

Einmal neues Verhalten, bitte!

Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schulsozialarbeit



August 2014

Corina Lustenberger

**Bachelor-Arbeit
Sozialarbeit
TZ/BB 2010-2014**

Corina Lustenberger

Einmal neues Verhalten, bitte!

Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schulsozialarbeit

Diese Bachelor-Arbeit wurde eingereicht im August 2014 in 4 Exemplaren zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialarbeit**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

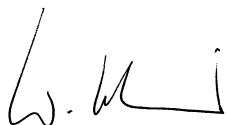
Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten, mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikation).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst. Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben. Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 16. Juni 2010

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid
Rektor

¹ Ausnahmsweise überträgt die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der/die Studierende Rechtsinhaber/in.

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2014

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Gegenstand der vorliegenden Bachelorarbeit sind Kinder, die eine im schulischen Kontext definierte Verhaltensauffälligkeit zeigen. Diese Verhaltensauffälligkeit kann sich negativ auf die Integration und die Schulleistungen eines Kindes auswirken und es in seiner Entwicklung hindern. Lehrpersonen wünschen schnelle Unterstützung und ein wieder unterrichtstaugliches Kind. Oft wird dabei ein auffälliges Verhalten als ein Problem des Kindes angesehen. Das Modell der multifaktoriellen Bedingtheit zeigt jedoch, dass Verhaltensauffälligkeit nicht als eine im Kind unabhängig begründete Eigenschaft betrachtet werden kann.

Einführend stehen darum Kenntnisse aus der Entwicklungspsychologie und der Sozialisationstheorie sowie Kenntnisse zu auffälligem Verhalten im Vordergrund. Ob Kinder mit auffälligem Verhalten eine Verhaltensänderung leisten können, hängt von verschiedenen Faktoren ab, welche anschliessend erklärt werden. Die Herausforderung der Schulsozialarbeit besteht darin, ein im Verhalten auffälliges Kind als Teil mehrerer Systeme zu betrachten und diese Systeme als Ressourcen in die Beratungsarbeit miteinbeziehen zu können. Sie ist zudem gefordert, mit Lehrpersonen und Eltern zu kooperieren, was keine einfache Kernaufgabe ist. Die Schulsozialarbeit orientiert sich vor allem nach der Systemtheorie. Die vorliegende Arbeit argumentiert deshalb hauptsächlich aus systemtheoretischer Sicht und hat das Ziel, Verhalten zu erklären und die zentrale Fragestellung, welche möglichen Methoden den Schulsozialarbeitenden in der Einzelfallhilfe von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten zur Verfügung stehen, zu beantworten.

„Das Individuum verfügt potentiell über unerhörte Möglichkeiten, um sich selbst zu begreifen und seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellung und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern.“ (Carl Rogers)

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	I
Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
Danksagung.....	VI
1 Einleitung.....	7
1.1 Ausgangslage	7
1.2 Motivation.....	9
1.3 Fragestellung	10
1.4 Aufbau der Arbeit	11
1.5 Ziel der Arbeit.....	12
1.6 Begriffsklärung	13
2 Wie Verhalten entsteht	13
2.1 Rund um die menschliche Entwicklung	13
2.1.1 Entwicklung.....	13
2.1.2 Entwicklung menschlicher Eigenschaften.....	15
2.1.3 Entwicklung als Sozialisationsprozess	16
2.1.4 Entwicklung der Persönlichkeit	19
2.1.5 Entwicklungsaufgaben eines Kindes im Primarschulalter	21
2.1.6 Entwicklungsaufgaben der Eltern	25
2.1.7 Kompetenzentwicklung.....	26
2.1.8 Schutz und Risikofaktoren	28
2.2 Wenn ein Verhalten von der Norm abweicht	28
2.2.1 Kinder in schwierigen Situationen.....	28
2.2.2 Einflussfaktoren für abweichendes Verhalten.....	31
2.3 Abweichendes Verhalten im Kontext der Schule	32
3 Faktoren die eine Verhaltensänderung erschweren.....	33
3.1 Theorie sozialer Systeme	34
3.1.1 Systeme.....	34
3.1.2 Autopoietischer Systembegriff	34
3.1.3 Kybernetik Erster und Zweiter Ordnung	35
3.1.4 Wahrnehmung von Wirklichkeit	36
3.2 Belastungs-Bewältigungsmodell	38

3.3	Interaktiver Zuschreibungsprozess	40
3.4	Die Institution Schule und die Zuschreibung <i>verhaltensauffällig</i> durch die Lehrperson	42
3.5	Zwischenfazit	44
4	Handlungsmöglichkeiten in der Schulsozialarbeit	45
4.1	Auftrag der Schulsozialarbeitenden	45
4.1.1	Definition	45
4.1.2	Funktionen der Schulsozialarbeit.....	47
4.1.3	Methoden der Schulsozialarbeit	49
4.1.4	Grundsätze der Schulsozialarbeit.....	51
4.2	Grenzen des freiwilligen Kontextes.....	55
4.3	Kooperation.....	56
4.4	Kooperationsmodelle	59
4.5	Methoden in der Einzelfallhilfe	60
4.5.1	Systemische Beratung	61
4.5.2	Lösungsorientierte Beratung.....	63
4.5.3	Ökosystemisches Konzept	64
5	Schlusswort	68
5.1	Diskussion der Fragestellung.....	68
5.2	Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit	70
5.3	Ausblick zur Thematik verhaltensauffällige Kinder in der Schule	72
6	Literatur und Quellenverzeichnis.....	74

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Verhältnis von innerer und äusserer Realität.....	21
Abbildung 2:	Sozialisationstheoretisch - interaktionistisches Modell (SIM).....	27
Abbildung 3:	Multifaktorielle Bedingtheit von Verhaltensauffälligkeiten.....	32
Abbildung 4:	Das Belastungs - Bewältigungs - Modell.....	39
Abbildung 5:	Freiwilligkeit in der Einzelfallhilfe der Schulsozialarbeit – Ablaufdiagramm...	55

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben im Alter von 7 bis 12 Jahren.....	24
Tabelle 2: Einteilung der Verhaltensstörungen.....	30
Tabelle 3: Systematisierung der Unterscheidungsmerkmale der verschiedenen Kooperationsmodelle.....	60

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen ganz herzlich bedanken, die mir während dieser intensiven Zeit fachliche und konstruktive Unterstützung geboten haben.

Ein herzlicher Dank gilt Uri Ziegele, Hans Joss, Jürg Marguth und Georges A. Porret, welche mir in spannenden Fachgesprächen wichtige Inputs sowie wertvolle und kompetente Anregungen gegeben haben.

Ein besonderer Dank gilt an dieser Stelle auch meinem Partner und meiner Familie, die stets für konstruktive, lektorische, fachliche sowie auch moralische Unterstützung bereit standen.

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Leben heisst Entwicklung. Nach Piaget hat Entwicklung immer mit Veränderung zu tun. Es gibt Anteile im Menschen, die unverändert bleiben und andere, die sich verändern (zit. in August Flammer, 2009, S. 135). Um uns herum verändert sich stetig etwas und dies erfordert, dass Menschen sich neuen Gegebenheiten anpassen. Um diese kleineren und grösseren Risiken einzugehen, braucht er Mut, doch nicht selten führen harter gesellschaftlicher Konkurrenzdruck und wenig Anerkennung zu einer Entmutigung und Verunsicherung. Diese Umstände erschweren es, sich für eine Veränderung der eigenen Verhaltensmuster zu öffnen und sich aus der Vertrautheit der eigenen Handlungsweisen herauszuwagen.

Auch Kinder kennen das Gefühl der Entmutigung, besonders, wenn sie in neue, für sie unbekannte Situationen geraten. Nach Kitty Cassée (2010) sind dies zum Beispiel biographische Veränderungen wie der Schuleintritt. Werden diese nicht adäquat bewältigt, kann daraus ein Verhalten entstehen, das die Umwelt als auffällig oder störend wahrnimmt (S. 40).

Sozialarbeitenden sind in den unterschiedlichsten Bereichen mit auffälligem Verhalten von Kindern und dadurch auch meist mit deren Familien konfrontiert. Nach Erfahrungen der Autorin ist besonders die Verhaltensauffälligkeit in der Schule ein stetiges und aktuelles Thema. Meistens wird in der Schule von Verhaltensauffälligkeit gesprochen, wenn Kinder ein antisoziales oder delinquentes Verhalten aufweisen und wenn andere Kinder darunter leiden. Wenn Schulsozialarbeitende in ihrer professionellen Tätigkeit einem auffälligem Verhalten begegnen, steht meistens von Seiten der Schulfreunde oder von Seiten einer erwachsenen Bezugsperson des Kindes der Wunsch einer Verhaltensveränderung im Mittelpunkt. Verhalten zu verändern bedeutet, eigene Einstellungen zu erkennen sowie eigene Verhaltensmuster zu realisieren und „aufbrechen“ zu können. Aus dem Blickwinkel der Systemtheorie kann nach Arist von Schlippe und Jochen Schweitzer (2007) eine Verhaltensänderung jedoch nur vom Individuum oder der Familie selbst angegangen und umgesetzt werden, weil jedes Individuum sowie jede Familie ein strukturell determiniertes sowie operationell geschlossenes System bildet (S. 68).

Das auffällige Verhalten von Kindern stellt im schulischen Alltag eine besondere Herausforderung dar. Fast in jeder Unterrichtsstunde stehen diese Kinder im Mittelpunkt und bringen die Lehrpersonen an den Rand ihrer Handlungsmöglichkeiten. Laut Klaus Fröhlich-Gildhoff

(2013) stehen sie durch ihr Verhalten jedoch meist eher am Rand einer Klasse und haben Mühe, sich gut zu integrieren (S. 117). Sie machen aus Sicht der Erwachsenen und auch aus Sicht von Mitschülerinnen und Mitschülern vieles falsch, verhalten sich unruhig und überschreiten häufig Grenzen. Wenn die Schule, so Giesecke (1996), den Zweck verfolgt, unterrichten zu können, dann muss sie auch Sanktionen ergreifen, um ihren Zweck zu sichern (zit. in Matthias Drilling, 2009, S. 47). Dies führt dazu, dass diese Schüler und Schülerinnen oft ermahnt, kritisiert und bestraft werden. Das ursprüngliche Ziel der Einrichtung der Schulsozialarbeit ist es auch gewesen, problematische Kinder kurzfristig wieder für den Unterricht tauglich zu machen (Matthias Drilling, 2009, S. 50).

Hilfe von aussen wird meist erst dann von Lehrpersonen in Anspruch genommen, wenn sich Verhaltensauffälligkeiten schon so weit verfestigt haben, dass sie für die Beteiligten (Lehrpersonen, Mitschülerinnen und Mitschüler sowie auch für das betroffene Kind selbst) nahezu unerträglich werden. An diesem Punkt angelangt, werden die Schulsozialarbeitenden kontaktiert. Diese erhalten den Auftrag, die unerwünschten Verhaltensweisen mit dem Kind anzugehen, um möglichst rasch eine Verbesserung zu erzielen und ein repariertes Kind zurück zu geben, das sich in die Schule einpassen kann. Die Schwierigkeit ist aber, dass, je nach Konzept der Schulsozialarbeit und Kooperationsbereitschaft die Beteiligten, einzeln für sich arbeiten.

Die Schulsozialarbeit steht nun vor einem komplexen System bestehend aus Schule, Lehrperson, Kind, dessen Familie, seinem sozialen Umfeld, dessen Wahrnehmung, seinen bisherigen Entwicklungsschritten und seinen Erfahrungen. Diese hat es nach Klaus Hurrelmann (2006) mit allen Sinnen aufgenommen, eingeordnet, bewertet, interpretiert, in Vergleiche einbezogen, erneut eingeordnet und bewertet (S. 36).

Das Ziel der Schule ist und darf ein anderes sein als das der Sozialen Arbeit, aber gemeinsam sollen sie Kinder dabei unterstützen, ihre Ziele zu verfolgen und zu erreichen und, so Drilling (2009), sie dabei zu unterstützen, ihren eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden, an welchem sie sich wohl und befähigt fühlen, ihr Leben selbstständig und für sie befriedigend gestalten zu können (S. 17).

Wie also gelingt es den Schulsozialarbeitenden, die Lehrpersonen so zu unterstützen, dass auch sie im Verhalten auffällige Kinder zu diesem Ziel hinführen können? Und wie gelingt es den Schulsozialarbeitenden, mit dem Kind oder der Familie ein „Thema hinter dem Thema“ anzusprechen? Auffälliges Verhalten zeigt sich nach Boeckhorst (1988) nämlich als Ausdruck anderer unverarbeiteter Probleme oder auch als eine Schutzfunktion, um Familienbeziehungen zu stabilisieren. Es kann damit auch die Aufmerksamkeit von anderen innerfamili-

ären Konflikten abgelenkt werden, was bedeutet, dass ein Kind mit auffälligem Verhalten auf diese Weise unter Umständen indirekt einem anderen Familienmitglied hilft (zit. in Arist von Schlippe & Jochen Schweitzer, 2007, S. 109).

Hier ist fachliches Wissen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten notwendig, um in der Schulsozialarbeit einen lösungsorientierten Prozess zu gestalten, der nicht nur das Kind und sein Verhalten in den Vordergrund stellt, sondern auch sein soziales Umfeld miteinbezieht.

Die vorliegende Arbeit stellt hierzu eine sinnvolle Ergänzung für das professionelle Handeln dar, da sie Verhaltensweisen aus theoretischer Sicht erklärt sowie für die Schulsozialarbeit wichtige Inhalte und Handlungsansätze diskutiert.

1.2 Motivation

Als Schulsozialarbeiterin wurde die Autorin immer wieder mit Kindern konfrontiert, die bereits in den ersten Schuljahren, das heisst im Alter von sieben bis zwölf Jahren, mit ihrem Verhalten als störend wahrgenommen werden. In diesen Fällen erlebte sie häufig, dass Lehrpersonen von ihr als Fachstelle eine möglichst rasche Entlastung und Rezepte forderten, wie diesem Verhalten erfolgreich entgegengewirkt werden kann. Die Eltern sind zu Hause mit dem Kind häufig ebenfalls überfordert und wünschen Hilfe im Erziehungsalltag. Manchmal negieren sie auch jedes auffällige Verhalten ihres Kindes und werfen der Lehrperson vor, ihre Arbeit nicht richtig zu machen.

In der Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeitenden fließen verschiedene Norm- und Werthaltungen mit ein. Eltern und Lehrpersonen fühlen sich oft in ihrem Erziehungs- oder Unterrichtsstil kritisiert. Dies kann zu Spannungen zwischen Schulsozialarbeit, Eltern und der Schule führen und das Problem durch die fehlende Kooperation noch verschärfen.

Als Schulsozialarbeiterin fand sich die Autorin in der Rolle wieder, Kinder zu einer Verhaltensänderung motivieren zu müssen/wollen. Mit dem Wissen, dass ein Kind Teil eines Systems ist und auch darauf reagiert, sind wir als Sozialarbeitende besonders gefordert, sowohl auf die Bedürfnisse des Kindes und auf die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern als auch auf diejenigen der Lehrperson einzugehen. Es ist wichtig, mit den Bezugspersonen des Kindes zusammenzuarbeiten und zu reflektieren, was das Kind braucht, um wirksame Hilfestellungen einzuleiten.

Die Auseinandersetzung mit der Thematik Verhalten und Verhaltensänderung beschäftigt die Autorin seit einigen Jahren. Veränderung eines Verhaltens wird nicht nur bei negativ auffal-

lendem Verhalten und während dem man Kind ist, angestrebt, sondern kann ein Leben lang für Menschen und bis ins hohe Alter eine Herausforderung bleiben. Um überhaupt ein Verhaltenskonstrukt aufbrechen und verändern zu können, braucht es das Verständnis darüber, was Verhalten überhaupt ist und wie es sich konstruiert. Daraus ableitend kann dann nachvollziehbar verstanden werden, warum es sich so schwer gestaltet, Verhalten zu ändern. Ob dies ein persönliches Bedürfnis oder aber ein Bedürfnis einer im sozialen Umfeld stehenden Person ist, die eigene Erfahrung zeigt immer wieder, dass es nicht so einfach ist.

Aufgrund dieser wichtigen und wiederkehrenden Fragen, hat sich die Autorin entschieden, in dieser Bachelorarbeit die Aufmerksamkeit den Themen Verhalten, auffälliges Verhalten und Verhaltensänderung zu widmen, um die in folgendem Kapitel aufgestellten Fragen beantworten zu können. Die Autorin möchte sich diesen fachlichen Hintergrund aneignen, um ihn in ihre eigene berufliche Praxis einfließen lassen und so Kinder mit einem auffälligen Verhalten bestmöglich in ihrem Prozess unterstützen und begleiten zu können.

1.3 Fragestellung

Aufgrund der vorangegangenen Ausgangs- und Motivationsschilderung sieht die Autorin folgende Hauptfragestellung im Mittelpunkt dieser Bachelorarbeit:

1. Welche möglichen Methoden stehen der Schulsozialarbeit in der Einzelfallhilfe von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten zur Verfügung?

Um diese Frage beantworten zu können, soll zuerst folgenden drei Fragestellungen die Aufmerksamkeit gewidmet werden:

2. Wie entwickelt sich der Mensch und sein Verhalten?

3. Welche Einflussfaktoren begünstigen die Entwicklung einer Verhaltensauffälligkeit?

4. Weshalb ist es so schwer ein Verhalten zu ändern?

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorangegangenen formulierten Fragestellungen werden mittels Literatur aus der Sozialen Arbeit sowie aus Bezugsdisziplinen, wie Entwicklungspsychologie, Soziologie und Pädagogik, beantwortet.

Kapitel 2

Nach der Einführung wird im zweiten Kapitel der Bachelorarbeit die Verhaltensentstehung thematisiert. Dabei soll zuerst die Entwicklung eines der Norm entsprechenden Verhaltens durch Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie sowie aus der Sozialisationstheorie erläutert werden. Hierbei wird bewusst nur auf das Primarschulalter, also auf sieben- bis zwölfjährige Kinder, Bezug genommen.

Weiter wird aus einer Anzahl möglicher Definitionen, die in der Literatur zu auffälligem Verhalten zu finden sind, eine für die vorliegende Arbeit passende Definition erarbeitet. Das auffällige Verhalten wird im Kontext der Schule betrachtet, in der Verhaltensauffälligkeiten selten offiziell diagnostiziert werden. Aus diesem Grund wird auf Diagnostik nicht eingegangen, sondern vielmehr werden mögliche Einflussfaktoren eines auffälligen Verhaltens sowie Erscheinungsformen im Schulkontext aufgezeigt.

Kapitel 3

Die Schwierigkeit, Verhalten zu ändern, wird im dritten Kapitel ausführlich beleuchtet und auf die Systemtheorie, auf das Belastungs-Bewältigungs-Modell und auf den Zuschreibungsprozess eingegangen. Einen wichtigen Einfluss spielt ferner die Institution Schule und die Lehrpersonen, die mit impliziten Verhaltensnormen auf die Zuschreibung von auffälligem Verhalten einwirken. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einem ersten Zwischenfazit über die wichtigsten Erkenntnisse aus Kapitel zwei und drei.

Kapitel 4

Im vierten Kapitel wird das Berufsfeld Schulsozialarbeit eingehend angeschaut. Einleitend geht es um Funktionen, Methoden und Grundsätze der Schulsozialarbeit. Auch der freiwillige Kontext wird in diesem Kapitel aufgegriffen, der sich in der Praxis im Zusammenhang mit auffälligem Verhalten nämlich oftmals nicht als ganz freiwillig zeigt.

Als grosser Einflussfaktor für einen gelingenden Arbeitsalltag ist die Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten, da die Schulsozialarbeit nach dem systemischen Grundsatz arbeitet. Dieser wird in den drei anschliessend dargestellten Methoden der Einzelfallhilfe und dem konkreten

Fallbeispiel zur letztgenannten Methode verdeutlicht. Die vorgeschlagenen drei Methoden sind dabei selbstverständlich nicht als abschliessend zu betrachten.

Kapitel 5

Im letzten Kapitel wird auf die Arbeit zurückgeschaut, wobei die vier Fragestellungen zusammenfassend diskutiert werden. Im Anschluss daran folgt ein kurzer Diskurs darüber, welche Schlüsse aus den Erkenntnissen für die Soziale Arbeit gezogen werden können. Die Arbeit endet mit einem Ausblick auf weitere interessante Themen im Zusammenhang mit auffälligem Verhalten, die in dieser Arbeit nicht erarbeitet werden konnten.

1.5 Ziel der Arbeit

Diese Arbeit soll die zentralen Aspekte rund um auffälliges Verhalten fundiert darlegen und dadurch die Professionellen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten sensibilisieren. Das Ziel dieser Arbeit ist es, ein Verständnis dafür herauszuarbeiten, warum eine Verhaltensänderung bei Kindern nicht in jedem Falle erwartet werden darf. Spezifisches Wissen über den Hintergrund eines Verhaltens, beziehungsweise eines von der Norm abweichenden Verhaltens, ist eine wichtige Voraussetzung für Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen, um mit der Thematik der Verhaltensauffälligkeit professionell umgehen zu können. Gleichzeitig ist dieses Bewusstsein wichtig, damit sich der Druck und die Überforderung der Professionellen, dass sich dieses Verhalten innert kürzester Zeit verändern sollte, nicht auf das Kind übertragen wird. Daraus soll ausblickend ersichtlich werden, warum der Auftrag der Schulsozialarbeit nicht nur das Lösen bereits bestehender Probleme sein soll, sondern dass sie vielmehr auch präventiv eingesetzt werden müsste.

Die aufgezeigten Methoden können den Schulsozialarbeitenden in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern sowie deren Eltern und Lehrpersonen Unterstützung bieten.

Die vorliegende Arbeit richtet sich an Sozialarbeitende und Personen, welche im Kontext der Schule tätig und dort mit Kindern, die mit ihrem Verhalten auffallen, konfrontiert sind. Sie ist aber auch an jede Person gerichtet, die sich für die Thematik der Verhaltensauffälligkeit und einer damit verbundenen Verhaltensänderung sowie für die systemische Arbeitsweise interessiert.

Weitere für die Thematik relevante Aspekte, wie zum Beispiel den Genderaspekt oder die Prävention, können im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt werden.

1.6 Begriffsklärung

Die Kenntnisse gängiger Begriffe der Sozialen Arbeit werden vorausgesetzt und daher nicht näher umschrieben. Spezifische Begriffe, die hier von Bedeutung sind, werden im jeweiligen Kapitel definiert sowie Begriffe, die für das bessere Verständnis der vorliegenden Arbeit eine Begriffserklärung verlangen.

Für Professionelle der Sozialen Arbeit im Kontext der Schule werden in Fachpublikationen unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet wie zum Beispiel *Soziale Arbeit in der Schule*, *schulbezogene Jugendsozialarbeit*, *Schul-Soziale Arbeit* oder *Schulsozialarbeit*. In der Praxis dominiert der Begriff Schulsozialarbeit eindeutig (zit. in Karsten Speck, 2009, S. 27). Deshalb hat sich die Autorin für alle folgenden Erläuterungen für den Begriff Schulsozialarbeit entschieden.

2 Wie Verhalten entsteht

2.1 Rund um die menschliche Entwicklung

Um sich dem Konstrukt Verhalten und somit auch der Verhaltensauffälligkeit annähern zu können, wird im Folgenden ein Verständnis darüber dargestellt, warum wir sind, wie wir sind.

Einleitend wird auf die Definition und die Bedeutung bestmöglicher und gesunder Entwicklung eingegangen. Weiter wird die Entwicklung menschlicher Eigenschaften, die Persönlichkeitsentwicklung, der Sozialisationsprozess sowie die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben von Kindern im Primarschulalter beschrieben. Anschliessend werden die Einflussfaktoren und die Kompetenzentwicklung näher beleuchtet. In diesem Zusammenhang wird auch kurz auf Schutz- sowie Risikofaktoren eingegangen.

2.1.1 Entwicklung

Gemäss Flammer (2009) ist Entwicklung im weiteren Sinne ein Wort, das nicht nur in der Psychologie verwendet wird und erstmals wahrscheinlich im Jahre 1645 aufgetaucht ist. Es bedeutete soviel wie ent - wickeln = auswickeln, was drinnen ist. Diese Bezeichnung ist für das heutige Verständnis der Entwicklungspsychologie aber zu eng gefasst. Gegenstand der Entwicklungspsychologie heute ist die Beschreibung und Erklärung zeitlich überdauernder, aufeinander aufbauender Veränderungen menschlichen Erlebens und Verhaltens über die gesamte Lebensspanne (S. 18).

Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie der frühesten Kindheit, belegen laut Fröhlich-Gildhoff (2013), dass Säuglinge bereits ab ihrer ersten Lebensminute die Interaktionen mit ihren Bezugspersonen mitsteuern. Sie sind bestrebt, sich die Welt aktiv anzueignen. Erste Sinneserfahrungen machen Embryonen sogar noch vor der Geburt. Durch Erfahrungen baut das Gehirn erste neuronale Netzwerke auf. Nach der Geburt hält das Kind eine hochdifferenzierte präverbale Kommunikation aufrecht und wirkt auf ihren Ablauf ein. Säuglinge sind dank eines relativ differenzierten Wahrnehmungsapparats schon sehr früh in der Lage, vertraute von nichtvertrauten Personen zu unterscheiden. Grundsätzlich kann von einer Tendenz des Kindes – und somit auch des Menschen – ausgegangen werden, Mängel zu kompensieren, die Welt zu erobern und sich nicht zurückziehen zu wollen (S. 36).

Nach Flammer (2009) kann je nach Betrachtungsweise eine Entwicklung nach Stufen, Phasen, Zyklen oder Spiralen erfolgen. Von Stufen wird dann gesprochen, wenn Entwicklung als ein sich „nach oben“ entwickelnder Prozess verstanden wird. Dabei geschieht in den einzelnen Stufen nicht eine grosse Veränderung, dafür ist das Durchlaufen einer Stufe die notwendige Voraussetzung um in die nächste zu gelangen. Wird Entwicklung nicht unbedingt als stetiger Aufstieg betrachtet, kann von Phasen, als Abfolge unterscheidbarer Zustände oder von Zyklen, als wiederkehrende Ereignisse oder Zustände, gesprochen werden (S. 24).

Flammer (2009) erläutert, dass nach der Vorstellung der meisten Menschen die Entwicklung eine Verbesserung der Dinge und so eine Veränderung zum Besseren oder Höheren bringt. Das Problem dieser Betrachtungsweise ist, dass die Kriterien, welche erfüllt sein müssen, um etwas als besser definieren zu können, nicht ausschliesslich definiert, sondern individuell und/oder kulturell bedingt sind.

Betrachtet man Entwicklung als eine Abfolge alterstypischer Zustandsbilder, ist sie für unsere Alltagsvorstellung einfach einzuordnen. Da das Alter jedoch keine entwicklungsbestimmende Variable ist, birgt diese Betrachtungsweise die Gefahr, die phänomenologische Vielfalt zu reduzieren. Alter ist ein Zeitintervall, in welchem die Entwicklung, beeinflusst durch Kultur, Gesellschaft, Erziehungssystem, Übergänge, Prozesse der Veränderungen und den vorhandenen Bedingungen schneller oder langsamer verlaufen.

Entwicklung, als Veränderung aufgefasst, zeigt eine Dynamik auf. Sie bezieht jede Veränderung menschlicher Fähigkeiten, Gewohnheiten, Werte und Körperstärke mit ein. Hier wird unterschieden zwischen den Prozessen des Lernens, als kleine, zeitlich kurze und oft vorübergehende Veränderungen und den Prozessen der Entwicklung, als langfristige nachhaltige Veränderungen. Die kurzfristigen Lernprozesse können weitere Prozesse auslösen und

damit längerfristige Veränderungen erwirken. Hier ist die Entwicklung als einen reifungsbedingten Prozess eingeschlossen (S. 18).

Franz Petermann, Kay Niebank und Herbert Scheithauer (2004) definieren Entwicklung als eine biopsychosoziale Neuorganisation. Diese zeigt sich vor allem dann, wenn sich ein Individuum mit bedeutsamen Entwicklungsaufgaben und Übergängen auseinandersetzt (S. 4). Claus Buddeberg (2004) sieht Entwicklung als einen lebenslangen, in Phasen verlaufenden Prozess an. In diesem Prozess werden Kompetenzen, wie Körper- und Organentwicklung und persönliche Verhaltensweisen, erlernt. Massgebend für das Erlernen dieser Kompetenzen ist die Interaktion zwischen individuellen Anlagen und sozialer Umgebung. Als mögliche Einflussfaktoren nennt Buddeberg familiäre und soziale Bezugssysteme, Reifung, Lernprozesse, soziale Normen und historische Kontexte (S. 139).

Die Entwicklungspsychologie ist im Umgang mit Kindern eine zentrale Bezugsdisziplin, weil sie den Eltern, den Lehrpersonen und den Schulsozialarbeitenden Antworten auf den aktuellen Entwicklungsstand oder die aktuellen Entwicklungsaufgaben der Kinder geben kann. Gerade im Kontext der Schule hilft sie, das Wohl der Kinder sozialpolitisch begründen zu können. Sie trägt auch zu einem allgemeinen Einblick bei, wenn es um die Frage geht, warum wir sind wie wir sind (Robert Siegler, Judy DeLoache und Nancy Eisenberg, 2011, S. 4).

2.1.2 Entwicklung menschlicher Eigenschaften

Gemäss Fröhlich-Gildhoff (2013) sagt die Genetik, dass das Genom (Erbgut) eines Menschen viele Entwicklungsmöglichkeiten umfasst. Diese Entwicklungsmöglichkeiten wandeln sich je nach Entwicklungsstand und Kontext. Das heisst nach Petermann et al. (2004), dass die individuelle Entwicklung menschlicher Eigenschaften beeinflusst ist durch die gegenseitige Beeinflussung von Anlage und Umwelt (S. 254). Klaus Schneewind (2002) ordnet die Entwicklung des Menschen in einem Spannungsfeld von Anpassung an gesellschaftlich vorgegebene Rollenmuster, Verhaltensanforderungen sowie autonomer Lebensgestaltung zur handlungsfähigen Persönlichkeit ein (S. 117). Dies macht deutlich, dass Gene nicht die äussere Grenze für Variationen von Merkmalen menschlicher Eigenschaften und somit nicht isoliert von Umwelteinflüssen zu betrachten sind. Sie gehören zu einem flexiblen organischen System (Petermann et al., S. 247).

Anlage und Umweltfaktoren überlagern sich nach Klaus Hurrelmann (2006) verschiedenartig. Bestimmte Anlagefaktoren kommen nur dann zur Geltung, wenn sie auf eine dafür geeignete Umwelt treffen. Andererseits können, bei unterschiedlich sozialer Umwelt, identische genetische Anlagen zu unterschiedlichen Ausprägungen der menschlichen Persönlichkeit führen.

Bereits in frühen Stadien der Entwicklung wirkt die Umwelt auf die Ausformung des genetischen Potenzials ein. Hingegen entscheidet das genetische Potenzial darüber, wie die Umwelt aufgenommen und angeeignet wird (S. 24).

2.1.3 Entwicklung als Sozialisationsprozess

Wenn man verstehen will, wieso der Mensch so ist, wie er ist, spielt der Sozialisationsprozess eine zentrale Rolle. Er steht in engem Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung. Die Sozialisation steht in einer Wechselwirkung mit der Entwicklung und führt dadurch ebenfalls zu Entwicklungsveränderungen (Leo Montada, 2002, S. 20).

In der Geschichte des Entwicklungsbegriffes wurde laut Flammer (2009) über einen gewissen Zeitraum anstatt von Entwicklung lieber von Sozialisation gesprochen. Damit wollte man der Beeinflussung der Entwicklung durch Kultur, Institutionen, Normen und Rollen mehr Aufmerksamkeit widmen. Heute umfasst der Begriff Entwicklung jedoch die kulturellen, institutionellen und sozialen sowie die psychischen und physiologischen Prozesse (S. 22).

Die heutige Definition von Sozialisation ist nach Hurrelmann (2006) in Anlehnung an Geulen und Hurrelmann (1980) „ein Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ (S. 15). Es ist ein Prozess, in dessen Verlauf sich ein menschlicher Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet. Als lernfähiges Wesen kann ein Mensch bei gleichbleibender Grundstruktur seiner Merkmale in seiner Biographie Verarbeitungsstrategien verändern und so eine eigene Lebensgeschichte bilden (S. 16).

Nach Cassé (2007) findet die menschliche Entwicklung im sozialisationstheoretischen Verständnis in sozialen Systemen wie Familie, Schule, Peergroup, Lehrbetrieb usw. statt. Dort entstehen Lernprozesse, mitbedingt durch gesellschaftliche Vorgaben und Strukturen, in Interaktion mit anderen Menschen und Dingen (S. 48).

Maximilian Rieländer (2000) unterteilt den Sozialisationsprozess in primäre, sekundäre und tertiäre Phasen ein:

Die primäre Sozialisation beschreibt den Sozialisationsprozess während der ersten fünf Lebensjahre. In dieser Phase entwickeln Kleinkinder die Fähigkeit zum planvollen Handeln und lernen ihre Umwelt bewusst zu erfassen. Die Sprache bildet sich sowie das Selbst- und Gruppenbewusstsein. Auch erlernen sie die Fähigkeit, das Verhalten anderer Menschen gezielt zu beeinflussen und mit anderen Menschen zu kooperieren (S. 8).

Unter sekundärer Sozialisation versteht man die Entwicklung des Kindes in ausserfamiliären sozialen Systemen, wie zum Beispiel Kindergarten und Schule. Dort entfalten sie die Fähigkeiten für gruppenspezifisches und gesellschaftliches Kooperieren. Dies fördert die Entwicklung hin zu einem in der Gesellschaft als relativ selbständiges, gleichberechtigtes Mitglied (ibid., S. 9).

Der letzte Sozialisationsprozess ist die tertiäre Sozialisation. Diese erleben Menschen bereits als erwachsene Gesellschaftsmitglieder. Dabei stehen die eigenen individuellen Erlebens-, Denk- und Handlungsgewohnheiten im Zentrum des Prozesses. Diese wiederum unterliegen einem stetigen Wandel (ibid., S. 10).

In Anlehnung an Parson und Platt (1976) werden über Sozialisationsprozesse grundlegende Wertorientierungen erworben, die für ein erfolgreiches soziales Handeln Voraussetzung sind. In einer modernen, komplexen Gesellschaft müssen hierzu zuerst generelle Verhaltensorientierungen fest verinnerlicht sein (zit. in Klaus Hurrelmann, 2006, S. 86).

Soziales Handeln ist, nach Benno Biermann (2007), eingebettet in ein Gefüge vielfältiger Werte und aus ihnen ableitbare Normen als Teil der Kultur (S. 34). Somit hat nach Gregor Husi (2011) jede Gesellschaft bestimmte Werte, wie zum Beispiel die Meinungsfreiheit und die Gleichberechtigung und die Ausbildung der Jugend. Es sind erstrebenswerte Zustände, die das Leben in dieser Gesellschaft für den Einzelnen angenehm machen und die das Funktionieren und den Erhalt der Gesellschaft gewährleisten (S. 10). Dem einzelnen Menschen helfen Werte, in der Welt zu bestehen. Sie bilden einen Teil der Identität und weisen dem Denken, Fühlen und Tun eine Richtung. Sie dienen dem Menschen somit auch als Sinnggebung (S. 9).

Nach Husi (2011) sind Werte sehr allgemein gefasst und müssen konkretisiert werden, um für das Individuum umsetzbar zu sein. Dazu dienen die Normen. Mit Normen werden Verhaltensweisen definiert, die in einer bestimmten Situation von einer Person erwartet werden. Sie existieren als implizite Regeln oder explizite Erwartungen (S. 8). Normen machen fremdes Auftreten verständlich, kalkulierbar und einigermaßen sicher erwartbar und geben auch dem eigenen Handeln Sicherheit. Diese zum Teil ungeschriebenen Gesetze müssen jedoch regelmässig ins Bewusstsein gerufen werden. Sie können nämlich auch individuelle Bedürfnisse und Handlungsimpulse unterdrücken, denn im Verlauf der Sozialisation werden soziale Normen verinnerlicht (internalisiert). Wenn es zu einer Übertretung dieser Normen kommt, belastet dies das individuelle Gewissen. Dies nennt sich auch innere soziale Kontrolle (Biermann, 2007, S. 36).

Damit Normen eingehalten werden, übt eine Gesellschaft soziale Kontrolle aus. Je wichtiger eine Gesellschaft eine Norm für ihr Überleben definiert, umso strenger wird ihre Einhaltung überwacht, entweder durch starke von der Erziehung geprägte Verinnerlichung oder durch Sanktionen (Husi, 2011, S. 8).

Es lassen sich verschiedene Normen unterscheiden:

Soziale Normen

Zeigen sich als feste Regeln oder auch Gesetze in Gruppengefügen wie Familie, Schulklasse bis hin zur Gesellschaft.

Statistische Normen

Damit wird die Auftretungshäufigkeit von bestimmten Verhaltensweisen oder Merkmalen beschrieben. Die Voraussetzung dafür ist, dass diese Merkmale relativ klar klassifizierbar sind und entsprechend gemessen werden können (zum Beispiel Intelligenz).

Funktionale Norm

Als normal gilt, wer bestimmte vorgegebene Anforderungen oder Funktionen erfüllen kann.

Ideale Norm

Wer insgesamt oder in bestimmten Merkmalen Kennzeichen von Vollkommenheit erfüllt, gilt als normal (zum Beispiel Schönheitsideale).

Subjektive Norm

Dies ist die individuelle, selbstgesetzte Normalität, die sich auch mit anderen Normen decken kann.

Daraus wird deutlich, dass letztlich Normen aus Übereinkünften zwischen Menschen entstehen und sozialen und/oder gesellschaftlichen Gesetzmässigkeiten unterliegen. Es bedeutet aber auch, dass sich Normen zum Beispiel zwischen sozialen Bezugsgruppen, aber auch im historischen Kontext verändern können (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 15).

Aus Normen entstehen für ein Individuum verschiedene Rollen. Jedes Individuum hat innerhalb der Gesellschaft in einem Subsystem eine bestimmte Position. Innerhalb des Subsystems sind bestimmte Verhaltensweisen (Normen) festgelegt, welche zusammen als Rolle bezeichnet werden. Im Laufe seines Lebens übernimmt ein Mensch verschiedene Rollen. In jeder Rolle tritt er mit anderen Menschen in Beziehung. Hier erleichtern die Kenntnisse der gegenseitigen Rollenerwartungen den Umgang miteinander. Sie machen das Verhalten an-

derer vorhersagbar. Sobald sich jemand in seiner Rolle nicht wie erwartbar verhält, kann es zu Missverständnissen kommen (Husi, 2011, S. 8).

Kinder lernen durch Identifikation und Nachahmung besonders mit gleichgeschlechtlichen Erwachsenen. Durch Auseinandersetzung mit ihnen übernehmen sie Verhaltensweisen. Sie lernen, sich aber auch abzugrenzen sowie neue Rollen und Verhaltensweisen entstehen zu lassen (Drilling, 2009, S. 35).

2.1.4 Entwicklung der Persönlichkeit

Als Definitionsbestandteil von Sozialisation wird nach Hurrelmann (2006) der Begriff Persönlichkeit verwendet. Danach wird Persönlichkeit als Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen verstanden. Sie ergibt sich aus der biologischen Ausstattung und als Ergebnis der Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben (S. 16). Jens Asendorpf und Franz Neyer (2012) verstehen unter der Persönlichkeit eines Menschen die Gesamtheit seiner persönlichen Eigenschaften, das heisst die individuellen Besonderheiten als körperliche Erscheinung und die Regelmässigkeiten seines Verhaltens und Erlebens (S. 2).

„Menschen zeigen in dem, was sie tun, ein zeitlich überdauerndes Muster.“ Dies nennt Gerhard Roth (2012) die Persönlichkeit. Insbesondere die Gewohnheiten, also die Art und Weise, wie sich jemand normalerweise verhält, gehören zur Persönlichkeit (S. 15).

Die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen wird nach Hurrelmann (2006) durch körperliche, psychische und soziale Bedingungen beeinflusst. Weder die körperlichen noch die psychischen Eigenschaften, mit denen ein Mensch geboren wird, kann er einfach so abstreifen. Auch die sozialen und physikalischen Umweltbedingungen, die dem Menschen für sein Handeln den Rahmen setzen, lassen sich nicht löschen. Es ist aber individuell und einmalig, in welcher Art und Weise sich jeder einzelne Mensch mit seinen Anlagen und seiner Umwelt auseinandersetzt und diese verarbeitet. Besonders in der heutigen Gesellschaft ist ein grosser Spielraum für die persönliche Entfaltung vorhanden. Die gesellschaftlichen Vorgaben sind durch soziale Rollen und kulturelle Normen im Vergleich zu früher relativ offen (S. 26).

Asendorpf und Neyer (2012) sprechen in der Persönlichkeitspsychologie von Paradigmen. Darunter verstehen sie ein „Bündel von theoretischen Leitsätzen, Fragestellungen und Methoden zu ihrer Beantwortung“. Sie beschreiben die sechs geläufigsten Paradigmen der Persönlichkeitspsychologie, die von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen geprägt sind (S. 5). Das für diese Arbeit relevante Paradigma ist das dynamisch-interaktionistische

Paradigma. Es bezieht sich auf die Entwicklungspsychologie (S. 78). Bereits der Name des Paradigmas verdeutlicht, dass es sich auf die Entwicklung der Persönlichkeit in der *Interaktion* zwischen Person und Umwelt bezieht. Dynamisch schliesst den zusätzlichen Zeitaspekt ein, in welchem die Umwelt eine Persönlichkeit beeinflusst sowie eine Persönlichkeit die Umwelt verändern kann (S. 39).

In Anlehnung an Mertens (1991) lässt sich das Verhalten und die Entwicklung einer Persönlichkeit durch die unbewussten biologischen und psychischen Antriebe erklären. Das bedeutet, dass sich die Grundstrukturen der Persönlichkeit durch emotional verankerte intensive Beziehungen zwischen Eltern und Kindern bilden. Diese ermöglichen eine Entwicklung von überdauernden Merkmalen der Persönlichkeit und bilden die innere Realität des Menschen (zit. in Klaus Hurrelmann, 2006, S. 50).

Eine besondere Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung ist nach Roth (2012) der frühen Mutter-Kind-Beziehung beziehungsweise der frühkindlichen Bindungserfahrung zuzuschreiben. Er schreibt, dass der Psychologe René Spitz als erster erkannte, dass zwischen dem Säugling und seiner leiblichen Mutter eine Art emotional-nicht-verbale Kommunikation stattfindet. Diese ist entscheidend für die weitere psychisch-kognitive Entwicklung des Säugling und Kindes. Defizite in diesem Bereich können schwere, häufig irreparable psychische Schäden hervorrufen. Dies zeigen Untersuchungen an adoptierten russischen und rumänischen Waisenkindern auf (S. 23).

Hurrelmann (2006) sieht die Möglichkeit einer erfolgreich gelingenden Persönlichkeitsentwicklung nur dann, wenn die Passung zwischen den körperlichen und psychischen Anlagen und den äusseren Lebensbedingungen gut verläuft. Trotz der teilweisen Auslagerung von Erziehungsaufgaben durch die Entwicklung der industriellen Gesellschaft spielt die Familie auch heute noch eine Schlüsselrolle im Sozialisationsprozess. Sie prägt besonders die ersten Lebensjahre eines Kindes und ist als primäre Sozialisationsinstanz die zentrale Vermittlungsstelle der äusseren Realität. Auch Ute Ziegenhain (2008) sieht als massgebenden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes das Verhalten und die Erziehung der Eltern. Sie steuern und vermitteln jegliche Erfahrungen, die Kinder machen (S. 164).

In folgender Abbildung werden die innere und die äussere Realität dargestellt, welche die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen. Die innere Realität bezieht sich vor allem auf die psychologischen, während dem sich die äussere Realität auf soziologische Theorien der Sozialisation bezieht (Hurrelmann, 2006, S. 27).

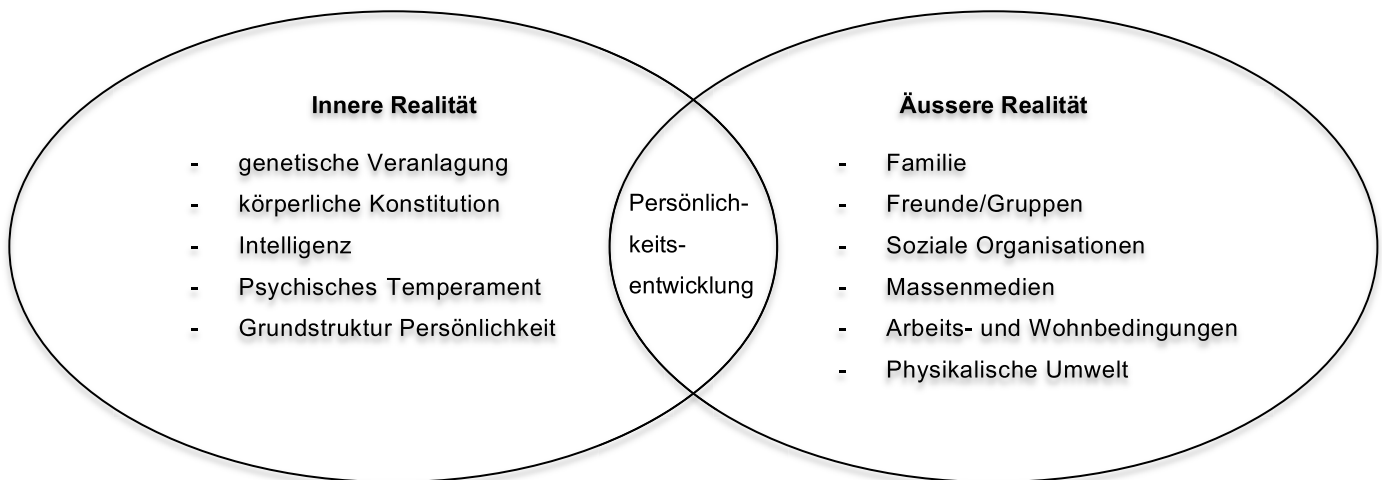


Abbildung 1: Verhältnis von innerer und äusserer Realität

Das Verhältnis zwischen der inneren und der äusseren Realität wird im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung immer wieder neu eingestellt, um ein Gleichgewicht halten zu können. Es gilt, in jeder Entwicklungsphase die innere als auch die äussere Realität aufzunehmen, sich anzueignen und zu verarbeiten. Wie ein Mensch diese Prozesse bewältigt, hängt von seiner Kompetenz ab, die innere Realität realistisch einschätzen und ihr Potenzial für eigene Handlungen und Entwicklungen nutzen zu können (Hurrelmann, 2006, S. 27).

Die Persönlichkeitspsychologie wird von Asendorpf und Neyer (2012) als empirische Wissenschaft der individuellen Besonderheiten eines Menschen definiert. Sie zeigt sich in der körperlichen Erscheinung, durch das Verhalten und Erleben. Die Erkenntnisse der Wissenschaft dienen, durch die Möglichkeit einer Diagnosestellung, vor allem auch der individuellen Beratungs- oder einer zielgruppenorientierten Präventionsarbeit. Im Bezug auf die Arbeit mit Kindern ist klar, dass, je mehr auf die Persönlichkeit eines Kindes eingegangen wird, desto erfolgreicher die Zielerreichung ist (S. 19).

2.1.5 Entwicklungsaufgaben eines Kindes im Primarschulalter

Das Übereinkommen über die Rechte der Kinder (Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten [EDA], [2014], S. 11) als auch die schweizerische Gesetzgebung besagen, dass Kinder ein Recht auf eine bestmögliche Entwicklung nach körperlichem, geistigem, seelischem und sittlichem Wohl haben. Eine gute oder bestmögliche Entwicklung bedeutet für Kinder Wohlbefinden und ermöglicht es, dass sie zu eigenständigen Persönlichkeiten heranwachsen und selbständig lebensfähig sind. Dieser Entwicklungsprozess beinhaltet somit neben der körperlichen auch die geistige und seelische Reifung.

In Anlehnung an Havighurst (1956) definiert Flammer (2009) eine Entwicklungsaufgabe als eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgabe führt zu Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben, ein Misslingen der Aufgabe hingegen zu Unglücklichsein, zu Missbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben (S. 290). Drilling (2009) ergänzt, dass Entwicklungsaufgaben nicht fix festgelegt sind und nicht die alltäglichen Herausforderungen, sondern vielmehr die Leitplanken beschreiben, in denen sich ein Kind entwickelt (S. 34).

Nach Fröhlich-Gildhoff (2013) erwachsen Entwicklungsaufgaben aus entweder biologischen Gegebenheiten (Reifungsprozesse), aus gesellschaftlichen Anforderungen und Zielen oder aus persönlichen Zielsetzungen (S. 56).

Cassée (2007) nennt als Entwicklungsaufgaben die normativen Lebensereignisse, mit welchen alle Menschen im Laufe ihrer Entwicklung konfrontiert werden. Im Verlauf eines Lebens hat ein Mensch verschiedene Lebensereignisse zu bewältigen, die normativ oder nicht normativ sein können. Unter normativen Lebensereignissen versteht Cassée vorhersehbare, erwartungsgemäße Ereignisse (zum Beispiel Einschulung und Berufseintritt), nicht normative Lebensereignisse sind dagegen nicht vorhersehbar (zum Beispiel Krankheit oder Arbeitslosigkeit).

