

CUN LE
CONTRIBUT DE
ALBERTO PELLAI

“

*Por trá sö n möt adoron n
paisc intier*

*Um ein Kind zu erziehen,
braucht es ein ganzes Dorf*

”

Strategies por la
promozion dl
BÈGNESTER

Strategien zur
Förderung des
WOHLBEFINDENS

© 2023
Provincia Autonoma de Balsan
Intendënz y Cultura ladina
Sorvisc provincial de valutaziun por le sistem formatif ladin

via dei Bottai/Bindergasse 29
39100 – Balsan/Bolzano/Bozen

www.provincia.bz.it/intendenza-ladina
e-mail: intendenza-ladina@provincia.bz.it
tel. +39-0471-417001

Redaziun: Olimpia Rasom (Sorvisc provincial de valutaziun por le sistem formatif ladin)

Traduziuns y letorat: Uta Maria Klingele, Michael Schuen, Giovanni Mischi, Sabine Hofer, Marion
Perathoner (Intendënz y Cultura ladina), Ufize Cuestiuns linguistiches (Provincia
autonoma de Balsan)

Grafica: Marion Perathoner (Intendënz y Cultura ladina)

Stampa: Stamparia dla Provincia autonoma de Balsan

Fotos, images y ilustraziuns: Archif Intendënz y Cultura Ladina, Lena Gruber (pl. 57)

ISBN: 978-88-6669-105-1

Strategies por la
promozion dl
BËGNESTER

Strategien zur
Förderung des
WOHLBEFINDENS



*Por trá sö n möt adoron n
paisc intier**

Indesc | Inhaltsverzeichnis

Daniel Alfreider – Assessur ala Formaziun y Cultura ladina y Vizepresidënt dla Provinzia autonoma de Balsan | Landesrat für ladinische Bildung und Kultur
und Landeshauptmannstellvertreter
Porsones adultes stersces, jonëza sana | Starke Erwachsene, gesunde Jugendliche

6 | 7

Edith Ploner – Direturia provinciala por les scolines y scores ladines | Landesdirektorin
der ladinischen Kindergärten und Schule
Inrescí le bëgnester | Sich in der Schule wohlfühlen

8 | 10

I PERT | I. TEIL

Olimpia Rasom – Sorvisc provincial de valutaziun dl sistem formatif ladin
Le bëgnsté de scolares y scolaris tles scores ladines de Gherdëna y dla Val Badia
a.s. 2022-2023. Resultac dla inrescida

12

La inrescida

12

Resultac por liví de bëgnsté

17

Resultac por sotscales

24

Conclujuns y Bibliografia

26

Olimpia Rasom – Landesevaluationsstelle für das ladinische Bildungssystem
Das Wohlbefinden von Schülern und Schülerinnen in den ladinischen Schulen.
Forschungsergebnisse von 2022-2023

27

Die Untersuchung

27

Ergebnisse nach Ebenen des Wohlbefindens

32

Ergebnisse des Wohlbefindens nach Subskalen

37

Schlussfolgerungen und Literaturverzeichnis

41

II PERT | II. TEIL

Alberto Pellai Arzt und Psychotherapeut, Universität Mailand
Wohlbefinden in der komplexen Zeit der Postpandemie und der Übervernetzung.
Förderung und präventive Planung

43

Analyse der Ausgangssituation

44

Faktoren, die bei der Entwicklung von Strategien zur Förderung des Wohlbefindens
in der Schule zu berücksichtigen sind. Wie das Training von Lebenskompetenzen
unterstützt und gefördert werden kann

47

Zehn Grundsätze zur Förderung des Erziehungsbündnisses zwischen Schule und
Familie in der komplexen Zeit der Postpandemie und Übervernetzung

52

Anhang. Früherkennung von Belastungssituationen

56



*Um ein Kind zu erziehen,
braucht es ein ganzes Dorf**

(*proverb african/afrikanisches Sprichwort)



Daniel Alfreider

Assessor ala Formaziun y Cultura Ladina
Vizepresidēt dla Provinzia autonoma de Balsan

Nos porsones adultes, anfat sce geniturs, insegnantes y insegnanc, direturies y direturs dla scora o politiches y politics, un na funziun importanta por le bëgnester dles porsones che é tl crësce. I savun almanco cares che é nostes responsabilités. I pënsi al sostëgn di tröc sorvisc y a dōtes les strotōres che é debojëgn, mo sambëgn ince ala cualité dl insegnamënt; i oress che al gniss tres deplü promoiü les competënzes, a chëres che an ti dij "life skills", che nes dëida vire y sté saurí tla sozieté. Implü pënsi ince ala promoziun dla sanité che alza fora l'importanza dl mangé sann y dl fá movimënt te na manira coreta.

Ince le professor Pellai, che se dá bele da agn jö cun l'educaziun, le bëgnester y le malester, nominëia chëstes cosses te so contribut te chësc volum che acompagnëia i dac dl'inrescida sön le bëgnsté dles scolares y di scholars dles scores ladines. Surapró él te so contribut ciamó n punt che me á salpü dër interessant y nes porta a fá n'atra sort de reflesciun. Ara se trata de nosc ester porsones adultes nia tan te nosta capazité da studié fora, mète a jí o finazié valch, mo plülere te nosta funziun de porsones che acompagnëia y dëida crësce.

Cun la pandemia sunse ince nos gnüdes porsones plü fragiles y insciö plü vulnerables, y chësc ne se conzed nia plü da rapresenté por nüsc mituns y nostes mitans, nüsc scholars y nostes scolares chë "fondamënta sigüda, le port devers de chël che an dess jí y olache an pó sbarché canche la vita nes vëgn adincuntra cun tempestes y desfides che an ne se aspeta nia". Sce nostes mitans y nüsc mituns vëiga che i se temun y che i stun cun fistide ne sarál nia saurí por ëres y ëi da afronté les tempestes dla vita. Nia ma la familia y la scora mo bëgn dōta la comunité á n rode educatif important sciöche port sigü por dōtes les generaziuns. I messun ti dé segurëzes a nostes mitans y a nüsc mituns, ciaré che ai capësces che i ne se aspetun nia dagnora performance uniches y che ai sides tresfora i mius, mo ti dé da capí che i savun che ai é datan da afronté zacai y valch tla vita. Che al é normal da avëi pora de valch de nü y che an pó ti ester ince ala tēma. Che al é na vita dan da nos por capí ci che i orun diventé. Che nos sarun dagnora presënc por ëi y che an ne mëss nia avëi dōta chësta prescia. Ci che é important é che an se stais saurí cun se instësc, tles relaziuns personales, te familia, a scora, te nosc corp y cun nosc ce.

I ringraziëii dōtes les colaboradësses y i colaboradus dl Sorvisc de valutaziun y l Sorvisc de Includiun che á daidé realisé chësta inrescida. I sperí che i dac y les indicaziuns de chësta publicaziun portes dōtes les porsones a chëres che al ti stá a cör le bëgnester de nostes comunités a ponsé sura y a se dé da fá.

Daniel Alfreider

Landesrat für die ladinische Bildung und Kultur
Landeshauptmannstellvertreter der Autonomen Provinz Bozen

Wir Erwachsene, Eltern, Lehrpersonen, Entscheidungsträger und -trägerinnen in Schulen oder in der Politik, spielen eine grundlegende Rolle für das Wohlergehen unserer Kinder. Wir sind uns im Großen und Ganzen unserer Verantwortung bewusst. Dies zeigt sich an den zahlreichen Einrichtungen und Diensten, die sich der Unterstützung junger Menschen widmen, aber auch an der Qualität des Unterrichts, der sich meiner Meinung nach verstärkt auf die Förderung der so genannten "life skills" konzentrieren sollte, also jener Fähigkeiten, die helfen, das Leben zu meistern und sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Und es zeigt sich in der Gesundheitsvorsorge durch gesunde Ernährung und angemessene sportliche Betätigung.

All dies erwähnt Professor Pellai, der sich seit vielen Jahren mit Bildung, Wohlbefinden und Unbehagen befasst, in seinem Beitrag im vorliegenden Bericht zu den Forschungsdaten über das schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler an ladinischen Schulen. Dabei fällt mir jedoch noch ein weiterer Punkt in dem Bericht auf, den ich sehr interessant finde und der zu einer ganz anderen Art der Reflexion einlädt. Es geht um unser Erwachsensein und unsere Rolle als Wegweiser zur Unterstützung des Wachstums und nicht so sehr um unsere Fähigkeiten, Konzepte zu entwerfen, zu organisieren und zu finanzieren.

Die Pandemie hat auch uns Erwachsene geschwächt. Sie hat uns verletzlich gemacht und es ist uns nicht immer möglich, für unsere Kinder und Schülerinnen und Schüler jene "sichere Basis, den Hafen – darzustellen - den sie ansteuern und in dem sie anlegen können, wenn das Leben mit unerwarteten Stürmen und Herausforderungen hereinbricht". Wenn sie uns aber ängstlich und besorgt erleben, wird es für sie nicht leicht sein, diese Stürme zu überstehen. Jedoch nicht nur Familie und Schule, sondern eine ganze Erziehungsgemeinschaft übernimmt die führende Rolle als sicherer Hafen für die nachfolgenden Generationen. Geben wir ihnen Selbstvertrauen, lassen wir sie spüren, dass wir von ihnen nicht immer Höchstleistungen erwarten, dass wir jedoch überzeugt davon sind, dass sie es immer schaffen werden, sich mit Allem und Jedem auseinander zu setzen. Dass Angst vor Neuem normal ist und überwunden werden kann. Dass sie ein ganzes Leben vor sich haben, um zu verstehen, was sie erreichen möchten. Dass wir immer für sie da sind und dass keine Eile besteht. Wichtig ist das persönliche Wohlbefinden. Mit sich selbst, in persönlichen Beziehungen, in der Familie, in der Schule, mit dem eigenen Körper und der eigenen Denkkraft.

Ich danke allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Landesevaluationsstelle für das ladinische Bildungssystem und der Dienststelle für Inklusion, die an dieser Veröffentlichung mitgearbeitet haben und hoffe, dass die vorliegenden Daten und Empfehlungen all jenen, denen das Wohlergehen unserer Gemeinschaften am Herzen liegt, als Denkanstoß dienen wird und somit zum Handeln anregen kann.

Porsones adultes STERSCES,
Jonëza SANA

STARKE Erwachsene,
GESUNDE Jugendliche

Le ciamp é tan ampl y l'argomënt é tan comples, che propone y realisé stüdi sön le bëgnester de mituns y mitans, jogn y jones che vá a scora é na desfidada nia da püch. La tëma é chëra da ne s'intène nia dl dërt malester o da odëi ma sües sfomadöres o cinamai da ne odëi gnanca chëres. Y sce i n'esson nia i stromënc d'inrescida adatá o sce i ne savesson nia da ciafé sò i dac che vá debojëgn por capí sciöche al alda chësta realté complessa? Al ó ester n pü' de coraje y l'umilté da reconësce che ara ne vá nia da ciaré te vigni piz, da ciafé sò vigni malester y da odëi vigni dificolté. Chësta publicaziun dess avisa jí de chësc vers. Se tó dant da ester n punt de partënza por na reflësciun y ester na sort de aiüt por sensibilisé y sostigní l'idea che le se sté saurí te scora y te familia é n pü' sciöche la linfa por les plantes.

Le volum é partí sò te döes perts. Tla pröma pert vëgnel presenté i resultac dl'inrescida. Bele tratan la pandemia â le Sorvisc provincial de valutaziun stlüt jö de plü inrescides por monitoré le bëgnester de scolares y scholars, studëntes y studënc. Le fin prinzipal ê chël da mostré sò formes de malester gaujades dala situaziun ezeziunala y dales modalitës nöies da vire la scora y la vita sozuala. Les restriziuns, i iadi che al é gnü stlüt la scora, n monn incëria plëgn de malsegurëzes y na gran confujiun â zënzater atoché la sensibilité y le monn dles emeziuns di mituns, dles mitans y dla jonëza (ciara la relaziun nominada tla bibliografia di resultac dl'inrescida). N iade che la pandemia ê rovada, n'orôn nia indô inrescí sön i medemi aspec por chirí le malester y le malester clinich (ince ajache al vëgn bele fat cotan de majeres inrescides te chisc ciamps), mo ciaré plülere co che ara ti vá en general ai mituns y ales mitans y inrescí chi aspec che caraterisëia ince zënza la pandemia le bëgnester de che che impara (cualité dles relaziuns, sëns de autofaziun y autostima, reconescimënt da pert dles porsones adultes y i.i.).

L'idea dl'inrescida, nasciüda tl'Intendënza ladina, é le früt dla colaboraziun danter le Sorvisc de valutaziun dles scores ladines y le Sorvisc de Inclujiun, che i rengrazi por la profesionalité y l'impëgn investí da realisé chësc proiet. Dala cerna dl stromënt por la racoiüda di dac - le QBS 8-13 de Valentina Tobia y Gian Marco Marzocchi - ala predesposiziun plurilinguala y digitala dl formular, al confrunt sön i dac coiüs adöm, á i colaboradus y les colaboradësses di dui ofizi porté pro tresfora a n contribut costrutif. N contribut important por na triangolaziun di dac ti é gnü dé dales educadësses soziales dla scora, sciöche ince dai direturs y dales direturies.

I dac coiüs adöm á döes funziuns: da öna na pert dái l'idea dl bëgnester general tles scores ladines de Gherdëna y dla Val Badia, che é n dat important ajache le bëgnester é sigü n aspet dla cualité de n sistem scolastich. Dal'atra pert á i direturs y les direturies tut i dac, partis sò aladô dles classes, por confermé datrai situaziuns che an conesciô bele de manciänza de bëgnester, y d'atri iadi por mostré sò, situaziuns nia cis conesciüdes, sovënz ince te situaziuns de n gran bëgnester. Avëi dac é dagnora val' implü, n'informaziun che nes conzed da lí damí le contest y da confermé o refodé ipoteses y/o perzeziuns. Por ci che reverda la perzeziun dl bëgnester da pert di scholars y dles scolares é la situaziun tles scores ladines en general positiva, sciöche an pó lí tla pert di resultac. La porcentuala di liví de bëgnester che ne basta nia, ince sce minimala, se damanará da pert de düc n'atenziun y cura particolare, sides en funziun dla cualité dl svilup global dl scolar y dla scolara, dla cualité de so aprenimënt, sides por ci che reverda la prevenziun dl malester sozial y dla disperjiun scolastica.

Por ne se lascé nia ma sön i dac, ince sce al é de bugn dac, savon che l'argomënt mëss romagne tl zënter dl'atenziun de che che se crüzia de educaziun y de scora, y cun l'intenziun da promöie tres deplü le savëi y aziuns por che mitans y mituns, scholars y scolares, studënc y studëntes se stais saurí te scora y te familia, orôl ester n contribut che portass indicaziuns y consëis, avisa tan da podëi ti ciaré cun coraje y spirit positif ales desfidades da afronté te chësc ciamp tan zite.

Porchël analisëia le professor Alberto Pellai tla secunda pert dl volum, tres n'analisa dl contest, che se müda tres y tres plü debota (n prozes metü man cotan dan la pandemia), les variables da tó en conscidraziun tl laur educatif y de prevenziun dl malester dal punt de odüda psicologich y pedagogich. I “Diesc prinziips” che vëgn dant dessot se referësc ales indicaziuns y ales strategies por promöie le bëgnester tla scora a na moda sintetica mo danz tlera, ai contëgn i elemënc d'öga por reconësce atira situaziuns de malester. Al professor Pellai oressi ti dí n fort dilan por so sostëgn de gran valor.

A chësta moda se stlüljel n pröm cërtil dla inrescida de valutaziun. Na letöra dl contest che ne s'archita nia dan la constataziun dl fenomen, mo che se deura ala comprenjiun y ala poscibilité da realisé aziuns positives a dorada lungia, o poscibilmënter dër lungia, impostan n dialogh costrutif che tëgn pro cun les porsones interessades.

Es ist keine geringe Herausforderung, auf einem derartig interdisziplinären Gebiet und zu einer so vielschichtigen Thematik wie das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen im Schulalter Studien vorzuschlagen und durchzuführen. Die Sorge, das wirkliche Unbehagen nur in Nuancen zu erfassen oder gar nicht zu erfassen, ist groß. Es besteht die Befürchtung, nicht über die richtigen Untersuchungsinstrumente zu verfügen oder nicht in der Lage zu sein, die Daten zu ermitteln, die erforderlich sind, um diese komplexe Realität richtig deuten zu können. Mut und Bescheidenheit und das Eingeständnis, dass wir nicht in alle Ecken und Winkel schauen können, um sämtliche Missstände aufzudecken, sind erforderlich. Die vorliegende Publikation möchte in diese Richtung gehen, sich als Ausgangspunkt für tiefer greifende Überlegungen anbieten, das Bewusstsein schärfen und die Idee unterstützen, dass das Wohlbefinden in der Schule und in der Familie wie Wasser für Pflanzen lebenswichtig ist.

Das Werk ist in zwei Teile gegliedert: Im ersten Teil werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Bereits während der Pandemiezeit hatte die Landesevaluationsstelle für das ladinische Bildungssystem Umfragen durchgeführt, um das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern zu erfassen. Dabei ging es vor allem darum, Formen des Unbehagens aufzuzeigen, die durch die Ausnahmesituation und die veränderte Art, die Schule und das soziale Leben zu erfahren, verursacht worden sind. Einschränkungen, Schulschließungen, ein Umfeld in einem Zustand der Unsicherheit und Verwirrung hatten zweifellos die Sensibilität und die Gefühlswelt der Kinder und Jugendlichen berührt (siehe den im Literaturverzeichnis der Forschungsergebnisse erwähnten Bericht).

Nach Beendigung der Pandemie wollte man auf der Suche nach Unbehagen und klinischem Unwohlsein nicht noch einmal dieselben Faktoren ermitteln (auch weil Forschungen ganz anderen Ausmaßes im Gange sind), sondern den Zustand der Befindlichkeit im Allgemeinen überprüfen und jene Bausteine untersuchen, die auch ohne die Pandemie das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler kennzeichnen (Qualität der Beziehungen, Gefühl der Selbstwirksamkeit und des Selbstwertes, Anerkennung durch Erwachsene usw.).

Die innerhalb der ladinischen Bildungs- und Kulturdirektion entstandene Idee zu dieser Untersuchung mündete in einem Projekt, das aus der Zusammenarbeit zwischen der Landesevaluationsstelle für das ladinische Bildungssystem und der Kompetenzstelle für Inklusion hervorging und denen ich an dieser Stelle für ihre Professionalität und ihr Engagement herzlich danke.

Bei der Wahl des Datenerhebungsinstruments QBS 8-13 von Valentina Tobia und Gian Marco Marzocchi, über die mehrsprachige und digitale Vorbereitung des Fragebogens bis hin zum Abgleich der gesammelten Daten, leisteten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der beiden Dienste einen konstanten und konstruktiven Beitrag. Die Schulsozialpädagoginnen und Schulführungskräfte trugen wesentlich zur Daten-Triangulation bei.

Die gesammelten Daten sind in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Einerseits vermitteln sie einen Eindruck über die allgemeine Befindlichkeit in den ladinischen Schulen des Grödner- und des Gadertals, was wichtig ist, da das Wohlbefinden sicherlich einen wesentlichen Aspekt der Qualität eines Schulsystems darstellt. Andererseits dienen die nach Schulklassen aufgeschlüsselten Ergebnisse den einzelnen Schulführungskräften, indem teils bereits bekannte Situationen unzureichenden Wohlbefindens bestätigt, teils wenig bekannte Situationen, (oft auch sehr hohen Wohlbefindens) aufgezeigt werden.

Daten sind immer etwas Besonderes, Informationen, die es uns ermöglichen, den Kontext besser zu verstehen und Hypothesen und/oder Wahrnehmungen zu bestätigen oder zu widerlegen. Wie im Abschnitt "Ergebnisse" zu lesen ist, ist die Situation an den ladinischen Schulen in Bezug auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler insgesamt positiv. Der Prozentanteil des unzureichenden Wohlbefindens ist zwar minimal, erfordert aber von allen Beteiligten besondere Aufmerksamkeit und Sorgfalt, sowohl im Hinblick auf die Gesamtentwicklung der jungen Menschen und die Qualität ihres Lernens als auch im Hinblick auf die Verhinderung von sozialem Unbehagen und Schulabbruch und vor allem auf das Phänomen, dass trotz Schulbesuchs die Mindestkompetenzen nicht erreicht werden.

Um sich nicht auf den - wenn auch im Großen und Ganzen positiven - Daten auszuruhen und in dem Bewusstsein, dass das Thema weiterhin im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit aller an Bildung und Schule Beteiligten stehen muss, hielten wir es für notwendig, einen Beitrag zu leisten, der Hinweise und Anregungen gibt, um die Herausforderungen, die in diesem heiklen Bereich zu bewältigen sind, mit Mut und einem positiven Geist anzugehen. Es ist dabei unsere Absicht, immer mehr Erkenntnisse und Maßnahmen zu fördern, damit sich Jungen und Mädchen, Schülerinnen und Schüler sowie Auszubildende in der Schule und in der Familie wohlfühlen.

So führt Professor Alberto Pellai im zweiten Teil anhand einer Analyse des sich ständig und immer schneller verändernden Umfelds - ein Prozess, der schon lange vor der Pandemie eingesetzt hatte - aus psychologischer und pädagogischer Sicht jene Variablen an, die bei der pädagogischen Arbeit und der Prävention von Unbehagen zu berücksichtigen sind. Das Ergebnis davon besteht aus "Zehn Grundsätzen", die zu einem Leitfaden und Strategien für die Förderung des Wohlbefindens in der Schule werden, und aus einer knappen, aber sehr klaren Liste nützlicher Elemente zur frühzeitigen Erkennung von Situationen des Unbehagens. Herrn Professor Pellai gilt mein herzlicher Dank für seinen wertvollen Beitrag.

Somit schließt sich ein erster Kreis der Evaluationsforschung. Die Interpretation der Zusammenhänge bleibt nicht nur bei der Feststellung des Phänomens stehen, sondern eröffnet auch das Verständnis und die Möglichkeit, positive Maßnahmen unter einer langfristigen Perspektive und in einem konstruktiven und kontinuierlichen Dialog zwischen allen beteiligten Akteuren umzusetzen.

BËGNESTER

di scholars y dles scolares tles scores ladines de Gherdëna y dla Val Badia

**Resultac dla inrescida
2022-2023**

1. La inrescida

Se sté bëgn a scora, sintí emeziuns positives, ester contëntes y contënc de se intësc y dles relaziuns cun les compagnes y i compagns y cun les insegnantes y i insegnanc, chisc é düc aspec che influenzëia la cualité dl aprenimënt. Chësc é oramai desmostré da na ligna de inrescides (Hattie 2016, Trincherio 2017) y al respidlëia sambëgn ince la minunga de chi che laora te scora.

La pandemia da püch passada á desmostré tan importanc che chisc faturs é y coche ai nes fej tó cosciënza dles relaziuns personales ala basa dl bëgnester scolastich ajache chëstes influenzëia la cualité dl aprenimënt.

Te chësta inrescida ón monitoré le bëgnsté di scholars y dles scolares do la pandemia (ciara le raport “Esperienzes tratan la pandemia”) y se fá n cheder general dla cualité dles esperienzes vites te scora.

QBS 8-13 – LE CHESTIONAR DL BËGNSTÉ TE SCORA

L’obietif da analisé le bëgnsté dl majer numer poscibl de scolares y scholars se damanâ n bun stromënt standardisé y saurí da dé fora. Do ti avëi ciaré a n valgügn stromënc, án chirí fora, porvia de súa prezijun y ajache al öga por i fins de chësta inre-

scida, le “QBS 8-13. Questionario per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio”. Ara se trata de n stromënt de analisa por le bëgnsté te scora lauré fora da Tobia e Marzocchi (Tobia, Marzocchi 2015).

La inrescidëssa/le inrescidú á lauré fora n chestionar che ti vá do a aspec desfarënc – intrinsics y estrinsics – che influenzëia le bëgnsté de na scolara o de n scholar. Se sté saurí a scora depënd da tröc aspec, liá o nia liá danter ëi: la sanité dl corp y dla mënt, la cualité dles esperienzes vites te familia y fora de familia, les competënzes d’adatamënt, l’autostima, les esperienzes en cunt dles emeziuns personales y ciamó tröp d’ater lapró.

Le chestionar é metü adöm da 27 domandes, partidas sö te 5 “sotscales”:

sotscala 1: Sodesfaziun y reconescimënt

sotscala 2: Raport cun les insegnantes y i insegnanc

sotscala 3: Raport cun les compagnes y i compagns

sotscala 4: Atejamënt emotif a scora

sotscala 5: Sëns de autofaziun

Sön la basa dles respostes vëgnel fora na scala de 5 liví de bëgnsté:

1. Bëgnsté dassënn mancënt
2. Bëgnsté mancënt
3. Bëgnsté mesan-bas
4. Bëgnsté tla norma
5. Bëgnsté sura la norma

Le chestionar é validé por gní dé fora a pié ia dala terza classa dla scora elementara cina ala terza classa dla scora mesana.

