" (Grunwald et al. 2008, 22).

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert in der Lebenswelt der Adressat_innen, um ihnen einen gelingenderen Alltag möglich zu machen. Dabei muss sie zum einen von den alltäglichen Erfahrungen der Menschen in ihrer gesellschaftlichen Situation ausgehen - ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit. Zum anderen muss sie die eigensinnigen Strukturen im Alltag, also die praktischen Bewältigungsversuche und das Selbstverständnis der Beteiligten berücksichtigen (vgl. Thiersch et al. 2010, 178).

Deshalb ist Lebensweltorientierte Soziale Arbeit verwiesen auf Kooperationen und Koalitionen mit anderen Politik- und Gesellschaftsbereichen nach dem Prinzip der „Einmischung als parteiliche Vertretung lebensweltlicher Erfahrungen“ (Grunwald et al. 2008, 23) in der Form von Verhandlung, Aufklärung und gezielter Skandalisierung. Doch letztendlich ist Soziale Arbeit auch immer wieder konfrontiert mit ihren eigenen begrenzten Möglichkeiten und mit Zumutungen, von stärkeren Interessen und gegen ihre eigenen Absichten vereinnahmt zu werden (vgl. ebd.).

Betrachten wir in einem nächsten Schritt, was das Konzept der Lebensweltorientierung für die Praxis der Schulsozialarbeit bedeutet - im Speziellen für die individu-

elle Orientierung und Hilfe Jugendlicher. Dabei findet die Maxime der 'Alltagsnähe' eine besondere Beachtung.

3.4 Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit

Bei der Bestimmung einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit könne man nicht von *einer* Lebenswelt ausgehen, sondern von einer je spezifischen Schnittmenge unterschiedlicher Lebenswelten, die in sich deutlich unterschiedlich und konflikthaltig sind. In dieser Perspektive wird deutlich, dass für Schulsozialarbeit zwar die schulisch vermittelte Lebenswelt ihrer Adressat_innen eine wichtige Rolle spielt, aber keineswegs die einzige Lebenswelt darstellt, die für die pädagogische Arbeit relevant ist (vgl. Bolay & Iser 2016, 144). Schulsozialarbeit handelt als "intermediäre Akteurin in der Vermittlung dieser lebensweltlichen Komplexitäten mit dem Ziel, [...] Jugendliche im Regelkontext Schule auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden zu begleiten, zu stützen, zu bilden und zu fördern" (ebd. 2016, 144). Durch ihre Präsenz in der schulischen Lebenswelt will eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit das teilweise als belastend erfahrene außerschulische wie innerschulische Erleben von Schüler_innen aufgreifen und ihnen Angebote der "entspezialisierten Beratung und Hilfe geben, gegebenenfalls besondere Förderarrangements realisieren und dort, wo es sich als nötig erweist, zu speziellen Hilfen weitervermitteln" (Bolay & Iser 2016, 144). Bolay (2008) definiert eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit wie folgt:

"Schulsozialarbeit hat zum Ziel, den lebensweltlichen Eigen-Sinn der Heranwachsenden ernst zu nehmen, seine verdeckten Bedeutungen und Potenziale zu entschlüsseln, sie aufzugreifen als produktive Ausgangsbasis für Begleitung, Hilfen, Unterstützung und Veränderung." (ebd., 147).

Diese Perspektive hat zur Konsequenz, dass die Herausforderungen und Konflikte aus den (auch schulisch beeinflussten) Lebenssituationen von Jugendlichen, welche in der Schule sichtbar werden, nicht als "Abweichung", sondern als "gesellschaftliches Material" verstanden werden, das "daher auch nach Möglichkeit nicht nur eliminiert bzw. individualisiert werden" (Frommann 1984, 877; zit. n. Bolay & Iser 2016, 144) darf.

Vor allem die Maxime der Alltagsnähe dient der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit als Ankerpunkt. Diese zeigt sich zum einen in der Präsenz eines niedrig-

schwellig erreichbaren, bedarfsangemessenen sozialpädagogischen Hilfeangebots in der "normalen Alltäglichkeit" von Schule (Bolay & Iser 2016, 144f), zum anderen in der Beziehungsqualität des/der Schulsozialarbeiter_in zu den Schüler_innen. Es brauche eine den Heranwachsenden zugewandte Haltung, die einerseits die Versuche Jugendlicher, selbstständig zu sein, unterstützt, sie andererseits aber auch in ihrer Bedürftigkeit wahrnimmt (vgl. Wolf 2002, 219). Die Herausforderung an Schulsozialarbeiter_innen bestehe darin, zum einen eine persönliche Beziehung zu den Schüler_innen aufzubauen, welche sich offen zeigt für deren Bildungsprozesse (die immer auch Bildung des Subjekts sind) und zum anderen die beurteilende Funktion ihrer Berufsrolle immer wieder zu überwinden. Dann besteht die Chance, dass sich die innerschulischen Handlungsoptionen der Schüler_innen erweitern (vgl. Bolay & Iser 2016, 145). Die schüler_innenbezogenen Handlungsweisen von Schulsozialarbeiter_innen sind nie allein zu verstehen unter dem Blickwinkel ihrer professionell-fachlichen Kompetenzen; vielmehr *wirken* die Fachkräfte zugleich immer auch in ihrem Dasein als *Person* (vgl. Thiersch 2002, 191 ff; zit. n. Bolay & Iser 2016, 146).

Selbstverständlich kann sich der/die Schulsozialarbeiter_in dem Handlungsrahmen und den Handlungsanforderungen von Schule nicht entziehen. Schule bleibt der zentrale rahmende Faktor. Entscheidend ist jedoch, auf welche Art und Weise dies geschieht. Dies gelingt gerade und nur dann gut, wenn man in der Lage ist, in reflektierter Distanz zur schulischen Organisationslogik zu handeln, sozusagen das "Andere" bildet. Nur in einem sozial- und jugendpädagogisch begründeten konzeptionellen Zuschnitt kann Schulsozialarbeit ihre volle Produktivität für Schüler_innen entfalten und damit Schule in ihren pädagogischen Möglichkeiten erweitern (vgl. Bolay & Iser 2016, 149).

Bis hierhin wurden die Bedingungen betrachtet, unter welchen Jugendliche 'Schule' aktuell erleben - deren äußere und innere Realität - und welche Unterstützung ihnen an diesem Ort auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung zu Teil werden kann bzw. welche Bedürfnisse aufgrund gesellschaftspolitischer Entwicklungen zunehmend unbefriedigt bleiben. Im Folgenden wende ich mich dem Thema Coaching zu und gehe zunächst der Frage nach, inwiefern Coaching als Angebot Sozialer Arbeit verstanden werden kann und beziehe mich auf meine Ausführungen in Kapitel 1.1, indem ich Coaching als Angebot der Gesundheitsförderung betrachte.

4 Coaching

4.1 Eine Begriffsbestimmung

Da 'Coaching' in seiner praktischen Ausgestaltung vielfältig sein kann und als Begriff nicht geschützt ist (vgl. Greif 2008, 53), bedarf es zunächst einer Begriffsbestimmung. Diese Vielfältigkeit liegt darin begründet, dass sich dieses Konzept aus der Praxis heraus entwickelte und bisher keinen eindeutigen theoretischen Hintergrund hat. Zudem wird Coaching heute häufig auch mit Elementen anderer Beratungskonzepte kombiniert, was im Ergebnis die breite Vielfalt an Assoziationen zum Begriff 'Coaching' aktuell erklärt (vgl. Birgmeier 2006, 42). Es gibt einige dem Coaching verwandte Konzepte, welche jedoch in Abgrenzung dazu verstanden werden müssen.