Cassée, Los-Schneider und Werner (2003) sehen eine Entwicklungsaufgabe als eine Aufgabe, denen sich ein Individuum aufgrund biologischer Faktoren, gesellschaftlicher Erwartungen und/oder individueller Wünsche und Zielsetzungen in einem bestimmten Lebensabschnitt stellt (zit. in Kitty Cassée, 2010, S. 39).

Folglich resultieren die Erwartungen und Anforderungen, die sich in den einzelnen Entwicklungsaufgaben zeigen (Casée, 2010, S. 39) aus

1. individuellen biologischen Veränderungen (zum Beispiel Geschlechtsreifung)
2. Erwartungen der relevanten Meso- und Makrosysteme (zum Beispiel Erwartungen der Eltern an ihre Kinder) und
3. individuellen Wünschen und Erwartungen des Individuums an seine eigene Entwicklung (zum Beispiel Auszug von zu Hause).

In der Lebensphase von sieben bis zwölf Jahren treten Kinder vom Kindergarten in die Schule über. Es wird davon ausgegangen, dass die vorangegangenen Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt worden sind und die Kinder mit den daraus erworbenen

Kompetenzen die neuen Aufgaben angehen können. Die Schule mit ihren Lerninhalten ist in dieser Lebensphase zentral. Elementare Fähigkeiten für das spätere Leben werden erworben, aber auch soziale Fähigkeiten werden gestärkt. Obwohl die Schule mit all ihren Aufgaben, den Lehrpersonen sowie den anderen Kindern einen dominanten Teil im Alltag bilden, lernen die Kinder auch ausserhalb des Schulgeschehens. Tatsache ist aber, dass die Entwicklung stark von der Schule beeinflusst ist (Cassée, 2010, S. 286).

Folgende Tabelle von Cassée (2010) zeigt die jeweiligen Entwicklungsaufgaben von Kindern im Alter von sieben bis zwölf Jahren (S. 286):

Bereich <i>Entwicklungsaufgabe</i>	Erläuterung
Physischer Bereich: <i>Körperbeherrschung</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gut entwickelte Feinmotorik sowie Augen-Hand-Koordination - Altersgemässe Ausprägung des Gleichgewichtssinnes als wichtige Voraussetzungen für sportliche Aktivitäten
Sozialer Bereich: <i>Integration in die Schulklasse / Zugehörigkeit zu gleichaltrigen Gruppen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Integration im formellen (Klasse/Kindergarten) als auch im informellen (Freizeit-)Bereich - Fähigkeit, eigene Wünsche und Ideen angemessen äussern können - Fähigkeit, in der Klasse/Gruppe mitzumachen und sich angesprochen zu fühlen, auch wenn man das Kind nicht direkt persönlich anspricht - Fähigkeit, Verantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen
Sozialer Bereich: <i>Interaktion mit Gleichaltrigen / Aufbau von Freundschaften</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit, symmetrische (mit Gleichaltrigen) Interaktionen einzugehen → asymmetrische erlebt das Kind aufgrund des Machtgefälles mit Erwachsenen - Freundschaften aufzubauen - Verständnis für Gleichheit und Gerechtigkeit, Regeln und Normen weiterzuentwickeln - Mit Unterschieden lernen umzugehen - Fähigkeit, auf Kompromisse einzugehen, aber auch, sich

	durchzusetzen, mit Gleichaltrigen zu kooperieren oder auch zu konkurrieren
Emotionaler Bereich: <i>Leistungsbereitschaft</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aufweisen von genügend emotionaler Reife, um mit den sozialen und leistungsbezogenen Anforderungen der Schule relativ selbstständig zurechtzukommen - Fähigkeit, ein Arbeitsverhalten zu entwickeln: Konzentration, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Fleiss, Sorgfalt, Selbstständigkeit ecetera. - In der Lage sein, die geforderten Leistungen in der vorgeschriebenen Zeit zu erbringen und sich weitgehend selbst dazu zu motivieren
Kognitiver Bereich: <i>Konkret operationales Denken</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Verfügt über Denkschemata des konkret operationalen Stadiums → serielles Ordnen (zum Beispiel Ordnen der Länge nach), Klassifikation, Erhaltungsbegriff
Kognitiver Bereich: <i>Entwicklung des moralischen Urteils / Normgefühls</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Nach erlerntem konformem Verhalten (Verhalten um nicht bestraft oder von der Umwelt abgewiesen zu werden) muss das Kind über innere Richtlinien verfügen und sich in erster Linie deshalb konform verhalten, weil es dies selbst für richtig hält - Weniger abhängig von äusseren Geboten und Normen werden (Stadium der Autonomie)
Kognitiver Bereich: <i>Kulturtechniken / Allgemeinbildung</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Verfügt am Ende seiner Schulzeit über die wichtigsten Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) und eine genügende Allgemeinbildung - Die schulischen Inhalte sind als Grundlage für wichtige Fähig- und Fertigkeiten zu sehen, um das zukünftige Leben selbstständig meistern zu können

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben im Alter von 7 bis 12 Jahren

Entwicklungsaufgaben laufen in einer zeitlichen Dimension ab. Innerhalb des Lebenslaufs gibt es Zeiträume, in denen bestimmte Aufgaben vorgesehen sind. Diese sind zum Teil zeitlich abgeschlossen, wie zum Beispiel ein Schuleintritt und andere erstrecken sich über mehrere Lebensabschnitte hinweg, wie zum Beispiel Aufbau von Beziehungen. Zwar können einzelne Entwicklungsaufgaben auch zu einem späteren Zeitpunkt im Le-

ben bewältigt werden. Sie erfordern dann jedoch oft einen viel höheren Aufwand, wie beispielsweise das Nachholen einer Berufsausbildung (Cassée, 2010, S. 40).

2.1.6 Entwicklungsaufgaben der Eltern

Gemäss Cassée (2010) prägt eine Schulzeit nicht nur das Kind, sondern wirkt auch auf das Familienleben ein. Der Tagesablauf verändert sich und die Eltern müssen sich neu organisieren. Dementsprechend sind nicht nur Kinder, sondern auch Systeme wie Familie/Eltern vor Entwicklungsaufgaben gestellt. Diese sind in Anlehnung an Duvall und Miller (1985) wie folgt definiert:

Entwicklungsaufgaben von Eltern sind erwartbare Anforderungen und Aufgaben, die Eltern in einer konkreten Phase des Familienzyklus meistern müssen, um die biologischen Bedürfnisse der Familienmitglieder zu befriedigen, den gesellschaftlichen Erwartungen gerecht zu werden und die Zielsetzungen und Wünsche der Familienmitglieder zu erfüllen. (zit. in Kitty Cassée, 2010, S. 40)

Es gibt eine Reihe von weiteren Entwicklungsaufgaben für Eltern mit Kindern im Alter von sieben bis zwölf Jahren, wovon hier nur folgende fünf genannt sind (Cassée, 2010, S. 297):

- Befriedigen der neuen Grundbedürfnisse (neben Ernährung, Hygiene und Schlaf das neue Bedürfnis nach Stimulation/Anregung, Neugier sowie Autonomie)
- Anbieten altersgemässer Sicherheit und Unterstützung
- Schaffen von Lernmöglichkeiten: Fördern, Fordern, Grenzen setzen und Konflikte bewältigen
- Entwickeln eines kindgerechten Lebensstils (Kommunikation, Ernährung, Freizeit)
- Unterstützung bei den Aufgaben anderer Systeme (Begleitung/Kontrolle bei den Hausaufgaben, Freundschaften und Freizeitaktivitäten, motivieren, Lob bei guten Leistungen und Unterstützung bei Misserfolgen).

Schulsozialarbeitende sehen sich häufig mit Familien konfrontiert, in denen die elterlich-familiären Entwicklungsaufgaben nicht phasengerecht gelöst werden und dies den Kindern die Bewältigung ihrer eigenen Entwicklungsaufgaben erschwert. Das bedeutet auch, dass nicht erfolgreich bewältigte Entwicklungsaufgaben der Eltern zu Risikofaktoren für die Entwicklung der Kinder werden. Es können aber auch Schwierigkeiten der Kinder die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben der Eltern negativ beeinflussen.

Zusammengefasst heisst dies, dass nicht gelöste Entwicklungsaufgaben der Kinder oder der Eltern die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der darauf folgenden Phase erschweren (Cassée, 2010, S. 42).

Wie Entwicklungsaufgaben bewältigt werden und was die Schwierigkeiten dabei sind, wird in folgendem Kapitel genauer beleuchtet.

2.1.7 Kompetenzentwicklung

Gemäss Cassée (2010) müssen nicht alle Entwicklungsaufgaben mit dem gleichen Verpflichtungsgrad bewältigt werden. Für eine gelungene Sozialisation sind Aufgaben wie zum Beispiel Schulfähigkeit und Berufsausbildung obligatorisch. Andere Aufgaben, wie zum Beispiel die Familiengründung können als Möglichkeit und als Chance in der Entwicklung betrachtet werden. Die Entwicklungsaufgaben während der Kindheit unterliegen jedoch der relativ hohen normativen Erwartung bewältigt werden zu müssen, um eine nachhaltige Beeinträchtigung des Sozialisationsprozesses zu umgehen (S. 40).

Hier ist die erfolgreiche Lösung einer Entwicklungsaufgabe Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Persönlichkeit.

In jeder Lebensphase wird gemäss Hurrelmann (2006) von einem Menschen verlangt, dass er seine körperlichen und psychischen Veränderungen wahrnimmt und in seine Persönlichkeitsstruktur einbezieht. Die Umwelt wird mit allen Sinnen aufgenommen, eingeordnet, bewertet, interpretiert, in Vergleiche einbezogen und erneut eingeordnet und bewertet. Letztlich werden die neuen Erkenntnisse mit den eigenen Bedürfnissen und Handlungsplänen abgestimmt (S. 36). Die systemische Theorie bezeichnet diesen Vorgang auch als autopoietisches System. Dies bedeutet, dass ein System (was ein Individuum ist) operationell geschlossen ist. Es kann somit Umweltinformationen aufnehmen, entscheidet jedoch selbst, welche Informationen es für relevant hält (von Schlippe und Schweitzer, 2007, S. 68). Es wird von einem Individuum zwar verlangt, dass es Veränderungen wahrnimmt und in seine Persönlichkeitsstruktur einbezieht, jedoch entscheidet es selbst, wann es wie welche Information verarbeitet.

Für diese Verarbeitung braucht ein Individuum gemäss Hurrelmann (2006) bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten „im sensorischen, motorischen, affektiven, kognitiven und interaktiven Bereich des Verhaltens und Handelns“. Bei jeder Auseinandersetzung mit Umweltinformationen verändern sich diese Fertigkeiten und entwickeln sich weiter (S. 36). Cassée (2010) versteht unter dem Erwerb von Fähigkeiten das Ergebnis von Interaktionsprozessen. Menschen entwickeln ein Leben lang Fähigkeiten im direkten Aus-

tausch mit Menschen und Dingen. In diesem Zusammenhang spricht sie auch von Kompetenzen, wenn die erworbenen Fähigkeiten angemessen verwendet werden (S. 37). Nach Jäger (2002) steht dafür der Begriff Handlungskompetenz als Oberbegriff und ist in Sozial-, Selbst- und Fachkompetenz unterteilt (zit. in Kitty Cassée, 2010, S. 33).

Auch Schneewind, Beckmann und Engfer (1983) betrachten die Merkmale von Interaktionsprozessen als Bedingung für den Aufbau von individuellen Kompetenzen (zit. in Klaus Hurrelmann, 2006, S. 79), die Zusammenhänge zwischen der Mikro- und der Makrostruktur sind jedoch zu wenig analysiert. Damit ist der Zusammenhang zwischen der Interaktionssituation und den sozialstrukturellen Bedingungen, also zwischen den Lebensbedingungen und der Organisation ökonomischer, politischer und sozialer Gegebenheiten gemeint (Hurrelmann, 2006, S. 80).

Cassée (2010) zeigt dazu das in Abbildung 2 dargestellte sozialisationstheoretisch-interaktionistische Modell (SIM), das die Verknüpfung zwischen den Formen der Persönlichkeitsentwicklung und dem Handeln in sozialen Situationen sowie den Strukturen und Prozessen sozialer Systeme veranschaulicht.

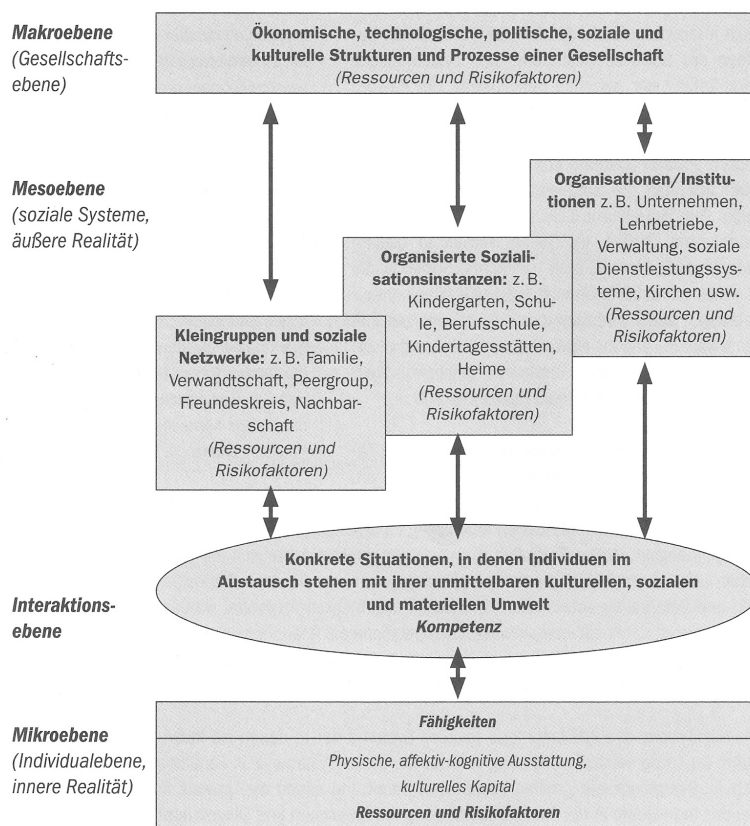


Abbildung 2: Sozialisationstheoretisch - interaktionistisches Modell (SIM)

Das Modell zeigt auf der Mesoebene alle sozialen Systeme, mit denen ein Individuum im Verlauf seines Lebens in Kontakt kommt. Die Mesosysteme stehen in einer Wechselwirkung zu den Makrobedingungen auf der Gesellschaftsebene und bieten dem Individuum die Möglichkeit, sich im direkten Austausch mit Menschen und Dingen Kompetenzen anzueignen (S. 37).¹

2.1.8 Schutz und Risikofaktoren

In engem Zusammenhang mit der Aneignung von Kompetenzen stehen die Risiko- und Schutzfaktoren. Cassée (2010) unterscheidet zwischen internen (personengebundene und situationsübergreifende Merkmale) und externen (Faktoren auf Meso- und Makroebene) Risiko- sowie Schutzfaktoren. Sie zeigen sich auf der individuellen, familiären, sozialen oder auch gesellschaftlichen Ebene. Risikofaktoren, wie beispielsweise unsichere Bindung oder fehlendes kulturelles Kapital können eine gesunde Bewältigung von Entwicklungsaufgaben behindern. Den Risikofaktoren stehen die Schutzfaktoren, wie zum Beispiel Denkfähigkeit, gute Wohnsituation, gute Freunde oder akzeptierte Werte und Normen gegenüber (S. 46). Je mehr Risikofaktoren bestehen, umso wahrscheinlicher ist ein Misslingen einer Entwicklungsaufgabe. Besonders dann wenn ein Ausgleich durch Schutzfaktoren nicht mehr möglich ist (Friedrich Lösel und Doris Bender, 2008, S. 63). Schutzfaktoren wirken positiv auf die Kompetenzbalance ein und schwächen Risikofaktoren ab. Ein Gleichgewicht zwischen Risiko- und Schutzfaktoren ermöglicht eine kompetente Verhaltensweise und ein Individuum kann Lebenssituationen mit seinen vorhandenen Fähigkeiten gut bewältigen (Cassée, 2010, S. 44).

2.2 Wenn ein Verhalten von der Norm abweicht

In diesem Kapitel wird zuerst eine für die vorliegende Arbeit passende Begriffsdefinition für ein auffälliges Verhalten vorgelegt und es werden Einflussfaktoren zur Begünstigung eines auffälligen Verhaltens aufgezeigt. Es geht dabei nicht um das Diagnostizieren eines auffälligen Verhaltens, sondern darum wie es sich im Kontext der Schule zeigt.

2.2.1 Kinder in schwierigen Situationen

Wenn von Kindern die Rede ist, die sich in schwierigen Verhaltenssituationen befinden, dann werden die unterschiedlichsten Bezeichnungen dazu genannt. Es gibt eine Fülle an Literatur, die mit einer Vielzahl von Bezeichnungen, Erklärungs- und Klassifikationsversuchen sowie mit Definitionen die Verhaltensauffälligkeiten/Verhaltensstörungen von Kindern beschreiben

¹ Ausführlicher beschrieben in Cassée, 2010, S. 31–38

sowie eine noch grössere Symptomliste von Verhaltensstörungen (vgl. Norbert Myschker, 2009, S. 51). Am häufigsten trifft man in der Literatur auf die Begriffe Verhaltensauffälligkeit oder Verhaltensstörung (ibid., S. 45). Hier stellt sich die Frage nach dem Unterschied.

Myschker (2009) sieht den Begriff verhaltensauffällig als zu wenig differenziert an. Es müsste dabei auch zwischen positiver und negativer Verhaltensauffälligkeit unterschieden werden, hingegen beim Begriff Verhaltensstörung liegt in der negativen Betonung eine klare Aufforderung nach unterstützenden Massnahmen (S. 45). Ein defizitorientierter Begriff wie verhaltensgestört lässt ein Verhaltensproblem nach Johannes Mand (2003) schneller zu einem individuellen Problem und somit als eine im Kind unabhängig vom Kontext begründete Eigenschaft werden (S. 19).

Nach systemtheoretischer Sicht wird ein Individuum mit seinem Verhalten den Beobachtenden nicht präsentiert, sondern von ihnen erkannt. Somit ist eine wahrgenommene Verhaltensauffälligkeit abhängig von der Situation, dem Kontext und der beobachtenden Person (von Schlippe und Schweitzer, 2007, S. 86).

Kriz (2004) verdeutlicht die Problematik von begrifflichen Zuschreibungen wie Verhaltensstörung und Verhaltensauffälligkeit an folgendem Beispiel: Das Kind *hat* eine Verhaltensauffälligkeit oder das Kind *verhält* sich auffällig. Das erstere lässt das Verhalten zu einer starren Zuschreibung werden, während dem das letztere Fragen aufwirft, wie zum Beispiel: Wann und wie verhält es sich auffällig. Damit lässt sich eine Situation umfassender betrachten und das gezeigte Verhalten ist womöglich in einen nachvollziehbareren Kontext zu stellen (zit. in Klaus Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 17). Zudem deutet der Begriff *Auffälligkeit* darauf hin, dass er immer in Bezug zu einer Norm betrachtet werden muss (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 15).

Verhalten muss also immer in Bezug auf das Individuum gesehen werden. Dieses bildet durch sein Alter und dem entsprechenden Entwicklungsstand, seiner Persönlichkeit und seiner Fähigkeiten den Massstab zur Beurteilung.

Eine sehr grobe Klassifikation ist nach Wolfgang Mutzeck (2000) die Unterscheidung in externalisierende und internalisierende Verhaltensstörungen (S. 24). Hillenbrand (2001) zeigt mit folgender Tabelle ein nach empirischen Analysen erstelltes Klassifikationsschema für Verhaltensstörungen, welches vier unterschiedliche Gruppierungen von Verhaltensformen definiert und voneinander abgrenzt (zit. in Christian Lieser & Reto Luder, 2012, S. 11):

Externalisierende Störungen	Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität
Internalisierende Störungen	Angst, Minderwertigkeit, Trauer, Interesslosigkeit, Schlafstörungen, somatische Störungen
Sozial unreifes Verhalten	Konzentrationsschwäche, altersunangemessenes Verhalten, leicht ermüdbar, leistungsschwach, nicht belastbar
Sozialisiert delinquentes Verhalten	Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, leichte Erregbarkeit und Frustration, Beziehungsstörungen, niedrige Hemmschwelle
Die grösste Häufigkeit kommt den externalisierenden Störungen zu, gefolgt von internalisierenden Auffälligkeiten. Die beiden verbleibenden Klassen sind empirisch weniger abgesichert.	

Tabelle 2: Einteilung der Verhaltensstörungen

Gemäss Hillenbrand (2001) kommen die externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten häufiger vor als die internalisierenden. Wobei internalisierende Verhaltensweisen schwieriger zu erkennen sind und deshalb häufig übersehen werden. Die restlichen beiden Kategorien sind empirisch weniger abgesichert (zit. in Christian Lieser & Reto Luder, 2012, S. 11). Weiter wird zwischen primärer und sekundärer Verhaltensauffälligkeit unterschieden. Sekundäre Verhaltensauffälligkeiten sind als Folgesymptome von Sinnes-, Körper- oder Intelligenzschäden zu betrachten. Von primärer Verhaltensauffälligkeit spricht man, wenn sie als Folge ungünstiger Interaktionen mit der Umwelt gesehen werden kann, also unabhängig von Sinnes-, Körper-, und Intelligenzschäden (Mutzeck, 2000, S. 24).

Die Entwicklungswissenschaft sieht nach Fröhlich-Gildhoff (2013) die abweichende Entwicklung, genauso wie die normale Entwicklung als ein sich selbstorganisierendes Phänomen an. Der Unterschied in der Entwicklung zum abweichenden Verhalten ist die Behinderung der Ausbildung neuer Strukturen und Funktionen im Kind durch verschiedene Faktoren (S. 19). Wenn beispielsweise ein Kind mit Signalen zum Ausdruck bringt, dass es Hilfe benötigt, um ein Leiden zu bewältigen, diese von seiner Umwelt jedoch nicht als solche wahrgenommen oder missverstanden und somit nicht beantwortet werden, leidet das Kind dauerhaft und wird in seiner Entwicklung gestört (Lothar Böhnisch, 2010, S. 177). Das Zusammenspiel des Kindes selbst mit den Umweltereignissen bestimmt also den Weg der Entwicklung und somit ist abweichendes Verhalten als eine natürliche Folge spezifischer Entwicklungsphasen zu verstehen (ibid., S. 19).

2.2.2 Einflussfaktoren für abweichendes Verhalten

Die Entwicklungspsychologie geht nicht nur bei der allgemeinen seelischen und körperlichen Entwicklung von einer engen Beziehung biologischer, sozialer und innerpsychischer/-psychologischer Faktoren aus, sondern auch bei der Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten. Verhaltensauffälligkeiten zeigen somit eine Möglichkeit unterschiedlicher Entwicklungsverläufe auf. Nach dem Prinzip der Resilienz kann für die Entstehung von auffälligem Verhalten keine eindeutigen linearen Ursachen festgestellt werden (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 33). Mit Resilienz ist nach Cassée (2010) die Fähigkeit gemeint, sich von einer Krisensituation durch das Aktivieren von persönlichen und sozialen Ressourcen schnell zu erholen, die Krisensituation ohne psychische Schädigungen zu bestehen und Bewältigungskompetenzen zu entwickeln (S. 45).

Petermann et al. (2004) sieht es ebenfalls als unmöglich an, bei lebenden Systemen lineare Kausalitäten für ein Verhalten zu beschreiben. Die Begründung liegt in der systemischen Theorie, die davon ausgeht, dass ein System nicht einfach auf Einflüsse reagiert, sondern selbstorganisierend und selbstkonstruierend ist (S. 262).

Die meisten Krisen und Probleme aus welchen sich Defizite von Kindern ergeben, entstehen gemäss Drilling (2009) bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben (S.98).

Cierpka (1996) nennt als Krisen Übergänge wie zum Beispiel die Entstehung eines familiären Subsystems durch die Geburt eines zweiten Kindes oder die eigene Einschulung. Gerät ein Familiensystem durch solche bio-physische und verhaltensmässige Veränderungen eines oder mehreren Familienmitglieder aus dem Gleichgewicht, müssen unter anderem die Rollen, Regeln, Interaktionsmuster und innerfamiliären Aufgaben neu verteilt werden. Können Familienmitglieder solche Übergänge nicht meistern, gerät das Verhältnis von Veränderung und Stabilität ins Wanken und kann zu belastenden Entwicklungen führen (zit. in Kitty Cassée, 2010, S. 40).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass Verhaltensauffälligkeiten immer multikausal bedingt sind (Myschker, 2009, S. 89). Somit wird auch verständlich, dass die Folgen einer voreiligen Be- oder Verurteilung eines Verhaltens für das Kind verheerend sein können. Daher sollten immer mehrere Kriterien berücksichtigt und das Verhalten aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden.