DOMANDES DL CHESTIONAR

Le chestionar é metü adöm da 27 domandes y é gnü reporté dal original talian tl todësch y tles döes variantes dl ladin. Chësc é le chestionar ti trëi lingac:

- (1) le son cuntënt/cuntënta cun mi resultac a scola / Sono soddisfatto/a dei miei risultati a scuola / Ich bin mit meiner Leistung in der Schule zufrieden
- (2) le son bon/bona de pensé aslune / Sono capace di pensare in fretta / Ich kann schnell denken
- (3) le feje melamënter n duvier mé sce l ie massa rie / Faccio male un compito solo se è troppo difficile / Ich mache etwas schlecht, nur wenn es zu schwierig für mich ist
- (4) A mi cumpanies ti plejel a lauré cun mé / Ai miei compagni e alle mie compagne piace lavorare con me / Meine Mitschülerinnen und Mitschüler arbeiten gerne mit mir
- (5) le rate de vester n mut/na muta da vivanda / Credo di essere una ragazza sveglia/un ragazzo sveglia / Ich glaube, dass ich ein aufgewecktes Mädchen/ein aufgeweckter Junge bin
- (6) le son calm/calma dan fé n lëur / Sono tranquilla/o prima di un compito / Ich bin ruhig, wenn ich eine Aufgabe erledigen muss
- (7) le ne me tire nia zeruch sce l ie n problem / Se c’è un problema non mi tiro indietro / Ich schrecke vor Problemen nicht zurück
- (8) Canche feje n fal mieni de vester manco da talënt che mi cumpanies / Quando sbaglio credo di essere meno intelligente dei miei compagni e delle mie compagne / Wenn ich Fehler mache, denke ich, weniger intelligent zu sein als meine Mitschülerinnen und Mitschüler
- (9) le son gram/grama canche sé che ne é nia fat bën n duvier / Sono agitato quando so di non aver fatto bene un compito / Ich bin nervös, wenn ich weiß, dass ich eine Aufgabe nicht gut erledigt habe
- (10) Te tlas ei truep amics y amiches / In classe ho molti amici e molte amiche / In meiner Klasse habe ich viele Freunde und Freundinnen
- (11) Me sënte bën cun mi nseniantes y nsenianc / Mi piace stare con le mie e i miei insegnanti / Ich fühle mich wohl mit meinen Lehrerinnen und Lehrern
- (12) le me sënte de gauja sce ne son nia bon/bona de fé n duvier / Mi sento in colpa quando non riesco a fare bene un compito / Ich fühle mich schuldig, wenn ich eine Aufgabe nicht gut machen kann

- (13) Le feje mé bën i duvieres sce zachei me juda / Faccio bene i compiti solo quando qualcuno mi aiuta / Ich mache meine Aufgaben nur gut, wenn mir jemand hilft
- (14) Le é truepa fantasia / Ho tanta immaginazione / Ich habe viel Fantasie
- (15) Mi cumpanies ie boni/bones de me mutivé a me purvé l plu che la va / I miei compagni e le mie compagne mi sanno motivare al massimo / Meine Mitschülerinnen und Mitschüler können mich dazu motivieren, mein Bestes zu geben¹
- (16) Normalmënter ei de bona ideies / Di solito ho buone idee / Normalerweise habe ich gute Ideen
- (17) Te tlas me sënti azetà/azeteda / In classe mi sento accettata/o / In meiner Klasse fühle ich mich akzeptiert
- (18) Le ti é crëta a mi nseniantes y nsenianc / Mi fido delle mie e dei miei insegnanti / Ich vertraue meinen Lehrerinnen und Lehrern
- (19) Mi genitores ie cuntënc de mi rendimënt a scola/I miei genitori sono contenti di come vado a scuola / Meine Eltern sind mit meiner schulischen Leistung zufrieden
- (20) Mi nseniantes y nsenianc me juda sce ne capësce nia zeche / Le mie e i miei insegnanti mi aiutano se non capisco qualcosa / Meine Lehrerinnen und Lehrer helfen mir, wenn ich etwas nicht verstehe
- (21) L me sà da rì cun mi cumpanies / Con i miei compagni e con le mie compagne mi diverto/ Ich habe Spaß mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern
- (22) Le me dëude a rujené dan duta la tlas / Mi vergogno a parlare davanti a tutta la classe / Ich schäme mich, wenn ich vor der ganzen Klasse sprechen muss
- (23) Mi genitores pënsa che ie me prove scialdi a scola / I miei genitori credono che a scuola mi impegni tanto / Meine Eltern glauben, dass ich in der Schule mein Bestes gebe
- (24) Le posse rujené cun mi nseniantes y nsenianc de mi têmes y deficulteies / Posso parlare con le mie e i miei insegnanti se sono preoccupata/o / Ich kann mit meinen Lehrerinnen und Lehrern über meine Sorgen und Schwierigkeiten sprechen
- (25) Mi nseniantes y mi nsenianc ie cuntënc de mi rendimënt a scola / Le mie maestre e i miei maestri sono contente/i di come vado a scuola / Meine Lehrerinnen und Lehrer sind mit meiner schulischen Leistung zufrieden
- (26) Le me feje saurì a mparé cosses nuevas / Imparo cose nuove con facilità / Ich lerne Neues leicht
- (27) Le posse ti avëi crëta a mi cumpanies de tlas / Mi posso fidare dei miei compagni e delle mie compagne di classe / Ich kann meinen Mitschülerinnen und Mitschülern vertrauen

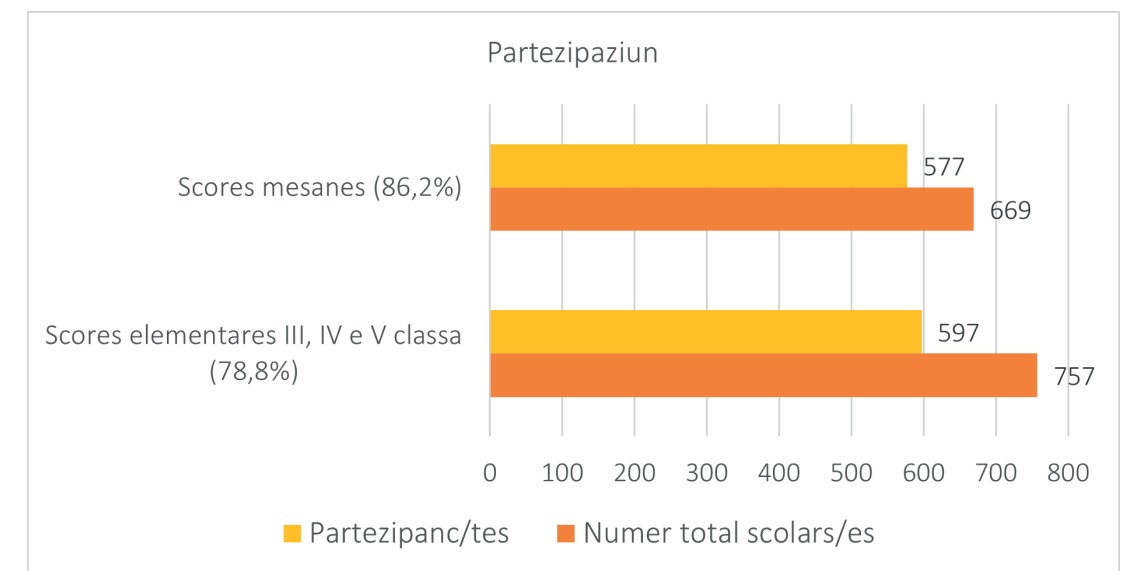
¹ Les respostes ala domanda 15 é gnüdes tutes en conscidraziun por i punc en cunt di livi dl bëgnsté, mo nia por l'analisa dles sotscales por-
via de n fal de traduziun olache an á fat confujiun danter compagns y insegnantes/insegnanc.

Coche an pó osservé, é oramai dōtes les domandes formulades tl positif (fora che la n. 9, 12 y 22). Ales domandes pón respogne cun “nia vëi” (0 punc), “plutosc vëi” (1 n punt) y “propi vëi” (2 punc). Plü punc che al é y majer che le bëgnsté é.

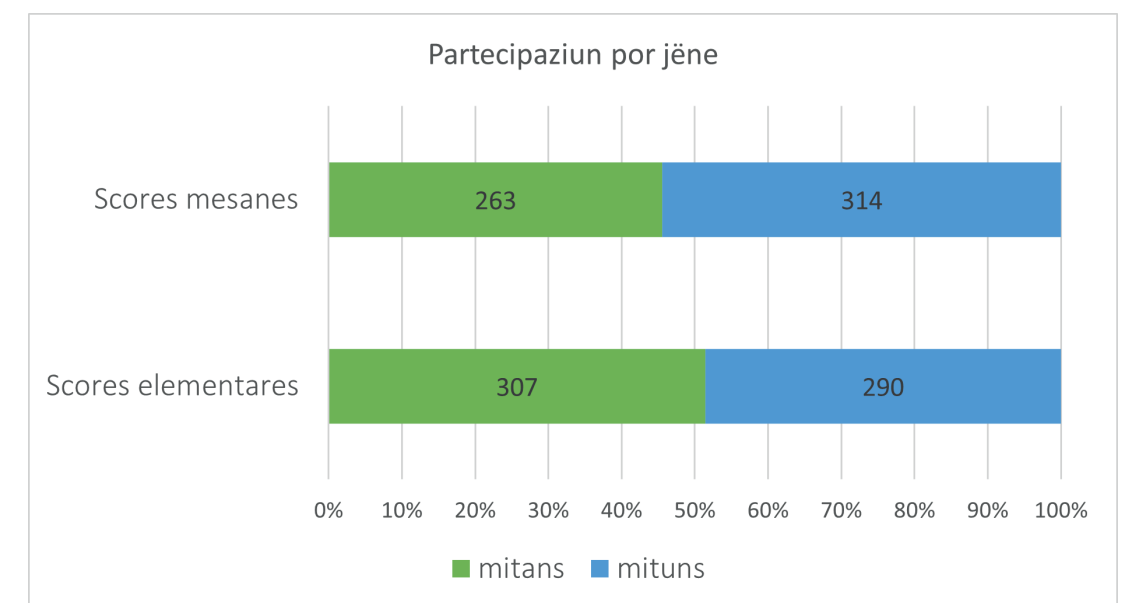
DAC DI PARTEZIPANC Y DLES PARTEZIPANTES Y SOMINISTRAZIUN

Ala inrescida á tut pert dōtes les terzes, cuartas y cuintes classes dla elementara (15 scores partides sö te 4 Direziuns raionales) y dōtes les prōmes, secundes y terzes classes dles mesanes (5 scores partides sö te 4 Direziuns raionales).

Le chestionar é gnü lauré fora te n format digital (googleforms). Vigni classa o grup-classa (por scores cun direziun Montessori o pluriclassas) á ciafé n link. Chisc links é gnüs ortiá ales/ai direturs dles scores che se á cruzié da i dé fora te sües scores/classes. I chestionars é gnüs scric fora danter i 18 de dezëmber y i 31 de jená. I chestionars é gnüs tuc ite te na forma anonima.



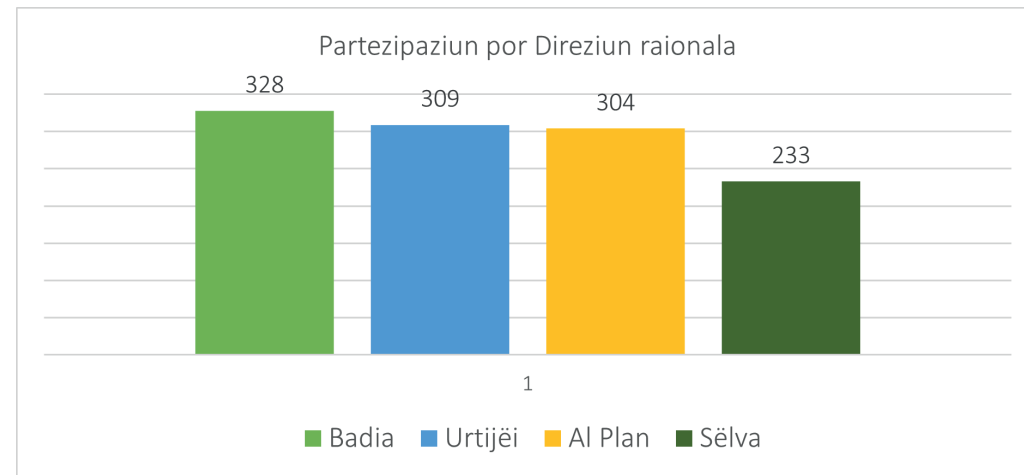
[grafica 1]



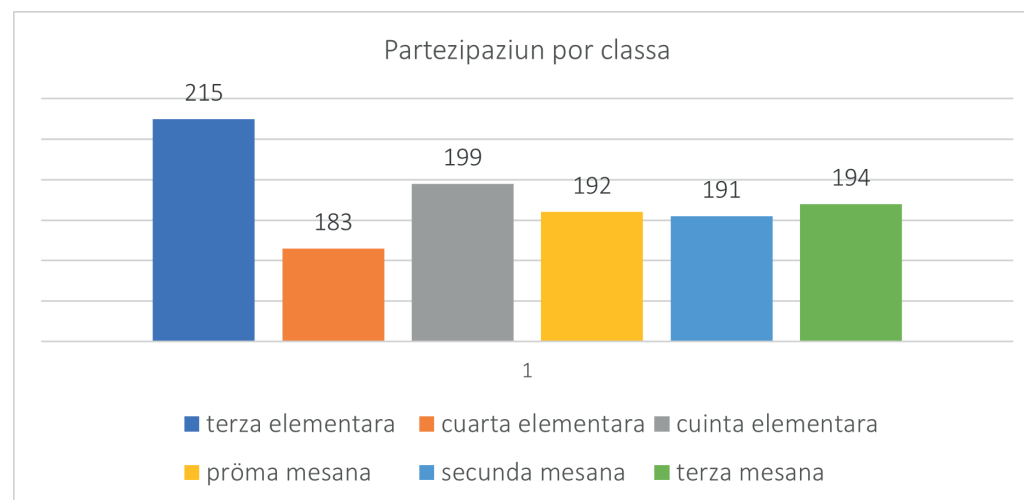
[grafica 2]

2. Resultac dl bëgnsté por liví

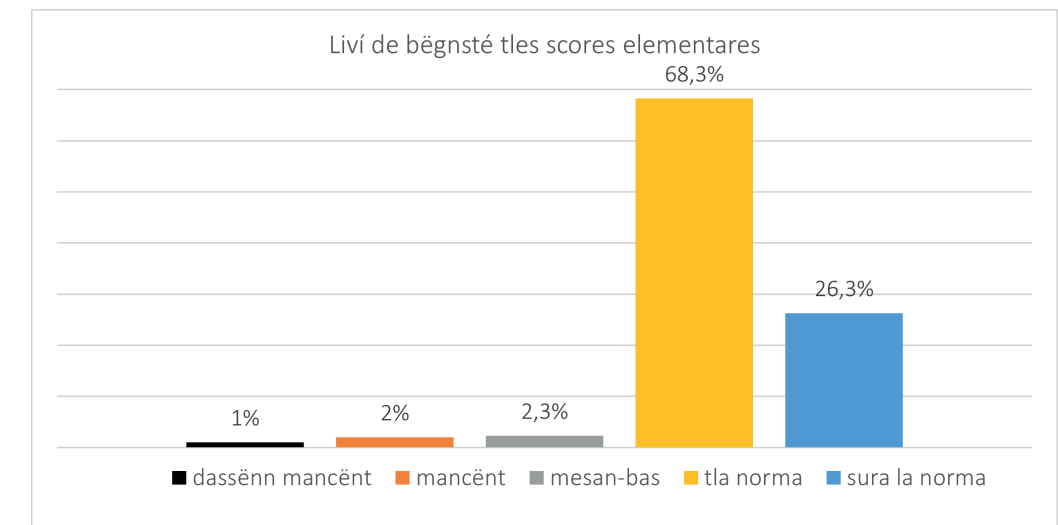
2.1. Bëgnsté tl sistem scolastich ladin



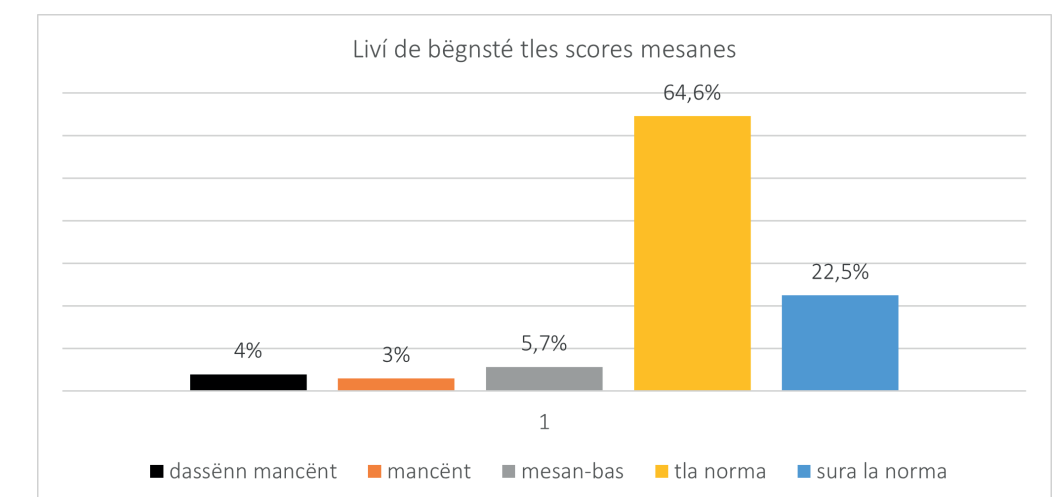
[grafica 3]



[grafica 4]



[grafica 5]

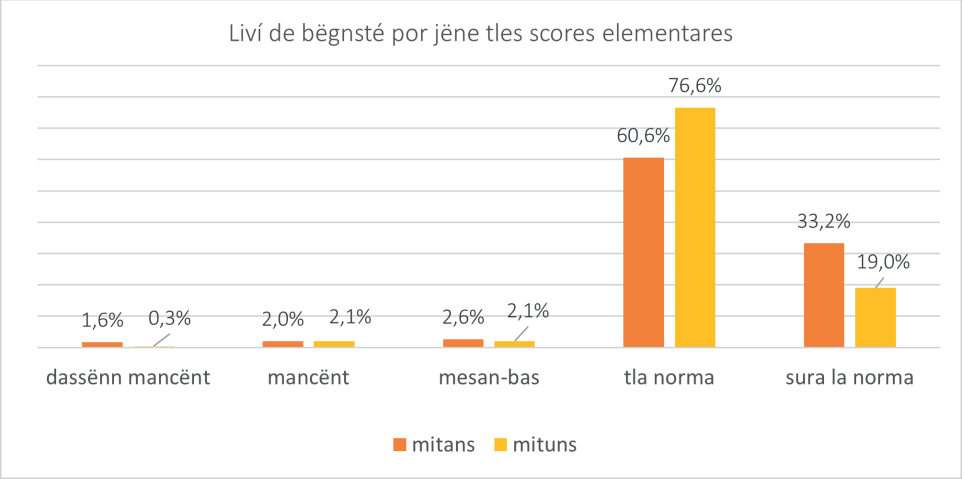


[grafica 6]

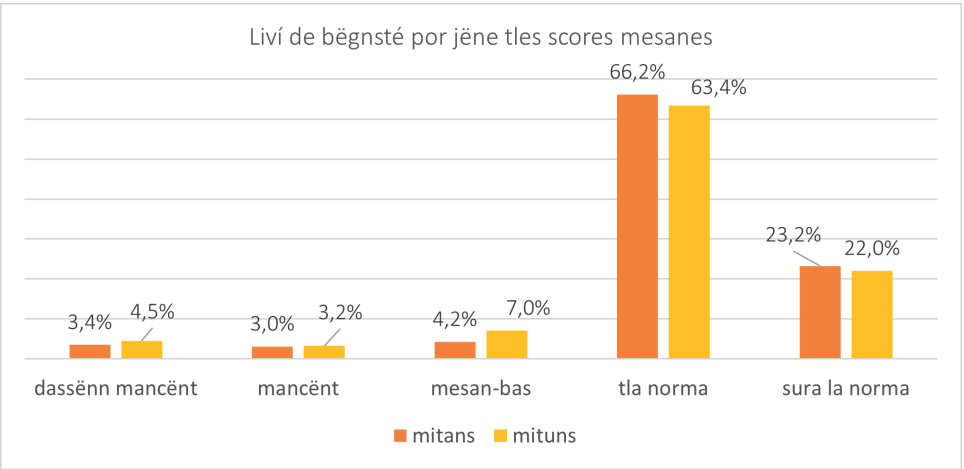
La porcentuala di scholars y dles scolares che é tl livel dl “bëgnsté mancënt” y dl “bëgnsté dassënn mancënt” é dopla tles scores mesanes (elementara: 3% - mesana: 7%), coche ince la porcentuala dl “bëgnsté mesan-bas” (dal 2,3% al 5,7%). Le jí sö dl “bëgnsté mancënt” y dl “bëgnsté dassënn mancënt” é progressif a pié ia dala terza elementara cina ala terza mesana, scebëgn cun n valgönes particularités (ciara le paragraf 2.5.)

Por le sistem ladin (terza, quarta y quinta classa dles scores elementares y dötes les classes dles mesanes) arjunj la porcentuala che corespogn a n livel mancënt de bëgnsté le 5% (59 scholars/scolares sön 1174). Sce an injunta lapró le dat en cunt dl “bëgnsté mesan-bas” coche manifestaziun de bëgnsté nia bun assá, arjunj la porcentuala le 9%.

2.2. Bëgnsté por jëne



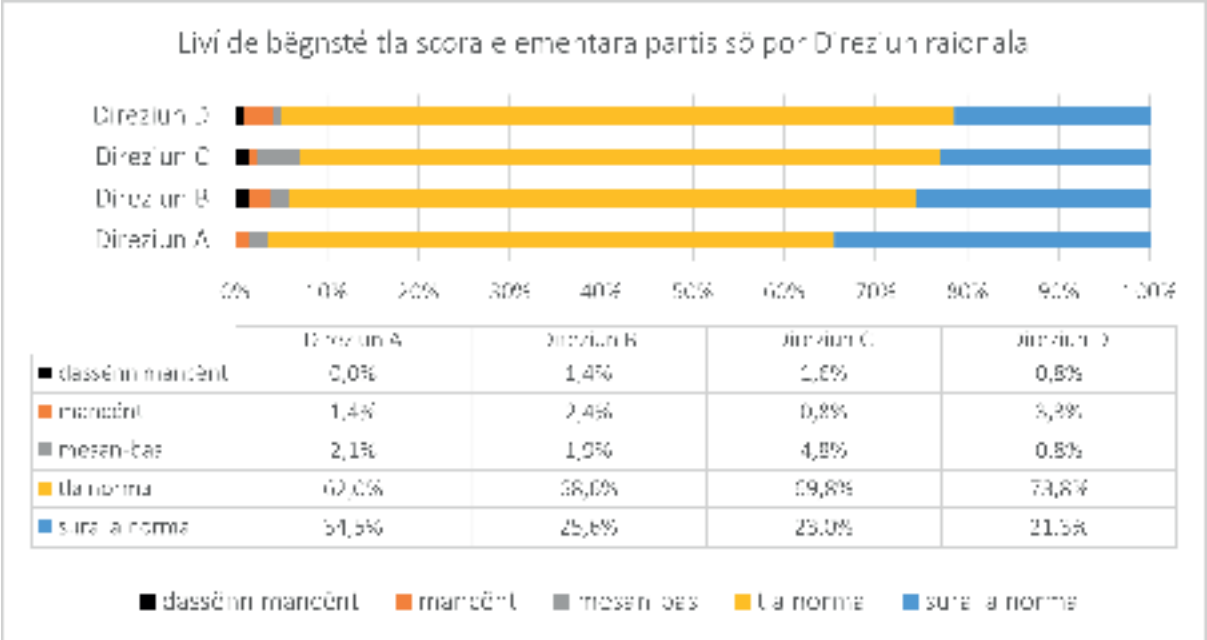
[grafica 7]



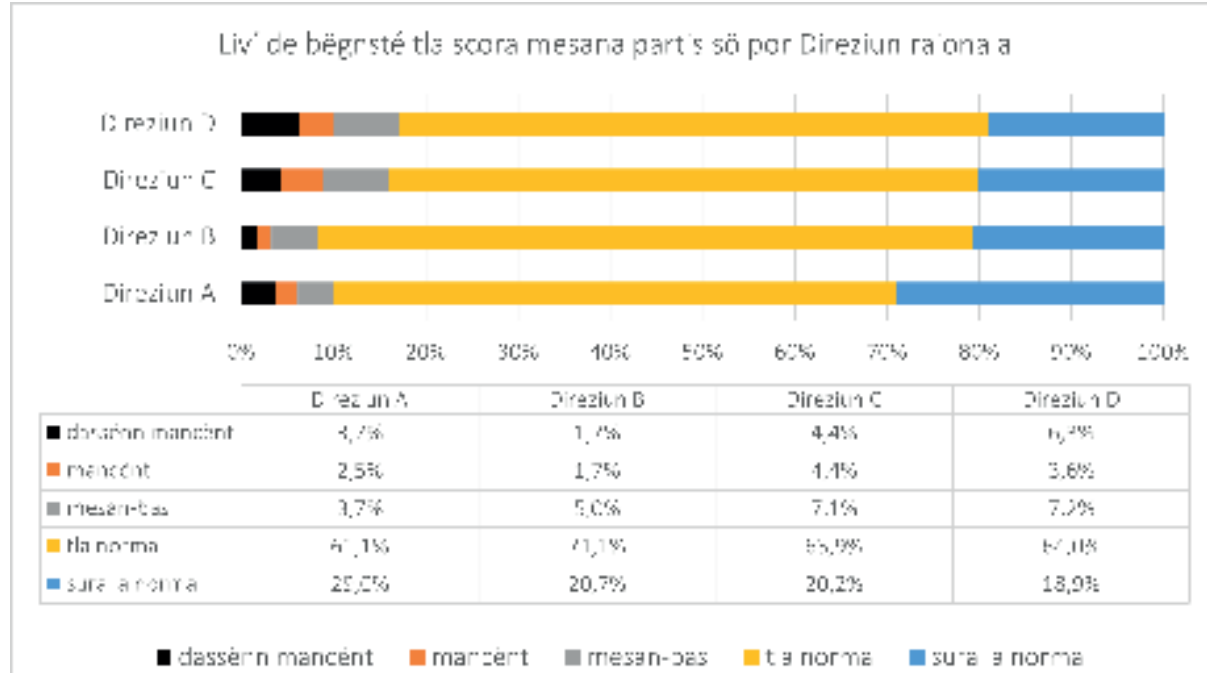
[grafica 8]

Al é da osservé coche le “bëgnsté sura la norma” vá jö pro les scolares dala elementara ala mesana (dal 33,2% al 23,2%) y coche al vá sö por i scolars le “bëgnsté mesan-bas” (dal 2,1% al 7%). I scolars dla mesana mostra valurs plü alc tl “bëgnsté mancënt” y tl “bëgnsté mesan-bas” (14,7% cuntra le 10,5% dles scolares). Chësc ne vëgn nia a s’al dé tla scora elementara.