Coaching meint nicht Psychotherapie: Wo sich die Psychotherapie den diagnostiziert kranken Menschen widmet, arbeitet man im Coaching mit psychisch gesunden Menschen. Diese können zwar mitunter mehr oder minder schwere Krisen durchleben, lassen sich jedoch seitens der Symptome (noch) nicht in die Rubrik "psychisch krank" einordnen (vgl. Migge 2007, 22ff). Im Unterschied zu klinisch-psychologisch und psychiatrisch gestützten Therapie-Ansätzen beziehen sich pädagogische Beratungsformen - und dies ist bei Coaching nicht anders - als interventions- und klientenbezogene Methoden jedoch ausschließlich auf solche Probleme, die "ein mittleres Maß nicht überschreiten, wo das zu beratende Individuum wenigstens noch so *funktionsfähig* ist, dass es die aus der Beratung resultierenden Lösungsansätze in Handlungsschritte umsetzen kann" (Thiersch & Frommann 1977, 102f). "Funktionsfähig" und damit überhaupt erst "beratbar" ist eine Person dann, wenn sie - wie in den meisten Fällen nichtpathologischer Beratungsumstände - noch über Selbstmanagementfähigkeiten verfügt, mit denen eine "Hilfe zur Selbsthilfe" überhaupt erst eingeleitet werden kann (vgl. Rauen 2003, 64).

Doch zeigt die Praxis, dass eine generelle Trennung der Disziplinen Coaching und Psychotherapie nicht möglich ist. Grund hierfür ist die Wechselwirkung des Wohlbefindens auf der physiologischen, sozialen sowie psychischen Ebene. Birgmeier (2010) führt exemplarisch dazu an, dass sich hinter einer psychischen Erkrankung u.a. ein soziales Thema verbergen kann, das im Rahmen eines Coachings im Vorfeld hätte thematisiert werden können. In anderen Fällen kann ein

Coaching jedoch Themen und Symptome aufdecken, die auf eine psychische Krankheit hinweisen, woraufhin die Disziplin der Psychotherapie hinzugezogen werden muss. Handfeste Indizien bezüglich der Abgrenzung beider Felder sind folglich nicht pauschalisierend zu bestimmen. Die Schwere des Einzelfalls gilt es als individuelles Maß der Entscheidung mit einzubeziehen (vgl. ebd., 25f). Eine strikte Trennung von Coaching und Psychotherapie ist demnach zwar durch die Arbeit mit psychisch "gesunden" und "kranken" Menschen theoretisch definiert, doch weist das praktische Handeln einige Schnittmengen auf.

Coaching lässt sich verallgemeinernd als einen unterstützenden Prozess beschreiben, in welchem die Intention verfolgt wird, ein spezifisches Problem zu lösen. Diese Problemlösung soll gelingen, indem die Fähigkeiten einer Person, wie die der Selbstreflexion, Lösungsorientierung und Selbstregulation, gefördert werden (vgl. Maurer 2006, 154f). Um das aktuelle Problem oder auch neue Herausforderungen künftig aus eigener Kraft bewältigen zu können, ist das Prinzip der "Hilfe zur Selbsthilfe" unerlässlich. Dies meint, dass eine "persönliche Weiterentwicklung" stattfinden muss, um in sämtlichen Situationen die Denk- und Handlungsfähigkeit zu bewahren. Diese steht im Fokus eines Coachings (vgl. Berndt 2011, 50f).

Rauen (2003) sieht im Coaching eine spezielle Form oder Methode der personenzentrierten Beratung: Ziel sei "die (Wieder-) Herstellung und/oder Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeiten des Klienten" (ebd., 64) - also die "Hilfe zur Selbsthilfe". Grundlagen seien gegenseitige Akzeptanz, Freiwilligkeit, psychologische Kenntnisse sowie praktische Erfahrungen des Coachs und ein ausgearbeitetes Coaching-Konzept zur Erklärung des Vorgehens (vgl. ebd., 64).

Wenn Coaching als eine spezielle Art von Beratung verstanden wird, müssen wir auch betrachten, was unter "Beratung" zu verstehen ist:

Beratung ist: "ein vom Berater nach methodischen Gesichtspunkten gestalteter Problemlöseprozess, durch den die Eigenbemühungen des Ratsuchenden unterstützt/optimiert bzw. seine Kompetenzen zur Bewältigung der anstehenden Aufgabe/ des Problems verbessert werden." (Häcker & Stapf 2004, 122).

Die Beweggründe, ein Coaching zu durchlaufen, können unterschiedlicher Natur entspringen. Persönliche Diskrepanzen können u.a. aus folgenden Momenten hervorgehen (vgl. Migge 2007, 27): anhaltende „Sinnkrisen“, wiederkehrende „Konflikte“ mit sich und anderen, schwerwiegende „Entscheidungsfragen“,

belastende „Blockaden“. Die aufgeführten Diskrepanzen des Selbst gehen nicht selten mit Unsicherheiten, widersprüchlichen Gedanken, negativen Gefühlslagen, Motivationsschwierigkeiten, Veränderungswünschen oder ständigen innerlichen Konflikten einher (vgl. Migge 2007, 27ff). Migge sieht darin bedeutsame Indizien, die je nach persönlichem Belastungsempfinden ein Coaching verlangen (vgl. ebd. 2007, 27/ 428). Struck führt als Grund an, dass Betroffene innerhalb von schweren Belastungen keine Handlungsfähigkeit besitzen, um Gedanken oder Strategien des Lösungsdenkens anzuwenden (vgl. ebd. 2006, 106). Hier begegnet uns erneut das Phänomen der Resilienz, welches als Grund für das Versagen der Handlungsfähigkeit angeführt werden kann. Aus diesem personenbezogenen Schutz, der Menschen während Belastungen davor schützt, eine nachhaltige Verletzung des inneren Schemas zu erfahren, geht als Ergebnis das eigenständige Handeln hervor. Im Rückschluss bedeutet dies, dass die Unfähigkeit adäquat zu denken und zu handeln durch das Versagen der Resilienz bzw. dem Überschreiten der individuellen Resilienzgrenze begründet ist (vgl. Werner 2008, 25ff). In einem Coaching besteht folglich das Ziel darin, die Betroffenen dabei zu unterstützen, ihren Belastungen sowohl gedanklich als auch emotional gegenüberzutreten. Damit können sie Entlastung erfahren, wodurch die Fähigkeit der Reflexion, wie auch die der Handlungsfähigkeit (wieder-)hergestellt werden kann. Dies gelingt bereits zu einem wesentlichen Anteil durch das einfache Gespräch (vgl. Struck 2006, 107). Im weiteren Vorgehen kann schließlich ein lösungsorientiertes Denken erlangt werden, wodurch sich die Hilfesuchenden selbst dazu befähigen, das bestehende Problem aus eigener Kraft anzugehen (vgl. Migge. 2007, 28).

Greif sieht die Chance eines Coachings darin, eine "systematische Förderung" der Person vorzunehmen, um die oben aufgeführten Folgen zu lösen. Dazu soll eine "bewusste Selbstveränderung" vom Coachee selbst vorgenommen werden (vgl. ebd. 2008, 59). Durch das Bewusstmachen des emotionalen Ungleichgewichts kann eine solche Entwicklung erreicht werden: die vorhandenen Konflikte werden hinterfragt und Lösungen können nach und nach aus eigener Kraft reflektiert werden. Aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit persönlichen wie auch zwischenmenschlichen Einzelheiten eröffnen sich den Betroffenen schließlich neue Perspektiven im Denken und Handeln (vgl. Migge 2007, 429f). Klient_innen befähigen sich schließlich selbst dazu, eine Kongruenz zwischen Selbst und Herausforderung herstellen zu

können (vgl. Migge 2007, 109). Die Fähigkeit der Reflexion wird dabei als wesentlicher Faktor wie auch Gewinn der Maßnahme angesehen (vgl. Webers 2015, 74).

Eine Grundvoraussetzung und ein indirekter Einfluss auf die Affekte und das Wohlbefinden des Klienten ist die wertschätzende Grundhaltung gegenüber dem/der Klient_in: Die Herstellung einer positiven Beziehung zwischen Klient_in und Coach gehört nach der Expertenbefragung von Heß und Roth (2001) zu den grundlegenden Qualitätsmerkmalen. Wie Greif beschreibt, ist die Qualität der Beziehung zwischen Coach und Klient_in für das Ergebnis wesentlich. Wertschätzung und Ermutigung können die Aktivierung der Ressourcen von Klient_innen, sich zu verändern, fördern. Die Beziehungsqualität beim Coaching dient dazu, über Vertrauen und durch einen positiven Affektzustand des/der Klient_in seinen Selbstzugang zu erweitern und seine Ressourcen für selbstkongruente Veränderungen zu akzeptieren (vgl. ebd. 2008, 157f).