Das folgende Modell veranschaulicht das komplexe Zusammenspiel verschiedener Bereiche, die Verhaltensauffälligkeiten beeinflussen können (Monika A. Vernooij, 2000, S. 37):

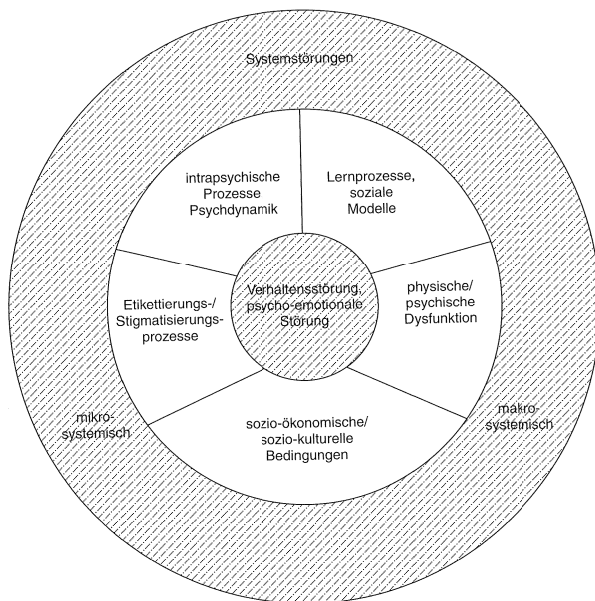


Abbildung 3: Multifaktorielle Bedingtheit von Verhaltensauffälligkeiten

Betrachtet man die verschiedenen Faktoren, welche alle zu einem auffälligen Verhalten führen können, wird klar, dass Kinder, die mit ihrem Verhalten auffallen, sich in schwierigen Situationen befinden müssen. Zudem ist eine primäre Verhaltensauffälligkeit als Folge ungünstiger Interaktionen mit der Umwelt und somit nicht als eine im Kind begründete Eigenschaft zu betrachten. Ein Verhalten als gestört zu diagnostizieren ist demnach mit grosser Vorsicht zu geniessen und bedingt breites Hintergrundwissen und ein genaues und auf wissenschaftlichen Kriterien basierendes Hinschauen und Reflektieren. Gleichzeitig ist es schwer, klare Kriterien für ein Abweichen von der Norm festzulegen und damit Verhaltensweisen als „auffällig“ zu definieren. Vor diesem Hintergrund, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit von Kindern in schwierigen Situationen oder von Kindern mit auffallendem Verhalten und von Verhaltensauffälligkeiten gesprochen.

2.3 Abweichendes Verhalten im Kontext der Schule

Verhaltensauffälligkeit wird in der Schule in erster Linie im Unterrichtsgeschehen wahrgenommen. Wenn in der Schule von verhaltensauffälligen Kindern gesprochen wird, sind damit vor allem Kinder der Gruppierung mit externalisierendem Verhalten gemeint, welche sich meistens als aggressiv, motorisch unruhig und impulsiv zeigen. Ruhig auf dem Stuhl zu sitzen, dem Unterricht zu folgen und sich zu konzentrieren, fällt diesen Kindern oft schwer. Verhaltensweisen, die sich häufig zeigen sind beispielsweise leichte Ablenkbarkeit, spontanes durch die Klasse laufen, unaufgefordert ihre Meinung in den Unterricht hinein rufen und sich nur schwer an Regeln halten können (Myschker, 2009, S. 56–58). Meistens führen diese Symptome zu Lern- und Leistungsproblemen des betreffenden Kindes. So ist mit hoher

Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass Verhaltensauffälligkeiten auch Schulleistungsprobleme erzeugen (Mand, 2003, S. 28).

Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten erregen im Gegenzug zu den internalisierten Auffälligkeiten leichter die Aufmerksamkeit und werden kurzerhand zu einem diskutierten Problem. Also beispielsweise ein eher aggressiv-unruhiges Kind wird schneller als besonders wahrgenommen als ein ängstlich-zurückgezogenes Kind (Myschker, 2009, S. 56).

Bestimmte Verhaltensweisen werden auch nur in der Schule als auffällig empfunden, während sie in der Familie, im Sportverein usw. nicht so wahrgenommen werden. Böhnisch (2010) spricht in diesem Zusammenhang von institutionell gebundenem auffälligem Verhalten. Damit sind Verhaltensweisen gemeint, die nicht durchgängig als auffällig bewertet und sanktioniert sind, sondern ausserhalb der Institution Schule oft sogar positiv aufgenommen werden und sozialen Status garantieren (Peergroup). So fallen beispielsweise sehr bewegungsfreudige Kinder unter Umständen nur in der Schule auf, weil dort von ihnen erwartet wird, dass sie ihren Bewegungsdrang zurückstellen, was für diese unter Umständen jedoch schwerer zu erfüllen ist als für weniger bewegungsfreudige Kinder (S. 13).

In einer Institution wie der Schule, mit sehr begrenzten Rahmenbedingungen und rigiden Verhaltensmodellen fallen Verhaltensauffälligkeiten besonders schnell und stark auf. Ereignisse und Tatsachen existieren nach systemtheoretischer Sicht nur in Abhängigkeit von einer beobachtenden Person. Demnach erfolgt hier die Beobachtung im Sinne einer Interaktion zwischen Lehrperson und Kind, wobei sich ein Kind auf bestimmte Art und Weise verhält und der Lehrperson dieses Verhalten auffällt. Entscheidend ist also, was das Kind macht und nicht was oder wie es ist.

In dieser Arbeit ist mit auffälligem Verhalten stets das als primär und externalisierend definierte sichtbare Verhalten im schulischen Kontext gemeint. Es ist keiner fachlichen Diagnosestellung unterzogen und kann im Rahmen der schulsozialarbeiterischen Tätigkeit behandelt werden.

3 Faktoren die eine Verhaltensänderung erschweren

Die vorherigen Kapitel zeigten auf, in welcher komplexer Art und Weise ein Verhalten entsteht. So vielseitig die Entwicklung und Prägung eines Verhaltens beeinflusst wird, so unterschiedlich sind auch die Faktoren, die eine Verhaltensänderung erschweren. Einige davon sollen in

diesem Kapitel aufgeführt werden und erklären, warum eine schnelle Verhaltensänderung selten erreicht wird.

3.1 Theorie sozialer Systeme

Der systemische Ansatz verhilft den Schulsozialarbeitenden, besonders in der Arbeit mit Verhaltensauffälligkeiten, zu einem ganzheitlichen Erfassen einer problematischen Situation. Folglich werden ein paar der wichtigsten Begriffe und Modelle aufgeführt, welche einen vertieften Einblick in die Systemtheorie und ein umfassendes Verständnis dieser ermöglichen sollen.

3.1.1 Systeme

In Anlehnung an die Systemtheorie Luhmanns beschreibt Esther Weber (2012), dass Systeme dann erkennbar werden, wenn sie von ihrer Umwelt unterschieden werden können (S. 26). Luhmann (1994) spricht in diesem Kontext von der Operation des Unterscheidens und des Bezeichnens. Demnach wird mit jeder Beobachtung eine Wahl zur Unterscheidung getroffen und die Unterscheidung muss bezeichnet werden (zit. in Martin Hafen, 2007, S. 8). Nach Weber (2012) kann ein System als etwas Ganzes, das aus einzelnen Elementen besteht, betrachtet werden. Die Elemente stehen in gegenseitiger Abhängigkeit und Wechselwirkung. Das Verhalten eines Elementes beeinflusst und verändert somit automatisch die anderen Elemente dieses Systems (S. 25). Eine Veränderung eines Elementes zeigt sich nach Klaus Mücke (2001) durch die veränderten Wirkungen auf die anderen Systemelemente (S. 25). Margot Berghaus (2011) bezeichnet ein System als ein komplexes Gebilde, das dynamisch und geregelt funktioniert und aus Operationen besteht. Operieren ist das, was ein System auszeichnet. Es ist die Aktivität, mit der das System sich selbst produziert und reproduziert (S. 38).

3.1.2 Autopoietischer Systembegriff

Nach von Schlippe und Schweitzer (2007) ist der Kernbegriff der Systemtheorie die Autopoiese oder auch Selbst-Erzeugung genannt. Dies bedeutet, dass sämtliche lebenden Systeme sich selbst stetig weiter produzieren und reproduzieren (S. 68). Ein autopoietisches System verhält sich seiner Umwelt gegenüber autonom. Das bedeutet, es ist materiell und energetisch offen und lässt Austauschprozesse zwischen ihm und seiner Umwelt zu. Hinsichtlich seiner Zustandsänderung ist es jedoch operationell geschlossen (Mücke, 2001, S. 137). Von Schlippe und Schweitzer (2007) sprechen hier von Systemen die strukturell determiniert und operationell geschlossen sind. Unter strukturell determiniert versteht man, dass ein System selbst festlegt, inwieweit es sich verändern kann, ohne dass es sich in der

autonomen Organisation verliert oder sogar stirbt. Operationell geschlossen heisst, dass Systeme eigene Grenzen ziehen, um sich von der Umwelt zu unterscheiden und als System erkannt zu werden. Dadurch können externe Beobachtende keine Aussagen über die interne Organisation eines autopoietischen Systems machen (S. 67–68). Durch die Art und Weise, wie ein System operiert, unterscheidet es sich von seiner Umwelt und von weiteren Systemen (Hafen, 2007, S. 15).

Autopoietische Systeme lassen sich auch als sich stetig verändernde Systeme definieren. Ihre Aufgabe ist es, Veränderungen aufzuheben, „also sich zu verändern, um sich nicht zu verändern“ (Mücke, 2001, S. 138). Gemäss Krieger (1996) ist ein autopoietisches System, das sich selbst beobachtet und sich dadurch von seiner Umwelt unterscheiden kann, selbstreferentiell. Das heisst, indem es die Differenz von sich und seiner Umwelt repräsentativ nachbildet oder konstruiert, bildet es seine Identität (zit. in Klaus Mücke, 2001, S. 139).

3.1.3 Kybernetik Erster und Zweiter Ordnung

Im Zusammenhang mit Verhaltensänderung ist es wichtig zu verstehen wie ein System Informationen von der Aussenwelt verarbeitet. Nach Weber (2012) behandelt ein System Informationen der Aussenwelt nach eigenen Organisationsmechanismen und nicht nach der Vorstellung der sendenden Person. In diesem Sinne kann ein System nur angestossen, angeregt und/oder verstört werden (S. 28).

Hierzu gehört nach von Schlippe und Schweitzer (2007) der Begriff der Kybernetik, der als die Regelung und Steuerung komplexer Systeme beschrieben wird (S. 53). Es wird zwischen Kybernetik erster und Kybernetik zweiter Ordnung unterschieden. Bei der Kybernetik erster Ordnung geht man davon aus, dass Aussenstehende (zum Beispiel Lehrperson und Schulsozialarbeitende) ausserhalb eines Systems beobachten und steuernd und kontrollierend auf dieses System (zum Beispiel Eltern) einwirken können (Weber, 2012, S. 29).

Die Kybernetik zweiter Ordnung vertritt die Ansicht, dass Aussenstehende nicht nur Beobachtende sind. Sie müssen sich genauso als Teil des beobachteten Systems betrachten (von Schlippe und Schweitzer, 2007, S. 53). Jedes Individuum hat seine eigene Wirklichkeitskonstruktion und somit kann ein System nie nur objektiv betrachtet werden. Ein System setzt eine subjektive Beobachtungsleistung voraus und verändert sich durch diese Beobachtung gleichzeitig (Mücke, 2001, S. 25). Das heisst, Beobachtende und Beobachtete können nicht mehr klar getrennt werden. Folglich ergibt sich auch eine Abgrenzung zu Modellen, die Hierarchie und Kontrolle implizieren (von Schlippe und Schweitzer, 2007, S. 53).

Die Kybernetik kann helfen, krankmachende Beziehungsmuster zu erkennen. Dabei geht es nicht um Antworten auf *Warum*-Fragen, sondern um die Fragen: *Wie* funktioniert dieses System? *Welche* impliziten Regeln sind erkennbar? *Wozu* dienen die einzelnen Verhaltensweisen? Es geht um die *Landkarte*, wie menschliche Erkenntnis organisiert ist (von Schlippe und Schweitzer, 2007, S. 53).

Nach Simon und Stierlin (1992) hat jeder Mensch eine innere *Landkarte*, beziehungsweise ein eigenes Modell der Welt, mit dem er Erfahrungen strukturiert, Sinneseindrücke selektiert, bewertet und ordnet. Diese Prozesse sind zirkulär aneinander gekoppelt. Dadurch werden im Prozess der Wahrnehmung Sinneseindrücke in einem zirkulären Prozess bewertet und selektiert. Auch vom inneren Modell gesteuert ist die Art, wie sich ein Individuum verhält, wie es fühlt und denkt, welche Symptome nach aussen gezeigt werden und ob und wie es leidet (zit. in Klaus Mücke, 2001, S. 186).

Auch Paul Watzlawick (2007) spricht in seinem 3. Axiom von zirkulärer Kausalität. Dabei geht es um die Interpretation einer Situation. Menschen legen auf bestimmte Ereignisse einen besonderen Wert, betrachten diese als Ursache von und als Anlass für weitere Ereignisse. Sie handeln nach ihrer subjektiven Wirklichkeit, die sie zugleich für objektiv halten. Sie interpretieren in Interaktionen ihr Verhalten als Reaktion auf das Verhalten der anderen Person und interpunktieren diese Ereignisfolgen so, dass jeweils das Tun des Gegenübers als Ursache für das eigene Verhalten genommen wird (S. 47–61).

Mücke (2001) macht deutlich, was unter Betrachtung der Zirkularität zwischen Erfahrung und Erleben der inneren und äusseren Welt und der eigenen Erkenntnistheorie passiert, wenn kleine Abweichungen in der Wahrnehmung nicht korrigiert werden: Infolge negativer Rückkopplung werden diese nach einer bestimmten Zeit zu grossen Veränderungen sowohl hinsichtlich der inneren Landkarte als auch des äusseren Welterlebens. Treffend schreibt er: „Hat der Prozess des Aufschaukelns epistemischer (erkenntnistheoretischer) Irrtümer nur lange genug gedauert, kommt es zu *wahn - sinnigem* Erleben und *ver - rücktem* Verhalten (S. 187).

3.1.4 Wahrnehmung von Wirklichkeit

Nach Kohl (1977) teilen sich trotz unterschiedlicher Erfahrungswelten viele Lebewesen dieselbe physische Umwelt. Um ein individuelles Verhalten verstehen zu können, braucht es die Kenntnis darüber, wie es seine Erfahrungen (der Umwelt) wahrnimmt und einordnet (zit. in Alex Molnar & Barbara Lindquist, 2009, S. 20).

Wie in Kapitel 2 beschrieben wurde, entwickelt sich ein Individuum beeinflusst durch verschiedene Faktoren. Es lernt seine Erfahrungen entsprechend seinen erlernten Mustern einzuordnen. Daraus entstehen unterschiedliche Wahrnehmungen und Verhaltensweisen und somit für das Individuum eine Realität. Gemäss Molnar und Lindquist (2013) hängt die Bedeutung, welche ein Individuum einer Situation, dem eigenen oder dem Verhalten Anderer zuordnet, von seinem sozialen Milieu sowie von den vergangenen und gegenwärtigen Erfahrungen innerhalb dieses Milieus ab. Die Anzahl individueller Erfahrungswelten ist so gesehen riesig. Jede Erfahrungswelt wird erst durch die Zugehörigkeit zu einem sozialen System geschaffen und auch nur dadurch verändert. Das heisst, ein Individuum wird sein Verhalten nur dann ändern können, wenn das soziale System es ihm erlaubt, andere Verhaltensweisen als angemessen und möglich zu betrachten (S. 20–21). Festinger (1957) nennt die soziale Unterstützung durch eine Gruppenzugehörigkeit als wichtigen Faktor bei der Entscheidung welches Verhalten beibehalten werden soll (zit. in Alex Molnar & Barbara Lindquist, 2013, S. 24). In Anlehnung an Miller (1985) erklären Molnar und Lindquist (2013) die Wahrnehmung als einen aktiven Prozess, bei dem wir auf unsere soziale Vergangenheit des Erlebten zurückgreifen, um Gegenwärtigem eine Bedeutung zuzuweisen. Oftmals können einem Geschehen mehrere Bedeutungen zugeordnet werden und nicht selten stehen diese in Konflikt zueinander (S. 21). Je nachdem, wie man eine Situation oder ein Verhalten wahrnimmt und deutet, wird darauf reagiert (ibid., S. 20).

Hier stellt sich eine der wichtigen Kernfragen aus der systemischen Theorie, nämlich die Frage danach, was Wahrheit oder Wirklichkeit bedeutet.

Gemäss Hellinger (1995) ist Wahrheit etwas, das aus der inneren Perspektive entsteht und nur für *den einen Moment* gültig ist (zit. in Arist von Schlippe & Jochen Schweitzer, S. 47). Nach Maturana (1982) ist ein System nicht etwas, das sich präsentiert, sondern es wird von einer beobachtenden Person erkannt (zit. in ibid., S. 86). Somit ist ein System nur existent, wenn es in Beziehung zu einer Person gesetzt wird. Das wiederum bedeutet, dass eine Wirklichkeit nie losgelöst von der sie betrachtenden Person gesehen werden kann. Von Bedeutung ist, wenn von Wirklichkeit die Rede ist, immer auch die Wechselwirkung zwischen dem erfahrenden und dem zu erfahrenden System zu berücksichtigen. Da eine Wirklichkeit nur durch die Beobachtung einer Person existent wird, muss man von subjektiver Wirklichkeit sprechen.

Beobachtende entscheiden selbst, was sie beobachten, beziehungsweise unterscheiden. Ohne die Fähigkeit unterscheiden zu können, ist keine Orientierung und kein Überleben möglich. Der Mensch entwickelt Konzepte über seine Welt, die ihm das Zurechtfinden er-

leichtern. *Familie* ist ein solches Konzept – auch wenn ein selbstverständliches. Konzepte, die der Mensch sich konstruiert, um in der Welt Orientierung zu finden, dürfen aber nicht mit Wirklichkeit verwechselt werden (von Schlippe und Schweitzer, 2007, S. 86–87). Wie Forester (1981) eindrücklich zum Ausdruck bringt „die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (zit. in *ibid.*, S. 88). Was Menschen für wirklich halten, haben sie nicht individuell, sondern in gemeinschaftlichem und langem Prozess von Sozialisation und Versprachlichung als Wirklich anzusehen gelernt. Weil Systeme gemeinsame Wirklichkeiten konstruieren, ist die gemeinsame Sichtweise darüber, was in einem System als Wirklichkeit erlebt wird, massgebend dafür, ob sich jemand glücklich und zufrieden oder unglücklich und unzufrieden fühlt (von Schlippe und Schweitzer, 2007, S. 89).

Zusammenfassend kann also ein System nicht losgelöst von Beobachtenden verstanden werden und die Aufmerksamkeit richtet sich dadurch auf die Wechselwirkung von Beziehung. Diese zeigt, dass Änderung eines Systemelementes eine Veränderung eines anderen Systemelementes bewirkt, aber auch eine Veränderung kann nicht einfach objektiv betrachtet werden. Vielmehr ist es eine Kumulation von Wahrnehmungen unterschiedlicher Personen, die etwas als verändert bezeichnen. Diese Wahrnehmung und Bezeichnung einer Veränderung verstört und/oder verändert bei den Beobachtenden wiederum etwas; sie verhalten sich daraufhin anders, was von anderen wieder als Änderung wahrgenommen wird (von Schlippe und Schweitzer, 2007, S. 90). Deutlich wird, dass sich Systeme stetig verändern, produzieren und reproduzieren im Rahmen dessen, was sie als wirklich wahrnehmen und verarbeiten.

3.2 Belastungs-Bewältigungsmodell

Sozialisation ist auch als Prozess der permanenten Bewältigung von Lebensanforderungen zu verstehen und Bewältigung ist die Bemühung, auf Anforderungen und Belastungen möglichst adäquat zu reagieren. Das Ziel dabei ist es, die eigene Handlungsfähigkeit zu erhalten, um Auswirkungen von nicht zu bewältigenden Belastungen ertragen zu können (Hurrelmann, 2006, S. 269). Eine erfolgreiche Bewältigung von Belastungssituationen ermöglichen nach Havighurst (1981) soziale Integration, psychisches Wohlbefinden und eine weiterhin konstruktive Verarbeitung von belastenden Situationen (zit. in Klaus Hurrelmann, 2006. S. 270). Sobald ein Bewältigungsprozess nicht erfolgreich verläuft, kann eine gestörte Realitätsverarbeitung der Fall sein. Diese zeigt sich durch Symptome in Form von auffälligem Verhalten, psychischen Störungen und körperlichen Krankheiten, wie folgende Illustration zeigt (Hurrelmann, 2006, S. 270):

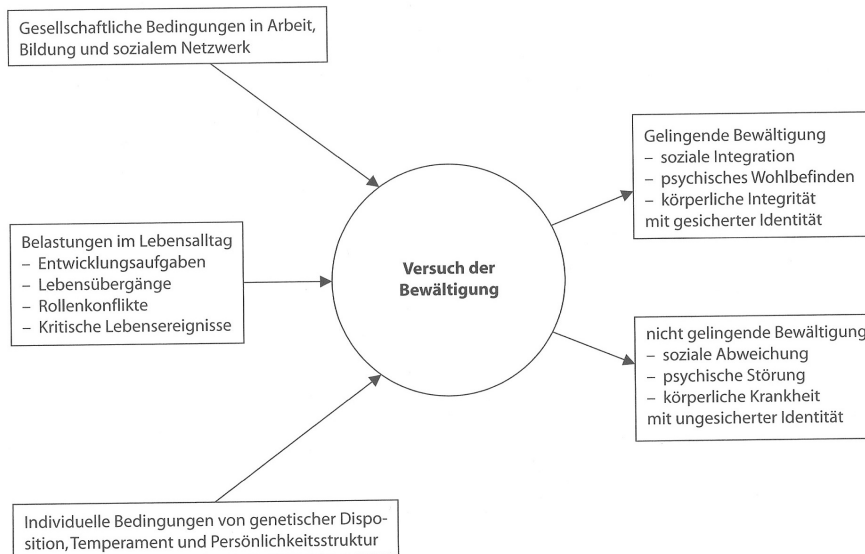


Abbildung 4: Das Belastungs - Bewältigungs - Modell

Auch Böhnisch (2010) versteht abweichendes Verhalten als einen Versuch der Lebensbewältigung. Er nennt dieses öffentlich etikettierte und sanktionierte Verhalten ein „subjektives Streben nach situativer Handlungsfähigkeit und psychosozialer Balance in kritischen Lebenssituationen und -konstellationen (S. 11). Diese Definition zeigt, warum im Gespräch um verhaltensauffällige Kinder auch von *Kinder in schwierigen Situationen* gesprochen werden kann.

Nach Böhnisch (2010) kann angenommen werden, dass hinter einem abweichenden Verhalten eine Botschaft des betroffenen Kindes steht, welche auf kritische Lebenssituationen verweist. So gesehen ist abweichendes Verhalten ein Bewältigungsverhalten, welches um „jeden Preis“ nach Handlungsfähigkeit strebt – also auch ausserhalb der geltenden Normen (S. 22). Kritz (2004) fügt hinzu, dass selbst dort Strukturen konstruiert werden, wo Regelsuche und Ordnungskonstitution erfolglos verlaufen sind (zit. in Klaus Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 35).

Boeckhorst (1988) spricht in diesem Zusammenhang von Symptomen. Für ihn können solche Symptome mehrere Bedeutungen haben. Sie können auf eine ineffektive Lösung eines Problems hinweisen oder als eine Schutzfunktion angesehen werden, um die Aufmerksamkeit von anderen konflikträchtigen Beziehungen abzulenken. Somit hilft das symptomtragende Kind einem anderen Element im System, das zu diesem Zeitpunkt noch im Hintergrund bleibt (zit. in Arist von Schlippe & Jochen Schweitzer, 2007, S. 109). In einem symptomatischen Verhalten kann man einen Doppelcharakter erkennen. Zum einen ist das Ver-

halten für das Kind zum Problem geworden und zugleich zu einer Lösung (von Schlippe und Schweitzer, 2007, S. 109).

Das Streben nach unbedingter Handlungsfähigkeit nimmt gemäss Böhnisch (2010) psychische und soziale Eigendynamiken an. Diese wiederum prägen die Art und Weise des abweichenden Verhaltens. Auslöser dieses Strebens ist das Gefühl der Bedrohlichkeit kritischer Lebensereignisse (S. 20). Gemäss Hurrelmann (2006) mobilisieren Menschen in Bedrohungssituationen alle ihre physiologischen Ressourcen, um dieser Gefahr zu entgehen. Unter kritischen Ereignissen wird unter anderem unerwarteter Verlust einer Bezugsperson, Trennung/Scheidung der Eltern, andauernde Rollenkonflikte, emotionale Spannungen mit Eltern und schwierige Übergänge im Lebenslauf, wie zum Beispiel der Schuleintritt, verstanden (S. 55–57).