2.3. Bëgnsté por degré y Direziuns raionales



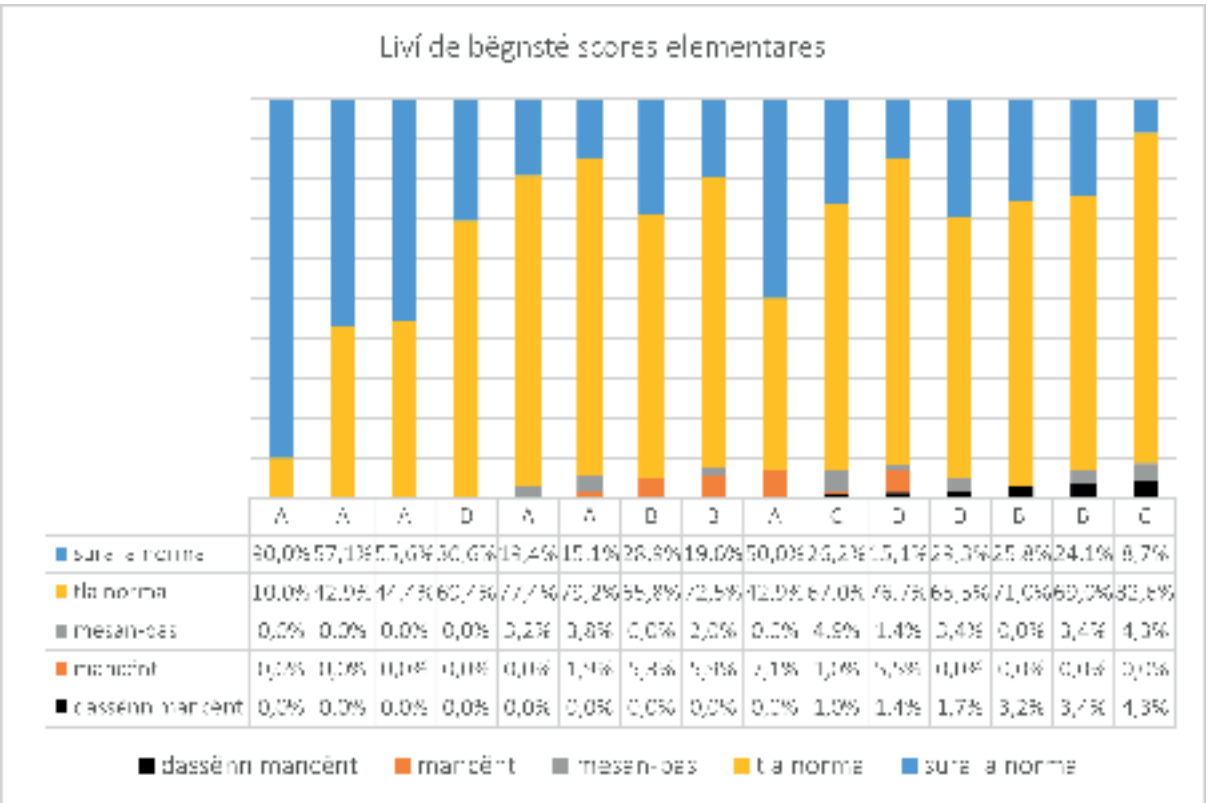
[grafica 9]



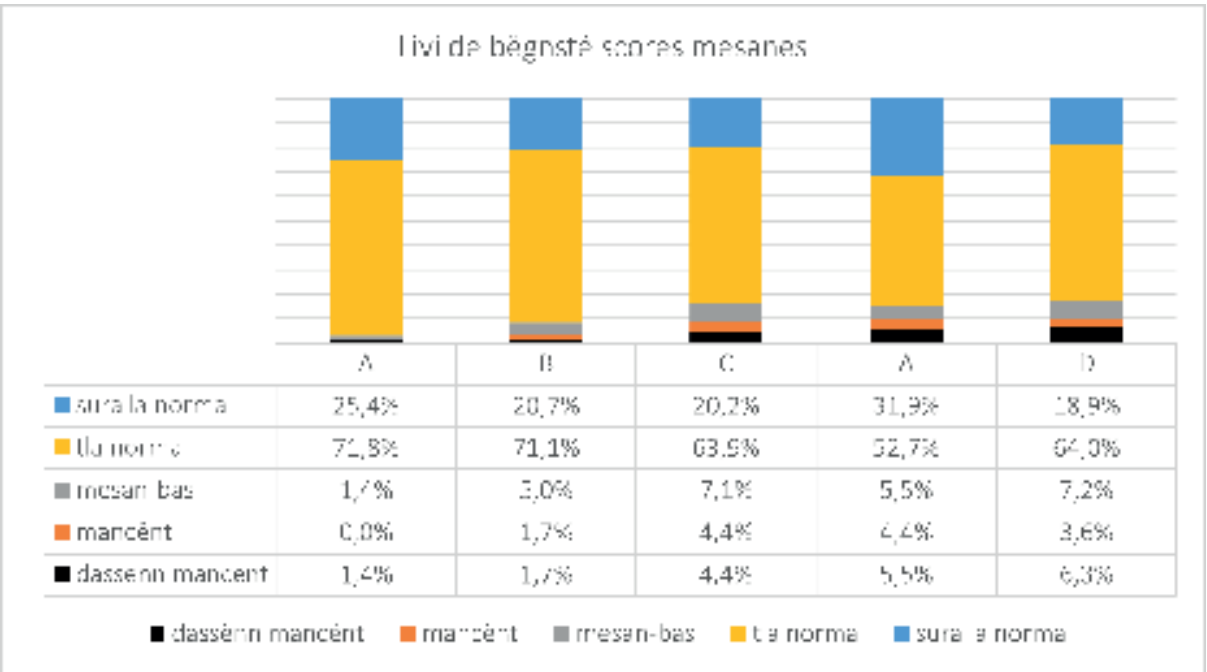
[grafica 10]

La Direziun raionala A (i dac é gnüs anonimisé cun lètres dl alfabet) se caraterisëia por i valurs scialdi alc dl “bëgnsté sura la norma”, sides por les classes dla scora elementara che dla scora mesana. La medema direziun mostra tl “bëgnsté mancënt” y tl “bëgnsté mesan-bas” por les elementares les porcentuales plü basses de döt le sistem ladin.

2.4. Bëgnsté por Direziuns raionales y scores



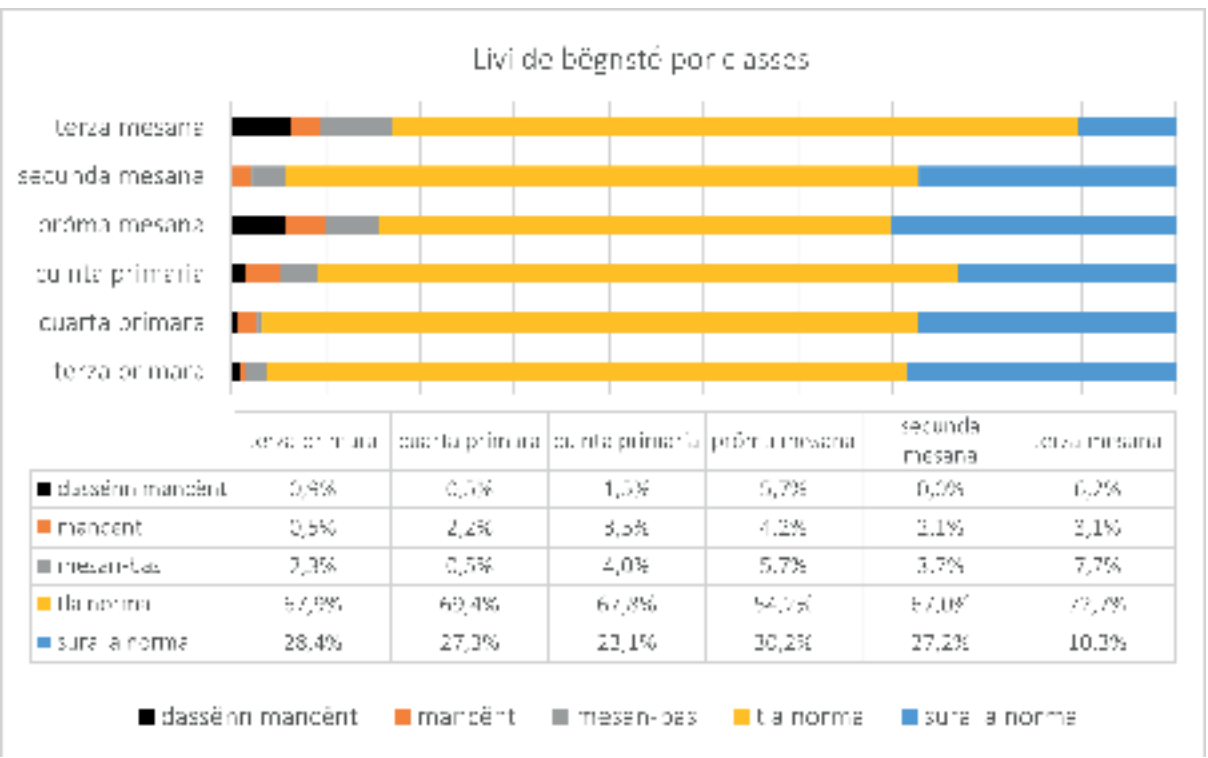
[grafica 11]



[grafica 12]

Al ne vëgn nia osservé na relaziun danter le bëgnsté y le numer de scolar y scolares te classa, por ejèmpl, danter les 4 scores che ne á nia caji de “bëgnsté dassènn mancènt”, “bëgnsté mancènt” o de “bëgnsté mesan-bas” vá le numer da 7 a 49 scolar/scolares por classa. Le medem vel por les scores che á porcentuales plü altes tl “bëgnsté dassènn mancènt” o “bëgnsté mancènt”: le numer de scolar/scolares por classa é desfarènt.

2.5. Bëgnsté por classes



[grafica 13]

Al é da osservé le “salt” dal 1,5% al 5,7%, dl livel dl “bëgnsté dassènn mancènt” danter la cuinta elementara y la pröma mesana. Al é da alzé fora che tla secunda classa dla mesana ne é degun caje de “bëgnsté dassènn mancènt” y, tres tles secundes classes, vëigon che le “bëgnsté sura la norma” arjunj la porcentuale plü alta (30,2%), por daldô jí jö al 10,3% tla terza classa. Tla pröma classa dla scora mesana tënd le livel de bëgnsté devers di estremo (dassènn mancènt y sura la norma). L “bëgnsté mancènt” vá sö progressivamènter dala terza classa dla elementara cina ala pröma classa dla mesana (dal 0,5% al 4,2%), al vá jö tla secunda classa (2,1%) y indô sö tla terza (3,1%). “Bëgnsté mesan-bas”: al é da osservé coche al vá jö dala terza classa ala quarta dla elementara (da 2,3% a 0,5%) y dala pröma ala secunda classa dla mesana (5,7% a 3,7%)

3. Resultac de bëgnsté por sotscales

Les domandes dl chestionar é gnüdes metüdes adöm te sotscales. Chiló dessot les domandes preodüdes por vigni sotscale:

sotscala 1 (Sodesfaziun y reconescimënt): Iö sun contënt/contënta cun mi resultac a scora | Mi geniturs é contënc de mi rendimënt a scora | Mi geniturs pënsa che iö me proes scialdi a scora | Les insegnantes/ I insegnanc é contënc de mi rendimënt a scora.

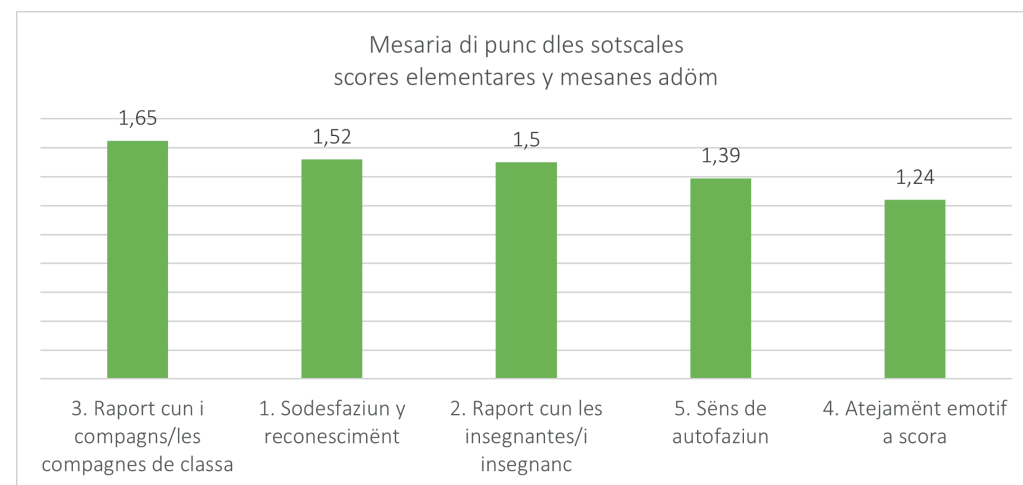
sotscala 2 (Raport cun les insegnantes y i insegnanc): Iö me stá bëgn cun mies insegnantes y mi insegnanc | I ti á crëta a mies insegnantes y a mi insegnanc | Mies insegnantes y mi insegnanc me dëida sce i ne capësci nia valch | Iö pó baié cun mies insegnantes y mi insegnanc de mies tëmes y difìcultés

sotscala 3 (Raport cun i compagns/les compagnes de classa): A mi compagns ti sál bel da lauré cun me | Te classa ái tröc amisc y amiches | Te classa me sënti azeté/azetada | Al me sá da rí cun mi compagns | I pó ti avëi crëta a mi compagns de classa

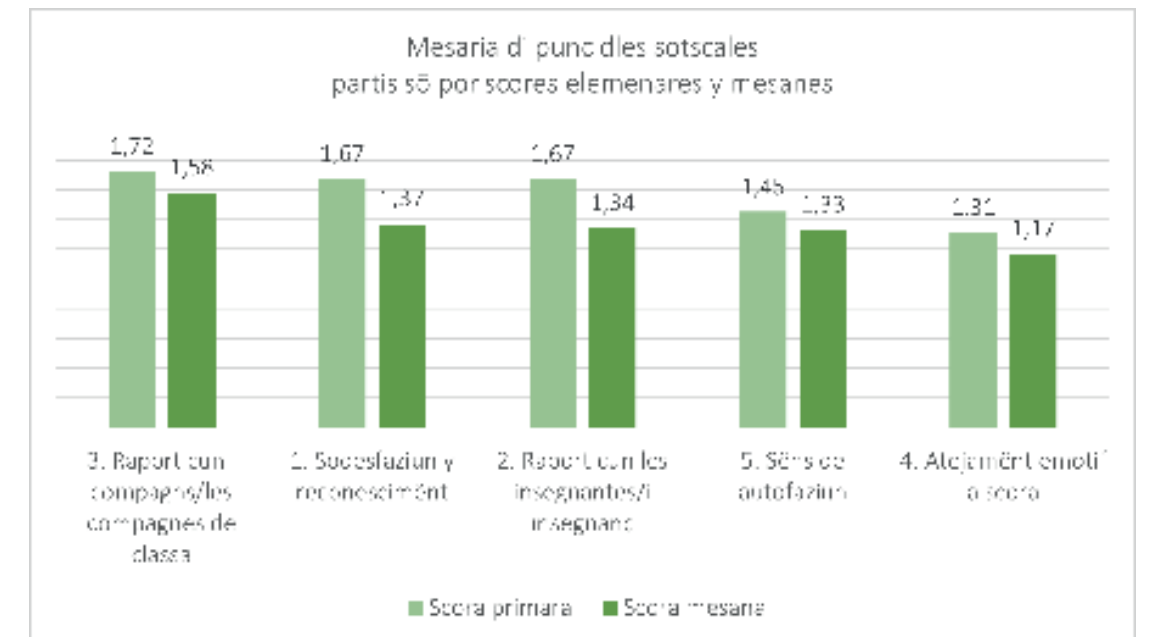
sotscala 4 (Atejamënt emotif a scora): I sun calm/calma dan fá n laur | I sun gram/grama canche i sá che i n' á nia fat bun n dovëi | I me sinti de gauja sce i ne sun nia bun/bona da fá n dovëi | I me dodi da baié dan döta la classa

sotscala 5 (Sëns de autofaziun): Iö sun bun/bona da ponsé debota | I arati da ester n möt/na möta da vi-vanda | Iö ne me tiri nia zoruch sce al é n problem | Iö á tröpa fantasia | Normalmënter ái de bones ideas | Iö me feji saurí da imparé cosses nöies

3.1. Bëgnsté tl sistem ladin y degré de scora



[grafica 14]



[grafica 15]

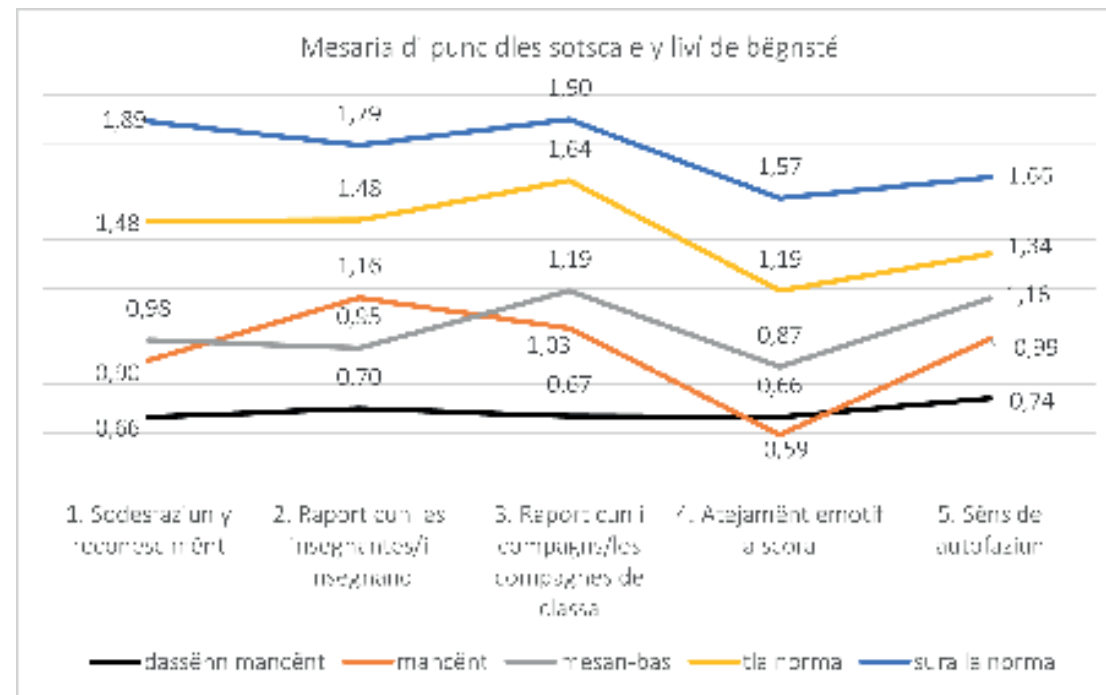
I grafics mostra che la sotscala n. 3 (Raport cun i compagns/les compagnes de classa) á la majera faziun sön le bëgnsté. Al ti vá do les atres sotscales cun la medema secuënza por les scores elementares y mesanes. Tla analisa di dac por scores elementares vëigon che te 5 scores é la sotscala 2 (Raport cun les insegnantes y i insegnanc) chëra che á le valur plü alt.

Sce an mët a confrunt les scores elementares cun la mesana, mostra la sotscala 1 (Sodesfaziun y reconescimënt) y la sotscala 2 (Raport cun les insegnantes y i insegnanc) na majera desfarënzia.

La sotscala 4 (Atejamënt emotif a scora) y la sotscala 5 (Sëns de autofaziun) presentëia sides por la scora elementara che por la mesana mesaries plü basses, porchël á chëstes tematiches debojëgn de na gran atenziun.

Por les scores mesanes é la secuënza di dac medema por dötes les scores: 3, 1, 2, 5 y 4.

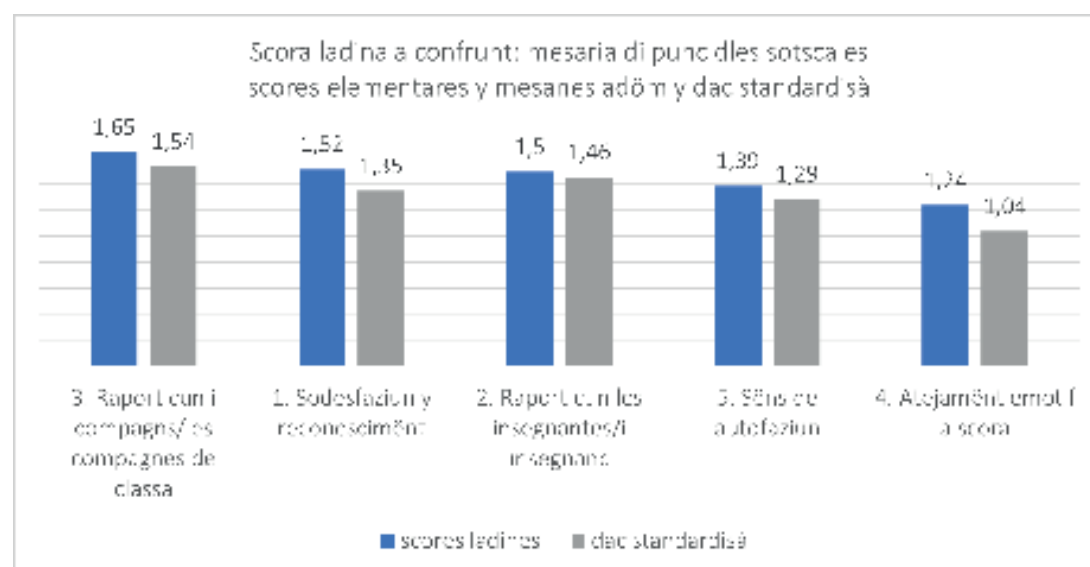
3.2. Sotscales y livi de bëgnsté



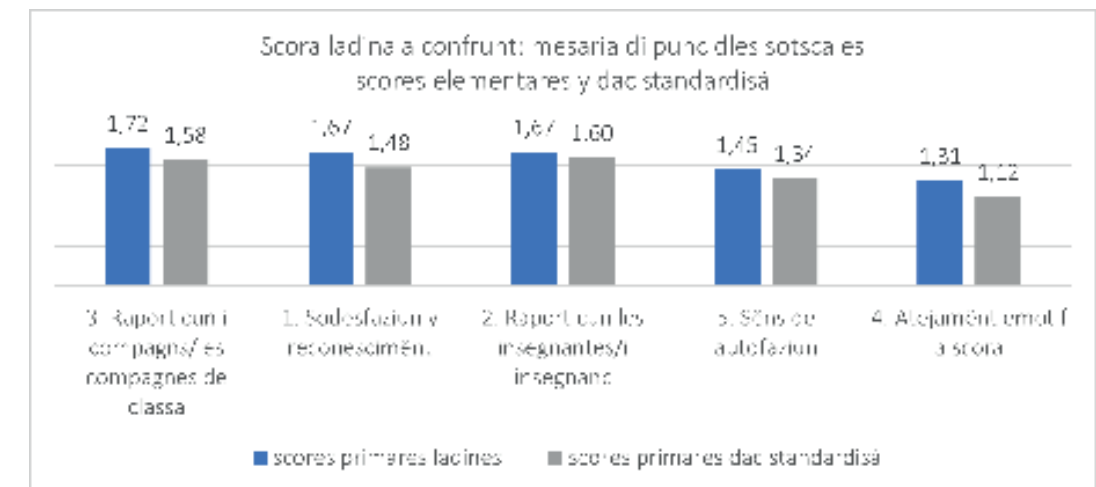
[grafica 16]

A conferma de chël che é gnü alzé fora tl paragraf 3.1., é la sotscala 4 (Atejamënt emotif a scola) chëra che influenzëia negativamënter le bëgnsté general, fora che por i scolars y les scolares che mostra n “bëgnsté dassënn mancënt”. Por chisc é düc i ciamps da tó en conscidraziun por la promoziun dl bëgnsté. Da osservé el coche la sotscala 2 (Raport cun les insegnantes y i insegnanc / y la sotscala 3 (Raport cun i compans/les compagnes) á faziun pro i scolars y les scolares che mostra n livel de “bëgnsté mesan-bas” y “bëgnsté mancënt”. Por chisc y chëstes vá le bëgnsté sö dilan ala relaziun cun insegnantes/insegnanc, tratan che por i atri/les atres vá sö dilan ales relaziuns cun i compagns/les compagnes.