Eine erfolgreiche Arbeit des Coachings kann jedoch nur dann gelingen, wenn die Not der Hilfesuchenden so groß ist, dass diese wirklich eine Veränderung der aktuellen Situation herbeiführen wollen (vgl. Migge 2007, 511). Außerdem ist die freiwillige Teilnahme der Person eine weitere unabdingbare Voraussetzung für den Prozess, um den zum Teil schwierigen Weg voller Überzeugung und Motivation beschreiten zu können (vgl. Webers 2015, 78). Zudem ist es gemäß Rauen notwendig, das Coaching auf eine gewisse Zeit zu begrenzen. Aufgrund der emotionalen Befindlichkeiten einer Person besteht die Gefahr einer emotionalen Abhängigkeit (vgl. ebd. 2003, 64).

Coaching nimmt sich - den bisherigen Ausführungen zufolge - einer komplexen und vielfältigen Herausforderung an. Dies zeigt sich im Wesentlichen in den unterschiedlichen Beweggründen, woraus verschiedenartige Ziele hervorgehen, die ein jeweilig personenbezogenes Vorgehen verlangen. Greif definiert den Begriff des Coachings daher wie folgt:

Coaching ist "eine intensive und systematische Förderung ergebnisorientierter Reflexionen und Selbstreflexionen sowie Beratung von Personen oder Gruppen zur Verbesserung der Erreichung selbstkongruenter Ziele oder zur bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung." (Greif 2008, 69).

Den Aspekt der 'psychologischen Kenntnisse' hervorhebend, welchen ich zuvor als wesentliches Qualitätsmerkmal im Coaching genannt habe, möchte ich die Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie (kurz: PSI-Theorie, entwickelt durch Prof. Julius Kuhl, Professor für Differentielle Psychologie) erwähnen, da diese mit der neurobiologischen Komponente in Verbindung steht, welche ich als entscheidende Ergänzung zu den bisher vorgestellten Theorien betrachte. Die PSI-Theorie beruht auf dem Versuch, "vor dem Hintergrund der Fortschritte der Kognitions-, Persönlichkeits- und Neuropsychologie die zugrunde liegenden Prozesse und Funktionen so weit zu erklären, dass neue Impulse für die Praxis abgeleitet werden können" (Kuhl & Stehlau 2014, 2). Sie entwickelte sich auf der Basis schrittweiser konzeptioneller Erkenntnis und experimenteller Forschung. Die PSI-Theorie geht von der Annahme aus, dass Fähigkeiten wie die Emotionsregulation und Selbstmotivation von dem Wechselspiel zwischen vier psychischen Systemen abhängt. Im Coachingprozess wird das Zusammenspiel dieser vier psychischen Systeme trainiert (vgl. Kuhl & Stehlau 2014, 3). Diese Theorie bietet eine konkret praktische Vorgehensweise und lässt sich in ihrer Wirkungsweise leicht nachvollziehen. Gerne würde ich näher auf diese Theorie eingehen, doch würde dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

4.2 Coaching und Lebensweltorientierung

Legt man die Ausführungen der Kapitel 3.2 und 4.1 nebeneinander, lassen sich bereits einige Schnittmengen erkennen, welche das Konzept der Lebensweltorientierung und die Richtlinien des Coachings verbinden: Coaching arbeitet ressourcenorientiert. Es dient als "Hilfe zur Selbsthilfe". Der Respekt vor der Lebenswelt des/der Klient_in und die Haltung des/der Sozialarbeiter_in bzw. des Coaches und die daraus folgende Beziehungsqualität sind wesentliche Elemente für das Gelingen des Entwicklungsprozesses, bei dem es um eine Veränderung geht, welche durch den/die Klient_in selbst initiiert wird, indem dessen Reflexionsfähigkeit gefördert wird. Eingeleitet wird diese Veränderung im Dialog - in einem Aushandlungsprozess, in welchem die Auflösung der "Pseudokonkretheit" und das Erschließen brachliegender Fähigkeiten und Ressourcen das Ziel ist, um den/die Klient_in (wieder) in die Handlungsfähigkeit zu führen. Birgmeier (2010) sieht mit der bewussten Ausweitung auf die ganzheitliche Lebenswelt des/der Klient_in, dass Coaching zu

einer sozialpädagogisch fundierten Methode für Personen in schwierigen Lebenslagen oder mit Weiterentwicklungsabsichten und damit zu einer Form der Hilfeleistung für das gesamte Lernen, Leben und Handeln von Adressat_innen der Sozialen Arbeit (vgl. ebd.). Im Folgenden möchte ich speziell die Methode des sozialpädagogischen Coaching näher erläutern.

Das "klassische" Coaching, wie es durch eine Reihe von vorwiegend wissenschaftlich-theoretisch versierten und akademisch ausgebildeten Coaching-Experten der "1. Generation" (z.B. Rauen, Greif etc.) vertreten wird und welche ich in Kapitel 4.1 vorgestellt habe, stellt die Basis und die Grundlage für alle weiteren spezifischen Coaching-Konzepte dar - also auch der des sozialpädagogischen Coachings⁴ (vgl. Birgmeier 2010, 16).

Gerade in jüngster Zeit ist die Tendenz zu beobachten, dass Coaching durchaus auch außerhalb der beruflichen Funktionsbereiche von Personen sehr wirksam eingesetzt werden kann, indem besonders die persönliche Weiterentwicklung und die Entdeckung (und Förderung) persönlicher Potenziale ins Zentrum dieser Methode erhoben werden. (vgl. Birgmeier 2010, 48). Birgmeier beschreibt Coaching im Non-Profit-Bereich als:

"[...] selbstmanagement-, verhaltens- und lebensweltorientierte Persönlichkeitsentwicklungsmaßnahme", welche in erster Linie an das Subjekt gebunden ist, an dessen Verhalten, seine Probleme, Werte, Bedürfnisse, Wünsche, an dessen Alltagserleben und -erleiden - und dementsprechend an dessen individuelle Ziele, mit denen er eine gelingendere Lebensführung und eine bessere Bewältigung aller seiner lebensweltlichen Funktionen und Rollen erhofft." (ebd. 2010, 45).

Mit diesem Anspruch wird nicht nur die Sozialpädagogik zu einem unverzichtbaren Wissens- und Erkenntnislieferanten für das Coaching, sondern auch das Coaching wird zu einer neuen Form personenbezogener Beratung in sämtlichen sozialpädagogischen Arbeits- und Handlungsfeldern, in denen es darum geht, "Personen dazu zu befähigen, (wieder) handlungsfähig zu werden, um das eigene Leben selbst (wieder) in die eigene Hand zu nehmen" (Birgmeier 2010, 46). Birgmeier proklamiert weiter eine moderne Sozialpädagogik, die ihren Fokus weniger auf Defizite, Gebrechen, Schwächen, Benachteiligungen, Armut, soziale Probleme etc. legt, sondern mehr auf die Verhaltensmodifikation, Selbstreflexion, Selbst-Sorge, Selbstmanagement, das Lernen und dergleichen mehr setzt. Diese liefern wichtige Stützpfiler für den Professionalisierungsprozess im Coaching, wenn es darin um die

⁴ im Folgenden auch "Psychosoziale Beratung" genannt in Anlehnung an: Bauer 2016

Stärkung von Selbstmanagementfähigkeiten, um Ressourcenoptimierung und Weiterentwicklung gehen soll. Sie sei die zentrale Disziplin im Schnittpunkt anderer Wissenschaften, die sich seit jeher explizit um Personen bemüht, die durch konkret bestimmbare Sinn- und Handlungskrisen in Gefahr sind zu scheitern (vgl. ebd. 2010, 46).