Abweichendes Verhalten als Bewältigungsstrategie bedeutet also in kritischen Lebenssituationen, nicht mehr normkonform reagieren zu können. Durch ein von der Norm abweichendes Verhalten sucht und findet das Kind ein Selbstwertgefühl, Anerkennung und Selbstwirksamkeit (Böhnisch, 2010, S. 22).

3.3 Interaktiver Zuschreibungsprozess

Der Zuschreibungsprozess, auch Labeling Approach oder Etikettierungsansatz genannt, definiert als Konzept eine Entkopplung von Sozial- und Systemintegration. In der Theorie des Zuschreibungsprozesses entsteht ein von der Norm abweichendes Verhalten nur dadurch, dass Menschen aufgrund einer bestimmten Verhaltensweise durch andere etikettiert werden. Das heisst, dass nicht das abweichende Verhalten im Fokus dieses Prozesses steht, sondern die Instanz sozialer Kontrolle. Sobald diese Instanz ein Verhalten als abweichend oder sonderbar wahrnimmt, wird es angesprochen und bewertet. Das Verhalten wird oft als Bedrohung für die Normalität empfunden und die Person, die von dieser definierten Norm abweicht, wird dadurch als verhaltensauffällig erklärt. Dies ermöglicht wiederum den restlichen Elementen des sozialen Systems, sich weiterhin als normkonform wahrnehmen zu können. Das heisst also, dass es erst dann zu abweichendem Verhalten kommt, wenn jemand in einem sozialen System auffällt und dieses darauf informell (zum Beispiel Familie) oder formell (zum Beispiel Schule, Polizei) reagiert (Böhnisch, 2010, S. 62–64).

Dieser Vorgang der formellen sozialen Kontrolle läuft gemäss Böhnisch (2010) stets nach dem gleichen Muster ab. Das abweichende Verhalten einer Person wird von ihrer Persönlichkeit losgelöst betrachtet, die Person wird zu einem „Fall“ gemacht und weitere Verhal-

tensmerkmale werden ähnlichen Fallmerkmalen zugeordnet. Auch wenn die Person subjektiv ihr Verhalten anders interpretiert, werden alle folgenden Verhaltensweisen auf diese Falltypisierung bezogen (S. 64). Für die Person entsteht nach Herriger (1987) eine neue Realität. Immer weniger ist es ihr möglich, sich in Kontakt mit anderen so zu verhalten als wäre nichts geschehen. Sie schliesst sich mehr und mehr denjenigen an, die ebenfalls als abweichend definiert werden (zit. in Lothar Böhnisch, 2010, S. 64). Daraus entwickelt sich eine sich verselbständigende und in der Sprache der Kontrollinstanz verfasste Fall-akte, die sich vom ursprünglichen subjektiven Empfinden der Person immer weiter entfernt (Böhnisch, 2010, S. 64). Die ohnehin bereits geringen Chancen dieser Person auf soziale Anerkennung und Wertschätzung, so Herriger (1987), schwinden zunehmend und es wird ihr immer schwieriger gemacht, konforme Handlungsalternativen zu erreichen. Zudem macht diese Person vermehrt Erfahrungen, die um die abweichende Rolle organisiert sind und übernimmt die ihr vermittelten Fremddefinitionen in das eigene Selbstkonzept (zit. in *ibid.*, S. 64). Kleibner und Meixner (2000) sprechen von gesellschaftlichen Stigmatisierungsprozessen und Sanktionen, die schliesslich dazu beitragen, dass eine Identifikation mit einem abweichenden Verhalten aufgebaut und so weiter verfestigt wird (zit. in Klaus Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 149).

Dieser Prozess wird auch differentieller Lernmechanismus genannt. Das heisst, dass mit der Dauer der Erfahrung negativer Zuschreibung sich die Attraktivität abweichender Konstellationen erhöht. Menschen mit abweichendem Verhalten tun sich unter anderem darum gerne zusammen, weil sie sich gegenseitig soziale Anerkennung geben und besonders Anerkennung für ein Verhalten, wofür sie sonst stigmatisiert und sanktioniert werden (Böhnisch, 2010, S. 65).

Das Lernen über uns selbst erfolgt gemäss Myschker (2009) interaktional. Die Grundqualifikationen, die wir dabei für ein adäquates Handeln erwerben, sind Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zur Metakommunikation (die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit darauf zu richten, wie miteinander kommuniziert und/oder umgegangen wird). Von der Umwelt wird das Erlernen und Umsetzen dieser Qualifikationen erwartet. Werden diese Erwartungen nicht erfüllt, wird Verhalten als abweichend oder auffällig bewertet. Diese Typisierung und Stigmatisierung einer Person als verhaltensauffällig kann im Sinne der *Selbsterfüllungs-Prophezeiung* weitere entsprechende Verhaltensauffälligkeiten erzeugen (S. 129).

Nach Myschker (2009) zusammengefasst heisst dies, dass „Typisierung und Stigmatisierung die Selbstdefinition durch Identifikation mit dem Fremdbild verändern, was besonders bei

Kindern und Jugendlichen das Leben, Lernen, Arbeiten und Verhalten und selbst das körperliche Wohlbefinden wesentlich beeinflussen kann“ (S. 130).

Mit dieser Erkenntnis lässt sich sogleich eine direkte Verbindung zur Systemtheorie schlagen. Auch hier wird ersichtlich, dass in der Arbeit mit Kindern, die mit ihrem Verhalten auffallen, nie nur das Kind alleine betrachtet werden darf. Es muss in Bezug zu seinen sozialen Systemen und somit auch in Bezug zur Schule gestellt werden.

3.4 Die Institution Schule und die Zuschreibung *verhaltensauffällig* durch die Lehrperson

Über den Prozess der Sozialisation werden grundlegende Werteorientierungen erworben, die zum notwendigen Rollenhandeln in einer Gesellschaft führen. Nach Parson sind es die universalistischen Orientierungen, die eine Basispersönlichkeit eines Menschen strukturieren. Die universalistischen Verhaltensmuster können jedoch in der engen und persönlich konstruierten Sozialisation der Familie nicht vermittelt werden.

Darum kommt diesbezüglich der Schule eine besondere Funktion zu. Kinder erleben und praktizieren hier zum ersten Mal die universalistischen Werteorientierungen und übernehmen dadurch die öffentlichen Wertemuster in ihre Persönlichkeit. Die Lehrperson, zum Beispiel, wird im Gegensatz zur Mutter vom Kind als emotional neutrale Bezugsperson erlebt. Zudem ist die Persönlichkeit des Kindes nach seiner individuellen Leistung bemessen. Parson nennt diese Unterschiede auch formelle und informelle Rollensysteme (zit. in Klaus Hurrelmann, 2006, S. 86).

Die Schule ist ein Ort der Leistungskonkurrenz und formeller sozialer Kontrolle. Sie ist eine Zwangsmitgliedschaft und hat rigide Verhaltensmodelle. Um kognitive Voraussetzungen für eine Verhaltenskonformität zu schaffen, verfolgt sie einen impliziten sozialerzieherischen Auftrag. Zudem beurteilt, typisiert und etikettiert sie Kinder nach herrschenden Normalitätskonstruktionen. Diese Vorgänge sind den Lehrpersonen oft gar nicht bewusst (Böhnisch, 2010, S. 175).

Die Leistungskonkurrenz zeigt sich durch die Möglichkeit der Selektion. Dies setzt jedoch vergleichbare Schulkinder voraus, was zugleich den strukturellen Hintergrund für Typisierungs- und Etikettierungsprozesse in der Schule bildet. Schulkinder sollen sich nicht mit ihrer Gesamtpersönlichkeit in der Schule einbringen, sondern der Erwartung der Schüler- und

Schülerinnenrolle entsprechen. Diese ist unter anderem bestimmt durch Eigenschaften wie Lernbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, die Fähigkeit, still am Platz zu sitzen, zuzuhören, Bedürfnisse zurückzustellen – sich also in die gegebenen Strukturen einzufügen. So werden die Schulkinder vergleichbarer und die Schule kann in ihren Strukturen funktionieren. Alles, was von der Leistungsnorm abweicht, fällt aus dieser Rolle heraus und wird meist sehr schnell als auffällig bezeichnet. Dabei entsteht gewissermassen ein Teufelskreis von Stigmatisierung, schulischem Misserfolg und Verstärkung der Verhaltensauffälligkeiten.

Inwiefern Kinder ihre Rolle als Schüler und Schülerinnen erfüllen können, hängt davon ab, wie die gesetzten Erwartungen im Schulalltag funktional und institutionell vermittelt sind. Dies wiederum hängt von der Rolle ab, die eine Lehrperson erfüllen muss. Auch Lehrpersonen müssen möglichst neutral sein, ihrer Rolle gerecht werden und die entsprechenden Verhaltensnormen vermitteln. Kinder dürfen nicht Persönlichkeitsschwankungen und Launen von Lehrpersonen ausgesetzt werden. Alltägliche Situationen, in denen Schulkinder oder Lehrpersonen „ausrasten“, sind nicht als abweichendes Verhalten zu definieren und gehören in den von der Lehrperson zu managenden Bereich.

Typisierungen ermöglichen also eine funktionsfähige Schule mit handlungsfähigen Lehrpersonen und schulfähigen Kindern. Doch Kinder können genau daran scheitern, nämlich wenn sie diese strukturelle Spannung von Konformität und dem Risiko abzuweichen, zu bewältigen versuchen (Böhnisch, 2010, S. 175–177).

Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten können gemäss Herriger (1987) die beschriebenen Rollenerwartungen häufig nicht erfüllen. Oftmals wird von diesen Kindern ein ganz anderes Verhalten verlangt als es in ihrer Lebenswelt akzeptiert wird (zit. in Lothar Böhnisch, 2010, S. 179). Das Kind versucht die Diskrepanz zu bewältigen, doch werden die Bewältigungsbotschaften von den Lehrpersonen oft übersehen. Vielmehr sind diese bestrebt, mit ihrem Verhalten einen normalen Schulbetrieb aufrecht zu erhalten. Einfach ausgedrückt, es wird also versucht, mit dem Prozess der Typisierung die Normalität beizubehalten. Dazu werden soziale Phänomene, wie eine Verhaltensauffälligkeit nicht nach ihrer inneren Struktur und Logik bewertet, sondern nach den Bedingungen der Aufrechterhaltung von Normalität (Böhnisch, 2010, S. 177).

Wenn es also die Schule nicht als selbstverständliche Aufgabe sieht, Kinder dabei zu unterstützen, mit diesen Diskrepanzen zurechtzukommen, sondern sie als Problemkinder abstempelt, beginnt der Prozess der Stigmatisierung schon beim Eintritt in die Schule. Die Probleme, die hier entstehen, werden eher den Kindern angelastet und münden in einen

Teufelskreis. Das auffällige Verhalten eines Kindes wird nicht als ein Signal verstanden, sondern bestraft. Dies verstärkt wiederum das auffällige Verhalten. Mit solcher Reaktion auf ein Verhalten wird dem Kind ein negatives Bild von sich selbst vermittelt, das wie ein Etikett sowohl auf die Umwelt als auch auf das Selbstbild wirkt: nebst der stigmatisierenden hat dies also auch eine selbststigmatisierende Funktion. Zusätzlich wirkt sich die Definition des betroffenen Kindes als *verhaltensauffällig* über das System der Schule auf die Familie und das Umfeld des Kindes aus und wird an andere Dienste, denen das Kind zugeordnet wird, weitergereicht (Böhnisch, 2010, S. 177–180).

3.5 Zwischenfazit

Kapitel zwei und drei beschreiben, wie ein Mensch im Verlauf seiner Sozialisation ein Verhalten und eine Wirklichkeit entwickelt, die von der Gesellschaft sowie seinen sozialen Systemen beeinflusst sind. Menschen beobachten sich und andere, interpretieren und verarbeiten, was sie wahrnehmen. Dieser Lernprozess beginnt bereits als Säugling und wird mit zunehmendem Alter mehr und mehr verfestigt. Durch Entwicklungsprozesse und den dabei gemachten Erfahrungen, entstehen Verhaltensmuster, aus welchen sich Kompetenzen entwickeln. Aus positiv erfüllten Entwicklungsaufgaben resultieren Kompetenzen und zugleich Schutzfaktoren, nicht erfüllte Entwicklungsaufgaben vermindern die Chance, kritische Lebenssituationen adäquat bewältigen zu können. Dies wiederum führt zu Belastungssituationen, die vom Individuum bewältigt werden müssen.

Ein Primarschulkind steht demnach bereits seit mindestens sieben Jahren in diesem Lernprozess. Es hat durch sein Familiensystem bereits einige Werte und Normen vermittelt bekommen und ist durch den Eintritt in die Schule mit neuen Erwartungen konfrontiert, eventuell sogar mit sehr gegensätzlichen als denen, das es von zu Hause her kennt. Auffälliges Verhalten kann also zum Beispiel dadurch entstehen, weil ein Kind mit den Erwartungen des Schulsystems nicht klar kommt, da es für die Bewältigung dieser keine entsprechende Kompetenzen besitzt. Durch dieses Nicht-Erfüllen-können der Erwartungen fällt es bereits zum ersten Mal mit seinem Verhalten auf. Wird dieses Verhalten von der Lehrperson mehrere Male sanktioniert, ohne dass sich dabei Verbesserung zeigt, beginnt im Sinne des Zuschreibungsprozesses eine Stigmatisierung durch die Lehrperson. Das Verhaltensmuster intensiviert und manifestiert sich im Kind als neue Überzeugung.

Obwohl das Kind versucht, über einen geraumen Zeitraum, eine schwierige Situation zu bewältigen, erlebt es dabei Tadel, Sanktion und folglich meist auch sozialen Ausschluss. Die Lehrperson bildet sich aufgrund einer Wahrnehmung, welche sie ihren eigenen Denkmustern

entsprechend interpretiert, ein Urteil über eine Situation oder ein Verhalten. Das heisst, sie definiert etwas, das in ihrer Wirklichkeitskonstruktion entstanden ist und das sie in einem selbstlaufenden Prozess auch zur Wirklichkeit der Anderen – den beteiligten Lehrpersonen, den Eltern, Fachpersonen und zur Wirklichkeit des Kindes – machen kann.

Für die Autorin ist es hier besonders wichtig, sich als neu hinzugezogene Fachperson über die eigene Wirklichkeit bewusst zu sein sowie auch darüber, dass die Lehrpersonen, Eltern und Kinder ihre eigene Wirklichkeit haben. Diese ist, geprägt durch eine individuelle Lebensgeschichte, eine eigene Wahrnehmung sowie durch das Umfeld, indem jemand lebt und/oder aufgewachsen ist, überhaupt erst entstanden. Systemtheoretisch erklärt, nimmt jedes Individuum auch nur das aus der Komplexität eines Geschehens mit, das zum eigenen Lebensstil, zum eigenen Familiensystem und zur eigenen Wirklichkeit passt.

Insofern wird die Komplexität der Entstehung eines Verhaltens deutlich – sei es der Norm entsprechend oder davon abweichend. In der Arbeit mit Kindern ist es aus Sicht der Autorin darum besonders wichtig, nicht nach dem *Warum* eines auffälligen Verhaltens, sondern vielmehr nach dem *Wie* zu fragen.

Im folgenden vierten Kapitel, das sich mit den konkreten Funktionen, Methoden und Grundsätzen der Schulsozialarbeit auseinandersetzt, ist der Aspekt der systemischen Theorie (im Ansatz der systemischen Beratung und im von der Systemtheorie abgeleiteten Ökosystemischen Ansatz) in Bezug auf eine konkrete Arbeitsweise noch einmal aufgegriffen.

4 Handlungsmöglichkeiten in der Schulsozialarbeit

In diesem Kapitel wird auf die Aufgabenstellung der Schulsozialarbeit näher eingegangen und das Spannungsfeld des freiwilligen Kontextes, die Thematik der Kooperationsbereitschaft und die Kooperationsmodelle der Schulsozialarbeit werden dargestellt. Welche möglichen Methoden die Schulsozialarbeit in der Einzelfallhilfe im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern anwenden kann, wird abschliessend aufgeführt.

4.1 Auftrag der Schulsozialarbeitenden

4.1.1 Definition

Eine klare Begrifflichkeit sowie klares inhaltliches Verständnis ist im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit nach Speck (2005) noch nicht überall vorhanden (zit. in Karsten Speck, 2009,

S. 27). Nach Drilling (2009) ist die Tradition der Schulsozialarbeit in der Schweiz bedeutend jünger als in anderen europäischen Ländern oder in Amerika. Bis gegen Ende der 1990er Jahre wurden einige Projekte zwar initiiert, jedoch entweder aus finanziellen Gründen oder mangels Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Akzeptanz im Schulhaus nicht fortgeführt. Es herrschte eine sporadische und unverbindliche Kooperation zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Fachkräfte betraten nur dann das Schulhaus, wenn sie von Lehrpersonen gerufen wurden. Dieses System kam jedoch durch die zunehmenden Veränderungen der Lebenswelten, durch die vermehrten Biografiebrüche der Kinder und Jugendlichen, aber auch durch die steigende Anzahl von Kindern und Jugendlichen aus Kriegsgebieten an die Grenzen der Belastbarkeit (S. 73). Schulnahe Dienste, wie zum Beispiel der schulpsychologische Dienst, waren auf mehrere Monate hinaus ausgelastet und so haben die Lehrpersonen Entlastung durch die Kinderschutzbehörde gesucht, aber auch diese stiess schnell an ihre Grenzen.

Spätestens hier wurde klar, dass auch die Schule auf den gesellschaftlichen Wandel reagieren muss (ibid., S. 9). Thiersch (1997) nennt es auch eine an der Lebenswelt der Kinder orientierte Schule und meint damit eine ganzheitliche Wahrnehmung der alltäglichen Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten. Lebenswelt in der heutigen Gesellschaft wird durch Ungleichheiten in Bezug auf Ressourcen, Deutungs- und Handlungsmuster sowie durch Effekte der zunehmenden Individualisierung und Pluralisierung bestimmt. Die Schule, als zentraler Bestandteil der Lebenswelt der Kinder, ist gefordert, den Bezug zu dieser Vielfalt an Lebenswelten herzustellen. Schule kann also Kinder nicht nur mit Bildungsangeboten auf ihre Lebenswelten vorbereiten (zit. in Matthias Drilling, 2009, S. 10).

Dementsprechend sind Schule und die Soziale Arbeit darauf bedacht, Konzepte zu erarbeiten, welche sie dazu befähigen, in Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern nicht nur zu reagieren, sondern vor allem auch integriert im Schulgeschehen agieren zu können. Schulsozialarbeit basiert auf dem Grundgedanken der Integration und der Zusammenführung von professionellen Methoden der Sozialen Arbeit und einem niederschweligen, also einfachen und freiwilligen Angebot „vor Ort“. Dies setzt dauerhafte Präsenz im Schulhaus voraus, da nur so eine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufgebaut werden kann. Wie dieses Beziehungs- und Unterstützungsangebot gestaltet ist und was unter Schulsozialarbeit genau verstanden wird, dazu existieren unterschiedliche Auffassungen, die wiederum die Ausgangsbedingungen von Ort zu Ort unterschiedlich aussehen lassen.

Schulsozialarbeit kann nur erfolgreich sein, wenn es die Schule zulässt. Lehrpersonen sind für viele Kinder die erste Ansprechperson in der Schule und oft ist der Zugang zum Angebot nur möglich, wenn die Lehrperson dies unterstützt. Dies macht deutlich, wie zentral die Zu-

sammenarbeit mit allen im Schulhaus tätigen Personen ist, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Die Schulsozialarbeit sucht dazu aus einer professionellen Sicht heraus aktiv die Kooperation mit der Schule. Sie setzt Ziele, die über die Schulzeit hinausreichen und in erster Linie die Persönlichkeitsentwicklung einer Schülerin oder eines Schülers stärkt und fördert. Dabei geht es der Schulsozialarbeit nicht darum, die Lernfähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu verbessern oder zur Schulhausentwicklung beizutragen (Drilling, 2009, S. 11).

Schule und Schulsozialarbeit unterscheiden sich nach Prüss und Bettmer (1996) somit wesentlich in den Funktionen, in inhaltlichen Schwerpunkten, methodischen Zugängen und im Grad der Freiwilligkeit der Teilnahme. Gemeinsamkeiten sehen sie in der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen, im pädagogischen Auftrag und in den wachsenden pädagogischen Anforderungen (zit. in Karsten Speck, 2009, S. 36). Die Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit (2010) verstehen unter dem Berufsfeld der Schulsozialarbeit ein Berufsfeld der Sozialen Arbeit, welches auch deren Methoden und Grundsätze nutzt sowie interdisziplinär mit anderen Fachleuten zusammenarbeitet. Die Schulsozialarbeit orientiert sich an der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft. Sie fördert und unterstützt die Kinder in der Integration in die Schule und in der Bewältigung des (Schul-)Alltags (S. 4).

Aus diesen Erläuterungen resultierend wird aus einer Vielfalt von möglichen Definitionen, folgende Definition von Schulsozialarbeit vorgezogen (Drilling, 2009):

Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule. (S. 14)

4.1.2 Funktionen der Schulsozialarbeit

Um die Einbettung der Funktionen der Schulsozialarbeit in der Schule besser nachvollziehen zu können, sollen zuerst die Funktionen der Schule aufgezeigt werden.

Die Schule übt unterschiedliche Funktionen aus. Zum einen ist dies nach Fend (1981) die Qualifikationsfunktion, die für die konkrete Arbeit und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben,

Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt. Diese werden im Prozess des Unterrichts erworben. Zum anderen ist die Selektion eine weitere Funktion, welche die vorherrschenden sozialen Positionen innerhalb einer Gesellschaft von einer Generation zur nächsten weitergibt (zit. in Karsten Speck, 2009, S. 37). Über diese Selektionsfunktion übt die Schule massgeblichen Einfluss auf die Verteilung von Lebenschancen aus (Drilling, 2009, S. 26). Die dritte Funktion, ist laut Fend (1981) die Integration, die mittels einer Reproduktion herrschender Normen, Werte und Interpretationsmuster die gegenwärtigen Machtverhältnisse sichert (zit. in Karsten Speck, 2009, S. 37).

Jede dieser drei Funktionen weist ihre Schwierigkeit auf. Die Qualitätsfunktion stösst durch die starke Zukunftsorientierung bei den oftmals gegenwartsorientierten Kindern an ihre Grenzen. Zudem nimmt sie die Kinder und Jugendlichen fast ausschliesslich in ihrer Schüler- und Schülerinnenrolle wahr und blendet dadurch ihre Lebenslage aus. Die Selektionsfunktion führt zu einer alltäglichen Konkurrenzsituation in der Schule. Immer wieder müssen Schülerinnen und Schüler schulisches Versagen und somit eine Ausgrenzung im schulischen Kontext erleben und individuell verarbeiten, weil sie schulischen Anforderungen und Belastungen nicht entgegenhalten können. Es sind vor allem jene Kinder, die nur auf wenig Unterstützung der Eltern zurückgreifen können oder mit überhöhten Elternerwartungen konfrontiert sind und Kinder, die über ein geringes Selbstwertgefühl und unzureichende Bewältigungsstrategien verfügen (Oelerich (1996) und Raab (1987) zit. in Karsten Speck, 2009, S. 38).

Es wird also deutlich, dass das System Schule besonders darauf ausgerichtet ist, Kinder differenzieren zu können und durch Qualifikations- und Selektionsfunktionen, vermittelt sie klare Normen und Werte. Schule setzt mittels Regeln und Rollenerwartungen soziale Kompetenzen voraus, über die, beispielsweise aufgrund sozialer Benachteiligungen, nicht alle Kinder verfügen. Sie müssen also angesichts ihrer Identitätsentwicklung grosse Anpassungsleistungen vollbringen. Eine besonders grosse Herausforderung ist dies für Kinder, die wiederholt gegen die Normen und Werte der Schule verstossen. Hier besteht wiederum sehr schnell die Gefahr, dass diese Kinder als auffällig wahrgenommen und etikettiert werden, was eine entsprechende Verfestigung ihres Verhaltens und schulische Sanktionierung zur Folge hat (Speck, 2009, S. 39).