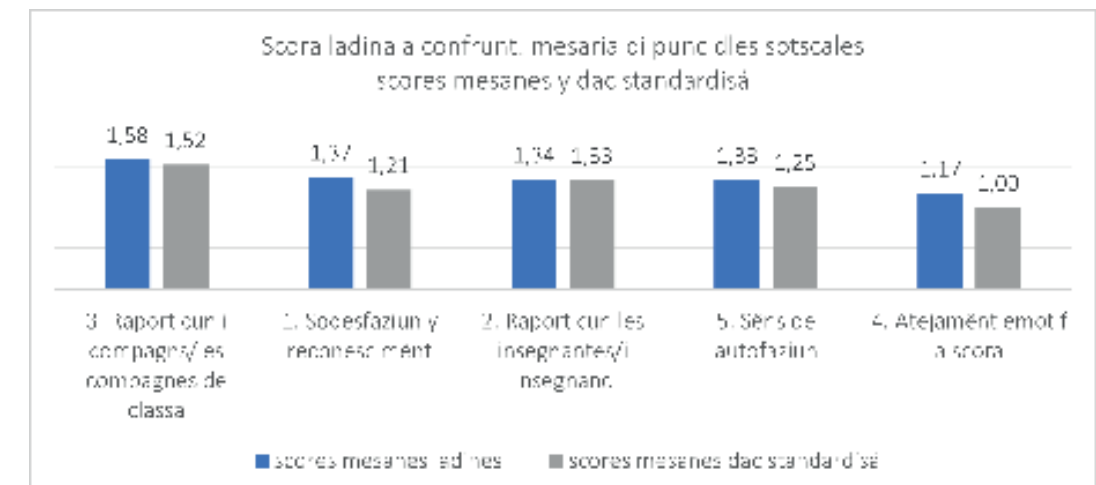
3.3. Scora ladina a confrunt



[grafica 17]



[grafica 18]



[grafica 19]

Respet ai dac standardisà, mostra la scora ladina mesaries plü altes te dotes les sotscales, sides por la scora elementara che por la mesana. Porimpó é la desfarënzia di valurs dla sotscala 2 (Raport cun insegnantes y insegnanc) por les mesanes minima.

4. Concluijuns

L'analisa dl bëgnsté tles scores ladines do la pandemia mostra che le 66,5% di scholars y dles scolares danter i 8 y i 13 agn á n nivel de "bëgnsté tla norma" y le 24,4% de "bëgnsté sura la norma". Le 5,1% mostra n nivel de "bëgnsté dassënn mancënt y/o mancënt" y le 4% n "bëgnsté mesan-bas". Complessivamënter é la situaziun dles scores ladines en cunt dla perzeziun dl bëgnsté da pert di scholars y dles scolares bona. La porcentuala dl bëgnsté nia bun assá, ince sce picia, é impó n segnal da tó en conscidraziun, sides en funziun dla cualité dl svilup global dl scolar/dla scolara, sides por la prevenziun de n malsté sozial y de arbandon dla scora.

Dal'analisa di dac saltel fora che le nivel de bëgnsté tles scores ladines se mostra negativamënter plü altes che les classes frequentades é: i scholars y les scolares dles terzes classes dla elementara detlarëia n nivel de bëgnsté majer che i scholars y les scolares dla terza classa dla mesana. Na ezeziun fej i dac dles classes danterite (cuarta elementara y secunda mesana) olache le nivel de bëgnsté é generalmënter plü alt dla classa dessot. Al é da osservé la gran desfarënzia danter la quinta classa elementara y la pröma classa dla scora mesana por i scholars y les scolares che mostra n nivel de "bëgnsté dassënn mancënt", "mancënt" y "mesan-bas" (cuinta elementara 3,2%, pröma mesana 9%). Chësc valor podess gní lit tl cheder dl passaje da na scora al'atra, dal momënt che le chestionar é gnü dé fora dan la fin dl cuadrimester.

Le ciamp che arjunj le valor plü alt (1,65) é la sotscala 3 (Raport cun i compagns/les compagnes), cuntra le 1,54 di dac standardisá dl campiun, fora che te n valgönes scores olache le valor dla sotscala 2 é plü alt (Raporc cun insegnantes/insegnanc), y chësc confermëia che al é les relaziuns che determinëia en gran pert le bëgnsté a scora, coche al vëgn ince fora dala leteratöra (Hattie 2016). Les relaziuns somëia ester, tl raiun ladin, n "rampin" che pó salvé ti ri momënc (chësc ne vel nia por i scholars y les scolares che se abina tl "bëgnsté dassënn mancënt": por chisc ne é por tröc degun rampin da se tigní). La desfarënzia dl dat che vëgn fora pro la sotscala 2 (Raport cun les insegnantes/i insegnanc) danter la scora elementara y la scora mesana podess gnü lit coche na evidënza dla desfarënzia de relaziun che vëgn a s'al dé cun les insegnantes y i insegnanc de chisc degra.

N dat da alzé fora é le valor de 1,52 dla sotscala 1 (Sodesfaziun y reconescimënt). Les domandes de chësc ciamp porta a löm la perzeziun de se (coche i me vëighi y coche mi geniturs y mies insegnantes/mi insegnanc me vëiga), ajache chësc é un di elemënc che porta a imparé cun majer suzes, aladò dles meta-analises de Hattie (2016) sön les metodologies y strategies de suzes. Chësta informaziun pó daurí a na reflesciun sön le stil educatif te ciasa y a scora, ince en cunt dl jëne y en particular dl reconescimënt dl potenzial de vigni möta/möt.

En cunt di resultac sön l'atejamënt emotif a scora y le sëns de autofaziun relevá tres les sotscales 4 (1,24) y 5 (1,39), che, coche i un odü, ne influenzëia nia tan le bëgnsté general a scora, pón impó dí che le valor é sura la mesaria standardisada (4:1,05; 5:1,29), scebëgn che al se damanass impó na majera atenziun, ajache al é n elemënt de gran importanza por l'autostima y l'aprendimënt (Hattie 2016).

Bibliografia

Hattie John (2016), Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based. Edizione italiana a cura di Giuliano Vivanet. Trento: Edizioni Centro Studi Erikson

Rasom Olimpia (2021), Esperienzes ntan la pandemia. Reflescions y prupostes per l dauni. Bulsan: Sorvisc provincial de valutaziun dl sistem formatif ladin. Ntendënza y Cultura Ladina, Provincia Autonoma de Bulsan (document sò domanda)

Tobia Valentina, Marzocchi Gian Marco (2015), QBS 8-13. Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio. Trento: Edizioni Centro Studi Erikson

Trinchero Roberto (2017), Nove concetti chiave per un'istruzione informata all'evidenza. In: Formazione & Insegnamento XV – 2- 2017, DOI: 107346/-fei-XV-02-17_11

WOHLBEFINDEN von Schülerinnen und Schülern der ladinischen Schulen in Gröden und Gadertal

Forschungsergebnisse aus dem Jahr
2022-2023

1. Die Untersuchung

Sich in der Schule wohlfühlen, positive Erfahrungen zu sammeln, mit sich selbst und den Beziehungen zu Mitschülerinnen, Mitschülern und Lehrpersonen im Einklang zu stehen, sind wichtige, die Qualität des Lernens beeinflussende Faktoren. Dies wurde in zahlreichen Forschungsstudien nachgewiesen (Hattie 2016, Trinchero 2017) und wird von den im schulischen Kontext Beschäftigten allgemein geteilt.

Die jüngste Pandemie hat gezeigt, wie wichtig diese Aspekte sind und uns vor Augen geführt, wie positive Bindungs- und Beziehungserfahrungen die Basis für schulisches Wohlbefinden darstellen und somit die Qualität des Lernens grundlegend beeinflussen.

Ziel dieser Umfrage ist es, das Befinden der Schülerinnen und Schüler nach der Pandemie zu ermitteln (siehe dazu die Studie "Erfahrungen während der Pandemie. Überlegungen und Vorschläge für die Zukunft") und einen Überblick über die Qualität der schulischen Erfahrungen zu gewinnen.

QBS 8-13– DER FRAGEBOGEN ZUM WOHLBEFINDEN IN DER SCHULE

Das Ziel, die Befindlichkeiten möglichst vieler Schülerinnen und Schüler in den ladinischen Schulen zu analysieren, erforderte ein aussagekräftiges und standardisiertes Messinstrument sowie ein flexibles und nachhaltiges Verfahren im Umsetzungsprozess. Nach Überprüfung verschiedener Messmethoden fiel die Wahl aus Gründen der Präzision und der Übereinstimmung mit den Untersuchungsschwerpunkten auf den von Tobia und Marzocchi entwickelten Fragebogen "QBS 8-13. Questionario per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio" (Tobia, Marzocchi, 2015). Dieser zielt spezifisch auf die Untersuchung von intrinsischen und extrinsischen Merkmalen ab, welche die Befindlichkeiten von Studierenden in der Schule beeinflussen.

Das Wohlbefinden in der Schule hängt von vielen unterschiedlichen, multidimensionalen, voneinander abhängigen oder unabhängigen Einflussfaktoren ab: physische und psychische Gesundheit, die Qualität der familiären und außerfamiliären Beziehungen, Anpassungsfähigkeit, Selbstwertgefühl, emotionale Erfahrungen und vieles mehr.

Der Fragebogen enthält 27 Elemente, die in fünf Subskalen unterteilt sind:

Subskala 1: Zufriedenheit und Anerkennung

Subskala 2: Beziehung zu den Lehrpersonen

Subskala 3: Beziehung zu den Mitschülern und Mitschülerinnen

Subskala 4: Emotionales Verhalten in der Schule

Subskala 5: Gefühl der Selbstwirksamkeit

Das Wohlbefinden wird anhand der gegebenen Antworten in fünf Ebenen unterteilt: stark mangelhaft, mangelhaft, mittel-niedrig, in der Norm, über der Norm.

Der Fragebogen ist für die Verwendung ab der dritten Klasse der Grundschule bis zur dritten Klasse der Mittelschule geeignet.

FRAGEN UND PUNKTEZAHL DES FRAGEBOGENS

Der aus 27 Fragen bestehende Fragebogen wurde ins Deutsche und Ladinische (beide Varianten) übersetzt und ist nachstehend angeführt:

- (1) Iö sun contënt/contënta cun mi resultac a scora / Sono soddisfatto/a dei miei risultati a scuola / Ich bin mit meiner Leistung in der Schule zufrieden
- (2) Iö sun bun/bona de ponsé debota / Sono capace di pensare in fretta / Ich kann schnell denken
- (3) Iö feji malamënter n dovëi ma sce al é massa ri / Faccio male un compito solo se é troppo difficile / Ich mache etwas schlecht, nur wenn es zu schwierig für mich ist
- (4) A mi compagns ti sal bel da lauré cun me / Ai miei compagni e alle mie compagne piace lavorare con me / Meine Mitschülerinnen und Mitschüler arbeiten gerne mit mir
- (5) Iö arati da ester n möt/na möta da vivanda / Credo di essere una ragazza sveglia / un ragazzo sveglio / Ich glaube, dass ich ein aufgewecktes Mädchen/ein aufgeweckter Junge bin
- (6) Iö sun calm/calma denanco fá n laur / Sono tranquilla/o prima di un compito / Ich bin ruhig, wenn ich eine Aufgabe erledigen muss
- (7) Ie ne me tire nia zeruch sce I ie n problem / Se c'è un problema non mi tiro indietro / Ich schrecke vor Problemen nicht zurück
- (8) Canche i feji n fal arati da ester manco da talënt co mi compagns / Quando sbaglio credo di essere meno intelligente dei miei compagni e delle mie compagne / Wenn ich Fehler mache, denke ich, weniger intelligent zu sein als meine Mitschülerinnen und Mitschüler
- (9) Iö sun gram/grama canche i sá che i n'á nia fat bun n dovëi / Sono agitato quando so di non aver fatto bene un compito / Ich bin nervös, wenn ich weiß, dass ich eine Aufgabe nicht gut erledigt habe
- (10) Te classa á tröc amisc y amiches / In classe ho molti amici e molte amiche / In meiner Klasse habe ich viele Freunde und Freundinnen
- (11) I me sinti bëgn cun mies insegnantes y mi insegnanc / Mi piace stare con le mie e i miei insegnanti / Ich fühle mich wohl mit meinen Lehrerinnen und Lehrern
- (12) Iö me sinti de gauja sce i ne sun nia bona/bun da fá n dovëi / Mi sento in colpa quando non riesco a fare bene un compito / Ich fühle mich schuldig, wenn ich eine Aufgabe nicht gut machen kann

- (13) Iö feji ma bun i dovëis sce zacai me dëida / Faccio bene i compiti solo quando qualcuno mi aiuta/Ich mache meine Aufgaben nur gut, wenn mir jemand hilft
- (14) Iö á tröpa fantasia / Ho tanta immaginazione / Ich habe viel Fantasie
- (15) Mi compagns é bugn/mies compagnes é bones da me motivé da me porvé le plü che ara vá / I miei compagni e le mie compagne mi sanno motivare al massimo / Meine Mitschülerinnen und Mitschüler können mich dazu motivieren, mein Bestes zu geben¹
- (16) Normalmënter ái de bones ideas / Di solito ho buone idee / Normalerweise habe ich gute Ideen
- (17) Te classa me sënti azeté/azeteda / In classe mi sento accettata/o / In meiner Klasse fühle ich mich akzeptiert
- (18) Iö ti á crëta a mies insegnantes y a mi insegnanc / Mi fido delle mie e dei miei insegnanti / Ich vertraue meinen Lehrerinnen und Lehrern
- (19) Mi geniturs é contënc de mi rendimënt a scora / I miei genitori sono contenti di come vado a scuola / Meine Eltern sind mit meiner schulischen Leistung zufrieden
- (20) Mies insegnantes y mi insegnanc me dëida sce i ne capësci nia valch / Le mie e i miei insegnanti mi aiutano se non capisco qualcosa / Meine Lehrerinnen und Lehrer helfen mir, wenn ich etwas nicht verstehe
- (21) Ara me sá da rí cun mies compagnes y cun mi compagns / Con i miei compagni e con le mie compagne mi diverto / Ich habe Spaß mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern
- (22) Iö me dodi (sun grama/gram) da baié dan dōta la classa / Mi vergogno a parlare davanti a tutta la classe / Ich schäme mich, wenn ich vor der ganzen Klasse sprechen muss
- (23) Mi geniturs pënsa che i me prois dër a scora / I miei genitori credono che a scuola mi impegni tanto / Meine Eltern glauben, dass ich in der Schule mein Bestes gebe
- (24) Iö pó baié cun mies insegnantes y mi insegnanc de mies têmes y dificoltés / Posso parlare con le mie e i miei insegnanti se sono preoccupata/o / Ich kann mit meinen Lehrerinnen und Lehrern über meine Sorgen und Schwierigkeiten sprechen
- (25) Mies insegnantes y mi insegnanc é contënc de mi rendimënt a scora / Le mie maestre e i miei maestri sono contente/i di come vado a scuola / Meine Lehrerinnen und Lehrer sind mit meiner schulischen Leistung zufrieden
- (26) Iö me feji saurí da imparé cosses nöies / Imparo cose nuove con facilitá / Ich lerne Neues leicht
- (27) Iö pó ti avëi crëta a mies compagnes/a mi compgns de classa / Mi posso fidare dei miei compagni e delle mie compagne di classe / Ich kann meinen Mitschülerinnen und Mitschülern vertrauen

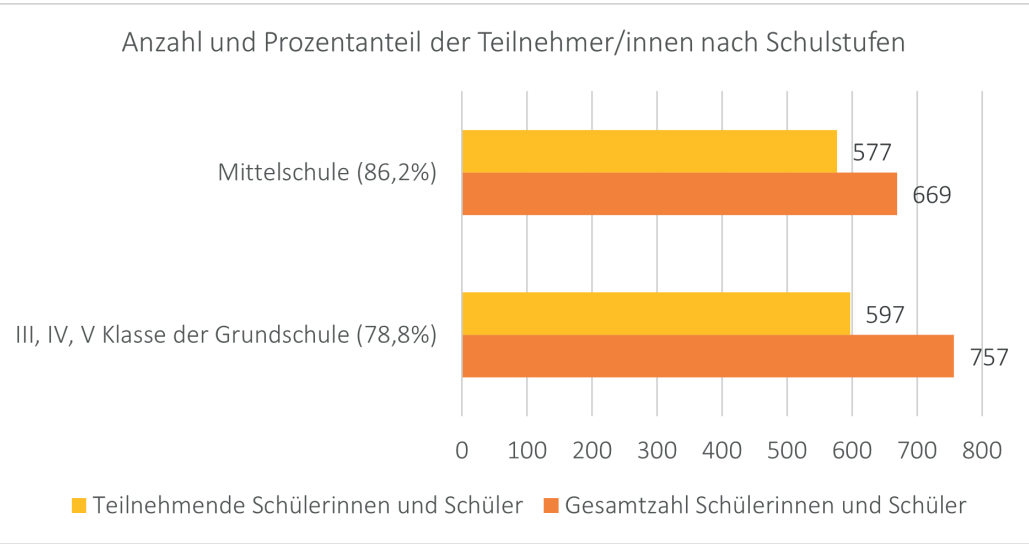
Wie zu erkennen ist, sind fast alle Fragen positiv formuliert (mit Ausnahme der Fragen 9, 12 und 22). Die Fragen können mit "stimmt nicht" (0 Punkte), "stimmt teilweise" (1 Punkt) und "stimmt" (2 Punkte) beantwortet werden, wobei die höhere Punktzahl einem größeren Grad des Wohlbefindens entspricht.

¹ Die Antworten auf Frage 15 wurden für den Gesamtwert des Wohlbefindens berücksichtigt, nicht jedoch für die Analyse der einzelnen Subskalen, da die Begriffe Mitschüler und Lehrer in der Übersetzung verwechselt wurden.

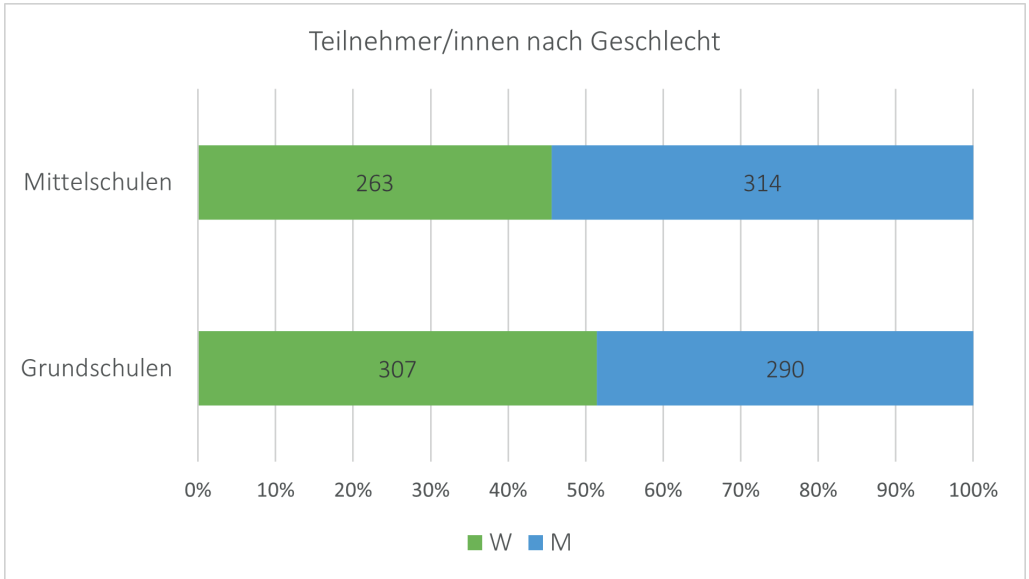
TEILNEHMERDATEN UND HANDHABUNG

Alle dritten, vierten und fünften Klassen der ladinischen Grundschulen (15 Schulstellen, aufgeteilt in 4 Schulsprengel) und alle Klassen der Mittelschulen (5 Schulstellen, aufgeteilt in 4 Schulsprengel) nahmen an der Umfrage teil.

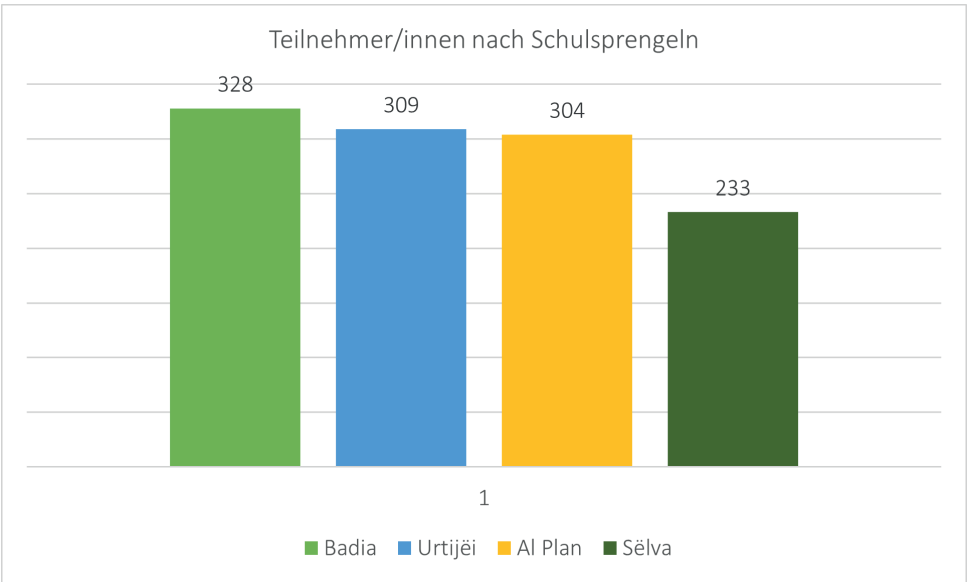
Der Fragebogen wurde in digitaler Form (googleforms) erstellt. Dreiundneunzig Links wurden eingerichtet, einer für jede Klasse oder Klassengruppe (für Montessori-Ausrichtung und Mehrstufenklassen). Die Links wurden an die Direktorinnen und Direktoren der Schulsprengel geschickt, die sie an die geplanten Klassen und Jahrgänge verteilten. Die Fragebögen wurden im Zeitraum 18. Dezember 2022 und 31. Januar 2023 digital ausgefüllt und anonym gesammelt.