Nestmann verweist darauf, dass Beratung unmittelbar an die lebensweltlichen Erfahrungen und Gegebenheiten der Adressat_innen anschließen müsse, indem sie deren eigenen Sinngewebungen Raum gibt und ihren Verständigungsversuchen Respekt zollt. Damit werde es zur zentralen Herausforderung von Beratung, zwischen lebensweltlichen Anforderungen und professioneller Expertise zu vermitteln. In der Bezugnahme des Konzepts der Lebensweltorientierung auf die Dienstleistung der Beratung werde die Offenheit gegenüber der Vielfalt möglicher Problemlagen und ihrer subjektiven Wahrnehmung in besonderer Weise betont. Dabei gehe es gerade auch bei Menschen, deren Lebenslagen durch vielfältige und komplexe Probleme gekennzeichnet sind, oft gar nicht darum, schnelle und weitreichende Veränderungen zu erzielen, sondern sehr viel mehr, auf die allmähliche Öffnung neuer Entwicklungsräume und die Entdeckung von kleinen Veränderungsmöglichkeiten hinzuwirken (vgl. ebd. 2008, 12; zit. n. Bauer 2016, 385). Die Perspektive der Lebensweltorientierung ist damit eine wichtige Basis, um psychosoziale Beratung als einen Raum der Verständigung und Aushandlung zu bestimmen und dieser eine theoretische Begründung zu verschaffen (vgl. Thiersch 2014, 329).

"Lebensweltbezogen auch im Coaching zu arbeiten impliziert insofern auch die Grundmaxime professionellen Handelns, nämlich, auf die in der Lebenswelt vorfindlichen Probleme von Menschen [...] einzugehen und gemeinsam mit ihnen eine 'Vision' gelingenderen Lebens zu entwickeln und zu unterstützen." (Füssenhäuser 2006, 127).

Dass mittlerweile sämtliche Formen von Beratung als alltägliche Dienstleistung von unterschiedlichen Adressatenkreisen wahrgenommen werden (vgl. Nestmann & Sickendiek 2001, 142) ist vor allem auf erhöhte Unsicherheiten in der Lebensführung und Planung sowie auf veränderte Lebensformen und die Risiken und Gefahren misslingender Lebenswelten zurück zu führen (vgl. Thiersch 2009; Füssenhäuser 2006). Es gehe darum, Selbstklärungsprozesse bei den Adressat_innen anzuregen und Ressourcen zur alltagsnahen Lösung der thematisierten Problemstellungen zu

aktivieren. Damit werde die Autonomie der Ratsuchenden betont. Die Beratung selbst erscheine als ein Prozess, bei dem die Selbsttätigkeit der Individuen und die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme im Mittelpunkt stehe (vgl. Thiersch 2004, 119).

Birgmeier (2010) stellt heraus, dass in der gemeinsamen Perspektive auf die ganzheitliche *Lebenswelt* von Personen sich die gemeinsamen Zielintentionen herauskristallisieren, welche Coaching und Sozialpädagogik gleichermaßen erfüllen wollen (vgl. ebd., 47).

Im nächsten Kapitel beziehe mich auf die in Kapitel 1.1 getroffenen Aussagen und betrachte Coaching als Angebot einer Lebensweltorientierten Gesundheitsförderung.

4.3 Coaching als Lebensweltorientierte Gesundheitsförderung

Was meint "Gesundheit"? Hurrelmann und Bauer (2015) begreifen Gesundheit als einen Zustand der Risiko- und der Schutzfaktoren von Körper, Psyche, sozialer Umwelt und ökologischer Lebenswelt, bei dem die Schutzfaktoren überhand haben (vgl. ebd., 116). Sie sehen in der gelingenden Bewältigung der Entwicklungsaufgaben mit ihren jeweils spezifischen Anforderungen an die Verarbeitung innerer und äußerer Realität einen Zusammenhang mit dem Wohlbefinden eines Menschen und seiner Lebensfreude. Die gelingende Bewältigung führe auch dazu, eine aktive Leistungsbereitschaft zu entfalten und das eigene Leben kreativ und genussvoll zu gestalten. Dies drücke sich in gesundheitsförderlichen Mustern von Ernährung, Bewegung, Konsum, Freizeittätigkeit, sozialem Engagement, politischer Beteiligung, Berufstätigkeit, Bindung, Liebe und Sexualität aus. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ist in sozialisationstheoretischer Perspektive Voraussetzung für den Zustand von Gesundheit. (vgl. ebd., 128)

Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, möchte ich das Konzept der Salutogenese - das man mit "Entstehung von Gesundheit" übersetzen könnte - von dem Medizinsoziologen Aaron Antonovsky vorstellen, welches sich in den 1970er Jahren aus der Frage heraus entwickelte, wie es Menschen schaffen, trotz widriger Bedingungen und Belastungen gesund zu bleiben - "resilient zu sein" (vgl. Zander 2010, 29f / Hurrelmann & Bauer 2015, 117) und welches der Resilienzforschung als Bezugsquelle dient (vgl. Werner 1999). Die Aufmerksamkeit wird dabei auf gesund-

heitserhaltende Faktoren - die personalen und sozialen Ressourcen - gerichtet, die Menschen dazu verhelfen, so erfolgreich wie nur möglich mit den Bedrohungen und Krisen im Verlauf ihres Lebens umzugehen. Ziel ist demnach nicht mehr den vielfältigen Einzelursachen von Erkrankungen entgegenzutreten, sondern vielmehr Bedingungen zur Herstellung und Sicherung von Gesundheit zu schaffen. Als wesentlich erweisen sich in dieser Perspektive also nicht die Risikofaktoren oder Stressoren selbst, sondern der Umgang mit ihnen, das Bewältigungshandeln (vgl. Wilser 2008, 249).

Als bedeutungsvoll für die Ausprägung gesundheitserhaltender Faktoren identifizierte Antonovsky das Empfinden von Kohärenz. Kohärenz meint das Ausmaß, in dem jemand ein durchgehendes, überdauerndes und dynamisches Gefühl der Zuversicht hat (vgl. ebd., 249):

- dass Ereignisse vorhersehbar und erklärbar sind,
- dass Ressourcen zur Anforderungsbewältigung verfügbar sind und
- dass diese Anforderungen sinnvoll sind, es sich also lohnt, sich dafür einzusetzen.

Der letzte Punkt verweist uns auf das Kapitel 2.2, in dem erklärt wird, dass Entwicklungsaufgaben vom Individuum erkannt, verstanden und angenommen werden müssen und dass dies ein "sich identifizieren", d. h. "aus innerlicher Überzeugung voll mit etwas übereinstimmen" (DUDEN) - voraussetze. Nach Antonovsky sei es entscheidend das Kohärenzgefühl eines jungen Menschen auszubilden, denn darin sieht er den Schlüssel für die Erklärung, wie und wo sich Menschen zwischen den Polen Gesundheit und Krankheit verorten können (vgl. Wilser, 249).

Migge (2007) zieht das Phänomen der "Kongruenz" - also der Echtheit und der Übereinstimmung (vgl. Dorsch / DUDEN) - für die Bedeutsamkeit eines Coachings im Sinne einer gesundheitsförderlichen Entwicklung heran. Aufgrund von empfundenen Unstimmigkeiten des verinnerlichten Musters und der aktuellen Gegebenheiten, erleben Personen nicht selten ein Lähmungsgefühl. Dieses kann sich sowohl physisch äußern - wobei sich die Betroffenen körperlich nicht zur einer Anpassung an die Umstände motivieren können - als auch psychisch. Indes wird keine Selbstwirksamkeit verspürt und eine passive Haltung eingenommen, wodurch die Person schließlich allein reaktiv handelt. Folgen können Selbstzweifel und damit einher-

gehend das Hinterfragen der eigenen Identität sein. Das bislang bewährte Selbstkonzept wird aufgrund des krisenhaften Umstandes zum Negativen korrigiert (vgl. ebd., 109/ 429). Da das Selbstkonzept jedoch unerlässlich für eine stabile Persönlichkeit ist, kann dieser Zustand als Gefahrenlage der Entwicklung eingestuft werden (vgl. Asendorpf 2011, 108ff).