Die Integrationsfunktion, von der Qualifikations- und Selektionsfunktion etwas in den Hintergrund gedrängt, wird hier zur zentralen Funktion der Schulsozialarbeit, um die Erhaltung der Integration der Kinder in die Gesellschaft zu unterstützen (ibid., S. 39). In Anlehnung an Kurt Gschwind, Pia Gabriel-Schärer und Martin Hafen (2008) erachten Kurt Gschwind und Uri Ziegler (2010) die Funktionen *Intervention*, *Prävention* und *Früherkennung* von (bio)psycho-

sozialen Prozessen ebenso als zentrale Funktionen für die Schulsozialarbeit. Intervention durch die Schulsozialarbeit heisst, eine Krisensituation durch Interventionsversuche zu beheben, zu entschärfen oder mindestens zu lindern. Unter der Funktion Prävention ist die Stärkung von Schutzfaktoren und Minderungen von Risikofaktoren eines Kindes durch die Behandlung einer Ursache zu verstehen. Behandlung und Prävention stehen in Wechselwirkung zueinander. Das heisst, jede Behandlung wirkt sich zugleich präventiv und jede Prävention gleichzeitig behandelnd auf das Kind aus. Mit der Funktion Früherkennung ist strukturiertes Beobachten in einem sozialen System durch Fachpersonen an der Schule gemeint. Diese erfolgt auf drei Ebenen: der Systematisierung der Beobachtung von Anzeichen für die zu verhindernden Probleme, dem Austausch dieser Beobachtungen und dem Einleiten von Massnahmen. Die Schulsozialarbeitenden nehmen in der Früherkennung eine eher unterstützende Rolle ein. Sie stehen den Lehrpersonen im Austauschprozess zu den gemachten Beobachtungen und möglichen Interventionen beratend zur Seite. Dieser Austausch ist darum besonders wichtig, weil die Schulsozialarbeitenden in dieser Funktion nicht mit der primären Zielgruppe zusammenarbeiten, sondern erste Auffälligkeiten in einem Verhalten durch die Lehrpersonen wahrgenommen werden (S. 13).

4.1.3 Methoden der Schulsozialarbeit

Bis heute sind nach Müller (2004) wenige Beiträge bekannt, die sich mit dem methodischen Handeln in der Schulsozialarbeit beschäftigen. Dies könnte unter anderem deswegen der Fall sein, weil die Schulsozialarbeit über die gleichen Methoden verfügt wie die systematisch übergeordnete Soziale Arbeit. Die Methoden der Sozialen Arbeit müssen lediglich dem Kontext der Schulsozialarbeit angepasst werden (zit. in Karsten Speck, 2009, S. 71). Die Schulsozialarbeit baut auf den Grundlagen der Einzelfallhilfe, der sozialen Gruppenarbeit, der Gemeinwesen-Arbeit und der Projektarbeit auf (Drilling, 2009, S. 110). Nebst diesen Methoden gehören auch indirekt auf die Kinder bezogene Methoden, wie beispielsweise die Supervision, zu den zentralen Methoden der Schulsozialarbeit (Hiltrud von Spiegel, 2013, S. 43).

Nachfolgend werden die Methoden Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit, Gemeinwesen- und Projektarbeit genauer erläutert (Drilling, 2009, S. 110).

Einzelfallhilfe

Einzelfallhilfe bietet Hilfe zur Selbsthilfe und hat zum Ziel, eine bessere Balance zwischen einem Kind und seiner Umwelt zu schaffen und die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Konfliktsituationen werden entschärft und durch das Einrichten längerfristiger Massnahmen

die Veränderung der Situation ermöglicht. Es wird dabei von den Empfindungen, Kompetenzen, Verhaltens- und Sichtweisen des Kindes ausgegangen.

In einem ersten Schritt wird die bestehende Krisensituation beleuchtet. Durch deren Analyse, durch das Sammeln von objektiven Gegebenheiten und subjektiven Empfindungen und durch eventuellen Einbezug weiterer involvierter Personen wird ein möglichst umfassendes Bild der Situation erstellt.

Soziale Gruppenarbeit

Hier gilt die Gruppe als Ort für Wachstum, Reifung und Bildung. Sie ist je nach Thema unterschiedlich zusammengesetzt (altershomogen, altersheterogen, geschlechterspezifisch oder geschlechterunspezifisch) und definiert mit einer Schulsozialarbeiterin/einem Schulsozialarbeiter eine klare Leitungsperson. Diese sieht ihre Aufgabe darin, die Stellung und Rolle des einzelnen Kindes in Abhängigkeit von der Gruppe sowie die Bindung der einzelnen Gruppenmitglieder zueinander zu beachten, wo notwendig, zu unterstützen und zu fördern. Gleichzeitig soll in der Gruppe konstruktiv und lösungsorientiert das von der Gruppe oder ein von aussen eingebrachtes Anliegen oder Thema bearbeitet werden.

Gemeinwesenarbeit

Das Gemeinwesen ist ein soziales System. Insofern wirkt Gemeinwesenarbeit über das Schulsystem hinaus und bezieht sich auf den gesamten Sozialraum. Dabei werden nebst den materiellen, ökonomischen, politischen und kulturellen Lebensbedingungen auch die psychosozialen Lebensbedingungen miteinbezogen. Es wird zielgruppenorientiert oder zielgruppenübergreifend gearbeitet und eine Zusammenarbeit von bestehenden Einrichtungen im Gemeinwesen angestrebt. Das Ziel ist es, Selbsthilfekräfte und Eigeninitiative der Individuen eines Gemeinwesens zu aktivieren. Dieses Ziel kann nur erfolgreich erreicht werden, wenn es gemeinsam von allen beteiligten Personen und Institutionen formuliert wird.

Projektarbeit

Bei einer Projektarbeit wird ein Weg von einem Ist- zu einem Soll-Zustand verfolgt. Dieser Prozess ist zeitlich befristet und mit konkreten Zielen klar definiert. Dafür arbeiten mehrere Personen während eines gewissen Zeitraumes intensiv zusammen. Dadurch wird eine prozessorientierte Auseinandersetzung mit einer Ausgangssituation und einer Fragestellung gefördert. Die Schulsozialarbeit bietet Begleitung in den vier verschiedenen Phasen (Projektdefinition, Projektierung, Realisierung, Evaluation) an, die ein Projekt durchläuft.

Die aktuellen Trends der Methodenentwicklung in der Schulsozialarbeit zeigen nach Speck (2009), dass besonders die Einzelfall- und Zusammenarbeit mit den Eltern und mit den

Lehrpersonen, die soziale Gruppen- sowie die Gemeinwesenarbeit an Bedeutung gewonnen haben. Entscheidend dazu beigetragen hat die Einsicht, dass Ziele nur erfolgreich erreicht werden können, wenn das soziale und kulturelle Umfeld aktiv miteinbezogen und wird.

Dieser Entwicklung stehen einige Schwierigkeiten entgegen, wie zum Beispiel

- dass Schulsozialarbeitende an den Einzelschulen vor Ort ein Bedarf gerechtes Konzept entwickeln müssen, da es kein bis ins Detail festlegbares schulform-übergreifendes Arbeitsprofil gibt;
- dass Schulsozialarbeitende aufgrund einer vermeintlichen Konkurrenzsituation noch immer auf Vorbehalte und Ängste bei Lehrpersonen treffen;
- dass Schulsozialarbeitenden, obwohl sie in einer fachfremden Institution agieren, von Seiten der Trägerschaft nicht immer fachliche Unterstützung, Stabilisierung sowie Möglichkeit zur Reflexion und Austausch angeboten wird.

Das heisst, dass Schulsozialarbeitende ihre Aktivitäten und Massnahmen planen, reflektieren und gleichzeitig in Kauf nehmen müssen, dass sie im wirkungsorientierten Leistungsprozess Konflikte, Ungewissheiten und Misserfolge aushalten müssen (S. 71–74).

4.1.4 Grundsätze der Schulsozialarbeit

In Anlehnung an Drilling (2001), Müller (2004) und Segel (2004) werden in der Literatur unterschiedliche Arbeitsprinzipien diskutiert. Die Schulsozialarbeit, verstanden als ein Angebot vor Ort in der Schule, ist jedoch nicht losgelöst von Grundsätzen und Arbeitsprinzipien zu betrachten (zit. in Karsten Speck, 2009, S. 74). Drilling (2009) definiert die Grundsätze folgendermassen: „Signalisiert das Abrücken von starren Strukturtypen die Entwicklungsfähigkeit von Schule und Sozialer Arbeit, so beschreiben Grundsätze der Schulsozialarbeit grundlegende Prinzipien, auf denen die Arbeit der Schulsozialarbeit beruht“ (S. 105).

Angelehnt an die Grundsätze der Kinder- und Jugendhilfe aus dem Kinder- und Jugendgesetz sind folgende Grundsätze der Schulsozialarbeit zu nennen (Speck, 2009, S. 75):

a) Präventive Ausrichtung, b) Sozialpädagogische Dienstleistungsorientierung, c) Vielfalt an Inhalt, Methoden und Arbeitsformen, d) Zusammenarbeit mit Abstimmung der Träger über die Angebote, e) Freiwilligkeit der Adressaten/Adressatinnen bei der Inanspruchnahme von Leistungen, f) Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten, g) Beteiligung der Kinder an allen sie betreffenden Entscheidungen, h) Schutz der Privatgeheimnisse und Sozialdaten der Klientel, i) Vorrang des Elternrechtes, j) Schutzauftrag der Jugendhilfe und des Staates bei Kindeswohlgefährdung, sowie k) Anspruch eines offensiven Handelns.

Drilling (2009) nennt im Vergleich zu Speck (2009) nur sechs Grundsätze, die in der Sozialen Arbeit diskutiert werden und die sich in der Praxis der Schulsozialarbeit bewährt haben. Deshalb nennt er sie auch geeignete Grundsätze, um diesem Arbeitsfeld einen Rahmen zu geben (S. 105–112).

1. Grundsatz der Prävention

Mit diesem Grundsatz will die Schulsozialarbeit den persönlichen und sozialen Problemsituationen von Kindern vorbeugen. Wenn möglich, interveniert sie schon, bevor der unerwünschte Zustand eingetroffen ist. Sie zieht dabei Lehrpersonen, Eltern und weitere Bezugspersonen weitmöglichst mit ein.

In der Prävention wird unterschieden zwischen primärer und sekundärer Prävention. Die Primäre Prävention hat zum Ziel, Ursachen von späteren Störungen so zu beeinflussen, dass diese erst gar nicht auftreten können. Sie zeigt sich darin, mit Workshops oder Gruppenarbeiten, ein Thema allen Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen und sie dafür zu sensibilisieren. Daraus können auch Kontakte für eine Einzelfallhilfe entstehen.

Unter sekundärer Prävention ist vor allem die Früherkennung zu verstehen. Sie setzt dort an, wo bereits Symptome und Spannungszustände bestehen und will mit Interventionen das Manifestieren körperlicher, seelischer und sozialer Beeinträchtigungen verhindern. Die Schulsozialarbeit wägt ab, wie sie ein Thema bearbeitet – also ob innerhalb einer Klasse oder in einer Einzelberatung.

2. Grundsatz der Ressourcenorientierung

Ressourcenorientiert heisst, mit den Stärken und Fähigkeiten der Kinder zu arbeiten und sie dadurch in ihrer Persönlichkeit zu unterstützen. Indem sie die Kinder dabei unterstützt, Zugang zu ihren Stärken zu erhalten, erfahren auch Kinder, die sich bisher mehrheitlich als Versagende oder Opfer erlebt und gefühlt haben, in der individuellen Beratung Verständnis und Unterstützung. Sie lernen, Probleme aktiv anzugehen und ihre passive Haltung aufzugeben. Die Schulsozialarbeit trägt mit einer ressourcenorientierten Haltung zur Lebensweltorientierung der Schule bei und erweitert diesen Ort, der von Lern- und Leistungsorientierung dominiert ist, um einen Raum für Lebenserfahrung.

3. Grundsatz der Beziehungsarbeit

Dieser Grundsatz verfolgt das Ziel, eine von Offenheit und Vertrauen geprägte Beziehungskultur aufzubauen. Dieses Ziel durchzieht die schulsozialarbeiterische Tätigkeit wie ein roter Faden. Der Aufbau einer Beziehung schafft die Grundlage, um Hilfestellung überhaupt an-

bieten und Lösungsprozesse initiieren zu können (Drilling, 2009, S. 107). Beziehung schafft nach Joachim Bauer (2008) aus neurobiologischer Sicht überhaupt erst das Gefühl von Motivation (S. 212).

Die Schulsozialarbeit steht nach Speck (2009) einerseits in Beziehungen zu einzelnen Personen (Kinder, Lehrperson, Eltern), sie ist aber auch bestrebt, soziale Beziehungen in Gruppen zu verbessern wozu sie mit Hilfe von Methoden der sozialen Gruppenarbeit arbeitet (S. 72). Dabei steht die Wahrnehmung eigener sowie fremder Befindlichkeiten und der Umgang mit Gefühlen im Zentrum. Es werden Kompetenzen gefördert, die es ermöglichen empathische Beziehungen aufzubauen (Drilling, 2009, S. 107).

Beziehungsarbeit in der Schulsozialarbeit verlangt zeitliche und personelle Ressourcen sowie professionelle Fähigkeiten. Professionalität ist dann gefordert, wenn die Beziehungsgestaltung nicht den Erwartungen entsprechend verläuft. Schulsozialarbeitende und Lehrkräfte müssen damit umgehen können, dass ein Beziehungsangebot erst einmal abgelehnt wird. Niemand kann einem Kind eine vertrauensvolle Beziehung verordnen oder aufzwingen. An dieser Stelle ist besonders die konstante und verlässliche Anwesenheit der Schulsozialarbeitenden wichtig. Allein durch das Prinzip der Niederschwelligkeit ist ein Beziehungsaufbau noch nicht erreicht. Häufig entstehen Beziehungen durch eine zufällige Begegnung im Flur oder durch Präsenz auf dem Pausenplatz, bei Klassenausflügen, in einem Klassenlager oder durch soziale Gruppenarbeiten.

4. Grundsatz der Prozessorientierung

Veränderungen gehen nach Drilling (2009) mit einem langen Prozess einher. Diese Prozesse unterstützt die Schulsozialarbeit mit niederschweligen Beratungs- Begleitungs- und Interventionsangeboten.

Der wirkliche Grund der Aufnahme des Erstkontakts mit der Schulsozialarbeit ist oftmals ein anderer als zuerst angegeben; häufig ist auch das Thema des Erstgesprächs nicht das eigentliche, das ein Kind zur Schulsozialarbeit führt. So wird zum Beispiel auch auffälliges Verhalten als ein Hilferuf verstanden. Das „Thema hinter dem Thema“ zu erkennen ist eine Herausforderung. Durch den prozessorientierten Fokus ermöglicht die Schulsozialarbeit aber den Kindern, sich zum gegebenen Zeitpunkt zu öffnen und für Veränderung bereit zu sein. Sie unterstützt sie dabei durch die Art des Fragens, des Zu- und genauen Hinhörens und der Gesprächsführung allgemein. Sie geht nicht mit der Frage *Warum* etwas ist, wie es ist, an eine Situation heran, sondern mit der Frage *Wie* es sich zeigt und *Wo* Ressourcen sind, die als Hilfestellung beigezogen werden können. Wenn nach ein, zwei Beratungsgesprächen die

Schulsozialarbeitenden den Zugang zum „Thema hinter dem Thema“ gefunden haben, zeigt sich oftmals, dass ein Einbezug der Eltern notwendig ist. Der weitere Prozess erfordert den individuellen Möglichkeiten und Grenzen des Kindes entsprechend regelmässige Kontakte, Abmachungen, Rituale und Reflexion. Erst wenn sich das Kind fähig fühlt, den Prozess selbst zu leiten, wird es ein Erfolgsgefühl erleben. Diese Momente sind wesentlich, um den Weg zu einer dauerhaften Lösung weiterzugehen.

5. Grundsatz der Methodenkompetenz

Das Ziel der Schulsozialarbeit ist es vor allem, Lösungsprozesse anzuregen und nicht nur als Problemlösungsinstanz zu agieren. Wenn die Komplexität der Probleme eine interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert, muss sie sich schnell mit weiteren Helferorganisationen und Fachstellen vernetzen können (S. 108–111). Die Schulsozialarbeitenden sind hier nach Speck (2006) einem Doppelmandat ausgesetzt. Einerseits sollen sie Hilfe bereitstellen, andererseits sind sie kontrollierenden Erwartungen von Gesellschaft, Politik und Schule entgegengestellt (zit. in Karsten Speck, 2009, S. 77). Nach Art. 443 Abs. 2 ZGB müssen Personen in amtlicher Tätigkeit der Kinder- und Erwachsenenschutzbehörde Meldung erstatten, wenn eine Person hilfsbedürftig ist. Da Schulsozialarbeitende zu den amtlich tätigen Personen zählen, müssen sie im Einzelfall das Risiko einer Kindeswohlgefährdung abschätzen können und die Kindesschutzbehörde informieren.

6. Grundsatz der Systemorientierung.

Das schulsozialarbeiterische Denken geht über die Beobachtung des einzelnen Kindes hinaus. Es ermöglicht Probleme systemorientiert zu lösen (Drilling, 2009, S. 112). Lüssi (1995) spricht von der Casework-Theorie. Nach dieser Theorie manifestieren sich zwar die Probleme eines Individuums, weil es in der praktischen Lebensbewältigung Schwierigkeiten hat. Diese sichtbaren Probleme sieht die Casework-Theorie aber in erster Linie als Symptome einer inneren, psychischen Problematik (zit. in Matthias Drilling, S. 112). Boeckhorst (1988) schreibt dazu, dass Symptome auf eine ineffektive Lösung eines Problems im Individuum und/oder innerhalb eines Systems hinweisen (zit. in Arist Von Schlippe & Jochen Schweitzer, 2007, S. 111). Systemisches Arbeiten heisst, ein Kind als Mitglied eines sozialen Systems zu betrachten, das sich je nach Kontext in unterschiedliche Rollen begibt. Schulsozialarbeit versucht, sich zum Beispiel mit Einzel- und Elterngesprächen, einer Helfendenkonferenz oder durch soziale Gruppenarbeit diesem sozialen System anzunähern. So vielfältig die Erfassung des Systems ist, so umfangreich kann auch die Problemlösung sein. Zudem verfügt jedes Kind und auch die Eltern über Ressourcen, die sie für den Veränderungsprozess einbeziehen und nutzen können (Drilling, 2009, S. 112).

4.2 Grenzen des freiwilligen Kontextes

Gemäss Drilling (2009) ist die Freiwilligkeit in vielen Bereichen der sozialen Arbeit ein grundlegendes Arbeitsprinzip. Auch in der Praxis der Schulsozialarbeit ist die Freiwilligkeit ein viel diskutiertes Thema. Einerseits stellt sich die Frage, inwiefern zum Beispiel ein Kind nach einer Schlägerei freiwillig die Schulsozialarbeit aufsucht, um mit ihr sein Verhalten zu reflektieren und andererseits, wie lange eine Schule dabei zuschaut, wenn ein Kind die schulischen Leistungen nicht erbringt.

In der Praxis wird zwischen dem Erstkontakt und der Inanspruchnahme der Angebote unterschieden. Das heisst, ein Erstkontakt kann von einer Lehrperson, den Eltern oder einer anderen Person initiiert werden. Für weitere Gespräche zwischen dem Kind und der Schulsozialarbeit muss hingegen ein expliziter Auftrag des Kindes erteilt werden. Ein Kind kann also nach dem ersten Gespräch freiwillig entscheiden, ob es das Angebot der Schulsozialarbeit weiterhin annehmen möchte. Lehnt das Kind das Angebot ab, ist dies zu respektieren (siehe folgende Abbildung 5). Die Praxis zeigt aber, dass ein Kind selten das Angebot ablehnt (S. 113).

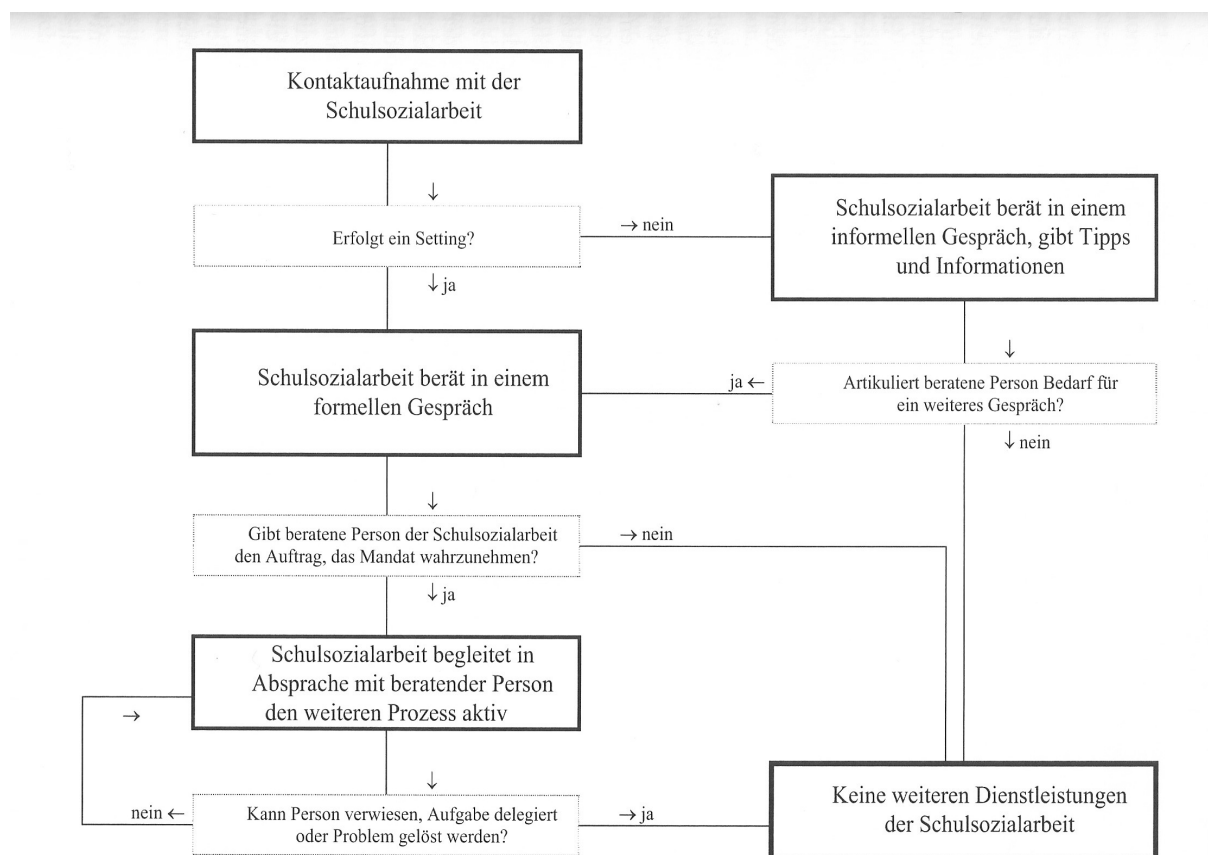


Abbildung 5: Freiwilligkeit in der Einzelfallhilfe der Schulsozialarbeit – Ablaufdiagramm

Kinder die zum Beispiel durch Initiative ihrer Lehrperson oder den Eltern ein Erstgespräch wahrnehmen „müssen“, stehen meist unter einer Leidenssituation. Kinder verschaffen sich durch ein Verhalten Erleichterung für einen inneren Konflikt; dieses Gefühl der Erleichterung hält jedoch nur kurz an. Wenn es den Schulsozialarbeitenden an dieser Stelle gelingt, dem Kind in kurzer Zeit das Gefühl des Verstanden-Werdens und Akzeptiert-Seins zu vermitteln, sind die Kinder meist bereit, sich für das Angebot und somit für eine Veränderung zu öffnen (Drilling, 2009, S. 114).

Das Prinzip der Freiwilligkeit ist nicht nur in der Interaktion zwischen Kind und Schulsozialarbeit eine Herausforderung, sondern auch in der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit. Eine Zusammenarbeit oder anders gesagt, eine Kooperation, hängt davon ab, ob sich eine Lehrperson zugestehen kann, dass es in ihrer Klasse oder bei einem Kind ihrer Klasse ein Problem gibt. Lehrpersonen sind nicht verpflichtet, das Angebot der Schulsozialarbeit in Anspruch zu nehmen. Eine Verpflichtung wäre schwierig umzusetzen und würde sich, so lässt sich vermuten, negativ auf Vertrauen, Offenheit und Transparenz innerhalb der Zusammenarbeit auswirken. Die Schulsozialarbeit könnte als Kontrollinstanz empfunden werden, was ihren Grundsätzen widersprechen würde. Die freiwillige Zusammenarbeit mit Lehrpersonen kann durch eine positive und unterstützende Einstellung seitens der Schulleitung und des Rektorats gefördert werden. Zudem vergrößert dies den Handlungsspielraum und die Akzeptanz der Schulsozialarbeitenden im betreffenden Schulhaus (ibid., S. 114).

4.3 Kooperation

„Das Streben des Menschen nach Zuwendung und Kooperation bildet den Kern des menschlichen Daseins“ schreibt Bauer (2008). Verhaltensweisen, die auf das Wohl anderer gerichtet sind, bilden eine optimierte Strategie im Überlebenskampf der Natur. Dies zeigt auch ein Blick auf die Evolution des Lebens und die Entwicklungsstufen lebendiger Systeme. Als entscheidende Voraussetzung für die Entstehung des Lebens stand die Kooperation. Kooperation ist bis heute ein Phänomen geblieben, dass das Leben in allen seinen Varianten begleitet. Der Ursprung lebender Strukturen liegt im Prinzip der Passung und des Zusammenspiels – dies bedeutet: Kooperation (S. 223).

Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit ist gemäss Speck (2009) vielen Diskussionen ausgesetzt. Nach Schweitzer (1998), Spiess (1998) und van Santen/Seckinger (2003) muss Kooperation erarbeitet und gepflegt werden und kann nicht als

eine Selbstverständlichkeit angesehen werden. Als Voraussetzung für eine Kooperationsbereitschaft nennt er nicht ein einheitliches Ziel, sondern den persönlichen Nutzen und die Unterstützung für beide Parteien (zit. in Karsten Speck, 2009, S. 97).

In Anlehnung an empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Lehrpersonen und Sozialarbeitenden sind die folgenden drei Ergebnisse hervorzuheben: Zum einen ist bei Lehrpersonen als auch bei Schulsozialarbeitenden ein Informationsdefizit in Bezug auf die Struktur, die rechtlichen Grundlagen und die Aufgaben der jeweils anderen Profession zu erkennen. Zum anderen haben beide Professionen eine ziemlich klare Vorstellung darüber, was zu ihnen und was zu den Aufgaben der anderen Profession gehört. Zuletzt wurde durch diese Untersuchungen auch klar, dass Lehrpersonen und Schulsozialarbeit von einem jeweils anderen Kooperationsverständnis ausgehen. Die Ergebnisse zeigen zwar eine gegenseitige Akzeptanz auf, die bei genauerer Betrachtung aber relativiert werden muss. Die Schulsozialarbeitenden nehmen eine hohe Akzeptanz ihrer Arbeit bei den Lehrpersonen wahr. Sie bemerken aber auch, dass sich diese Akzeptanz nicht in einer vermehrten Kooperationsbereitschaft oder Zusammenarbeit zeigt. Der Wille für eine Zusammenarbeit und Kooperation zeigt sich nur dann, wenn es um problematische Fälle geht, was jedoch noch nicht bedeutet, dass Lehrpersonen gemeinsam mit der Schulsozialarbeit nach Lösungen suchen wollen (zit. in Speck, 2009, S. 99).

Erklärungen dafür sind unter anderem die Zielgruppen- und Aufgabenüberschneidung. Beide haben zum Ziel, Kinder zu fördern und beide haben einen pädagogischen Auftrag. Ist hinsichtlich dieser Ziele keine Handlungssicherheit und Kooperationsbereitschaft vorhanden, ist eine Konkurrenzsituation zu erwarten (Speck, 2009, S. 100). Für die Schulsozialarbeit ist es nicht einfach, die notwendige Akzeptanz zu erreichen. Einer Umfrage in Zürich ist zu entnehmen, dass Lehrpersonen ein „leicht befremdetes“ oder sogar „ungutes“ Gefühl bei sich wahrgenommen haben, als die Schulsozialarbeit eingeführt wurde (Drilling, 2009, S. 82).

Eine weitere Erklärung für die fehlende Kooperationsbereitschaft sind die berufskulturellen Unterschiede. Zur Berufskultur der Lehrpersonen gehört es vor allem hinter geschlossenen Klassentüren zu arbeiten – mit hohen Erwartungen und Ängsten, dabei zu scheitern. Eine Einmischung von aussen wird dadurch eher als Bedrohung empfunden. Im Gegensatz dazu sind die Schulsozialarbeitenden mit ihrer systemischen Arbeitsweise auf Kooperation angewiesen, sie gehört zu ihrem Berufsalltag. Kooperationsbereitschaft und Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen ist also eine Voraussetzung für die Schulsozialarbeit, um eine erfolgreiche Arbeit leisten zu können (Speck, 2009, S. 100).

Auch Hierarchie- und Machtverhältnisse erschweren die Kooperation. Diese zeigen sich zum einen in der unterschiedlichen gesellschaftlichen Anerkennung beider Professionen. Zum anderen steht die Schulsozialarbeit als Einzelkämpferin einem meist grossen Lehrpersonenteam gegenüber. Auch die Arbeitsverhältnisse sowie die Gehälter der Schulsozialarbeit unterscheiden sich zu denen der Lehrpersonen. Ob bewusst oder unbewusst, diese Unterschiede beeinflussen die Bereitschaft zur Kooperation (Speck, 2009, S. 101).

Eines ist sicher: Dort, wo Schulsozialarbeit in einem Schulhaus Kindern Hilfestellung anbietet, ist sie darauf angewiesen, *gemeinsam* mit den Lehrpersonen über Entwicklungsaufgaben und den daraus resultierenden Herausforderungen für die Kinder nachzudenken (Drilling, 2009, S. 36).

Es ist sehr bemerkenswert, wie wenig über die Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Eltern nachgedacht wird, obwohl das Kind von den drei Sozialisationsinstanzen Schule, Familie und Schulsozialarbeit geprägt wird und die Elternarbeit ein Kernauftrag der Schulsozialarbeit ist. Eine Evaluation zur Schulsozialarbeit in Basel zeigt auf, dass Eltern erst, wenn sie als Handelnde problematisiert werden, in den Beratungsprozess einbezogen werden. Projektevaluationen in Zürich und Volketswil haben Elternarbeit nicht einmal zur Sprache gebracht (Drilling, 2009, S. 90). In Deutschland haben in Anlehnung an Prüss, Bettmer, Hartnuss und Maykus (2000) Umfragen im Zusammenhang von Eltern und Schulsozialarbeit ergeben, dass nach Aussagen der Kinder ihre Eltern nur an guten Noten interessiert und ihren Kindern eine eher eingeschränkte emotionale und motivationale Unterstützung sind (zit. in Matthias Drilling, 2009, S. 90). Weil Kinder ihre Eltern als nicht besonders unterstützend erleben, gewinnt die Elternarbeit im Rahmen der schulsozialarbeiterischen Tätigkeit an besonderer Bedeutung, doch Eltern sehen in erster Linie die Lehrpersonen als die hilfeleistende Instanz an. Die Schulsozialarbeit wird erst bei grösseren Schwierigkeiten aufgesucht, was zeigt, dass für Eltern wie auch für Kinder die Schulsozialarbeit nicht gegebenermassen eine neutrale Anlaufstelle ist (zit. in Matthias Drilling, 2009, S. 90).

Eine gewinnbringende Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit wird dort erlebt, wo die Schulsozialarbeit nicht mit Rezepten und Besserwisserei auftritt. Dies gilt wohl auch in der Zusammenarbeit von Schule und Eltern. Themen, wie zum Beispiel Leistungsanforderungen, Mitgestaltung des Schulalltags und Disziplinprobleme sind zwischen der Schule und den Eltern sowie auch zwischen den Kindern und der Schulsozialarbeit zu klären (Drilling, 2009, S. 91).

In Zusammenarbeit mit dem Kind kann die Kooperation als positive Alternative zu Widerstand gesehen werden. Im Gegensatz zum Widerstand wird bei der Kooperation versucht, eine problematische Situation aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Das heisst, es wird nach positiven Erklärungen für das problematische Verhalten von anderen gesucht. Dies trägt dazu bei, Kämpfe zu vermeiden und Lösungen zu entwickeln (Molnar und Lindquist, 2013, S. 42–43).

Diese Ausführungen machen deutlich, wie wichtig eine gemeinsame Sichtweise von Schule, Schulsozialarbeit und eine vernetzte Vorgehensweise zwischen diesen drei Sozialinstanzen ist.

4.4 Kooperationsmodelle

Aus den Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit (2010, S. 6) ist ersichtlich, dass verschiedene Modelle für die Zusammenarbeit von Sozialer Arbeit und der Schule existieren. Sie unterscheiden sich dadurch, wie sie organisatorisch und handelnd mit der Schule verbunden werden. In allen Modellen ist Kooperation, als Voraussetzung, um gute Ergebnisse erzielen zu können. Ob ein Modell funktioniert, ist abhängig davon, wie die Soziale Arbeit und die Schule auf der organisatorischen Ebene miteinander verknüpft sind. Ebenso einen grossen Einfluss auf das Gelingen hat die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Sozialarbeitenden – oder anders gesagt, die Art und Weise, wie sie sich im konkreten Handeln aufeinander abstimmen. Mit den Begriffen *Addition* und *Integration* lassen sich die Modelle grob einteilen.

Folgend sind die Unterscheidungsmerkmale der Kooperationsmodelle dargestellt:

	Integriert	Addiert
Organisatorisch	SSA wird der Schule als Abteilung oder Funktion eingegliedert und ist als Position im Organigramm der Schule aufgenommen.	SSA operiert als eigenständige Abteilung einer nicht der Schule angehörenden Organisation im Einzugsbereich von Schulen.
Interaktionistisch (handelnd)	Die Handlungen von SSA und Schule werden für gemeinsame Ziele koordiniert und aufeinander abgestimmt. Im besten Falle sind sie ge-	Die Handlungen und Zielsetzungen von SSA werden zu den Methoden und Zielen der Schule addiert. Es besteht keine inhaltliche Ab-

	leitet von gemeinsamen Auf- fassungen und einem theo- retischen Bezugsrahmen.	stimmung und wenig koordi- niertes Vorgehen.
--	---	---

Tabelle 3: Systematisierung der Unterscheidungsmerkmale der verschiedenen Kooperationsmodelle

Daraus lassen sich vier Modelltypen ableiten:

- a) SSA ist organisatorisch integriert und handelnd integrativ,
- b) SSA ist organisatorisch integriert und handelnd additiv,
- c) SSA ist organisatorisch addiert und handelnd additiv,
- d) SSA ist organisatorisch addiert und handelnd integrativ,

Welches Modell eine Schule wählt, sollte bewusst und strategisch entschieden werden. Um die Qualität der SSA zu sichern, können folgenden zwei Fragen unterstützend zum Entscheid beitragen:

- Schafft das Modell auf der Organisationsebene gute Rahmenbedingungen für die Kooperation und Arbeitsergebnisse?
- Ist das Modell geeignet, damit Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende kooperieren und gute Ergebnisse für die berufsspezifischen wie für die gemeinsamen Ziele erreichen können?

Die Praxis hat gezeigt, dass sich die Modelle a) und d) besonders bewährt haben.

Drilling (2009) spricht in diesem Zusammenhang von dem integrationsorientierten Konzept der Schulsozialarbeit, welches aus einer emanzipierten Position heraus vor allem das Interesse der Zusammenarbeit der Sozialen Arbeit und Schule zum Ausdruck bringt. Dieses Konzept unterscheidet sich darin von Konzepten, welche die Schule und die Schulsozialarbeit unverbunden nebeneinander agieren lassen. Es unterscheidet sich auch von Formen der Schulsozialarbeit, welche als Aufgaben die Verbesserung von schulpädagogischen Methoden sehen oder sich auf eine Nischenfunktion reduzieren lassen (S. 93).

4.5 Methoden in der Einzelfallhilfe

Die vorangegangenen Kapitel haben deutlich gemacht, was für eine bedeutende Rolle der Kooperationsbereitschaft zukommt, wenn es um die effektive Förderung von Kindern in schwierigen Situationen geht, nämlich Kooperationsbereitschaft einerseits zwischen Schulsozialarbeit und Schule und andererseits auch zwischen Schule, Schulsozialarbeit und

Eltern. Kooperationsbereitschaft ist auf individueller sowie auf sozialer Ebene auch die wichtigste Voraussetzung, um eine Veränderung zu erzielen. Folgende drei Methoden zeigen Möglichkeiten auf, wie mit dem Kind, den Lehrpersonen, den Eltern und/oder mit allen zusammen gearbeitet werden kann.

4.5.1 Systemische Beratung

Die systemische Beratung kann nach von Schlippe und Schweitzer (2007) als Produkt unterschiedlicher Bausteine und parallel entwickelter theoretischer Konzepte von unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen betrachtet werden, vor allem Konzepte der allgemeinen Systemtheorie, der Kybernetik, des Konstruktivismus und der Synergetik. Für die systemische Beratung charakteristisch ist die Bedeutung des sozialen Kontextes sowie einer vernetzten Denkweise. Das heisst, die Betrachtung konzentriert sich nicht nur auf das Kind, sondern auf sein ganzes Ökosystem, einschliesslich seiner Subsysteme und seiner Beziehungen (S. 23–26). Vor diesem Hintergrund zielen die beraterischen Interventionen innerhalb der systemischen Methode auf Veränderung im gesamten System des Kindes ab. Unter Einbezug der subjektiven Sichtweisen der Schulsozialarbeitenden sowie allen übrigen Systemmitglieder, besteht die Aufgabe der Schulsozialarbeit, den gesamten Kontext möglichst genau zu erfassen und eventuelle Strukturen, Denk- und/oder Verhaltensmuster zu erkennen und anzusprechen.

Der systemische Ansatz beschäftigt sich nach Martin Sanders und Kathrin Ratzke (1999) mit Beziehungen und Interaktionen innerhalb eines (Problem-)Systems (zum Beispiel der Familie). Er betrachtet die Ursache und Wirkung von menschlichem Verhalten zirkulär (S. 250). Die systemische Beratung ist eine Kommunikationsform zwischen zwei oder mehreren Menschen. Sie berücksichtigt besonders die beziehungsgestaltenden Interaktionsprozesse und betrachtet den Menschen als doppelt systemisch determiniert. In der systemischen Beratung liegt die Konzentration auf den individuellen Wirklichkeitskonstruktionen und somit auch auf den individuellen Aspekten im umfassenden System. Sie kann selbstreflexiv auch im Umgang mit sich selbst oder mit nur einem Systemelement angewendet werden (Mücke, 2001, S. 26). Dies bedeutet, dass sie auch funktioniert, wenn man als Schulsozialarbeitende wenig oder keinen Zugriff auf das soziale System des Kindes hat.

Systemische Interventionen weisen besonders zwei Merkmale auf. Zum einen sollen sie verstörend auf ein soziales oder individuelles System einwirken. Zum anderen soll diese Verstörung das System anregen, mittels Aktivierung eigener Ressourcen und Kompetenzen einen befriedigenderen Zustand der Selbstorganisation zu erreichen (Mücke, 2001, S. 279).

Gerade hierzu ist es für Schulsozialarbeitende wichtig, sich der Systemtheorie bewusst zu sein, da sie selbst ein Teil des Systems darstellen sie damit in Wechselwirkung stehen. Das heisst, sie können das System beeinflussen, werden aber wiederum von diesem System beeinflusst (von Schlippe und Schweitzer, 2007, S. 90). Tatsache ist zudem, dass es so viele Realitäten wie Menschen gibt (Mücke, 2001, S. 25). Das heisst wiederum, dass jeder Mensch sich aus seiner Sicht gesehen völlig verständlich verhält (Molnar und Lindquist, 2013, S. 39).

Da Beratende nicht wissen, welche Hintergründe genau zu dem auffälligen Verhalten geführt haben, sind sie gemäss Weber (2012) gefordert, nach möglichst genauer Beobachtung Hypothesen aufzustellen und davon ableitend erste Interventionen zu planen (S. 56). Die systemische Beratung unterscheidet zwischen Taten und dem Selbst, folgt dem Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe und hat zum Ziel, das Kind als Symptomtragendes zu entlasten. Es soll in seiner Autonomie und in seiner Selbstorganisation gestärkt werden. So kann dem System zu einer Stabilisierung verholfen werden (ibid., S. 63).

Die wichtigsten Methoden der systemischen Beratung sind:

- Das Joining, was das Herstellen eines vertrauten Arbeitsbündnisses bedeutet. Die Schulsozialarbeitenden lassen die Systemmitglieder wissen, dass sie sie verstehen und mit ihnen und für sie arbeiten können (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 259).
- Das zirkuläre Fragen, das dazu dient, die verschiedenen subjektiven Sichtweisen aller Beteiligten in Erfahrung zu bringen. Die zirkuläre Art und Weise zu fragen, zählt zu den Hauptinterventionen in der systemischen Beratung und rückt die Lösung in den Fokus der Aufmerksamkeit (Mücke, 2001, S. 281).
- Das Reframing, als wichtigste Intervention in der systemischen Beratung. Diese Methode gibt einem Geschehen einen anderen Rahmen und verändert dadurch den Sinn eines Geschehens (von Schlippe und Schweitzer, 2007, S. 177).

Auf weitere Methoden, wie zum Beispiel die Skulpturarbeit oder die Symptomverschreibung (paradoxe Intervention), wird hier nicht weiter eingegangen.

Gemäss Mücke (2001) hat sich in der systemischen Beratung besonders die kompetenz-, ressourcen- und lösungsorientierte Sicht- und Vorgehensweise durchgesetzt (S. 26).

4.5.2 Lösungsorientierte Beratung

Der Psychotherapeut Steve de Shazer hat in den 1980er Jahren erstmals den lösungsorientierten Beratungsansatz vorgestellt. Er basiert auf der Annahme, dass jeder Mensch und somit auch jedes Kind Ressourcen besitzt, um Probleme zu lösen, diese aber oft nicht zu nutzen weiss. Mit genügend zur Verfügung stehenden Ressourcen kann ein Kind seinen Alltag befriedigend meistern und sein Leben sinnerfüllt gestalten. Verliert es jedoch diese Ressourcen aus seinem Blick, gehen sie vergessen, werden verdrängt oder blockiert. Es entsteht Stress und Überforderung und daraus belastende Lebenssituationen. Die lösungsorientierte Beratung unterstützt das Kind vor allem mit gezielten Fragen dabei, die verlorengegangenen Ressourcen wieder ins Bewusstsein zu rufen und es somit wieder zu befähigen, mit einer schwierigen Situation adäquat umzugehen (von Schlippe und Schweitzer, 2007, S. 35).

Die lösungsorientierte Beratung beinhaltet folgende Fragetechniken (Weber, 2012, S. 47–49):

- Fragen nach Veränderung vor Beratungsbeginn,
- Ausnahmefragen,
- Wunderfragen,
- Skalierungsfragen,
- Bewältigungsfragen.

Die in den Antworten zum Vorschein kommenden positiven Kompetenzen sollten die Beratenden klar benennen können, durch Lob verstärken und dabei eine ehrliche Wertschätzung entgegenbringen. Hierzu bedient sich die Beratungsarbeit den Grundpfeilern einer personenzentrierten Gesprächsführung. Diese sind nach Carl Rogers Empathie oder einführendes Verstehen, uneingeschränktes Akzeptieren oder unbedingte Wertschätzung sowie absolute Echtheit/Kongruenz (zit. in Sabine Weinberger, 2008, S. 22). Mücke (2001) nennt in diesem Zusammenhang die Begriffe der Würdigung, Achtung, Respekt und Haltung gegenüber dem Menschen und seiner systemischen Verwurzelung. Sie sind für ihn das zentrale Element und das ethische Fundament der systemischen Beratung. Nicht nur hilfreiche und problemlösende Handlungen sollen gewürdigt und geachtet werden, sondern auch jene, die in Schuld und Verpflichtung münden (S. 27).

Eine Lösung bedeutet nach Mücke (2001) immer auch eine Loslösung, eine Trennung von etwas, womit man vertraut ist. Dies zieht ein Verlust mit psychosozialen Kosten nach sich.

Es ist darum wichtig, Veränderungen so zu gestalten, dass sie sich lohnen. Im lösungsorientierten Prozess sollen somit auch die Vorteile der Nicht-Veränderung sowie die Nachteile der Veränderung klar erarbeitet werden (S. 29).

4.5.3 Ökosystemisches Konzept

Molnar und Lindquist (2013) sprechen von der ökosystemischen Methode. Diese setzt sich aus verschiedenen Ideen der systemischen, strategischen oder strukturellen Methoden der Psychotherapie zusammen und hat unter Fachleuten immer grösseres Interesse geweckt (S. 45). Ökosystemisch darum, weil sie auffälliges Verhalten als Teil seines sozialen Umfeldes betrachtet (S. 12). Wie es der Begriff schon sagt, handelt es sich auch hier um eine systemische Betrachtungsweise. Ein System besteht aus mehreren Elementen, die in einer Wechselwirkung zueinander stehen. Auch Beobachtende können nicht losgelöst von dem zu beobachtenden System gesehen werden. Somit kann gemäss Monar und Lindquist (2013) jeder Mensch in einem System mit seinem Verhalten oder seiner Sichtweise auf ein problematisches Verhalten einwirken (ibid., S. 12).

Ein Kind mit einer auffälligen Verhaltensweise wird als die Person mit dem Problem oder mit Mängeln identifiziert und/oder es werden dem Kind Geschehnisse aus seiner Vergangenheit angelastet. Obwohl einem Kind Ereignisse aus der Vergangenheit Mühe bereiten können, sollte nach ökosystemischem Ansatz der Fokus nicht auf diese Probleme gerichtet werden, denn die Vergangenheit eines Kindes lässt sich nicht verändern. Zudem wird dadurch die Aufmerksamkeit von den sozialen Interaktionen in der Schule und in der Klasse abgelenkt, was nicht der ökosystemischen Betrachtungsweise entspricht. Aus dieser Perspektive gesehen sind Probleme nämlich nicht auf eine Person zurückzuführen, sondern vielmehr in den Zusammenhang mit interpersonellen Interaktionen zu stellen (ibid., S. 13–14).

Der ökosystemische Ansatz ist unter anderem durch folgende Merkmale gekennzeichnet (ibid., S. 12–13):

- Er konzentriert sich direkt auf eine Veränderung innerhalb der problematischen Situation und nicht auf eine Diagnose des problematischen Kindes.
- Er gibt Beteiligten die Möglichkeit, klein anzufangen mit überschaubaren Aspekten des Problems.
- Er macht Mut, sich dem chronischen Problem leichten Herzens und unvoreingenommen zu stellen.
- Er ist so aufgebaut, dass er auf Stärken aufbaut, statt Schwächen zu überwinden.
- Die Ideen können aneignen werden, ohne ein spezielles Hintergrundwissen zu besitzen.

Das Ökosystemische Konzept kann gemäss Molnar und Lindquist (2013) ein individuelles Verhalten durch Konzentration auf die soziale Umgebung, wie das Klassenzimmer oder die Schule, erklären. So sind die Wahrnehmung und das Verhalten einer Lehrperson als Teil eines Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster im Klassenzimmer anzusehen. Diese Muster beeinflussen sich gegenseitig mit den Wahrnehmungen und dem Verhalten von allen im Klassenzimmer anwesenden Personen.

In einem komplexen Ökosystem wie der Familie kann auf ein verändertes Verhalten einer Person in diesem System zum Beispiel mit Spass oder mit tätlicher Auseinandersetzung reagiert werden. Obwohl man nicht vorhersagen kann, wie das System reagiert, weiss man, dass sich das Ökosystem bei kleinster Veränderung in irgendeiner Art und Weise verändert (S. 29).

Um mit der ökosystemischen Methode in der Schule oder in einem Klassenzimmer zu arbeiten, ist es nicht notwendig, die Ursache für ein problematisches Verhalten zu finden. Vielmehr ist die Bedeutung wichtig, die einem problematischen Verhalten zugeschrieben wird. In problematischen Situationen sind diese nämlich Teil des Problems. Weiter ist es wichtig, sich der Tatsache bewusst zu sein, dass irgendeine Person mit einer Veränderung einer Idee oder Verhaltensweise das Verhalten jeder weiteren Person verändert. Anders gesagt, kann zum Beispiel eine Lehrperson problematisches Verhalten beeinflussen, indem sie sich selbst verändert.

Ökosystemisch betrachtet, beginnt Wahrheit dort, wo jemand eine Beobachtung eines Interaktionsmusters beginnt und wieder beendet. Anders als im Ursache-Wirkung-Prinzip kann also eine andere Interpunktion gewählt werden, wenn die erste nicht zum Ziel führt. Dies nämlich, weil nach ökosystemischer Logik Verhaltensweisen sich wechselseitig in einem kontinuierlichen Interaktionsmuster beeinflussen und dadurch die Ursache eines Verhaltens nie als die Wahrheit angesehen werden kann. Wenn also über ein problematisches Verhalten nachgedacht wird, soll nicht der wahre Grund für ein Verhalten gesucht werden, sondern eine den Gegebenheiten entsprechende Interpretation. Diese wiederum eröffnet neue Verhaltensmöglichkeiten und kann die Situation auf annehmbare Weise verändern (ibid., S. 30–34).

Es gibt zwei mögliche Handlungsweisen, um eine chronisch problematische Situation zu verstören (Molnar und Lindquist, 2013, S. 32):

1. Man verhält sich den neuen Interpretationen entsprechend
oder
2. Man verhält sich einfach anders

Die ökosystemische Methode eignet sich besonders für Lehrpersonen und/oder Eltern, da diese intensiv mit dem Kind zusammenarbeiten. Somit stellt sie eine Methode dar, die Schulsozialarbeitenden besonders in Lehrpersonen- und Elternberatungen eine Unterstützung bieten kann.