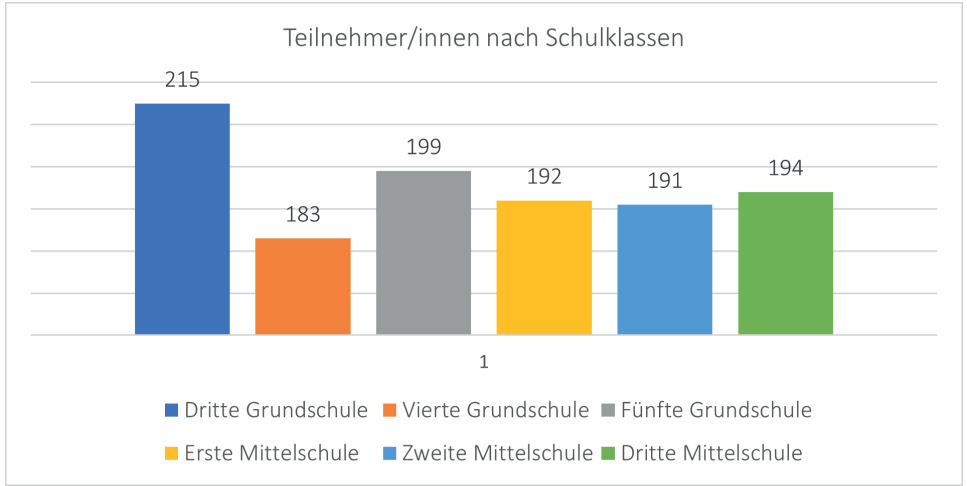
[Abbildung 1]



[Abbildung 2]



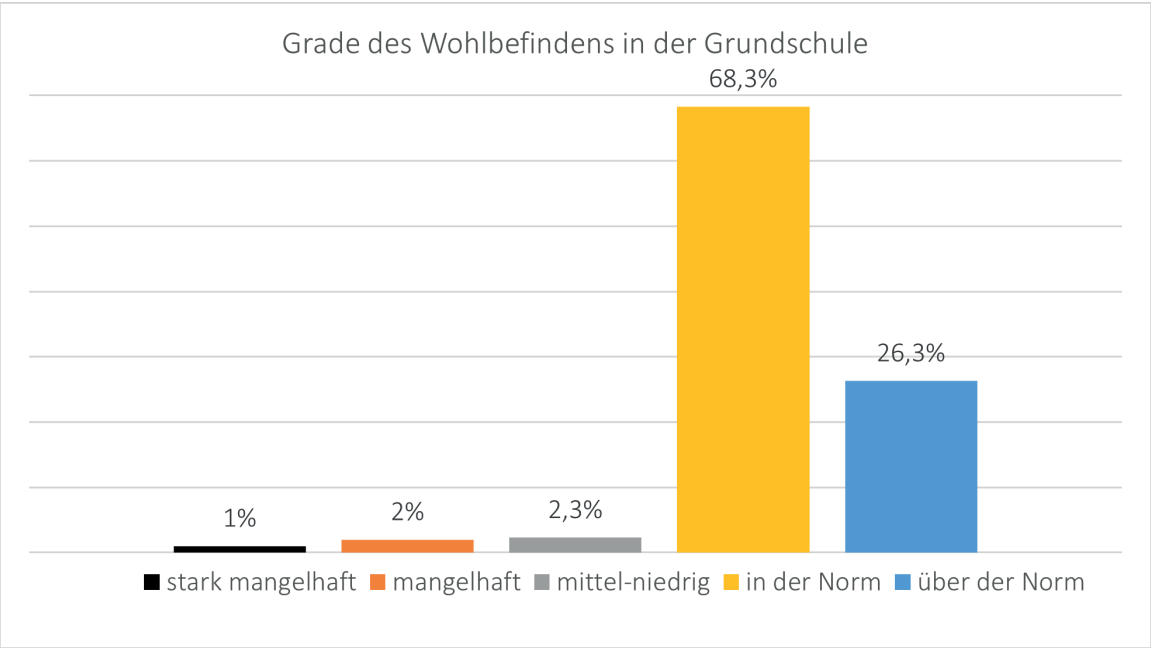
[Abbildung 3]



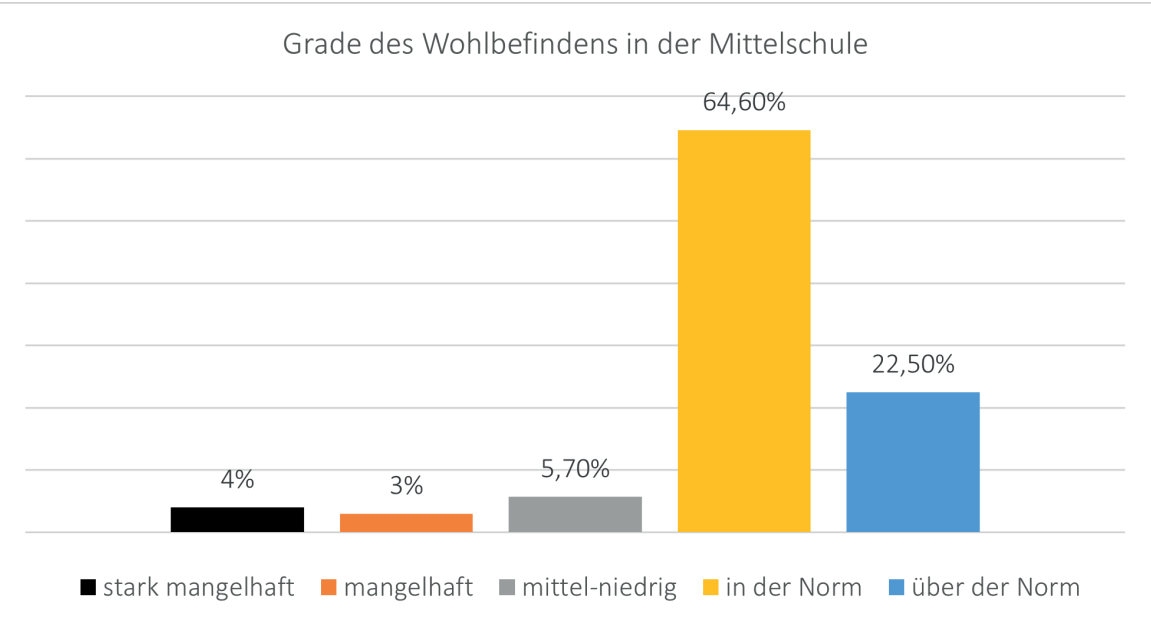
[Abbildung 4]

2. Ergebnisse des Wohlbefindens nach Ebenen

2.1. Wohlbefinden im ladinischen Schulsystem



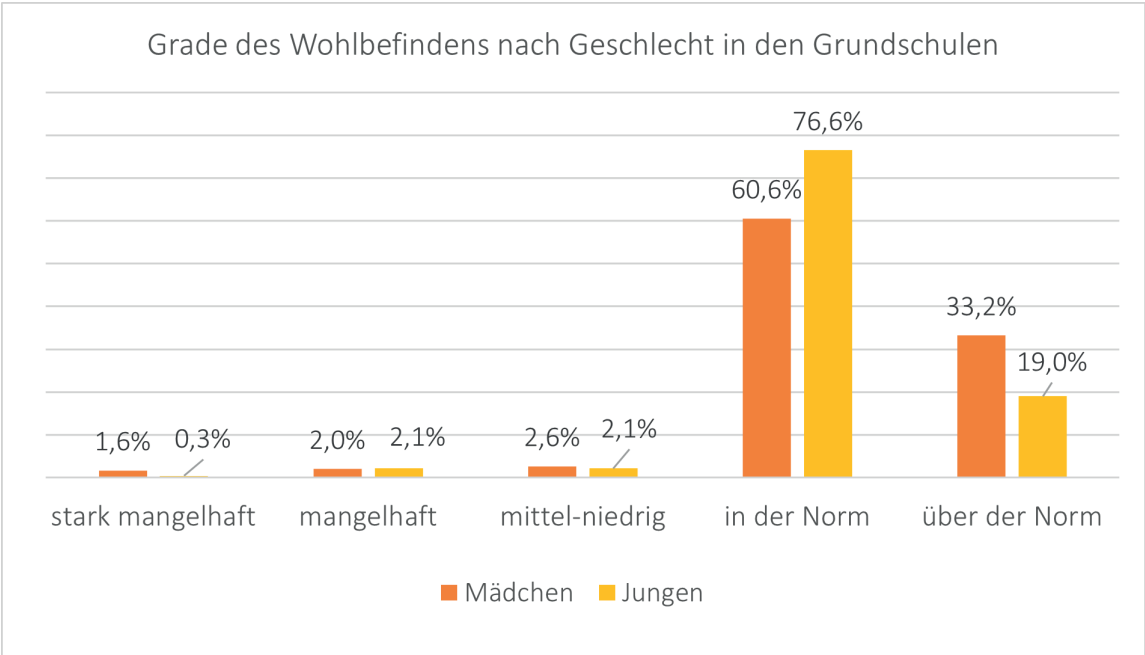
[Abbildung 5]



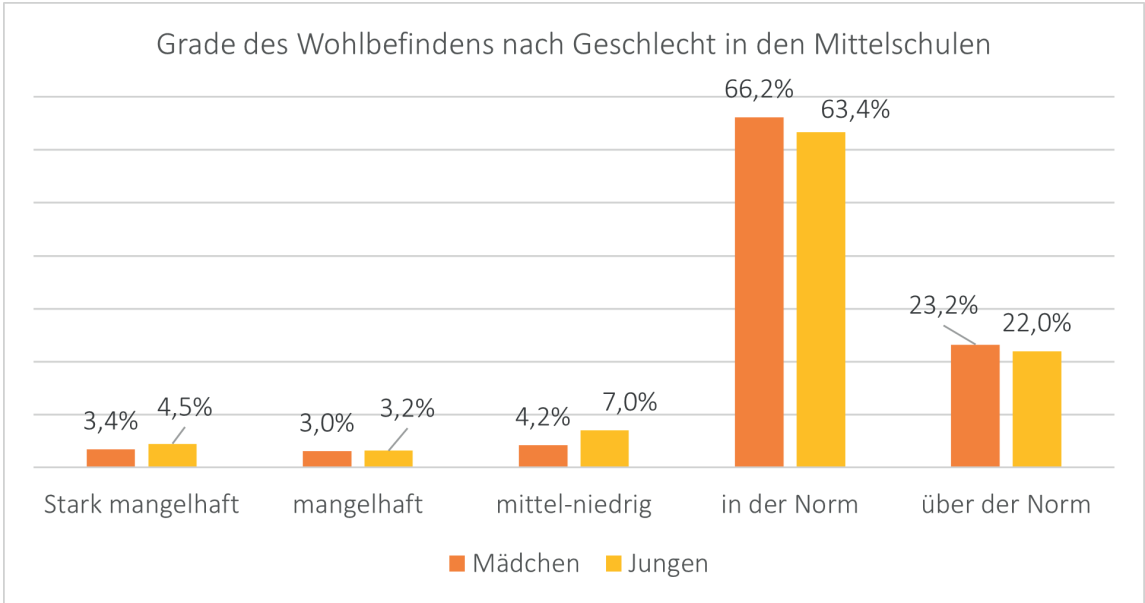
[Abbildung 6]

Der Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern mit "mangelhaftem" und "stark mangelhaftem Wohlbefinden" verdoppelt sich in den Mittelschulen (von 3 % auf 7%), ebenso wie jener mit "mittlerem-niedrigem Wohlbefinden" (von 2,3 % auf 5,7 %). Der prozentuelle Anstieg von Schülerinnen und Schülern auf den Graden "mangelhaftes" und "stark mangelhaftes Wohlbefinden", welchen man ab der dritten Grundschulklasse bis zur dritten Klasse der Mittelschule beobachten kann, ist progressiv, obwohl er einige Besonderheiten aufweist (siehe dazu Kapitel 2.5.). In gesamtschulischer Hinsicht (Grund- und Mittelschulen) erreicht das "stark mangelhafte" und das "mangelhafte Wohlbefinden" 5 % (59 Schülerinnen/Schüler von 1174). Nimmt man die Zahl für ein "niedriges-mittleres Wohlbefinden" als Ausdruck eines unzureichenden Wohlbefindens hinzu, liegt der Prozentsatz bei 9.

2.2. Wohlbefinden nach Geschlecht



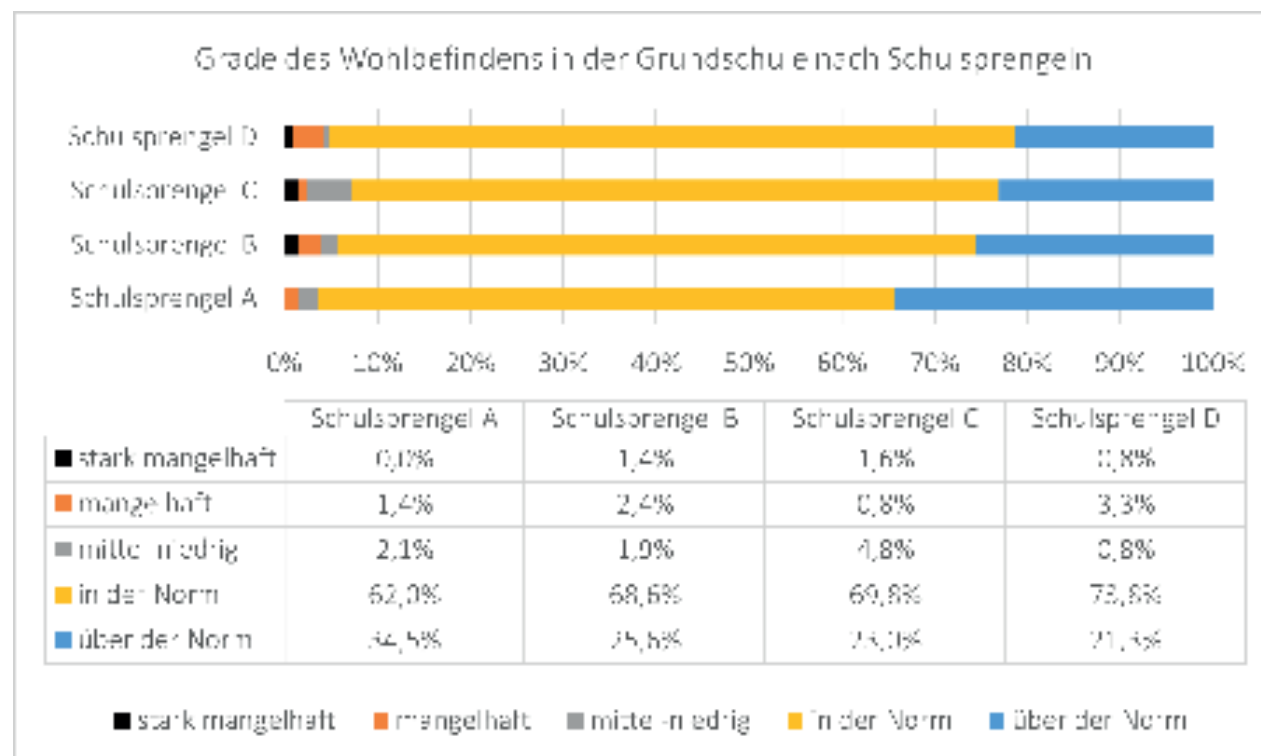
[Abbildung 7]



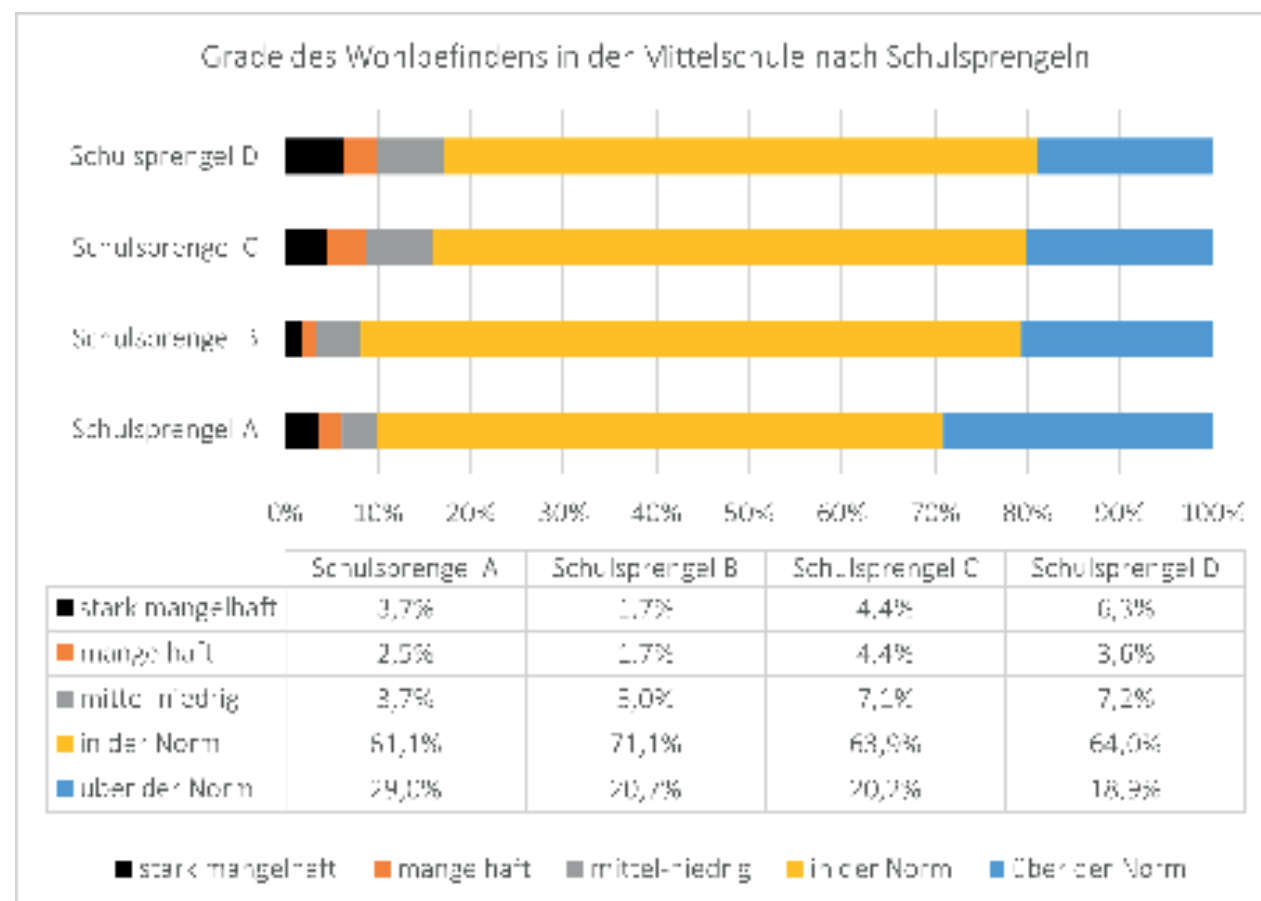
[Abbildung 8]

Bemerkenswert ist der starke Rückgang des "Wohlbefindens über der Norm" der Schülerinnen von der Grund- auf die Mittelschule (von 33,2 % auf 23,2 %) und der deutliche Anstieg des "mittleren-niedrigen Wohlbefindens" der Schüler (von 2,1 % auf 7 %). Die Schüler der Mittelschule weisen höhere Werte im "mangelhaften" und "mittleren-niedrigen Wohlbefinden" auf (14,7 % im Vergleich zu 10,5 % der Schülerinnen), während dies in der Grundschule nicht zu beobachten ist.

2.3. Wohlbefinden nach Schulstufen und Schulsprengeln



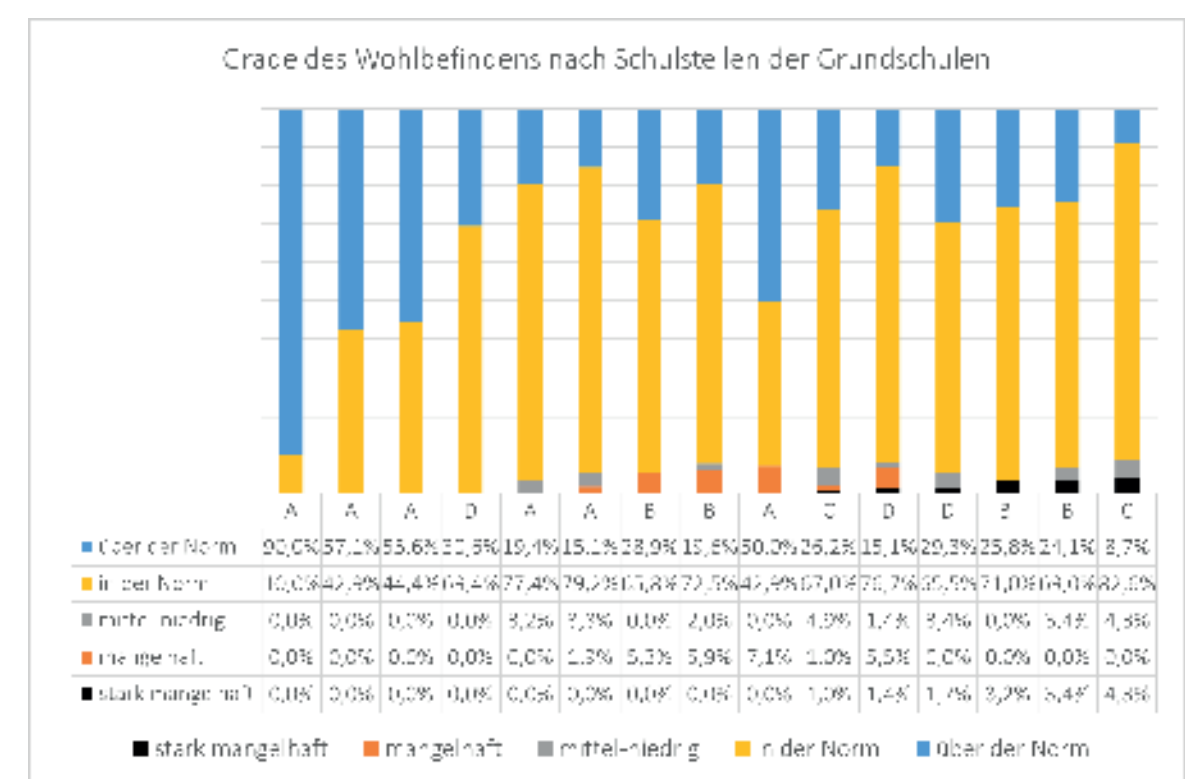
[Abbildung 9]



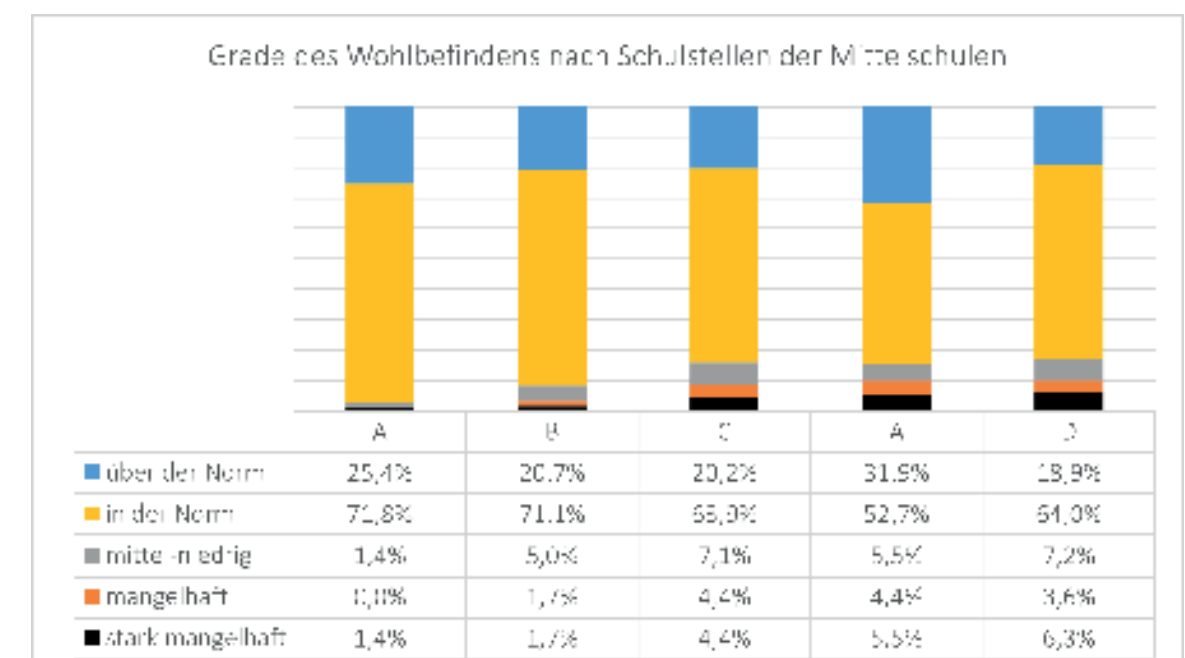
[Abbildung 10]

Der Schulsprengel A (die Angaben zu den Schulsprengeln wurden durch alphabetische Buchstaben anonymisiert) zeichnet sich durch hohe Prozentsätze im "Wohlbefinden über der Norm", sowohl für die Grundschule als auch für die Mittelschule aus. Derselbe Schulsprengel weist für die Grundschule die niedrigsten Prozentsätze in den Bereichen "mangelhaftes" und "mittleres-niedriges Wohlbefinden" auf.