Wilser entwickelt einen lebensweltorientierten Blick auf das Thema "Gesundheit", indem sie Gesundheit als einen dynamischen Prozess bezeichnet, bei dem geistige, seelische, körperliche und soziale Faktoren den gesundheitlichen Zustand eines Menschen bestimmen. Gesundheit entstehe mit und in der Lebenswelt eines Menschen und wirke auf diese zurück. Somit sei Gesundheit als Aushandlungsprozess und sozialen Begriff zu verstehen: "Gesundheit wird von Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt." (ebd., 247f).

"[...] Gesundheit entsteht dadurch, dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben, sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die allen ihren Bürgern Gesundheit ermöglicht." (Keupp 2000, 15).

Diese Definition verweist auf die Proklamation von Gesundheit als Menschenrecht und somit auf die Verpflichtung und Verantwortung von Staat und Gesellschaft, darauf hinzuwirken, dass gesundheitsfördernde Lebensbedingungen geschaffen werden oder erhalten bleiben. Dies bedeutet in der Folge die Einbindung aller gesellschaftlichen Kräfte für diese Aufgabe (vgl. Wilser 2008, 248). Doch gebe es in der Kinder- und Jugendhilfe keinen gesetzlichen Auftrag für explizit benannte gesundheitsfördernde Maßnahmen und Angebote. Andererseits lässt sich feststellen, dass vieles - v.a. im alltäglichen Umgang - getan wird, das man unter dem Stichwort Gesundheitsförderung subsumieren könnte. Häufig werden diese Angebote jedoch unter der Kategorie "Prävention" gehandelt, welche in primärer Form die "Aktivierung und Förderung von Lebenskompetenzen" (ebd., 250) zum Ziel haben, also Gesundheit erhalten wollen. Doch sieht Wilser die Notwendigkeit, nicht nur sogenannte Risikogruppen zu erreichen, sondern "ein möglichst frühes Erreichen aller" (ebd., 250) zu erzielen. Gesundheitsprävention sei keine einmalige Aktion, sondern integraler Bestandteil der gesamten Erziehung, welche im Kindesalter beginnt und nicht mit dem Jugendalter aufhört: "Eine so verstandene Prävention [...] setzt an der konkreten Lebenswelt an und bezieht den Alltag, die Schule, die Familiensituation, die Clique [...] mit ein." (ebd.). Dabei gehe es darum, die protektiven Faktoren zu

fördern (personale und sozialer Ressourcen, sowie Lebensbedingungen), indem versucht werde, die spezifische Sinnhaftigkeit des (jugendlichen) Verhaltens zu verstehen und durch Förderung des Eigen-Sinns und der Lebenslust den Selbstschutz zu aktivieren. Durch die zunehmende Lebens-, Handlungs- und Konfliktlösungskompetenz sollen Schüler_innen zu produktiven Bewältigungsstrategien befähigt werden. Je mehr Ressourcen zur alltäglichen Lebens- und Konfliktbewältigung zur Verfügung stünden und genutzt werden könnten, desto unwahrscheinlicher wird Krankheit als Bewältigungsstrategie. Ein solcher Zustand ist jedoch nicht einfach gegeben, sondern muss in lebenslangen Aushandlungsprozessen immer wieder hergestellt und optimiert werden (vgl. ebd. 250f).

5 Schluss: Reflexion und Ausblick

5.1 Reflexion

Wie beschrieben ist das Jugendalter heute von den drei Kernherausforderungen der Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung geprägt, wobei vor allem der Punkt der Qualifizierung einen hohen Stellenwert erreicht hat, begleitet von einem zunehmenden Selbstoptimierungsdruck. Wie der 15. Kinder- und Jugendbericht darlegt, liegt bei der Bewältigung dieser Kernherausforderungen viel Verantwortung beim Jugendlichen selbst, da es laut Kommission an ihren Lebens- und Lernorten wenig strukturelle Unterstützung gäbe. In Kapitel 2.2 haben wir erfahren, dass die produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität in der Jugend ein Muster findet, welches das gesamte weitere Leben prägt. Vor allem die Lebensphase Jugend ist durch dieses Austarieren von persönlicher Individuation und sozialer Integration gekennzeichnet, welche in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander stehen. Gelingt es Jugendlichen nicht, die Anforderungen der Individuation und der Integration aufeinander zu beziehen und miteinander zu verbinden und die in der Jugendphase besonders dicht gestaffelten Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, entsteht ein sich aufstauender Entwicklungsdruck. Hält dieser lange an, können die Persönlichkeitsentwicklung schädigende Entlastungsstrategien gewählt werden. Es wird also deutlich, dass das Jugendalter besonders empfänglich für Unterstützung ist bzw. diese besonders jetzt in sinnvoller Weise geschehen kann, da schädigende Muster abgewendet werden können.

Jugendliche sind bei der Bewältigung nicht nur auf ihre "personalen Ressourcen" angewiesen - wobei der Zugriff auf diese aufgrund negativen Affekts zunehmend verstellt sein kann, sondern auch auf "soziale Ressourcen" - wie die Schule. Schule, als sekundäre soziale Ressource, kann ihrer Integrationsfunktion angesichts gesellschaftspolitischer Entwicklungen nur noch schwer gerecht werden. Exklusionsprozesse prägen den schulischen Alltag. Gefühle wie Überforderung, Leistungsdruck, Zwang, Frustration, Konkurrenzdruck, Ohnmacht und Zorn prägen das Gefühlsleben von Schüler_innen. Andere soziale Ressourcen sind für viele Jugendliche immer weniger vorhanden. So führte die Umgestaltung der Schule auf den Ganztage beispielsweise führte dazu, dass die Vielfältigkeit sozialer Kontexte (z.B. in Vereinen oder beim Ausüben anderen Hobbies) abnahm und das soziale Leben der Jugendlichen verstärkt im Umfeld 'Schule' stattfindet. Die sich in den vergangenen Jahrzehnten entwickelte Schulsozialarbeit soll den Schüler_innen als Unterstützung dienen und wird in ihrer Funktion immer wichtiger. Dass der Bedarf der Schüler_innen im Rahmen dieser in den vergangenen Jahren vor allem im Bereich der individuellen Orientierung und Hilfe stetig gestiegen ist, zeigen empirische Studien.

Coaching findet Einzug in Schulen. Doch nicht unbedingt für die Schüler_innen. Erste Zielgruppe sind die Schulleitungen und Lehrer_innen⁵. Desweiteren findet man Konzepte, bei denen Lehrer_innen ihre Schüler_innen coachen⁶. Diese Entwicklungen finde ich grundsätzlich erfreulich und halte sie für sehr fruchtbar im Hinblick auf die Gestaltung adäquater Lehr- und Lernbedingungen und sicherlich auch in gewisser Weise auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler_innen. Ich sehe darin den Versuch eine Anpassung an die lebensweltlichen Bedingungen und Bedarfe der Schüler_innen vorzunehmen, welche auch eine "Anschlussfähigkeit" zum Ziel hat (siehe Kapitel 3.1). Weiter wird sie der in Kapitel 3.1 aufgestellten Forderung gerecht, dass das Gelingen von Schule und Schulsozialarbeit - verstanden als Aufgabe und nicht als Berufsrolle - in den Händen aller an der Schule tätigen Personen liegt. Doch habe ich Bedenken gegenüber der Tatsache, dass die Leitung des Coachings wie im Mündener Modell durch eine/n Lehrer_in geschieht. In der reflektierten Distanz zur schulischen Organisationslogik, welche in Kapitel 3.3 auch als das "Andere" bildende beschrieben wurde, sehe ich das größere Potential. Der/Die Lehrer_in wird seine/ihre

⁵ z.B. Initiative „Coaching Initiative Bildung & Zukunft“ (CIBZ)

⁶ z.B. Mündener Modell

Rolle als solche/r in einem Coaching kaum ablegen können und auch den Schüler_innen wird es nur schwer möglich sein, ihre Rolle als Schüler_innen gegenüber der Lehrkraft abzulegen. Die Beziehung ist, wenn man so will, *belastet*. Zudem sind Lehrer_innen dem Funktionsrahmen Schule verpflichtet und können sich dieser Rahmung nicht entziehen. Schulsozialarbeiter_innen befinden sich an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe und können zwar in gewisser Weise für die Schüler_innen das "Andere" bilden, doch aufgrund des doppelten Mandats von Freiwilligkeit und Kontrolle, welches Jugendhilfe auch verpflichtet, gesellschaftliche Erwartungen hinsichtlich bestehender Normen durchzusetzen, ist auch ihr Auftrag nicht immer eindeutig.