Folgend wird eine von vielen möglichen ökosystemischen Techniken, mit der man konstruktive Veränderung hervorrufen kann, anhand eines Fallbeispiels vorgestellt. Hierbei wurde diese eine Technik von Molnar und Lindquist (2013, S. 112) ausgewählt, weil sie mit dem Reframing der systemischen Beratung verglichen werden kann. Zudem geht es bei dieser Technik darum, einem Verhalten eine Bedeutung und eine Funktion zuzuschreiben.

Positive Funktion problematischer Verhaltensweisen erkennen

Die meisten sind sich gewohnt, über die Motive und die Bedeutung eines bestimmten Verhaltens eines Kindes nachzudenken, um dieses Verhalten erklären zu können. Dabei wird dem Motiv und der Bedeutung mehr Aufmerksamkeit zuteil als der Funktion eines Verhaltens. Unter Funktion versteht man die Art der Beziehung zwischen einem Verhalten und den anderen Elementen eines Ökosystems. Es können für jedes Verhalten unterschiedliche ökosystemische Funktionen gefunden werden. Meist werden die negativen Funktionen jedoch viel einfacher und schneller erkannt und formuliert als die positiven, in denen oft der Schlüssel zur Veränderung steckt. Die Technik der positiven Konnotation besteht einzig darin, die Fähigkeit zu haben, positive Funktionen eines Verhaltens zu erkennen, eine davon als einleuchtend zu akzeptieren und entsprechend auf das Verhalten zu reagieren.² Um die positive Funktion zu erkennen, hilft die Erinnerung daran, dass eine Funktion die Beziehung zwischen einem Verhalten und den anderen Elementen im Ökosystem ist. Die positive Funktion stellt nicht das vielleicht angestrebte Ziel des Kindes dar.

Fallbeispiel: Routine durchbrechen

In diesem Beispiel geht es um Roberto. Er ist in der sechsten Klasse und durch einen Geburtsfehler im Wachstum zurückgeblieben. Dadurch ist er viel kleiner als die anderen in der Klasse. Er brachte seinen Lehrer zur Verzweiflung, indem er unaufhörlich redete und ihn ständig unterbrach. Die Interventionen des Lehrers bestanden aus unterschiedlichen Formen

² Übungsanweisungen zu den Techniken sind in Molnar und Lindquist, 2013, S. 193–198 zu finden.

des Tadelns, wie zum Beispiel missbilligendes Anstarren oder „Auszeiten“ im Flur. Der Lehrer erreichte jedoch mit Tadeln keine Veränderung, also versuchte er es mit positiver Konnotation (auch Nebenbedeutung). Nach intensiver Beobachtung der Situationen, in denen er von Roberto unterbrochen wurde, gelang es ihm, zwei mögliche positive Funktionen zu entdecken: Zum einen ermöglichte das Verhalten von Roberto dem Lehrer, einen Augenblick mit dem Reden aufzuhören und zum anderen durchbrach er mit seinem Verhalten die Routine in der Klasse. Der Lehrer begann also, Roberto zu danken, dass er ihm dazu verhalf, das Klassenzimmer zu einem interessanteren Ort zu gestalten. In Momenten, in denen ihn Roberto unterbrach, bedanke er sich dafür, dass er einen Augenblick mit dem Reden aufhören durfte.

In den darauffolgenden Tagen schien Roberto immer befangener zu werden, je öfter der Lehrer die neue Intervention anwandte. Zusätzlich wurde dies durch das Verhalten der anderen Kinder in der Klasse verstärkt, die anfangen, sein Verhalten genauer unter die Lupe zu nehmen. Roberto veränderte sein Verhalten nicht völlig, antwortet nun jedoch angemessen und konzentriert sich auf seine Arbeit.

In diesem Fallbeispiel suchte der Lehrer nach einer positiven Auswirkung, die dieses problematische Verhalten auf die Klasse hatte. Wird der Fokus auf positive ökosystemische Funktionen eines auffälligen Verhaltens gerichtet, kann dies dazu verhelfen, den Kontext, in denen das Verhalten auftritt, zu erkennen. Dadurch wiederum können Aspekte dieses Kontextes für die Formulierung von Lösungen verwendet werden (Molnar und Lindquist, 2013, S. 112–114).

An dieser Stelle möchte die Autorin eine Verbindung zu Kapitel 3.3. und 3.4. schlagen. In der Auseinandersetzung mit der soeben geschilderten Technik wird die Theorie der Zuschreibung auf eine andere Art und Weise erklärt. Molnar und Lindquist (2013) schreiben dazu nämlich, dass hier einem Kind versucht wird, eine positive Motivation für sein Verhalten zuzuschreiben. Im Gegensatz zu der Zuschreibung, die ein Verhalten durch Stigmatisierung und Sanktionen immer stärker abweichen lässt, ermöglicht es die positive Zuschreibung, durch eine positive und aufrichtige Einstellung auf ein bestimmtes Verhalten zu reagieren (S. 82).

5 Schlusswort

Im letzten Kapitel wird auf die gesamte Arbeit zurückgeschaut. Aus den erarbeiteten Erkenntnissen während der vorangegangenen Kapitel werden Fragen beantwortet und Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit gezogen. Mit einem kurzen Ausblick auf die Thematik der Verhaltensauffälligkeit im Kontext der Schule wird die Arbeit abgeschlossen.

5.1 Diskussion der Fragestellung

Einleitend wurde eine Hauptfrage und drei dazugehörige Unterfragen formuliert. Ziel war es, einen möglichst umfassenden Hintergrund über Verhaltensentwicklung darzustellen, um daraus ableitend zu erklären, welchen erschwerenden Faktoren eine Verhaltensänderung ausgesetzt ist und mit welchen möglichen Methoden es trotzdem versucht werden kann.

Fragestellung 1:

Wie entwickelt sich der Mensch und sein Verhalten?

Wie sich durch Aspekte der Entwicklungspsychologie und der Sozialisationstheorie gezeigt hat, ist Entwicklung ein äusserst komplexer und unter Umständen sehr fragiler Vorgang, welcher von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Die Entwicklung eines sieben- bis zwölfjährigen Kindes wird besonders durch ausserfamiliäre soziale Systeme, wie zum Beispiel der Schule beeinflusst. Es will lernen, beobachten, aktiv sein und Erfolgserlebnisse erfahren und es entfaltet die Fähigkeiten für gruppenspezifisches und gesellschaftliches Kooperieren. Dadurch erwirbt es wichtige Kompetenzen, die zusammen mit den erfolgreich abgeschlossenen Entwicklungsaufgaben das Kind zu einem in der Gesellschaft als relativ selbständiges, gleichberechtigtes Mitglied heranreifen lassen. All dies ist Prophylaxe, um in kritischen Übergängen konstruktiv auf Belastung reagieren und diese mit eigenen psychischen sowie sozialen Ressourcen bewältigen zu können.

Fragestellung 2:

Was sind die Einflussfaktoren für die Entwicklung einer Verhaltensauffälligkeit?

Entgegen einer gesunden Entwicklung des Kindes ist die Entwicklung einer Verhaltensauffälligkeit in einer bestimmten biografischen Zeit lokalisiert. Auch hier beeinflussen verschiedenste Faktoren, wie beispielsweise sozialinstitutionelle, entwicklungsbedingte, erlernte, soziale, biopsychische und pädagogischer Faktoren. Ebenso die Resilienz spielt eine bedeutende Rolle. Ist sie nicht vorhanden, ist die unter Fragestellung 1 erwähnte Belastungsbewältigung in schwierigen Lebenssituationen kaum möglich. Zentral ist hier die Kenntnis,

dass sich auch abweichendes Verhalten entwickelt und somit nicht einfach als eine im Kind begründete Eigenschaft betrachtet werden darf.

Fragestellung 3:

Weshalb ist es so schwer, ein Verhalten zu ändern?

Diese Frage wurde gestellt, weil der Druck einer möglichst schnellen Verhaltensänderung oft auf dem Kind lastet – und das Erstaunen darüber, dass dies nicht so schnell möglich ist, liegt bei den Erwachsenen. Die Systemtheorie verdeutlicht, dass jeder Mensch selbst entscheidet, welche Informationen er zu seinen machen und inwieweit er sich verändern will. Auch ein Kind verändert sich nur abgestimmt auf seine Möglichkeiten und im Sinne seiner Wirklichkeit. Der Zuschreibungsprozess und das Belastungs-Bewältigungs-Modell begründen zudem, wieso sich gerade Kinder mit einem auffälligen Verhalten schwer tun, sich zu verändern. Eine Verhaltensauffälligkeit, welche institutionell, durch Zuschreibung und/oder systemisch beeinflusst ist, ist verständlicherweise nicht alleine durch das Kind veränderbar.

Vor diesem Hintergrund wird klar, dass Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen nicht nur das Kind, das sich zu verändern hat, als Problem betrachten dürfen, sondern auch ihr eigenes Verhalten und ihre eigenen Einstellungen kontinuierlich überprüfen und als veränderbar betrachten müssen. Wie in Molnar und Lindquist (2013) aufgezeigt wurde, ist es schliesslich immer noch einfacher das eigene Verhalten zu ändern als das der anderen.

Fragestellung 4:

Welche möglichen Methoden stehen der Schulsozialarbeit in der Einzelfallhilfe von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten zur Verfügung?

Diese Frage wird im vierten Kapitel anhand drei verschiedener Methoden und einem konkreten Fallbeispiel beantwortet. Diese können im Rahmen dieser Arbeit nicht abschliessend betrachtet werden. Sie zeigen jedoch das prinzipielle systemische Arbeiten auf und geben für die Zusammenarbeit mit dem Kind sowie mit den Eltern und für die Beratung von Lehrpersonen eine Orientierung.

Aus systemischer Sicht müssen Verhaltensauffälligkeiten in Einbezug des ganzen Systems angegangen werden. Dadurch vermeidet man, dass das auffällige Verhalten eines Kindes im schulischen Kontext individualisiert wird. Dazu ist das in der vorliegenden Arbeit erarbeitete Wissen sowie der Kooperationswille von allen Beteiligten eine Voraussetzung. Der Wille für Veränderung und somit für einen konsequenten neuen Weg ist ebenso notwendig, um eine Verhaltensänderung herbei zu führen.

Dazu gehört noch ein weiterer zentraler Aspekt. Im ganzen Bemühen um eine Verhaltensänderung muss an ethische Grenzen gedacht werden. Die Schule darf von einem Kind verlangen, dass es sich an die Ordnung und Regeln hält. Sie darf ein Kind aber nicht zu einer Massnahme zwingen. Bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten zeigt sich hier der freiwillige Kontext oftmals als ein etwas in Vergessenheit geratenes Arbeitsprinzip. In gewissen Situationen erachten es Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen als absolut notwendig, dass sich das Kind einer Massnahme unterzieht, um zukünftige und stärkere Konsequenzen möglichst zu verhindern. Trotzdem darf dieser Druck, den unter Umständen nur die Professionellen verspüren, nicht auf das Kind übertragen werden und auch gegenüber den Eltern ein bestimmtes Mass nicht überschreiten.

Mücke (2001) sagt hierzu, dass sich grundsätzlich nichts verändern *muss*. Und letztlich verändern sich auch nur diese Kinder, die sich verändern. Das heisst, niemand ist mehr in der Lage, einen anderen Menschen zu verändern als dieser sich selbst (S. 62).

5.2 Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit

Für die Professionellen der Sozialen Arbeit im Kontext der Schule wird aufgezeigt, dass die Thematik der Verhaltensauffälligkeit in ihren Berufsalltag gehört. Besonders in Akutsituationen werden sie hinzugerufen. Da sie vielerorts in einem niedrigen Pensum angestellt sind, werden sie den Akutsituationen zunehmenden nicht mehr gerecht. Oft wird eine schnelle Verbesserung/Veränderung der Situation erwartet, die aber selten schnell eintrifft. Zudem ist die Soziale Arbeit bestrebt, Nachhaltigkeit zu erreichen, was dem in Akutsituationen meist kurzen Einsatz jedoch widerspricht. Für Schulsozialarbeitende sowie für Lehrpersonen müssen darum eindeutige Grundsätze, Methoden und Konzepte im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bereitstehen. Sie brauchen genaue und vor allem gemeinsame Vorstellungen davon, was ihr Leistungsauftrag zu diesem Thema ist, wann und wie sie zusammenarbeiten können und wo eine Zusammenarbeit notwendig ist.

Abgesehen davon ist es ebenso zentral, dass Professionelle den unterschiedlichen Wert- und Normvorstellungen sowie den vielseitigen Wirklichkeiten aller Beteiligten aktiv, bewusst und reflektierend begegnen. Das bedeutet auch, dass Schule und Schulsozialarbeit das gegenseitig befremdende und konkurrierende Verhältnis konstruktiv hinterfragen müssen. Ansonsten laufen die Professionellen der Sozialen Arbeit Gefahr, eine Nebenrolle im System Schule einzunehmen.

Gegenwärtig kann fast nicht mehr davon ausgegangen werden, dass Schulen verhaltensauffällige Kinder ohne zusätzliche Unterstützung integrativ zu fördern in der Lage sind. Dennoch

kann es auch keine Lösung sein, dass im Sinne einer Entlastung im Unterricht immer mehr Kinder einzeln betreut werden. Denn damit werden negative Auswirkungen, wie beispielsweise Stigmatisierung, gefördert, die es zu vermeiden gilt.

Die Schule ist einer sich stetig verändernden Gesellschaft gegenübergestellt. Sie ist also gefordert, entsprechende Konzepte zu entwickeln, um allen Kindern eine möglichst gleichberechtigte Entwicklungschance zu ermöglichen. Das heisst, dass sich an den Struktur- und Funktionsprinzipien der Schulen immer wieder etwas verändern muss.

Es ist Aufgabe der Sozialen Arbeit – gemeinsam mit der Pädagogik – an der Gestaltung der Schule mitzuwirken und sie zu einem Raum zu gestalten, der die Lebenswelt miteinbezieht. Die Kompetenzentwicklung zur Lebensbewältigung muss darauf ausgerichtet sein, den Belastungen, Widersprüchen und Überforderungen der heutigen Gesellschaft standzuhalten. Es geht also auch darum, dass sich die Soziale Arbeit in einem Expertenmodus in aktuelle bildungstheoretische Gespräche einbringen kann.

Damit der Schulsozialarbeit dies gelingen kann, muss sie entsprechend in die Schule integriert werden. Es ist Aufgabe der Schule, die Schulsozialarbeit sorgfältig einzuführen und zu integrieren. Schule und Schulsozialarbeit brauchen zudem, um ihrer Verantwortung nachzukommen, finanzielle Ressourcen sowie die öffentliche und politische Aufmerksamkeit.

Obwohl die vorliegende Arbeit den Fokus auf bereits bestehende Verhaltensauffälligkeiten richtet, lässt sich aus dem Kapitel zwei und drei gleichzeitig die Relevanz der Prävention und Früherkennung ableiten. Hannelore Reicher und Marlies Jauk (2012) sehen in der Schule die einzige Einrichtung, in der Kinder mit einer so grossen Wahrscheinlichkeit von präventiven Massnahmen erreicht werden können (S. 30). Jedoch soll aus einer präventiven Idee, wie zum Beispiel Verhaltensauffälligkeiten vorzubeugen, nicht eine Verpflichtung zu normalem Verhalten entstehen. Professionelle müssen sich bewusst sein, dass Prävention auf einem impliziten Normalisierungskonzept basiert. Hier gilt es, in der sich stetig verändernden Gesellschaft die Definition von Normalität immer wieder zu hinterfragen und neu zu diskutieren.

In der Früherkennung kommt den Lehrpersonen eine bedeutende Rolle zu, denn sie sind meist die erste Ansprechperson für Kinder. Durch ihren täglichen Kontakt mit ihnen können sie ein auffälliges Verhalten unter Umständen sehr früh bemerken. Dazu braucht es jedoch Sensibilisierung und Kenntnisse zu dieser Thematik. Es ist Aufgabe der Schulsozialarbeit, die Lehrpersonen im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten zu sensibilisieren und zu stärken – im Sinne des Grundsatzes, Hilfe zur Selbsthilfe.

Nicht nur in der Früherkennung und Prävention sondern genauso bei bereits bestehenden Verhaltensauffälligkeiten soll die Schulsozialarbeit die Lehrpersonen zum Thema Verhaltensauffälligkeit stärken. Es ist wichtig, die Lehrpersonen wenn immer möglich, aktiv in den Prozess miteinzubeziehen und sie auch unbedingt dabei zu unterstützen, eigene Haltungen und Zuschreibungsprozesse erkennen und verändern zu können. Abgesehen davon ist es von grosser Bedeutung, ihr Bewusstsein zu fördern, dass Kinder primär nicht in der Absicht handeln, jemandem zu schaden. Vielmehr versuchen sie mit ihrem auffälligen Verhalten ein anderes Leiden zu kompensieren. Sei das Leiden nun die Schwierigkeit, sich in die Institution Schule einzugeben und anzupassen, eine familiäre Problematik oder das Zusammenspiel mehrerer Faktoren aus Entwicklung, Sozialisation und Persönlichkeit – wichtig ist letztendlich, dass nicht das Kind als *das Problem* betrachtet wird.

5.3 Ausblick zur Thematik verhaltensauffällige Kinder in der Schule

Während des Arbeitsprozesses musste dort, wo eine Weiterarbeit interessant und wichtig gewesen wäre, immer wieder Grenzen gesetzt werden. Einige Anregungen werden darum hier kurz vorgestellt.

Erstaunlich ist, dass in Anbetracht der Relevanz dieses Themas, auf der Basis der Sozialen Arbeit wenig Literatur zu finden ist. Hier sind der sozialen Arbeit die Bezugsdisziplinen, wie die Psychologie und die Pädagogik, voraus. Obwohl der Prävention und Früherkennung von Verhaltensauffälligkeiten eine grosse Bedeutung zukommt, ist es ein Fakt, dass oftmals nicht frühzeitig und präventiv interveniert wird, sondern erst, wenn bereits ein grosser Leidensdruck besteht. Um frühzeitig und präventiv handeln zu können, müssen jedoch klare Vorstellungen von Kooperation vorhanden sein. Hier ist die Frage interessant, wie diese weiter gefördert und ausgearbeitet werden kann, so dass sich beide Disziplinen in ihrer Professionsrolle autonom fühlen, aber dem Kind so frühzeitig wie möglich Unterstützung zukommt. Das verhaltensauffällige Kind befindet sich zum Zeitpunkt, in dem es mit seinem Verhalten auffällt, nämlich in einer Leidenssituation – es leidet heute und darum ist es auch wichtig heute etwas zu tun.

Weiter wäre es in einer Folgearbeit zentral, die Konzepte einzelner Schulen in die Überlegungen miteinzubeziehen. So wäre es beispielsweise spannend die Schulsozialarbeit von öffentlichen und privaten Schulmodellen zu vergleichen. Wie zeigen sich Verhaltensauffälligkeiten in einem privaten Schulmodell – also dort wo alle Kinder Förderung nach ihren persönlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen erhalten? Wie unterscheiden sich diese von Verhaltensauffälligkeiten in öffentlichen Schulmodellen?

Der Einfluss der Schule auf das Verhalten eines jeden Kindes gilt es im Weiteren zu untersuchen, um Reaktionen dieses Systems auf Auffälligkeiten angemessen reflektieren und verändern zu können und zu entscheiden, wie genau die Schulsozialarbeit in diesem Prozess einen hilfreichen Beitrag leisten kann.

6 Literatur und Quellenverzeichnis

- Asendorpf, Jens B. & Neyer, Franz J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit* (5. vollst. überarb. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- AvenirSocial (2010). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Gefunden am 7. Juli 2014 unter http://www.avenirsocial.ch/cm_data/QMRichtlinienSSA_2010.pdf
- Bauer, Joachim (2008). *Prinzip der Menschlichkeit* (5. Aufl.). München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Beavin, H. Janet; Jackson, D. Don & Watzlawick, Paul (2007). *Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien* (11. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Bender, Doris & Lösel, Friedrich (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In Günther, Opp und Michael, Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt - Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 63). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.
- Berghaus, Margot (2011). *Luhmann leicht gemacht* (3. Aufl.). Köln Weimar Wien: Böhlau Verlag.
- Biermann, Benno (2007). *Soziologische Grundlagen der Sozialen Arbeit*. München: Ernst Reinhardt.
- Böhnisch, Lothar (2010). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung* (4. überarb. Aufl.). Weinheim München: Juventa Verlag.
- Buddeberg, Claus (2004). *Psychosoziale Medizin*. (3. überarb. Auflage). Berlin: Springer Verlag.
- Cassée, Kitty (2010). *Kompetenzorientierung: Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe* (2. überarb. Aufl.). Bern Stuttgart Wien: Haupt Verlag.
- DeLoache, Judy S.; Eisenberg, Nancy & Siegler, Robert (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (3. Aufl.). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Drilling, Matthias (2009). *Schulsozialarbeit, Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4. akt. Aufl.). Bern Stuttgart Wien: Haupt Verlag.
- Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten [EDA]. (2014). Übereinkom-

- men über die Rechte des Kindes. Gefunden am 15. Juli 2014 unter <http://www.admin.ch/opc/de/classifiedcompilation/19983207/201406040000/0.107.pdf>
- Flammer, August (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (4. vollst. überarb. Aufl.). Bern: Hans Huber Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten* (2. akt. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Gschwind, Kurt & Ziegele, Uri (2010). Intervention, Prävention, Früherkennung: drei Funktionen, viele Kompetenzen. Aufgabenanalyse und Rollenklärung für die Soziale Arbeit in der Schule. *SozialAktuell – Fachzeitschrift für die Soziale Arbeit*. Gefunden am 22. Mai 2014 unter http://www.hslu.ch/s-1012_sozialaktuell_gschwind-ziegele.pdf
- Hafen, Martin (2007). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis* (1. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Hurrelmann, Klaus (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie (9. unverän. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Husi, Gregor (2011). *Werte und Normen im menschlichen Zusammenleben*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit.
- Jauk, Marlies & Reicher, Hannelore (2012). Programme zur Förderung sozialer Kompetenz im schulischen Setting. In Michael, Fingerle & Mandy, Grumm (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, Programme auf dem Prüfstand* (1. Aufl., S. 30). München Basel: Ernst Reinhardt.
- Liesen, Christian & Luder Reto (2012). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Berufliche Rehabilitation*. Gefunden am 28. Juni 2014 unter http://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/D.15_Liesen2012vs.pdf
- Lindquist, Barbara & Monar, Alex (2013). *Verhaltensprobleme in der Schule, Lösungsstrategien für die Praxis* (10. Aufl.). Dortmund: Borgmann KG.
- Mand, Johannes (2003). *Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Montada, Leo (2002). Themen, Traditionen, Trends. In Rolf, Oerter & Leo, Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (5. vollst. überarb. Aufl., S. 20). Weinheim Basel Berlin: Beltz Verlage.
- Mutzeck, Wolfgang (2000). *Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mücke, Klaus (2001). *Probleme sind Lösungen. Systemische Beratung und Psychotherapie – ein pragmatischer Ansatz* (2. vollst. überarb. Aufl.). Potsdam: Ökosysteme Verlag.
- Myschker, Norbert (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen, Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Massnahmen* (6. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Niebank Kay; Petermann, Franz & Scheithauer Herbert (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer
- Ratzke, Kathrin & Sanders, Martin (1999). Das ModeratorInnentraining - Kompetenz für systemische Fallberatung. In Manfred Cierpka & Mary Creutzfeldt (Hrsg.), *Kinder mit aggressivem Verhalten: Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen* (2. Aufl., S. 250). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Rieländer, Maximilian (2000). *Die Funktion der Familie in der Sozialisation*. Gefunden am 1. Juli 2014 unter http://www.psychologische-praxis.rielaender.de/Literatur/Familie_Sozialisation.pdf
- Roth, Gerhard (2007). *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schneewind, Klaus A. (2002). Familienentwicklung. In Rolf, Oerter & Leo, Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl., S. 117). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlage.
- Schweitzer, Jochen & Von Schlippe, Arist (2007). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (10. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907 (SR 210).
- Speck, Karsten (2009). *Schulsozialarbeit, Eine Einführung* (2. überarb. Aufl.). München Basel: Ernst Reinhardt.

- Vernooij, Monika A. (2000). Verhaltensstörungen. In Johann Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 37). Göttingen: Hogrefe.
- Von, Spiegel, Hiltrud (2013). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (5. vollst. überarb. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Weber, Esther (2012). *Beratungsmethodik in der Sozialen Arbeit. Das Unterrichtskonzept der Beratungsmethodik an der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit*. Luzern: Interact.
- Weinberger, Sabine (2008). *Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe* (12. Aufl.). Weinheim München: Juventa Verlag.
- Ziegenhain, Ute (2008). Erziehungs- und Entwicklungsberatung für die frühe Kindheit. In Franz, Petermann & Wolfgang, Schneider (Hrsg.). *Angewandte Entwicklungspsychologie* (S. 164). Göttingen Bern Toronto Seattle: Hogrefe – Verlag für Psychologie.

Titelblatt gefunden am 22. Juli 2014 unter <http://www.awo-en.de/kitas/rabe/>