2.4. Wohlbefinden nach Schulsprengeln und Schulstellen

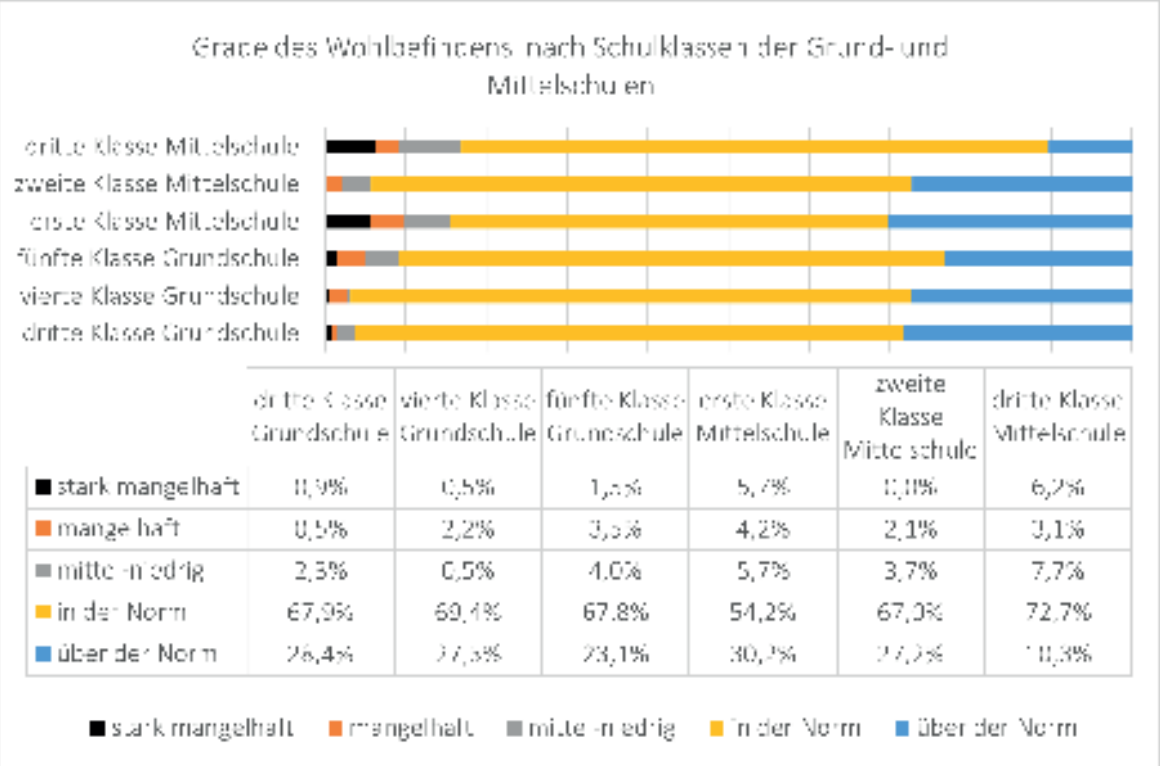


[Abbildung 11]



[Abbildung 12]

Zwischen dem Wohlbefinden und der Klassengröße ist kein Zusammenhang zu erkennen. In den vier Schulstellen, in denen es keine Fälle der Grade "mangelhaftes" oder "mittleres-niedriges Wohlbefinden" gibt, variieren die Klassengrößen zwischen 7 und 49 (die Zahlen beziehen sich auf die 3., 4. und 5. Klassen Grundschule). Dasselbe gilt für die Schulstellen mit den höchsten Prozentsätzen in den Graden des "stark mangelhaften" oder "mangelhaften Wohlbefindens": die Anzahl von Schülerinnen und Schülern in den Schulstellen ist unterschiedlich.



[Abbildung 13]

Der sprunghafte Anstieg des "stark mangelhaften Wohlbefindens" von 1,5 % auf 5,7 % ist zwischen der fünften Grundschulklasse und der ersten Klasse Mittelschule beachtlich. Man kann beobachten, dass es in den zweiten Klassen der Mittelschule keine Fälle von "stark mangelhaftem Wohlbefinden" gibt. Ebenso erreicht das "über der Norm" liegende Wohlbefinden in der ersten Klasse Mittelschule den höchsten Prozentsatz (30,2 %) und sinkt dann auf 10,3 % in der dritten Klasse. In der ersten Klasse Mittelschule bewegt sich die Befindlichkeit also tendenziell in Richtung der Extreme ("stark mangelhaft" – über der Norm"). Das "mangelhafte Wohlbefinden" nimmt von der dritten Klasse der Grundschule bis zur ersten Klasse der Mittelschule ständig zu (von 0,5 % auf 4,2 %), sinkt in der zweiten Klasse (2,1 %) und steigt in der dritten Klasse wieder an (3,1 %).

"Mittleres-niedriges Wohlbefinden": Man beachte die Rückgänge von der dritten zur vierten Grundschulklasse (von 2,3% auf 0,5%) und von der ersten zur zweiten Mittelschulklasse (von 5,7% auf 3,7%)

Die im Fragenkatalog enthaltenen Fragen sind in Subskalen zusammengefasst und im Folgenden aufgelistet:

Subskala 1 (Zufriedenheit und Anerkennung): Ich bin mit meiner Leistung in der Schule zufrieden | Meine Eltern sind mit meiner schulischen Leistung zufrieden | Meine Eltern finden, dass ich mich in der Schule bemühe | Meine Lehrerinnen und Lehrer sind mit meiner schulischen Leistung zufrieden

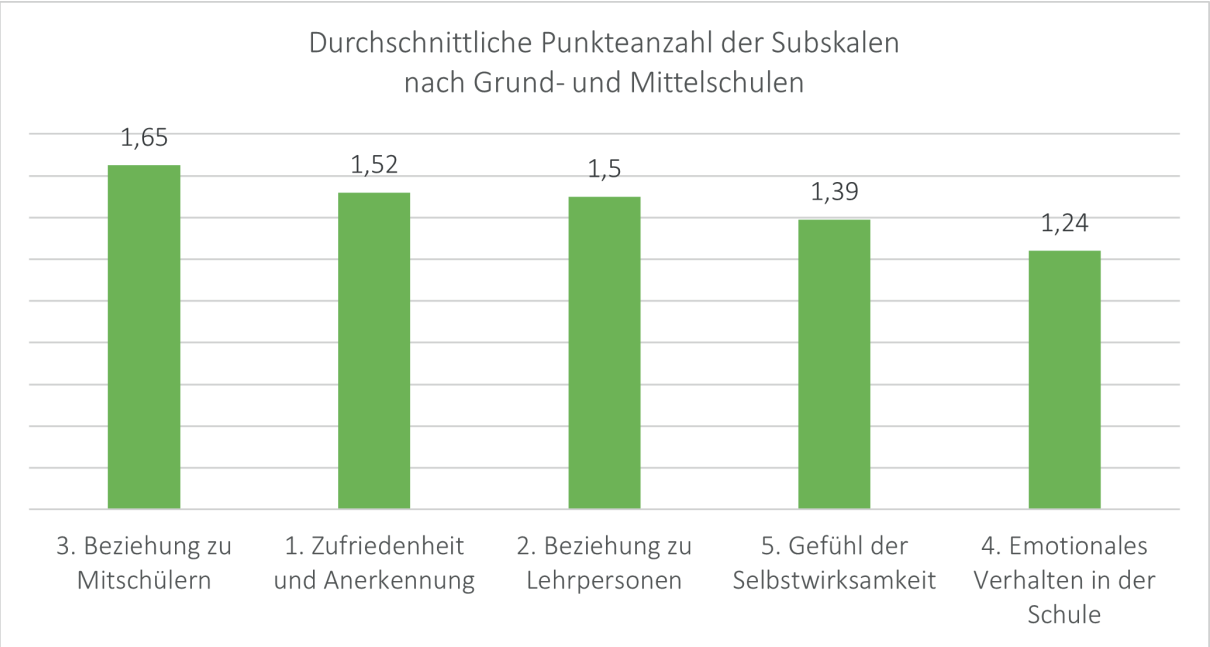
Subskala 2 (Beziehung zu Lehrpersonen): Ich fühle mich wohl mit meinen Lehrerinnen und Lehrern | Ich vertraue meinen Lehrerinnen und Lehrern | Meine Lehrerinnen und Lehrer helfen mir, wenn ich etwas nicht verstehe | Ich kann mit meinen Lehrerinnen und Lehrern über meine Sorgen und Schwierigkeiten sprechen

Subskala 3 (Beziehung zu Mitschülerinnen und Mitschülern): Meine Mitschülerinnen und Mitschüler arbeiten gerne mit mir | In meiner Klasse habe ich viele Freunde und Freundinnen | In meiner Klasse fühle ich mich akzeptiert | Ich habe Spaß mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern | Ich kann meinen Mitschülerinnen und Mitschülern vertrauen

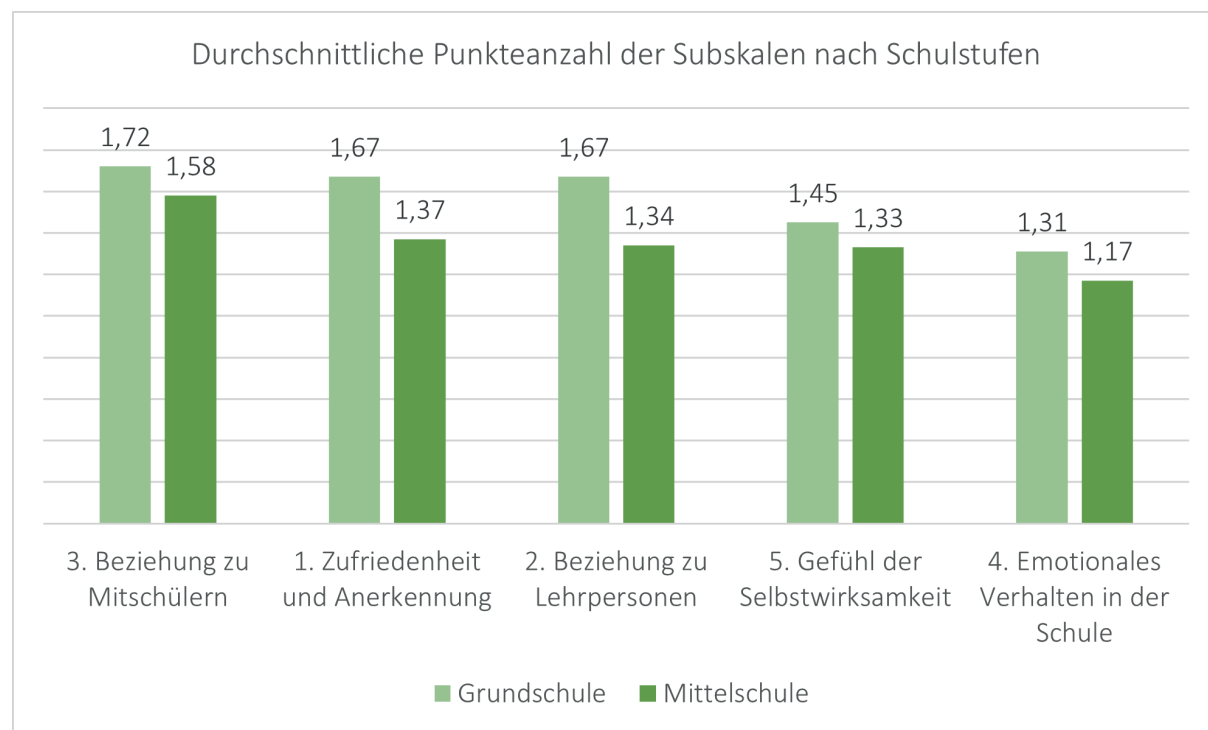
Subskala 4 (Emotionales Verhalten in der Schule): Ich bin ruhig, wenn ich eine Aufgabe erledigen muss | Ich bin nervös, wenn ich weiß, dass ich eine Aufgabe nicht gut erledigt habe | Ich fühle mich schuldig, wenn ich eine Aufgabe nicht gut machen kann | Ich schäme mich, wenn ich vor der ganzen Klasse sprechen muss

Subskala 5 (Gefühl der Selbstwirksamkeit): Ich kann schnell denken | Ich glaube, dass ich ein aufgewecktes Mädchen - ein aufgeweckter Junge bin | Ich schrecke vor Problemen nicht zurück | Ich habe viel Fantasie | Normalerweise habe ich gute Ideen | Ich lerne Neues leicht.

3.1. Wohlbefinden im System und nach Schulstufen



[Abbildung 14]



[Abbildung 15]

Die Abbildungen zeigen, dass im Durchschnitt die Subskala Nr. 3 (Beziehung zu Mitschülerinnen und Mitschülern) den größten Einfluss auf das Wohlbefinden hat. Danach folgen die anderen Subskalen in der gleichen Reihenfolge für Grund- und Mittelschulen.

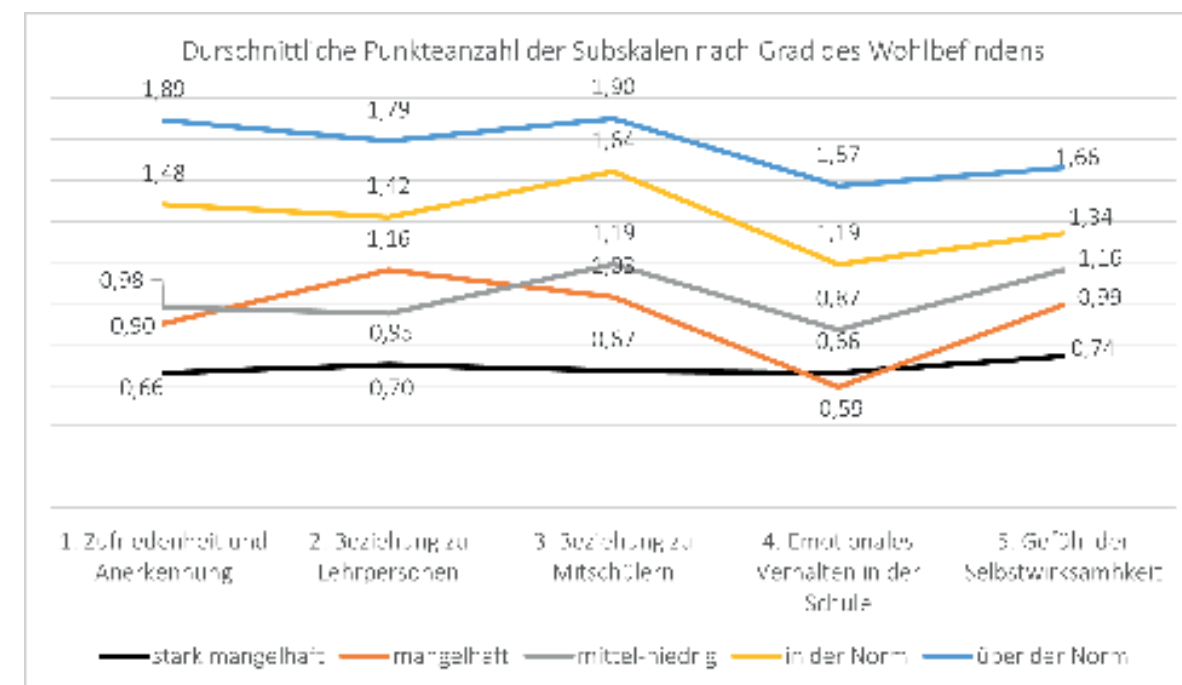
Bei der Analyse der Daten nach Grundschulstellen zeigt sich jedoch, dass in fünf Gruppen die Subskala 2 (Beziehung zu den Lehrpersonen) den höchsten Wert aufweist.

Im Vergleich zwischen Grund- und Mittelschulen weisen Subskala 1 (Zufriedenheit und Anerkennung) und Subskala 2 (Beziehung zu den Lehrpersonen) einen größeren Unterschied auf.

Subskala 4 (emotionales Verhalten in der Schule) und Subskala 5 (Gefühl der Selbstwirksamkeit) weisen die niedrigsten Durchschnittswerte für beide Schulstufen und Schulstellen auf und stellen somit den Bereich dar, der der größten Aufmerksamkeit bedarf.

Für die Mittelschulen bleibt die Reihenfolge gleich: Subskala 3, 1, 2, 5 und 4 für alle Schulstellen.

3.2. Subskalen und Grade des Wohlbefindens

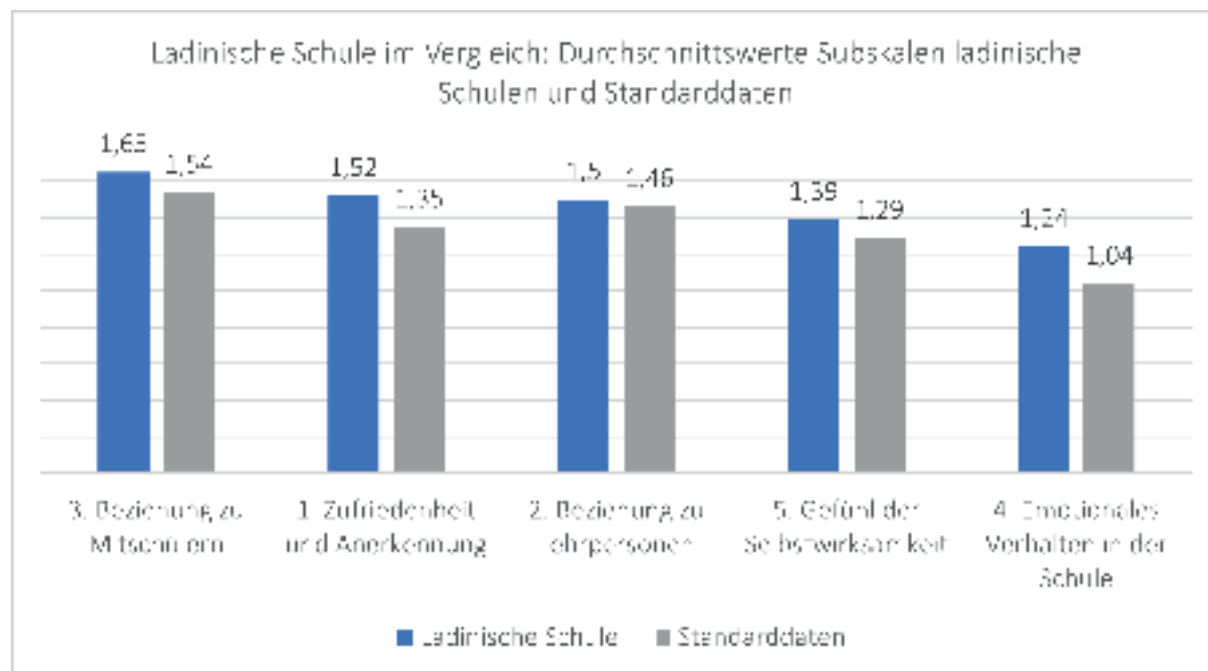


[Abbildung 16]

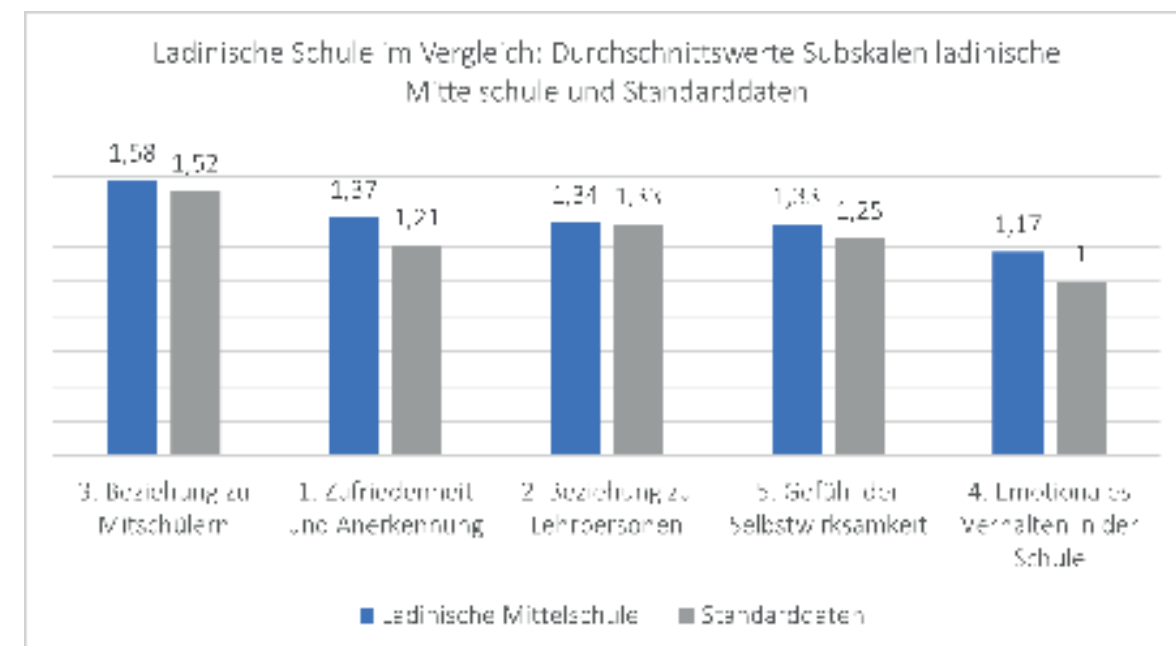
Die Grafik zeigt, dass die Subskala 3 durchschnittlich am meisten das Wohlbefinden beeinflusst.

Wie bereits in Abschnitt 3.1 erwähnt, scheint die Subskala 4 (Emotionales Verhalten in der Schule) einen negativen Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden zu haben, mit Ausnahme der Schülerinnen und Schüler, deren Wohlbefinden "stark mangelhaft" ist und die in allen Bereichen berücksichtigt werden müssen. Dabei ist die Ausprägung der Subskala 2 (Beziehung zu den Lehrpersonen) und der Subskala 3 (Beziehung zu Mitschülerinnen und Mitschülern) bei Schülerinnen und Schülern mit „mittlerem-niedrigem“ oder „mangelhaftem Wohlbefinden“ zu beobachten. Bei Letzteren steigt das Wohlbefinden durch die Beziehungen zu den Lehrpersonen mehr als durch jene zu den Klassenkameraden, während die Beziehungen zu den Klassenkameraden die Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern mit mangelhaftem Wohlbefinden steigern.

3.3. Wohlbefinden in den ladinischen Schulen im Vergleich

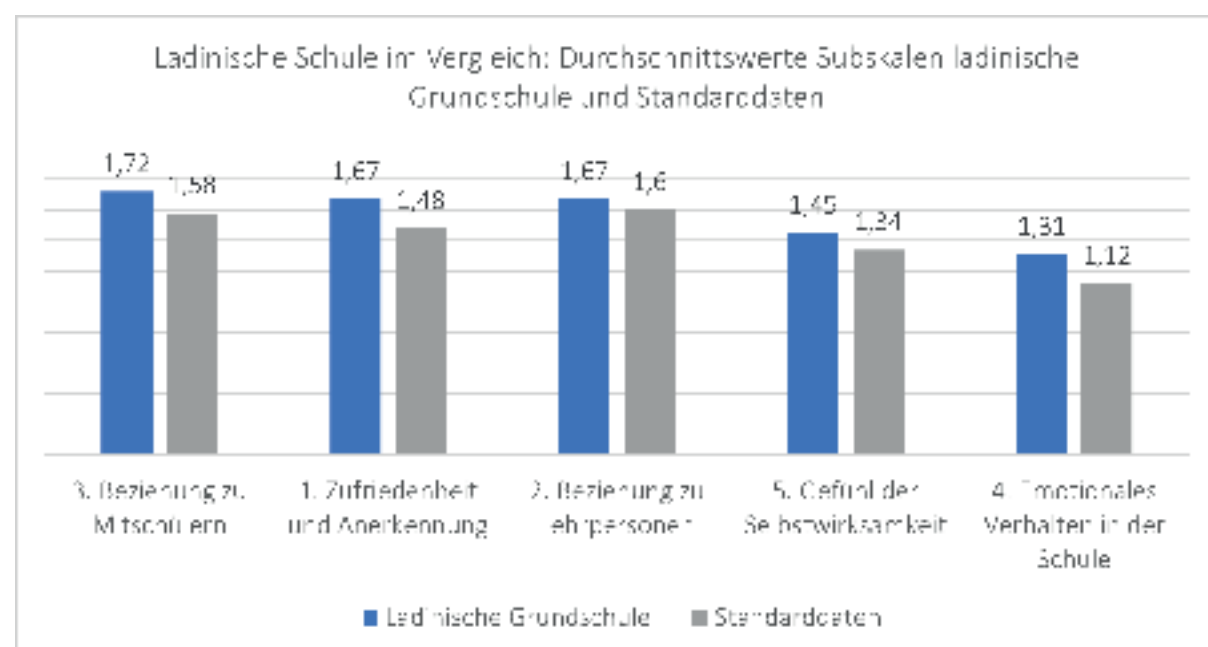


[Abbildung 17]



[Abbildung 19]

Im Vergleich zu den Standarddaten weisen die ladinischen Schulen sowohl in der Grundschule als auch in der Mittelschule in allen Subskalen höhere Durchschnittswerte auf. Allerdings ist der Unterschied in Subskala 2 (Beziehung zu den Lehrpersonen) für die Mittelschulen sehr gering.



[Abbildung 18]

4. Schlussfolgerungen

Die Untersuchung des Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler im Alter von 8 bis 13 Jahren in den ladinischen Schulen nach der Pandemie, die mit Hilfe des Fragebogens QBS 8-13 durchgeführt wurde, zeigt, dass 66,5 % der Schülerinnen und Schüler ein "in der Norm" und 24,4 % ein "über der Norm" liegendes Wohlbefinden aufweisen. 5,1 % weisen ein "stark mangelhaftes und mangelhaftes Wohlbefinden" auf und 4 % ein "mittleres-niedriges Wohlbefinden". Insgesamt ist die Situation an den ladinischen Schulen in Bezug auf die Wahrnehmung der Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler positiv. Der Prozentanteil des "stark mangelhaften" und "mangelhaften Wohlbefindens", auch wenn er minimal ist, erfordert dennoch besondere Aufmerksamkeit und Zuwendung, sowohl im Hinblick auf die Qualität der Gesamtentwicklung der Schülerinnen und Schüler und deren Lernqualität als auch im Hinblick auf die Vorbeugung von sozialem Unbehagen und Schulabbruch.