In Kapitel 4.1 habe ich die Arbeitsweise und die Möglichkeiten eines Coachings ausgeführt. Hier wurde deutlich, dass die Beziehungsqualität zwischen Coach und Klient_in maßgeblich für den Erfolg eines Coachings ist. Es braucht eine unvoreingenommene Begegnung, eine voll und ganz dem/der Klient_in zugewandten Haltung. Nach Einschätzung der bisherigen Fakten betrachte ich für die Durchführung eines sozialpädagogischen Coachingprozesses eine (von den Schüler_innen so empfundene) schulexterne Person für sinnvoll und notwendig.

In Kapitel 4.2 habe ich dargelegt, dass Coaching als Angebot Sozialer Arbeit verstanden werden kann, indem es seine theoretische Orientierung am Konzept der Lebensweltorientierung nimmt. Die Frage nach der strukturellen Ausgestaltung blieb bisher jedoch offen. Nehmen wir die fünf Struktur- und Handlungsmaxime aus Kapitel 3.2 zur Hand und betrachten, wie ein Coaching Schüler_innen zugänglich und gestaltet sein müsste, um in der Linie der Lebensweltorientierung zu stehen: Coaching - verstanden als lebensweltorientierte soziale Maßnahme - müsste als primäre Prävention ein Normalangebot für **alle** Schüler_innen sein - d. h. ab der Grundschule - und auf Grundlage der Freiwilligkeit stattfinden. Es müsste präsent und erreichbar in der Lebenswelt der Jugendlichen sein und einen niedrighwelligen Zugang haben, also am besten ein integraler Bestandteil des Schulalltags sein. Dennoch müsste es das "Andere" bilden, also von Schüler_innen als von der Schule unabhängig empfunden werden. Dies könnte u.a. räumlich gelöst werden. Eine Vernetzung und Kooperation mit anderen Personen und Instanzen wäre notwendig, doch in Absprache und mit Einwilligung des/der Schüler_in, also ohne - wie in der Jugendhilfe - unter einem doppelten Mandat zu stehen.

Um Schüler_innen grundsätzlich eine emotionale Unterstützung zu bieten, welche in ein Coaching münden könnte, sähe ich verschiedene Optionen, dies zu tun, welche zugleich einen Ausblick bilden für einen umgestalteten Schulalltag: Ich sehe einen großen Bedarf darin, Schüler_innen zu einem bewussteren Umgang mit ihren Gefühlen zu verhelfen. Würde Schule ihren Schüler_innen grundsätzlich Gelegenheit und Raum geben, Gefühle - auch im Schulalltag - zuzulassen und ausleben zu dürfen, so dass sie lernen könnten, auch unschöne Gefühle anzunehmen und einen Umgang damit zu finden, wäre dies eine große Unterstützung für deren Emotionsregulation und zudem, um positiven Affekt zu generieren. Wenn dies die Grundhaltung von Schule wäre und somit auch im Regelunterricht geschehen soll, wäre eine Unterstützung der Lehrer_innen nötig, Schüler_innen in adäquater Weise darin zu begleiten. (Hier ist nicht die Rede von Coaching, sondern von "emotionaler Begleitung" im Unterricht.) Schulalltag muss sich stärker der intuitiven Arbeitsweise des Gehirns zuwenden u.a. auch durch mehr kreative und Bewegungsfächer bzw. diese Form der Verarbeitung auch für Fächer wie Mathematik und Physik finden; sich immer wieder bewusst vom rationalen Denken abwenden; Gefühlkunde vielleicht sogar als Schulfach im Lehrplan etablieren und dafür sorgen, dass die Kooperation und das Zusammenspiel beider Hirnhälften - der rationalen und der intuitiven - gefördert wird. Dieser Prozess könnte bereits im Kindergarten bewusst eingeleitet werden. Die in Kapitel 4.1 beschriebene Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie würde eine praktikable und hilfreiche Grundlage bilden. Prozesse der Selbstwahrnehmung und der Selbst-einschätzung könnten so eingeleitet und die Fähigkeit, zwischen der eigenen Person mit ihrer inneren Realität und der umgebenden äußeren Realität unterscheiden zu können, entwickelt werden. Daraus könnte ein angemessenes Selbstbild resultieren und wie ich in Kapitel 2.2 ausgeführt habe, die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben besser gelingen. Doch auch dann noch sind Jugendliche bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben abhängig von den Hilfestellungen ihrer sozialen Umwelt und dies v.a. angesichts der derzeitigen gesellschaftspolitischen Entwicklungen. Jugendliche brauchen soziale Ressourcen. Coaching bietet ihnen eine.

Meine in Kapitel 1.2 aufgestellte These "Eine Unterstützung in Form eines Coachings, also eines Mental- und Persönlichkeitstrainings, dass den Jugendlichen dabei hilft, ihre emotionale Schräglage wieder ins Lot zu bringen, kann ihnen eine

Unterstützung sein." habe ich mit meinen Ausführungen belegen können. Was Coaching darüber hinaus leisten kann und welche Unterstützung es - im speziellen Jugendlichen - bietet, beantworten die Kapitel 2 und 4.

Neurowissenschaftliche Erkenntnisse in die Soziale Arbeit zu integrieren, erscheint mir erstrebenswert. Daher schenke ich diesem Ansatz ein eigenes Kapitel.

5.2 Ausblick: Interdisziplinäre Betrachtungen von Sozialisation

Auf der Verbindung von soziologischen und psychologisch-neurobiologischen Theorien basiert die Idee des Konzepts einer "umfassenden" Sozialisationstheorie, für welches Hurrelmann und Bauer (2015) plädieren. So entstünde eine analytische Doppelperspektive, da diese Disziplinen unterschiedliche Ausgangspunkte für ihre Theorien haben. Von der Gesellschaft ausgehende Theorien würden denen ausgehend vom Individuum begegnen und sich verbinden. Vergesellschaftungs- und Individuationseinflüsse stehen in diesem Ansatz in einem Verhältnis der wechselseitigen Abhängigkeit und werden als gleichgewichtig verstanden (vgl. ebd, 90):

"Durch die Vielfalt der Theorien steht ein reichhaltiges Repertoire an Begriffen und Konzepten zur Verfügung, das eine umfassende, interdisziplinär angelegte Analyse von Sozialisation als das Ergebnis des Wechselspiels von gesellschaftlichen und individuellen Einflüssen ermöglicht." (ebd., 90).

"Umfassende Sozialisationstheorie" meint also die Kombination von mehreren Theorien, welche sich in ihren Zugangsweisen und Aussagen zum Gegenstandsbereich der "Sozialisation" ergänzen. Auch andere Wissenschaftler anderer Disziplinen schlagen einen interdisziplinären Ansatz vor. Unter dem Oberbegriff "Neurobiologischer Konstruktivismus" zum Beispiel wird diskutiert, wie sich die aktuellen Ergebnisse der Hirnforschung auf das Selbstverständnis des Menschen auswirkt.

Markowitsch (Psychologe) und Welzer (Soziologe) sprechen von einem "bio-psycho-sozialen Ansatz":

"Um zu verstehen, wie Gedächtnis, Autobiographie und Identität entstehen, benötigen wir ein bio-psycho-soziales Entwicklungsmodell, das von einem Kontinuum unterschiedlich balancierter biologischer und sozialer Entwicklungsdeterminanten ausgeht – je kleiner und unreifer das Kind ist, desto größer ist der entwicklungsbestimmende Faktor biologischer Voreinstellungen; je weiter es heranreift, desto relativ größer wird der entwicklungsdominierende Faktor der sozialen Interaktion in einer Umwelt, zu der das Kind gehört und in die es hineinwächst." (Markowitsch & Welzer 2005, 23f.).