Die Analyse der Daten zeigt, dass die Befindlichkeit in den ladinischen Schulen mit dem Anstieg der besuchten Klasse eine allgemein negative Tendenz aufweist: Schülerinnen und Schüler im dritten Jahr der Grundschule geben einen höheren Grad von Wohlbefinden an als im dritten Jahr der Mittelschule. Eine Ausnahme bilden die Daten, die in den mittleren Klassen der beiden Schulstufen (vierte Klasse der Grundschule und zweite Klasse der Mittelschule) erhoben wurden, wo das allgemeine Wohlbefinden höher ist als in der vorherigen Klasse. Zwischen der fünften Klasse der Grundschule und der ersten Klasse der Mittelschule klafft bei den Schülerinnen und Schülern, die zu den "stark mangelhaften", "mangelhaften" und "mittel-niedrigen" Gruppen gehören, ebenfalls eine erhebliche Lücke (1. Klasse Mittelschule: 9 %, 5. Klasse Grundschule: 3,2 %), die jedoch auch im Zusammenhang mit dem Übergang von einer Schulstufe in

die nächste zu sehen ist, da der Fragebogen in den ersten vier Monaten des Schuljahres ausgefüllt wurde. Der Bereich mit der höchsten Punktzahl (1,65) bezieht sich auf Subskala 3 (Beziehung zu den Mitschülern und Mitschülerinnen), verglichen mit 1,54 in den Daten der Standardisierungsstichprobe, mit Ausnahme einiger Grundschulstandorte, wo die höchste Punktzahl von Subskala 2 (Beziehung zu den Lehrpersonen) erreicht wird, was bestätigt - wie auch aus der Literatur hervorgeht (Hattie 2016), dass Beziehungen das entscheidende Element für das Wohlbefinden in der Schule sind. Beziehungen scheinen im ladinischen Raum selbst in den schwierigsten Momenten einen "Rettungsanker" darzustellen (mit Ausnahme der Schülerinnen und Schüler im Grad "stark mangelhaftes Wohlbefinden", die in keiner Subskala einen Rettungsanker finden). Der Unterschied in den Daten, die in Subskala 2 (Beziehung zu den Lehrpersonen) zwischen der Grundschule und der Mittelschule erhoben wurden, könnte auch als Hinweis auf die unterschiedliche Art der Beziehungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern in diesen Klassenstufen interpretiert werden.

Hervorzuheben ist der Wert von 1,52 für Subskala 1 (Zufriedenheit und Anerkennung), deren Fragen die Selbstwahrnehmung (wie ich mich selbst sehe und wie Eltern und Lehrpersonen mich sehen) beleuchten, da diese laut der Metaanalyse erfolgreicher Methoden und Strategien von Hattie (2016) eines der wichtigsten Elemente für erfolgreiches Lernen ist. Diese Ergebnisse können ein Nachdenken über den Erziehungsstil in der Familie und in der Schule auslösen, insbesondere im Hinblick auf die Anerkennung der Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen.

In Bezug auf die Daten zur emotionalen Einstellung und zum Selbstwirksamkeitsgefühl, die durch die Subskalen 4 (1,24) und 5 (1,39) - "Emotionales Verhalten in der Schule" und "Gefühl der Selbstwirksamkeit" - erhoben wurden und die, wie wir gesehen haben, nicht so stark wie die anderen Subskalen zum allgemeinen Wohlbefinden in der Schule beitragen, können wir dennoch feststellen, dass sie über dem standardisierten Durchschnitt liegen (4:1,05; 5:1,29), aber mehr Aufmerksamkeit erfordern würden, da sie wichtige Komponenten der Lernkompetenz sind (Hattie 2016).

Literaturverzeichnis

- Hattie John (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based*. Edizione italiana a cura di Giuliano Vivanet. Trento: Edizioni Centro Studi Erikson
- Rasom Olimpia (2021), *Erfahrungen während der Pandemie. Überlegungen und Vorschläge für die Zukunft*. Bozen: Landes-evaluationsstelle für das ladinische Bildungssystem. Ladinische Bildungsdirektion, Autonome Provinz Bozen (erhältlich auf Anfrage)
- Tobia Valentina, Marzocchi Gian Marco (2015), QBS 8-13. Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio. Trento: Edizioni Centro Studi Erikson
- Trinchero Roberto (2017), Nove concetti chiave per un'istruzione informata all'evidenza. In: *Formazione & Insegnamento XV* – 2- 2017, DOI: 107346/-fei-XV-02-17_11

WOHLBEFINDEN in der komplexen Zeit der Postpandemie und der Übervernetzung

Förderung und präventive Planung

Der erste Teil der vorliegenden Arbeit (Analyse der Ausgangssituation) gibt Hinweise auf das Wohlbefinden oder Unwohlsein von Schülern und Schülerinnen in dieser komplexen Zeit. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Auswirkungen, welche die Zeit der Covid-Pandemie und die Digitalisierung unseres Lebens (die bereits vor der Covid-Pandemie ein weit verbreitetes Phänomen war und durch die Pandemie eine weitere deutliche Beschleunigung erfahren hat) auf das Leben und die Schule bei jungen Menschen im Entwicklungsalter haben, gelegt.

Der zweite Teil (Faktoren) analysiert aus psychologischer und pädagogischer Sicht die Variablen, die bei der Umsetzung eines Projekts/einer Maßnahme zur Förderung des Wohlbefindens in der Schule beachtet werden

sollen, einschließlich einiger theoretischer Referenzmodelle für die pädagogische Arbeit von Lehrpersonen und Fachleuten im Bereich Gesundheit und Prävention, die mit Menschen im Entwicklungsalter arbeiten.

Der dritte Teil (Zehn Grundsätze) enthält zehn Richtlinien und Maßnahmen für die Förderung des Wohlbefindens in der Schule, als Antwort auf die in den beiden vorangegangenen Teilen dargelegten epidemiologischen, methodischen und pädagogischen Problemstellungen.

Im Anhang werden nützliche Hinweise zum frühzeitigen Erkennen von Krisensituationen gegeben, um die Betroffenen unterstützen und sie gegebenenfalls an Dienste oder Fachleute zur Hilfestellung verweisen zu können.



ANALYSE DER AUSGANGSSITUATION

1. Die Notwendigkeit, unsere Schülerinnen und Schüler nach einer Zeit pädagogischer Herausforderungen wieder zu "befähigen"

Das Schuljahr 2022/2023 war für die Kinder, Jungen wie Mädchen, ein sehr bedeutsames Jahr. Nach zwei Jahren, in denen die Pandemie ihre Entwicklung in vielerlei Hinsicht beeinträchtigt und soziale Beziehungen, die Erkundung der Welt und die Teilnahme an den normalen Aktivitäten im Leben eines Kindes eingeschränkt hatte, kehrte alles wieder zu seinem gewohnten Gang zurück. Der Schulbetrieb konnte ohne Veränderungen gegenüber den Gepflogenheiten vor der Pandemie reibungslos funktionieren. Soziale und sportliche Betätigungen, Ausflüge und kulturelle Veranstaltungen konnten wieder aufgenommen werden, was den Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern die dringend benötigten sozialen, kulturellen und entspannenden Erlebnisse ermöglichte.

Aus der Perspektive der Wachstumsbedürfnisse von jungen Menschen im Entwicklungsalter haben sowohl das gerade zu Ende gegangene Schuljahr als auch das im September 2023 beginnende neue Schuljahr einen wichtigen "Rehabilitationsauftrag". Dabei wird der Begriff "Rehabilitation" nicht aus einer klinischen, sondern aus einer pädagogischen Perspektive verstanden.

Die kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten von Jugendlichen sind in den zwei Jahren der Pandemie stark geschwächt und wenig entwickelt worden.

Dies hatte starke Auswirkungen auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der Kinder, Jungen wie Mädchen, zur Folge.

2. Unbehagen, Unwohlsein und neuartige Problemstellungen

Epidemiologische Studien und die zahlreichen, von den Medien im Zusammenhang mit

Minderjährigen dargestellten Vorfälle, führen uns viele der direkten und indirekten Folgen des durch die Covid-Zeit hervorgerufenen Unbehagens im Wachstumsalter vor Augen, die der Welt der Erwachsenen bewusst sein müssen, um Maßnahmen und Schritte zur Wiederherstellung des Zustandes des Wohlbefindens der jungen Menschen dieser Altersgruppe einleiten zu können.

Wir verfügen heute über klinische Daten, die die Zunahme von organischen, emotionalen und sozialen Gesundheitsproblemen bei Menschen im Wachstumsalter bestätigen.

Auf dem 76. (und jüngsten) Italienischen Pädiatrie-Kongress der Italienischen Gesellschaft für Pädiatrie (SIP) stellte die Kinderneuropsychiaterin Elena Vanadia fest: "40 % der Kinder, die während der Pandemiezeit eine Kinderkrippe besucht haben, weisen Sprachverzögerungen oder -störungen, 30 % Schwierigkeiten bei der Gefühlskontrolle, weitere 30 % psychomotorische Entwicklungsverzögerungen, 5 % Risikoverhaltensweisen im Bereich der Autismus- und/oder Wahrnehmungsstörungen auf. Zudem zeigen 2,5 % Anzeichen für den Verdacht auf eine geistige Beeinträchtigung".

Im Hinblick auf die Vorpubertät und die Adoleszenz scheint die Situation jedoch noch dringlicher zu sein. Offizielle Unicef-Daten belegen, dass derzeit weltweit jeder siebte Jugendliche im Alter von 10 bis 19 Jahren mit einer diagnostizierten psychischen Störung lebt, wobei Angst und Depression 40 % der Gesamtzahl ausmachen. Dies hat zu einer starken Zunahme von Symptomen im Zusammenhang mit Selbst- und Fremdverletzungen geführt. So hat beispielsweise das Phänomen des Ritzens (Schnittverletzungen am eigenen Körper, um ein schwer definierbares inneres Unbehagen, das sich nur auf diese dysfunktionale Weise ausdrücken lässt, zu lindern) in den letzten Jahren in der vorpubertären und jugendlichen Bevölkerung zugenommen.

Ebenso ist ein drastischer Anstieg der Suizidphänomene zu verzeichnen, sowohl in Form von Suizidversuchen als auch von vollendeten Suiziden, so dass der Selbstmord bei den 15- bis 19-Jährigen weltweit zu einer der fünf häufigsten Todesursachen angestiegen ist, in Italien jedoch die zweithäufigste Todesursache darstellt. In der Tat machen Selbstmorde 12 % der Todesfälle bei



den 15- bis 29-Jährigen aus, übersteigen bei dieser Altersgruppe die Zahl der Todesfälle aufgrund von Krebserkrankungen und stehen an zweiter Stelle nach den Todesfällen durch Verkehrsunfälle, die 35 % der Gesamtzahl betragen.

3. Aufwachsen in zwei Leben: wirkliches Leben und virtuelles Leben

Vermutlich verbergen sich in diesen Daten die zahlreichen Schwierigkeiten und Risikofaktoren, die die Jüngsten als Folge der, während der Pandemie aufgetretenen, enormen sozialen und biografischen Veränderungen erlebt haben, obwohl diese bereits in den Jahren zuvor bestanden hatten.

Analysiert man die Situation der psychischen Gesundheit im Pubertätsalter, wie sie von der Forscherin Jean Twenge in ihrem Buch "Iperconnessi" (Einaudi)¹ dargelegt wird, stellt man fest, dass dieses Buch, das vor der Covid-Pandemie veröffentlicht worden war, bereits auf die Gefährdung der psychischen Gesundheit der heutigen Jugendlichen durch einen, verglichen mit früheren Generationen, viel ausgeprägteren Zustand der Traurigkeit, der Depression und der Demotivation hinweist. Twenge interpretiert diese Entwicklungsproblematik dahingehend, dass Wachstum heute an zwei Fronten stattfindet: in der Realität und in der virtuellen Welt. Diese Doppelgleisigkeit der Wachstums- und Entwicklungsbedingungen führt zu einer starken Reduzierung der zwischenmenschlichen Dimension und der sozialen Erfahrungen der sehr jungen Menschen. Diese Variable stellt für die Autorin den wichtigsten Schutzfaktor dar, der im Leben von Menschen im Entwicklungsalter wiederhergestellt, unterstützt und gestärkt werden muss, und ist zugleich jenes Hauptelement, auf das Präventionsmaßnahmen und -strategien zur Förderung des Wohlbefindens im Entwicklungsalter ausgerichtet werden sollten.

4. Die Situation in den ladinischen Tälern

Die Untersuchung des Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler in den ladinischen Schulen zeigt uns eine Situation, in der das Wohlbefinden größere "Spielräume" und "Handlungsmöglichkeiten" hat als im allgemeineren Kontext. Aus den erhaltenen Daten lässt sich ableiten, dass dieses Gebiet und diese Schulen eine Situation erleben, die einen größeren Schutz für das Wachstum garantiert und bessere Elemente für die Förderung des Wohlbefindens bietet, als dies sonst allgemein der Fall ist.

Aber gerade auf der Grundlage dieses unbestreitbaren Vorteils lassen sich bestimmte kritische Bereiche beobachten, die eine sorgfältige Bewertung, pädagogische Konzepte und Planung erfordern, die darauf ausgerichtet sind, die besten Bedingungen für eine begleitete Entwicklung zu gewährleisten. So nimmt beispielsweise die Wahrnehmung von Unbehagen beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Mittelschule deutlich zu. Die Analyse der Daten und deren Schwankungen beim Übergang von der ersten zur dritten Klasse der Mittelschule zeigen zudem einen Rückgang des Wohlbefindens auf, was zum Teil auf die erhöhten emotionalen und kognitiven Anforderungen zurückzuführen ist, denen die Heranwachsenden in dieser Phase ihres Lebens ausgesetzt sind.

Doch so körperbedingt diese Ermüdungszustände und dieses Unwohlsein auch sein mögen, sie müssen durch das erzieherische Umfeld aufgefangen werden, in dem die Jüngsten aufwachsen und geformt werden. Aus dieser Perspektive muss sich die Schule als ein Ort positionieren, der als Teil der Erziehungsgemeinschaft nicht nur die Erfüllung der Lernfunktionen ermöglicht, also als ein Ort, der sich der Wissensvermittlung seiner Schülerinnen und Schüler widmet, sondern sich auch als eine Bildungsagentur qualifiziert, die sich der Förderung des Wissens, wie man etwas tut und wie man ist, verpflichtet. Schule wird somit zum Ort, der das Erlernen der Fächer des Lehrplans gewährleistet, aber auch in der Lage ist, sich in ein echtes

Übungsfeld für das Leben zu verwandeln, indem er den Heranwachsenden die Möglichkeit bietet, sich mit im erzieherischen Bereich kompetenten Erwachsenen auseinander zu setzen, indem er den Kontakt und die Teilnahme an prägenden Aktivitäten mit Klassenkameraden und Gleichaltrigen ermöglicht, indem er sich an Wachstumskonzepte hält, die die Entwicklungs Herausforderungen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt, sie auf-

nimmt und sie in den Mittelpunkt seines eigenen Projekts stellt.

In den nächsten beiden Teilen dieses Leitfadens werde ich einige Orientierungshilfen und Anhaltspunkte für die Arbeit zur Beachtung der Wachstumsbedürfnisse geben, um, wie ein bekanntes afrikanisches Sprichwort sagt, "ein ganzes Dorf zu schaffen, das in der Lage ist, ein Kind aufzuziehen".

FAKTOREN, die bei der Entwicklung von Strategien zur Förderung des Wohlbefindens in der Schule zu berücksichtigen sind. Wie das Training der Lebenskompetenzen unterstützt und gefördert werden kann

1. Erkennen und Fördern des von Fragilität geprägten Wachstums

Neben den Begriffen Wachstum, Kindheit, Präadoleszenz und Adoleszenz ist das Wort "Fragilität" wahrscheinlich das in den letzten Jahren am häufigsten verwendete¹. Als Erwachsene müssen wir uns bewusst sein, dass die Fragilität im Entwicklungsalter eine grundlegende Bedingung ist: Gerade, weil man sich "entwickeln" muss, ist man zutiefst unfertig und im Werden begriffen, und diese Eigenschaften machen einen Menschen, der sich in der Zeit des Wachstums befindet, automatisch anfällig.

Erwachsenwerden bedeutet, sich selbst wahrzunehmen und objektiv dem Risiko des Irrtums und des Scheiterns ausgesetzt zu sein. Ein Kind muss notwendigerweise mit der Erfahrung der Niederlage, des Fallens, des Scheiterns konfrontiert werden. Aber bedeutet dies wirklich, fragil zu sein? Fragilität ist in der Tat dann gegeben, wenn Verletzbarkeit und Unerfahrenheit des Kindes mit einer ebenso verletzlichen und unsicheren Haltung gegenüber den erzieherischen Herausforderungen der Erwachsenenwelt einhergehen. Wenn ein

Erwachsener angesichts der Fragilität eines Kindes Angst bekommt und sich verloren und hilflos fühlt, kann er oder sie in der Folge keine Ressource für dieses Kind sein, das sich in einer Notlage oder in Schwierigkeiten befindet.

Wir Eltern fühlen uns oft verängstigt und überfordert, wenn eines unserer Kinder eine Niederlage erleidet oder sich in Schwierigkeiten befindet. Das wiederum führt dazu, dass das Kind in eine Art Sackgasse gerät, wenn es erkennt, dass seine Stürze die Integrität und Widerstandsfähigkeit der Erwachsenen zu brechen drohen, die doch sonst eine sichere Basis darstellen, den Hafen, den es ansteuern und wo es anlegen kann, wenn das Leben mit unerwarteten Stürmen und Herausforderungen hereinbricht.

Oft fühlen sich die Heranwachsenden mit der Verantwortung belastet, ihre Bezugspersonen nicht zu enttäuschen, eine Haltung, die die Achse ihrer Selbstbestimmung und Motivation in Richtung des Bedürfnisses verschiebt, die Bezugsperson zufrieden zu stellen, und nicht in Richtung Selbstverwirklichung und Erlangung eines Gefühls von Sicherheit und Kompetenz, mit dem sie dann auf ihrem Lebensweg voranschreiten können. Diese Fähigkeit wird in der Psychologie mit "Selbstwirksamkeit" bezeichnet und stellt eine der Dimensionen dar, die auch in der Untersuchung

¹ Originalausgabe: "Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy—and Completely Unprepared for Adulthood-- and What That Means for the Rest of Us", Atria Books (2017).

¹ Mit dem Begriff "Fragilität" ist ein Zustand der Verwundbarkeit gemeint, der die betroffene Person anfälliger für Störungen in den Beziehungen zu anderen macht und sie der Gefahr aussetzt, bestimmte Formen von sozialen und gesundheitlichen Risiken zu entwickeln.

mit den ladinischen Schülern und Schülerinnen gemessen und ausgewertet wurden.

Es handelt sich dabei um eine Dimension, die in eine krisenhafte Zuspitzung mündet, wenn das Kind oder der Jugendliche das Gefühl hat, den Erwartungen der Erwachsenen nicht zu entsprechen, wenn er von der Angst überwältigt wird, den Anforderungen der Schule und anderer Bildungseinrichtungen, insbesondere der Sportvereine, nicht gerecht werden zu können.

Es gilt jedoch auch zu bedenken, dass die "Überforderung" bei Kindern, die ihre Schulzeit als schwierig erleben, ohne sich wohlfühlen, ohne ein Gefühl der Sicherheit oder der Angemessenheit zu verspüren, manchmal auf eine Vielfachproblematik zurückzuführen ist, die auch den heute mehr denn je anfälligen familiären Kontext betrifft.

Diese Art von Problemen kann durch das Angebot von schulpsychologischen Diensten, die in Zusammenarbeit mit dem bereits in der Region vorhandenen Netz von Diensten organisiert werden, oder durch die Errichtung (oder den Ausbau, wo bereits vorhanden) eines psychologischen Beratungsdienstes unter Bereitstellung von Fachleuten mit psychopädagogischen Kenntnissen, die von den drei verschiedenen Beziehungskomponenten in der Schule genutzt werden können, eine deutliche Verbesserung erfahren:

- **Kinder und Jugendliche**, die sich an den Helpdesk wenden können, wenn sie besondere Bedürfnisse haben, und die dadurch die Möglichkeit finden, bei freiem Zugang Unterstützung zu erhalten.
- **Eltern**, die sich an den Beratungsdienst wenden können, wenn sie Ratschläge, Unterstützung und/oder Gespräche mit Fachleuten benötigen. Hier können sie Aspekte der erzieherischen Arbeit mit ihren Kindern, problematische Verhaltensweisen und Anzeichen oder Symptome von Störungen besprechen, von denen sie nicht wissen, ob sie Teil einer physiologischen Dimension sind oder Risikoindikatoren und Warnsignale für eine Problematik darstellen, die untersucht, erkannt oder möglicherweise behandelt werden muss.

- **Lehrerinnen und Lehrer**, die sich an diesen Dienst wenden können, wenn es um spezifische Fälle in ihren eigenen Klassen geht. Möglicherweise wurden problematische Aspekte erkannt, für welche sie Orientierung und Anleitung beim Umgang mit Beziehungen im schulischen Umfeld und Unterstützung benötigen, um die Lehr-/Lernerfahrungen so effektiv und gewinnbringend wie möglich zu gestalten.

2. Erziehung zur Kenntnis der Selbstwirksamkeit: Förderung des Erlernens von "Lebenskompetenzen"

Das beste heute zur Verfügung stehende Instrument zur Entwicklung eines Modells des Wohlbefindens und der Widerstandsfähigkeit, das die Jugendlichen in die Lage versetzt, jene Herausforderungen zu meistern, die das Leben und das Wachstum in den Entwicklungsjahren mit sich bringen, ist eine auf "Lebenskompetenzen" basierende Erziehung.

Es handelt sich dabei um Kenntnisse, die dazu beitragen, die Dimension des "Seinkönnens" zu meistern. In einer Zeit und einer Welt, in der Überschulung lohnend und gewinnbringend zu sein scheint, in der viele Kinder und Jugendliche so viel wissen, sich mit der Welt vernetzen und auf Youtube surfen, stellen wir fest, dass eine große Anzahl Heranwachsender unfähig ist, grundlegende Kompetenzen einzusetzen, die im Leben von fundamentaler Bedeutung sind, um gute Beziehungen zu führen und die eigenen Gefühle zu beherrschen. Die akademischen Erfolge einer Schülerin/eines Schülers entscheiden nicht über ihren/seinen Erfolg im Leben.

Vielen Kindern mit sehr guten schulischen Leistungen mangelt es in ihrem außerschulischen Leben an Autonomie und Selbstmanagement sowie der Fähigkeit, mit anderen in Beziehung zu treten und Eigenschaften wie Empathie, Zuhören und effektive Kommunikation zu entwickeln.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) fordert die Förderung und das Erlernen dieser Fähigkeiten im Entwicklungsalter durch spezifische präventive

Maßnahmen im schulischen Umfeld, da sie als wesentliche Voraussetzungen für ein gesundes Heranwachsen eines jeden Menschen gelten und die wichtigsten Instrumente darstellen, die der Einzelne nutzen kann, um in seinem Leben ein umfassendes Wohlbefinden zu erreichen.

In der Schule stellt die Entwicklung von Projekten und pädagogischen Maßnahmen, die auf die Förderung dieser Fähigkeiten abzielen, nämlich die Unterstützung des "knowing how to be" unserer Schülerinnen und Schüler, ein besonders wichtiges Ziel in der heutigen Zeit dar, in der das Leben zunehmend vom Prinzip der Digitalisierung beherrscht zu werden scheint und weit von der Rea-

lität entfernt ist. Erwachsenwerden ist gleichbedeutend mit einer Reise, auf der man lernt, in sich selbst innere Ressourcen und konkrete Fähigkeiten zu finden, die dazu beitragen, die evolutionären Aufgaben zu unterstützen, die ein Mensch im Wachstumsalter in verschiedenen Entwicklungsstadien zu erfüllen hat. Die Durchführung von Projekten in den Schulen, die auf die Entwicklung von Lebenskompetenzen abzielen, hilft den Schülerinnen und Schülern, sich auf den existentiellen Weg vorzubereiten, der vor ihnen liegt, auf dem sie Tag für Tag unterwegs sein und wo sie die Hauptrolle spielen werden.

Die wichtigsten
LEBENS-KOMPETENZEN
aus dem Modell LSBE
(Life Skills Based Education) der WHO



1. Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis: hilft dem Menschen, seine Stärken zu erkennen und seine Schwächen zu akzeptieren.



2. Emotionsmanagement: Dazu gehört die Fähigkeit, Emotionen bei sich selbst und anderen und deren Beeinflussung auf unser Verhalten zu erkennen und bewusst zu machen.



3. Kreatives und kritisches Denken: erweitert den "Fokus", mit dem wir die Welt und die Dinge betrachten, und hilft, divergierendes Denken zu entwickeln und zu produzieren, indem es das Risiko selektiver Aufmerksamkeit und das Festhalten an Stereotypen, die im soziokulturellen Referenzkontext vorhanden sind, überwindet.



4. Entscheidungs- und Problemlösungskompetenz: ermöglicht es der/dem Betroffenen, nicht impulsiv zu handeln, sondern zu lernen, im Falle einer zu treffenden Entscheidung die verschiedenen, zur Verfügung stehenden Möglichkeiten abzuwägen.



5. Effektive Kommunikation: die Fähigkeit, sich sowohl verbal als auch nonverbal effektiv und angemessen auszudrücken, so dass die andere Person vollständig versteht, was wir sagen wollen.



6. Stressbewältigung: ermöglicht es, in Situationen, in denen Widrigkeiten und Erschöpfung diese Eigenschaft zu untergraben drohen, mit anderen und sich selbst in Kontakt zu bleiben.



7. Einfühlungsvermögen: Es ist die Fähigkeit zu "fühlen", was der andere fühlt, und ermöglicht es uns, uns in die innere Welt der Menschen, die neben uns leben, hineinzuversetzen.



8. Verhandlungs- und Konfliktfähigkeit: Dies ist die Fähigkeit, mit denjenigen zu verhandeln, die in Opposition zu uns stehen.

3. Inspiration für die eigene Bildungs- und Lehrtätigkeit durch das Modell der multiplen Intelligenzen von Howard Gardner

Der bekannte Wissenschaftler Howard Gardner, der das Konzept der multiplen "Intelligenzen" eingeführt hat, hat es uns ermöglicht, den Verstand unserer Schülerinnen und Schüler als ein komplexes und vielfältiges Ensemble von Intelligenzen zu betrachten, eine Art Puzzle mit vielen verschiedenen Gehirnen, von denen jedes für bestimmte Funktionen und Aufgaben zuständig ist. Unser geistiges Funktionieren wäre in diesem Sinne das Ergebnis der koordinierten und kombinierten Arbeit der verschiedenen Gehirne, von denen jedes in der Lage ist, autonom zu arbeiten, aber gleichzeitig auch mit allen anderen eine Schnittstelle zu bilden und sich zu integrieren, so dass der Zugang zu den verschiedenen Fachgebieten "multidimensional" ist.

In seinem ursprünglichen Modell beschrieb Gardner sieben Intelligenzen, von denen sich fünf auf spezifische fachliche Kompetenzen bezogen: verbal-literarisch, mathematisch, musikalisch, körperlich und künstlerisch. Für diejenigen, die "Schule machen", ist Gardners Lehre inspirierend, weil sie das Lernen in zwei Richtungen fördert. Einerseits lädt er dazu ein, die verschiedenen Intelligenzen auf integrierte Weise zu stimulieren, indem er sie gleichzeitig arbeiten lässt, um eine "Komplexität" zu schaffen, die es dem Schüler ermöglicht, leicht von einem Thema zum anderen zu wechseln und einen "flexiblen" Geist zu entwickeln. Andererseits hilft diese Integration der Lehrperson, den Unterricht spannend und interessant zu gestalten und die Aufmerksamkeit des Schülers auf mehreren Ebenen zu aktivieren. So gesehen lernt man, vor allem in den ersten Schuljahren, indem man etwas tut, indem man mit Körper und Geist in anregende Lernerfahrungen "eintaucht", welche die Lernenden an mehreren Fronten gleichzeitig aktivieren.

Die beiden anderen, Gardners ursprüngliches Modell ergänzenden Intelligenzen sind die

intrapersonelle und die interpersonelle Intelligenz, die das Vorhaben des Bewusstseins und des Glücks in jedem von uns untermauern. Die intrapersonelle Intelligenz entspricht dem sokratischen Kriterium, das besser als "Erkenne dich selbst" bekannt ist, und zielt darauf ab, den Dialog zwischen uns und uns selbst zu verbessern, um unsere eigenen Stärken zu entdecken, die so weit wie möglich gestärkt werden, aber auch unsere eigenen Schwächen, die erkannt und wiederentdeckt werden müssen. Die zwischenmenschliche Intelligenz hingegen bezeichnet die Fähigkeit, mit anderen Menschen in Beziehung zu treten, ihre Gefühle und Absichten zu erkennen, wenn sie mit uns in Kontakt stehen. Aus der Kombination dieser beiden Intelligenzen - der intrapersonellen und der interpersonellen - ergibt sich das, was wir heute als "emotionale Intelligenz" bezeichnen, wobei die emotionale Erziehung in der Schule und in der Familie das wichtigste und wirksamste Instrument ist, das es für das Leben gibt. Diese beiden Aspekte des geistigen Funktionierens passen perfekt in das im vorigen Abschnitt vorgeschlagene Modell der auf Lebenskompetenzen basierenden Erziehung.

4. Begleitung von Übergängen von einer Schulstufe zur anderen; insbesondere des Übergangs in die Sekundarstufe

Wie die Forschungsdaten deutlich zeigen, ist der "Sprung" von der Grundschule zur weiterführenden Schule derjenige Zeitpunkt, bei dem die kognitiven, emotionalen und sozialen Anforderungen, die der Eintritt in die neue Schule mit sich bringt, am kritischsten und mühsamsten zu bewältigen sind. Dies erfordert zum einen die Schaffung von Kontinuitätspfaden, auf denen sich die Kinder in der fünften Klasse der Grundschule mit der neuen Umgebung, die sie aufnehmen wird, vertraut machen können, und die ihnen eine Vorstellung von der organisatorischen und pädagogischen Struktur vermitteln, in die sie künftig eingebunden sein werden. Ideal wäre eine Tutorienzeit, in der eine kleine Gruppe von Drittklässlern der Sekundarstufe einmal pro Woche, wenn auch nur für kurze Zeit (15

Minuten, d.h. in der Pause), eine Klasse der ersten Jahrgangsstufe trifft und sie in Spiele, sportliche Aktivitäten, kurze Tutorien über die Lernmethode oder die Organisation des Nachmittagsunterrichts einbezieht, was von den Erstklässlern völlig neue Planungs- und Organisationsfähigkeiten im Vergleich zu jenen der Grundschule verlangt.

Die gleiche Sorgfalt sollte bei der Durchführung eines guten Schullaufbahn-Beratungsprojekts für Schüler und Schülerinnen der zweiten und dritten Klasse angewendet werden, so dass die Entscheidung für eine weiterführende Schule auf einer sorgfältigen Analyse der im Kontext verfügbaren Angebote und der spezifischen Fähigkeiten der einzelnen Jungen und Mädchen beruhen kann. Um die Beziehung und den Aufbau eines Bündnisses zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen zu erleichtern, könnten Fortbildungen angeboten werden,

die darauf abzielen, die Besonderheiten des Überganges von der Kindheit zur Vorpubertät zu verstehen und sich der neurobiologischen Aspekte bewusst zu werden. Diese Aspekte wurden uns in den letzten zwei Jahren von den Neurowissenschaften zur Verfügung gestellt, um die Begleitung in dieser sehr heiklen Entwicklungs- und Wachstumsphase neu auszurichten. Erwachsene müssen wissen, wie sie mit den Gefühlsausbrüchen, den häufigen Stimmungsschwankungen und -wechseln der Kinder in der Vorpubertät umgehen sollen. Die Neurowissenschaften haben sehr gut erklärt, dass der kognitive Teil des jugendlichen Gehirns (der denkende Teil) noch sehr unreif ist, während der emotionale Teil des Gehirns (der Teil, der fühlt und nach starken Gefühlen und Emotionen sucht) plötzlich an Stärke gewinnt.



ZEHN ERZIEHUNGSGRUNDSÄTZE

zur Förderung des Bildungsbündnisses zwischen Schule und Familie in der komplexen Zeit der Postpandemie und der Übervernetzung

1. Grundsatz

Es braucht ein Dorf, um ein Kind aufzuziehen

Die Heranwachsenden brauchen alternative und ergänzende Bildungsangebote zu den von der Familie initiierten. Auf diese Weise haben sie die Möglichkeit, sich mit unterschiedlichen Erziehungsmethoden auseinanderzusetzen, die von kompetenten Erwachsenen angeboten werden und die sie in Erfahrungen und Aktivitäten einbeziehen, die das in der Familie vorgeschlagene Projekt ergänzen.

Alle lokalen Vereine, Jugendzentren und alle Bildungseinrichtungen, die Angebote für Kinder und Jugendliche machen, sind die "Erziehungsgemeinschaft" in der Umgebung, mit der sich jede Familie verbünden sollte. In diesem Netzwerk, das ein regelrechtes Dorf darstellt, können unsere Jungen und Mädchen das erfahren, was sie brauchen, um für das Leben gerüstet zu sein.

2. Grundsatz

Wir lernen uns zu vernetzen

Nach einer langen Zeit der Distanz und Isolation geht es bei der Unterstützung des Heranwachsenden

von jungen Menschen in einer Gemeinschaft nun darum, zu lernen, sich mit anderen Familien mit Gleichaltrigen und somit gleichen Erfahrungen zu vernetzen. Es ist dies der Aufbau eines Netzwerks von Familien, wo Eltern einander begegnen, miteinander reden, sich bei Notwendigkeit gegenseitig unterstützen und den Erfahrungsaustausch ihrer Söhne und Töchter fördern. Dies ist der beste Weg, um sich angesichts der vielen erzieherischen Herausforderungen, die die Vorpubertät und die pandemiebedingten Notfälle in unsere Familien gebracht haben, nicht einsam und kraftlos zu fühlen.

3. Grundsatz

Die Allianz zwischen Schule und Familie fördern und unterstützen

Schule und Familie sind gefordert, eine Allianz zu bilden, die sie angesichts der Entwicklungsherausforderungen, die das Aufwachsen sowohl im familiären als auch im schulischen Kontext mit sich bringt, an einem Strang ziehen lässt. Lehrkräfte und Eltern müssen sich als Teil desselben Teams fühlen und gemeinsam herausfinden, welche Ansätze und pädagogischen Interventionen für ein Kind sowohl zu Hause als auch als Schülerin oder Schüler förderlich sind.

Medienberichte und viele alltägliche Ereignisse zeigen oft eine erhebliche Divergenz zwischen der Sichtweise der Familie ihrem Kind gegenüber und jener der Schule gegenüber ihrer Schülerin oder ihrem Schüler. So kann es mitunter zu Konflikten auf der höheren Ebene der Erwachsenenbeziehungen kommen, welche die Kinder noch mehr verwirren. Notwendig ist hierbei die Erkenntnis, dass das Kind jenseits der Rolle, die wir innehaben (sei es als Lehrperson oder Elternteil), mit Erwachsenen konfrontiert werden muss, die wissen, wie sie eine gemeinsame erwachsene Sichtweise auf seine Wachstumsbedürfnisse entwickeln können, d. h. eine gemeinsame Vision dessen, was es braucht, um nicht in eine Entwicklungsblockade zu geraten.

4. Grundsatz

Die Schule zu einer echten Lehrmeisterin des Lebens machen, die das Wissen vermitteln kann, wie man etwas tut und vor allem wie man ist

Die Schule nimmt Kinder auf, die sich - um die mit dem Wachstum einhergehenden Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können - neue Kenntnisse und Fähigkeiten wie den Erwerb von Autonomie und das Gefühl der Selbstwirksamkeit aneignen müssen. Somit muss sich die Schule mit Unterrichtskonzepten und Bildungsangeboten ausstatten, die den Schülerinnen und Schülern neben den von den Lehrplänen vorgesehenen Kompetenzen auch Möglichkeiten und Wege zum Erwerb

von Lebenskompetenzen bieten. Darunter versteht man jene kognitiven, emotionalen und sozialen Verhaltensgrundsätze, die die grundlegende Voraussetzung für ein auf den Aufbau von Wohlbefinden ausgerichtetes Leben und den Schutz der Gesundheit in organischer, psychologischer und sozialer Hinsicht darstellen.

5. Grundsatz

Handlungsorientierte Erfahrungen und die Rolle des Körpers ermöglichen und fördern

Der Körper stellt im übertragenen Sinne das Gebäude dar, in dem der Mensch lebt und sich in den verschiedenen Phasen seines Wachstumsweges verändert. Sich um die Gesundheit und das Wohlbefinden des Körpers zu kümmern bedeutet, dem heranwachsenden Menschen ein Bewusstsein dafür zu vermitteln, worauf er achten und was er in seinen Lebensstil einbauen muss. Heutzutage neigen die Heranwachsenden dazu, sich in zwei verschiedene (und oft gegensätzliche) Dimensionen der Körperlichkeit aufzuteilen: den realen Körper und den virtuellen Körper. Die enorme Bedeutung, die sehr junge Menschen (bereits in der Mittelschule) der Darstellung ihres Körpers im virtuellen Raum beimessen, wird oft zur Quelle der Angst und übermäßigen Sorge und wirkt sich auf die Verinnerlichung der Körperlichkeit aus, wodurch die Entwicklung, sowohl in physischer Hinsicht als auch in Bezug auf ihren Schutz, komplexer und anstrengender wird. Zahlreiche neuere Forschungsergebnisse



bestätigen, dass der Umgang mit der eigenen Identität und dem eigenen Erscheinungsbild innerhalb der sozialen Netzwerke vor dem Alter von 14-16 Jahren ein Problem darstellt, das übermäßige Ängste und Sorgen hervorrufen kann, und dies in einer Lebensphase, in der die Wahrnehmung des eigenen Körperbildes von sich aus problematisch ist.

Um es den Heranwachsenden zu ermöglichen, der Falle des Erscheinungsbildes zu entkommen, die durch die im Online-Leben enthaltenen Suggestionen stark angeheizt wird, muss die Bildungsallianz die Entwicklung einer Erziehung ermöglichen und unterstützen, in der der Körper ständig zum "Handeln" aufgefordert wird und sich als "aktiver Teilnehmer" der Lernerfahrung wahrnehmen kann. In diesem Sinne ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und lokalen Sportverbänden und der Austausch von Projekten und pädagogischen Grundsätzen zwischen der Welt der Schule und der Welt des Sports sehr wichtig.

6. Grundsatz Bildungsprojekte, die zu einer Kultur der Gesundheit, des Wohlbefindens und vermindertem Risikoverhalten führen

Während das Kind einen gesunden Lebensstil erlernen muss, der die richtige Ernährung mit körperlicher Aktivität verbindet, um den Körper im Gleichgewicht zu halten und sich wohlfühlen, muss der Jugendliche seine Gesundheit schützen und bewahren, indem er aktive Entscheidungen trifft, bei denen er lernt, dem Druck von Gleichaltrigen und der Gesellschaft zu widerstehen, der ihn dazu bringen kann, mit Tabak, Alkohol und psychoaktiven Substanzen zu experimentieren und sich in den Bereich von Verhaltensrisiken zu begeben. Die schulische Förderung des Wohlbefindens beinhaltet die Vermittlung geeigneter Strategien zur Gesundheitsvorsorge und die Bereitstellung von Programmen zur Primärprävention, die sich sowohl an die Schülerinnen und Schüler aller Schulstufen

als auch an deren Eltern richten, womit die aktive Beteiligung der Familien an dieser grundlegend wichtigen Aufgabe ermöglicht wird.

7. Grundsatz Förderung von Beziehungs- und Freundschaftserfahrungen und zwischenmenschlicher und sozialer Kompetenzen

Die größte Veränderung in der Entwicklung der letzten Jahre ist die Verringerung der Zeit, die für Tätigkeiten aufgewendet wird, die mit Sozialisierung, Kontakt und persönlichen Beziehungen zu Gleichaltrigen verbunden sind. Dies ist ein Element, das heute in allen Kontexten, die Bildung und Wachstum fördern, berücksichtigt werden muss. Vor allem Heranwachsende brauchen Beziehungen. Die Wahrnehmung der eigenen Person im Verhältnis zu anderen Menschen ist von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung und das Kennenlernen derselben. Beziehungen zu Gleichaltrigen sind der wichtigste Schutzfaktor für die Entwicklung. Die Schule ist der Ort der Sozialisation schlechthin für Menschen im Entwicklungsalter. Während früher die meisten sozialen Beziehungen in der Freizeit geknüpft wurden, ist heute der Unterricht sowohl qualitativ als auch quantitativ jene Dimension, in der die Heranwachsenden am meisten sozialisiert werden. Die Beziehungen zu anderen, die Einbindung in Erfahrungen mit Kooperations- und Teamaktivitäten, die Förderung von Angeboten, die darauf abzielen, die Dimension der Solidarität und der Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse anderer zu erfahren, stellen sowohl im familiären als auch im schulischen Kontext auf allen Ebenen eine Priorität dar.

8. Grundsatz Förderung von Maßnahmen zur digitalen Bildung

In den letzten beiden Schuljahren fand alles auch (und manchmal hauptsächlich) im Online-Leben über den Bildschirm statt. Jungen und Mädchen

haben neue digitale Fähigkeiten erworben, diese aber nicht immer in Chancen für ihr Wachstum umgewandelt. Sie haben möglicherweise riskante Verhaltensweisen wie Cybermobbing, die Abhängigkeit von Videospielen und sozialen Netzwerken oder den Besuch von pornografischen Seiten erlebt. Digitale Bildung ist eine Ressource, die heute notwendiger denn je ist, um den Heranwachsenden zu helfen, das Internet und das Onlinedasein als Chance und nicht als Risiko zu begreifen. Die Schulen können ein grundlegender und strategischer Partner bei der digitalen Erziehung der neuen Generationen sein.

9. Grundsatz Förderung der Vernetzung, Vermeidung von Übervernetzung

Das Online-Leben ermöglicht es, mit anderen in Kontakt zu treten, fördert das Kennenlernen neuer Realitäten und neuer Welten und kann eine Chance für das Wachstum darstellen, wenn es gut genutzt und in ein Bildungsprojekt einbezogen wird, dessen sich die Erwachsenenwelt jedoch bewusst und verantwortlich sein muss. Es sind die Erwachsenen, die - im Bewusstsein der Komplexität und der Attraktivität, mit der die Online-Welt lockt und die bei Minderjährigen oft zur Sucht führt - die Grenzen und Regeln der Navigation und der Nutzung von Technologien für den persönlichen Gebrauch klar definieren, damit alles, was online geschieht, das Wachstum und das Wohlergehen von Kindern und Heranwachsenden unterstützt.

10. Grundsatz Erziehung zum Bewusstsein, dass "virtuell nicht real" ist

Manchmal wird das Online-Leben zu einer Parallelwelt, in der man sich verliert, verletzt wird und unangenehme Begegnungen hat. Für manche Menschen kann das Online-Leben zu einem Ersatz für das reale Leben werden, was zu Abhängigkeit führt und die virtuelle Welt in ein Gebiet voller Hindernisse und Fallen verwandelt. Die Rolle der Erwachsenen wird in der heutigen Zeit und angesichts dieser Situation besonders

herausfordernd, da viele Minderjährige ihre aktive Beteiligung am realen Leben reduziert haben und sich in vielschichtige virtuelle Erfahrungen flüchten, die manchmal den zwischenmenschlichen und Präsenz-Erfahrungen vorgezogen werden, ohne jedoch die gleiche Aneignung von Fähigkeiten und Kompetenzen für das Leben zu ermöglichen. Es ist von entscheidender Bedeutung, die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu einem lebendigen und aktiven Ort zu entwickeln, der in der Lage ist, Bewegung, Zusammenhalt und Beziehungen zu fördern. Hier sollen Gelegenheiten für formelle und informelle Begegnungen geboten werden, bei denen die Heranwachsenden die Möglichkeit haben, mit Gleichaltrigen in Kontakt und in Beziehung zu treten und leichter jene sozialen Kompetenzen zu erwerben, die für den Entwicklungserfolg in den späteren Wachstumsphasen von grundlegender Bedeutung sind.



ANHANG

Früherkennung von Belastungssituationen

Früherkennung von Belastungssituationen, mögliche Hilfestellung und Weiterleitung an Dienste oder Fachleute zur entsprechenden Unterstützung.

Auch wenn die vorliegende Abhandlung vollständig auf die Ziele der Primärprävention ausgerichtet ist, deren theoretischer und praktischer Schwerpunkt auf einer gesunden Bevölkerung und auf Maßnahmen und Projekten zur Aufrechterhaltung der besten Bedingungen für das Wohlbefinden (die grundlegende Aufgabe der Primärpräventionsstrategien) liegt, muss dennoch jenen Menschen, die Träger von Unwohlsein in einem frühen und vorklinischen Stadium sind, große Bedeutung und Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die sekundäre Prävention erfordert in der Tat die Identifizierung von Personen mit Bedürfnissen oder Beschwerden, die noch keine offenkundigen Formen angenommen haben und die eine angemessene Unterstützung und Begleitung benötigen, damit verhindert wird, dass sich ihr Problem, zu etwas Ernsterem und Schwerwiegenderem entwickelt, indem es in einem frühen Stadium abgefangen wird.

Dieses Ziel kann durch die richtige Sensibilisierung der Erwachsenenwelt für die Erkennung von Indikatoren von Unbehagen und Risiko sowie die Einbeziehung von Fachleuten in diesem Bereich erreicht werden, die gegebenenfalls in der Schule oder anderen Bildungseinrichtungen tätig werden können. Angesichts der Rückkehr in den Unterricht und des Beginns des Schuljahres 2023-2024 sollen sich sowohl Lehrkräfte als auch Eltern Gedanken darüber machen, dass der Neubeginn des Schuljahres einen Weg voller schwieriger Hindernisse darstellen kann, die es in problematischen Situationen zu überwinden gilt und die möglicherweise Aufmerksamkeit und klinische Unterstützung erfordern. Wenn der Eindruck entsteht, dass ein

Kind oder eine Schülerin/ein Schüler in der eigenen Klasse leidet oder sich in einem Zustand von Unbehagen befindet, dessen Umgang und Bewältigung unsere Fähigkeiten derartig übersteigt, dass er uns als Erwachsene auf die Probe stellt und uns das Gefühl gibt, machtlos und ohne Mittel zu sein, ist es sinnvoll, mit einem Entwicklungsspezialisten zu sprechen.

Dies kann der zuständige Kinderarzt sein, soweit es die Eltern betrifft, oder der Experte oder die Expertin, die die psycho-pädagogische Beratungsstelle der Schule leitet, oder auch ein anderer Spezialist unseres Vertrauens. Im Folgenden werden fünf Schlüsselwörter mit damit verbundenen problematischen Verhaltensweisen genannt, die auf eine objektive oder subjektive Schwierigkeit eines Kindes oder einer Schülerin/eines Schülers hinweisen könnten. Dabei gibt nicht so sehr das einzelne Element Anlass zur Sorge, sondern die Kombination mehrerer Faktoren, die eine Diskussion und Beratung mit einer Bezugsperson¹ veranlassen sollten.

1. Schule

Das Kind/Der Jugendliche zeigt keine Lust zu gehen, erfindet Ausreden, um zu Hause bleiben zu dürfen, nimmt nicht am Unterricht teil, verlässt das Haus, um zur Schule zu gehen, betritt dann aber nicht das Klassenzimmer und wird als abwesend gemeldet oder eingetragen.

2. Online-Leben

Verbringt viel Zeit mit Online-Aktivitäten; widersetzt sich allen Versuchen, dem Online-Leben

Grenzen und Regeln zu setzen; schläft spät ein oder wacht mehrmals in der Nacht auf, um im Netz zu bleiben; bevorzugt das Geschehen auf dem Bildschirm gegenüber dem Angebot des realen Lebens.

3. Körper

Die Ernährung ist nicht ausreichend, mit auffälligem Gewichtsverlust oder Zunahme während der letzten Monate, Schamgefühle über das Aussehen, Beklagen über Körpermerkmale, der Körper wird in sozialen Netzwerken und im Internet auf problematische Weise zur Schau gestellt.

4. Außerschulische Aktivitäten

Außerschulische Aktivitäten, an denen ursprünglich teilgenommen wurde, wurden

abgebrochen. Das Kind/Der Jugendliche erklärt, dass er/sie nicht mehr an Sport, Workshops oder anderen Aktivitäten teilnehmen möchte, für die er/sie angemeldet war; nimmt nur widerwillig an den außerschulischen Aktivitäten teil; geht in seiner Freizeit kaum aus und verbringt die meiste außerschulische Zeit in seinem Zimmer.

5. Freundschaften

Er/Sie hat keine oder nur wenige Freunde und wenig Lust, mit ihnen zu verkehren; er glaubt, dass Gleichaltrige ihn ausgrenzen wollen; er verhält sich wie ein Tyrann oder schikaniert andere; er zieht virtuelle Bekanntschaften, die er in sozialen Netzwerken gefunden hat, der Gesellschaft im wirklichen Leben vor; er verkehrt mit Gleichaltrigen, mit denen er riskante Verhaltensweisen (Rauchen, Alkohol, Konsum psychoaktiver Substanzen, riskantes Sexualverhalten) teilt.



¹ Die Liste mit den 5 Stichwörtern und der Beschreibung der Risikofaktoren basiert auf einer ähnlichen Auflistung, die der Autor dieser Abhandlung für ein von der Vereinigung Weworld koordiniertes Primärpräventionsprojekt erstellt hat (das vollständige Dokument finden Sie unter diesem Link: <https://www.weworld.it/news-e-storie/news/riempiamoibanchi>)

1

Por trá sò n môt
adoron n
**PAISC
INTIER**

2

Imparé da fá
REI danter les
FAMILIES

3

Promöie y favorí
l'alianza danter
**SCORA Y
FAMILIA**

4

Fá diventé la
scora na maestra
de vita che sais da
dé inant savèi, le savèi
da fá, mo dantadöt
le **SAVEI DA
ESTER**

7

Promöie
les esperiënzes
de relaziun y
AMIZIZIA,
de svilup dles
competënzes
interpersonales y
pro-soziales

8

Promöie aziuns de
**EDUCAZIUN
DIGITALA**

5

Favorí
y promöie les
esperienzes che se
basëia sön l'ativité
fisica y sön le **CORP**
sciöche atur
prinzipal

6

Dé inant
la cultura dla
SANITE y dl
BËGNSTÉ tres proiec
educatifs che trasmët
stii de vita sagns y
che dëida da prevení
comportamënc de
risch

9

Favorí
l'**INTER-
CONESCIUN**,
preveni
l'**IPER-
CONESCIUN**

10

Eduché
i mituns da capí che
ci che é virtual
n'é nia **REAL**

DIESC PRINZIPS

che dess ispiré l'alianza educativa
danter scora y familia