Die Prozesse des menschlichen Denken und Handelns lassen sich zwar in neurobiologischen Mechanismen beobachten, ihre Bedeutung bekommen sie aber nur in einem sozialen Kontext. Die von der Neurobiologie aufgezeigten Mechanismen können zu einem differenzierterem Verständnis dieser Prozesse führen. Da die Naturwissenschaft nur quantitative Ergebnisse liefert, ist ein bio-psycho-sozialer Ansatz notwendig, um Aussagen über die Qualität einer Wahrnehmung zu machen. Bei einem solchen Ausgangspunkt werden neurobiologische Erkenntnisse in eine sozialpsychologische Sichtweise des Individuums integriert. Auf diese Art vermag es die Neurobiologie, sich an Aussagen über subjektive Empfindungen und die Qualität einer Wahrnehmung anzunähern (vgl. Markowitsch & Welzer 2005).

Wolf Singer ist deutscher Neurophysiologe und Hirnforscher. Auch er wünscht sich den Austausch mit anderen Disziplinen:

Aufgrund unserer kulturellen Prägung erfahren wir die nicht greifbaren Gebilde, die erst im zwischenmenschlichen Diskurs entstehen, genauso als Realitäten wie die greifbaren Objekte. Wir sind Zwitterwesen, in denen sich biologische und kulturelle Bedingtheiten gleichberechtigt mischen." (Singer 2003, 15).

Er beschreibt das Zusammenwirken der drei Disziplinen: Die Biologie bzw. Neurobiologie stellt praktisch das Fundament dar, auf dem sich ein Individuum entwickeln kann. Sie erklärt den biologischen Körper und die in ihm herrschenden Gesetze. Sie kann Aussagen zu der Art der Wahrnehmungsverarbeitung und Konstruktionsleistungen des Gehirns erarbeiten. Die Psychologie gibt Auskunft über die frühen Prägungen und unbewussten Ursachen unseres Denkens und Handelns. Die Soziologie schließlich sieht das Individuum in seinem sozialen Umfeld, mit dem es wechselseitig interagiert (lebenslange Sozialisation). Durch Einbettung dieser Feststellungen über menschliches Denken und Handeln in diesen dreidimensionalen Bezugsrahmen wird die Voraussetzung geschaffen, den Menschen differenziert und nach aktuellstem Erkenntnisstand der Wissenschaft (nicht nur teildisziplinär) zu beschreiben (vgl. Singer 2003).

Angesichts der Möglichkeiten, welche sich durch solch eine "umfassende Sozialisationstheorie" offenbaren würden, halte ich eine Integration neurowissenschaftlicher Ergebnisse in sozial-psychologische Ansätze für die Soziale Arbeit als extrem sinnvoll, um Hilfeprozesse nutzbringender und effektiver gestalten zu können.

6 Literaturverzeichnis

- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gundrun; Shell Deutschland Holding; TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.) (2016). *Jugend 2015: eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Lizenzausgabe. Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1704. Bonn: BPB, Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ansen, Harald (2016). *Praxishandbuch lebensweltorientierte soziale Arbeit: Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*. Klaus Grunwald und Hans Thiersch (Hrsg.). 3. Auflage. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Arnold, Helmut (Hrsg.) (2002). *Praxishandbuch Drogen und Drogenprävention: Handlungsfelder, Handlungskonzepte, Praxisschritte*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Asendorpf, Jens (2011). *Persönlichkeitspsychologie - für Bachelor*, 2. Auflage, Springer-Lehrbuch. Heidelberg: Springer.
- Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2011). *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. 2. Auflage. Opladen Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Bauer, Petra; Weinhardt, Marc (Hrsg.) (2014). *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung: empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Berndt, Daniel (2011). *Professionalisierungsbestrebungen im Coaching: (Re-)Konstruktion von Forschungsansätzen*. 1. Auflage. München: Hampp.
- Birgmeier, Bernd Rainer. *Sozialpädagogisches Coaching: theoretische und konzeptionelle Grundlagen und Perspektiven für soziale Berufe*. Weinheim: Juventa, 2010.
- Birgmeier, Bernd Rainer (2006). *Coaching und Soziale Arbeit: Grundlagen einer Theorie sozialpädagogischen Coachings*. Weinheim: Juventa.
- Bolay, Eberhard; Iser, Angelika (2016). *Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit*. In: Ansen, Harald. *Praxishandbuch lebensweltorientierte soziale Arbeit: Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*. 3. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S.142-152.
- Dollinger, Bernd; Raithel, Jürgen (Hrsg.) (2006). *Aktivierende Sozialpädagogik: ein kritisches Glossar*. 1. Auflage, Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

- Eyferth, Hanns; Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.) (1984). *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Frommann, Anne (1984). *Schulsozialarbeit*. In: Eyferth, Hanns; Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.). *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Füssenhäuser, Cornelia (2006). *Lebensweltorientierung*. In: Dollinger, Bernd; Raithel, Jürgen (Hrsg.). *Aktivierende Sozialpädagogik: ein kritisches Glossar*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 172-144.
- Greese, D., Güthoff, F., Noack, B. (Hrsg.) (1993): *Allgemeiner Sozialdienst*. Münster: Votum.
- Greif, Siegfried (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion: Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe.
- Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus (Hrsg.) (2008). *Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit: Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Häcker, H. & Stapf, K.H. (Hrsg.) (2004). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch: 15000 Stichwörter, 800 Testnachweise*. 14. Auflage. Bern: Huber.
- Heß, Tatjana; Roth, Wolfgang-L. (2001). *Professionelles Coaching: eine Expertenbefragung zur Qualitätseinschätzung und -entwicklung*. 4. Aufl. Kröning: Asanger.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2016). *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 13. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ulrich (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie: das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. 11. Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2015). *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 8. Auflage. Beltz-Studium Kultur und Gesellschaft. Weinheim: Beltz.
- Keupp, Heiner (2000). *Gesundheitsförderung als Ermutigung zum aufrechten Gang*. In: Sting, Stephan (Hrsg.). *Gesundheit und soziale Arbeit: Gesundheit und Gesundheitsförderung in den Praxisfeldern sozialer Arbeit*. Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung. Weinheim: Juventa-Verlag. S. 15-40.

- Kuhl, Julius; Strehlau, Alexandra (2014). *Handlungspsychologische Grundlagen des Coaching: Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leven, Ingo; Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2015). *Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles*. In: Albert et al. *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch.*, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. S. 47–110.
- Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (2005). *Das autobiographische Gedächtnis: hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Martens, Jens Uwe; Kuhl, Julius (2005). *Die Kunst der Selbstmotivierung: neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maurer, Ingmar (2006). *Verhaltenssteuerung durch emotionale Selbstregulation im Coaching*. In: Straumann, U.; Zimmermann-Lotz, C. (Hrsg.): *Personenzentriertes Coaching und Supervision - ein interdisziplinärer Balanceakt*. Kröning: Asanger. S. 144-159.
- Migge, Björn (2007). *Handbuch Coaching und Beratung: wirkungsvolle Modelle, kommentierte Falldarstellungen, zahlreiche Übungen*. 2. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Hrsg.) (2004). *Das Handbuch der Beratung*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Nestmann, Frank; Sickendiek, Ursel (2001). *Beratung*. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Böllert, Karin (Hrsg.). *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik*. 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand. S. 140-152.
- Opp, Günther; Fingerle, Michael; Freytag, Andreas; Arens, Dirk (Hrsg.) (1999). *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 3. Auflage. München: Reinhardt.
- Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Böllert, Karin (Hrsg.) (2001). *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik*. 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Paasch, Daniel (2014). *Der Kinder- und Jugendcoach Der Weg zur sinnvollen Förderung durch Integrative Potenzialentfaltung*. Ibbenbüren: IPE-Verlag.
- Pötter, Nicole (Hrsg.) (2014). *Schulsozialarbeit am Übergang Schule - Beruf*. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen, Band 3. Wiesbaden: Springer VS.
- Rauen, Christopher (2003). *Coaching: innovative Konzepte im Vergleich*. 3. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

- Rauschenbach, Thomas; Borrmann, Stefan (2009). *Zukunftschance Bildung: Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Schilling, Johannes; Klus, Sebastian (2015). *Soziale Arbeit: Geschichte, Theorie, Profession*. 6. Auflage. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schleck, Oliver (2017). *Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit: zur Notwendigkeit einer gelingenden Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Kontext einer sich verändernden Lebensphase Jugend*. Band 51. Bochum Freiburg: projektverlag.
- Spies, Anke; Pötter, Nicole (2011). *Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. 1. Auflage, Band 1. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sting, Stephan (Hrsg.) (2000). *Gesundheit und soziale Arbeit: Gesundheit und Gesundheitsförderung in den Praxisfeldern sozialer Arbeit*. Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Straumann, Ursula; Zimmermann-Lotz, Christiane (Hrsg.) (2006). *Personenzentriertes Coaching und Supervision - ein interdisziplinärer Balanceakt*. Kröning: Asanger.
- Struck, Klaus-Günter (2006). *Der Coaching-Prozess: der Weg zu Qualität ; Leitfragen und Methoden*. Erlangen: Publicis Corp. Publ.
- Thiersch, Hans (2014). *Über Entwicklungen und aktuelle Bezüge des Konzepts einer lebensweltorientierten sozialpädagogischen Beratung*. In: Bauer, Petra; Weinhardt, Marc (Hrsg.). *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung: empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 310-330.
- Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus; Köngeter, Stefan (2010). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. In: Thole, Werner, Hrsg. *Grundriss soziale Arbeit: ein einführendes Handbuch*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 175-196.
- Thiersch, Hans (2009). *Lebensweltorientierte soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. 7. Aufl. Edition Soziale Arbeit. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Thiersch, Hans (2004). *Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Beratung*. In: Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Hrsg.). *Das Handbuch der Beratung*. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 115-124.
- Thiersch, Hans (2002). *Positionsbestimmungen der sozialen Arbeit: Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung*. Edition Soziale Arbeit. Weinheim: Juventa.
- Thiersch, Hans (1993). *Ganzheitlichkeit und Lebensweltbezug als Handlungsmaximen der sozialen Arbeit*. In: Greese, D., Güthoff, F., Noack, B. (Hrsg.): *Allgemeiner Sozialdienst*. Münster: Votum. S. 140-154.

- Thiersch, Hans; Frommann, Anne (1977). *Kritik und Handeln: interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik ; gesammelte Aufsätze*. Neuwied: Luchterhand.
- Thole, Werner (Hrsg.) (2010). *Grundriss soziale Arbeit: ein einführendes Handbuch*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Webers, Thomas (2015). *Systemisches Coaching Psychologische Grundlagen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Werner, Emmy E. (1999). *Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz*. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael; Freytag, Andreas; Arens, Dirk (Hrsg.). *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 3. Auflage. München: Reinhardt. S. 20–31.
- Wilser, Anja (2008). "Gesund bin ich, wenn's mir gut geht" - oder: Was hat das Thema Gesundheit mit Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit zu tun? In: Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus (Hrsg.). *Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit: Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Wolf, B. (2002): „Andere“ Erwachsene. In: Arnold, Helmut (Hrsg.). *Praxishandbuch Drogen und Drogenprävention: Handlungsfelder, Handlungskonzepte, Praxisschritte*. Juventa-Handbuch. Weinheim: Juventa-Verlag, 2002. S. 219–234.
- Zander, Margherita. *Armes Kind - starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, 2010.
- Zipperle, Mirjana. *Jugendhilfeentwicklung und Ganztagschule: empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen*. Studien zur ganztägigen Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, 2015.

Zeitschriften

- Gahleitner, S.B./ Hintenberger, G./ Leitner, A. (2013). Biopsychosoziale Versorgung von Kindern und Jugendlichen heute – eine zunehmende Herausforderung. In: Biopsychosoziale Dialoge – Psychotherapie, Supervision und Beratung mit der Zielgruppe Kinder und Jugendliche Bd. 1, S. 113-120.
- Nestmann, Frank (2008). *Die Zukunft der Beratung in der Sozialen Arbeit*. In: Beratung Aktuell. Fachzeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung 2, S. 1-25.
- Pötter, Nicole (2014). *Welche Aufgaben hat die Schulsozialarbeit? Geschichte, rechtliche Grundlagen und fachliche Profilbildung*. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit: Vierteljahresheft zur Förderung von Sozial-, Jugend- und Gesundheitshilfe Berlin: DV, Vol. 45, No. 1, S. 4-15.

Speck, Karsten; Olk, Thomas (2014). *Wie wirkt Schulsozialarbeit? Ein Überblick über die Wirkungs- und Nutzerforschung*. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit: Vierteljahresheft zur Förderung von Sozial-, Jugend- und Gesundheitshilfe Berlin: DV, Vol. 45, No. 1, S. 38-47.

Internetliteratur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). 15. Kinder- und Jugendbericht. Abgerufen von:
<https://www.bmfsfj.de/blob/119524/f51728a14e3c91c3d8ea657bb01bbab0/familienreport-2017-data.pdf>

Abrufdatum: 15.03.2019

Dorsch: Lexikon der Psychologie. Abgerufen von:
<https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/kohaerenzgefuehl/>

Abrufdatum: 09.06.2019

DUDEN. Abgerufen von:
<https://www.duden.de/rechtschreibung/kongruent#Bedeutung-1>

Abrufdatum: 09.06.2019

Rauschenbach, Thomas (2017). Jugend - eine vernachlässigte Altersphase.

Abgerufen von:
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull115_d/DJI_17_01_Web.pdf

Abrufdatum: 24.03.2019

RKI - Robert Koch Institut (2014a). Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland-2013 (S.7-14). Abgerufen von:
https://www.kiggsstudie.de/fileadmin/KiGGSdokumente/kiggs_tn_broschuere_web.pdf

Abrufdatum: 08.03.2019

RKI - Robert Koch Institut (2014b). Psychische Auffälligkeiten (S. 1-3). Abgerufen von:
http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsF/KiGGS_W1/kiggs1_fakten_psych_auffaelligkeiten.pdf?__blob=publicationFile

Abrufdatum: 08.03.2019

RKI - Robert Koch Institut (2018a). Der Verlauf psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen (S.61-62). Abgerufen von:

https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/Abstracts/JoHM_01_2018_psychische_Auffaelligkeiten_KiGGS-Kohorte.pdf?__blob=publicationFile

Abrufdatum: 08.03.2019

RKI – Robert Koch Institut (2018b). KiGGS Welle 2 – Erste Ergebnisse aus Querschnitt- und Kohortenanalysen (S. 8-12). Abgerufen von:

[https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/Journal-of-Health-](https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/Journal-of-Health-Monitoring_01_2018_KiGGSWelle2_erste_Ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile)

[Monitoring_01_2018_KiGGSWelle2_erste_Ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile](https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/Journal-of-Health-Monitoring_01_2018_KiGGSWelle2_erste_Ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile)

Abrufdatum: 08.03.2019

Schulze-Krüderer, Jürgen (2017). "Jugend ermöglichen!" als Lightversion. Abgerufen von:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12054-017-0048-1.pdf>

Abgerufen am: 24.03.2019

Sokolow, A. (2013). Coaches entdecken Kinder als Kunden. Abgerufen von:

<https://www.welt.de/gesundheit/article115442303/Coaches-entdecken-Kinderal-Kunden.html>

Abrufdatum: 08.03.2019

Statista - Das Statistik-Portal (2018). Was waren die zentralen Themen in Ihren Coachings letztes Jahr [2015]? Abgerufen von:

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/398769/umfrage/umfrage-zutopcoaching-themen-in-deutschland/>

Abrufdatum: 08.03.2019

Storm, A. (2017). Fast jeder zweite Schüler leidet unter Stress. Abgerufen von:

<https://www.dak.de/dak/bundes-themen/fast-jeder-zweite-schueler-leidet-unterstress-1936264.html>

Abrufdatum: 08.03.2019

Thole, Werner (2017). Die Wiederentdeckung der Jugend. Abgerufen von:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12054-017-0049-0.pdf>

Abrufdatum: 24.03.2019

7 Eidesstaatliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht.

Hamburg, den 21.06.2019

Gesa Boysen