

Bachelorarbeit
Ausbildungsgang **Sozialarbeit**
Kurs **TZ SA 2016 - 2020**

Roman Kümpel

**Einzelfallarbeit mit Kindern in der
Sozialen Arbeit in der Schule**
Ein kreativer Werkzeugkoffer

Diese Bachelorarbeit wurde im August 2020 eingereicht 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.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

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 Sozialarbeiter/Innen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2020

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

In dieser Arbeit werden geeignete Techniken für die Arbeit mit einzelnen Personen für das Arbeitsfeld Soziale Arbeit in der Schule untersucht. Strukturiert sind die Techniken nach dem Prozessmodell der Kooperativen Prozessgestaltung.

Nach vielen Jahren der Einführung und Konsolidierung wird innerhalb der Sozialen Arbeit in der Schule die Frage gestellt, welche Konzepte, Theorien und Methoden sich für dieses Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit eignen. Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag zu dieser Diskussion leisten.

Diese Arbeit zielt darauf ab, einen Werkzeugkoffer für die Arbeit mit einzelnen Kindern in der Sozialen Arbeit in der Schule zu gestalten. In einem ersten Schritt werden hierfür geeignete Methoden festgelegt und anschliessend deren Techniken anhand eines Phasenmodells der Kooperativen Prozessgestaltung bewertet.

Als geeignete Methoden kristallisierten sich die systemisch-lösungsorientierte Beratung und Methoden mit partizipativen Eigenschaften heraus. Das Ergebnis ist ein massgeschneiderter Werkzeugkoffer mit 29 Techniken, die aufgrund der Bewertung des Phasenmodells in sich logisch strukturiert sind. Keine Techniken liessen sich für folgende zwei Prozessschritte finden: die Diagnose und die Interventionsdurchführung.

Es zeigt sich, dass sich mit den in dieser Arbeit festgelegten Methoden eine grosse Vielfalt an Techniken innerhalb von fünf Prozessschritten finden lässt, jedoch eine Lücke innerhalb der Diagnose und Interventionsdurchführung besteht. Es stellt sich nun die Frage an die Professionellen der Sozialen Arbeit, wie sich diese Lücke schliessen lässt.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	IV
Abkürzungsverzeichnis	IV
Danksagung	V
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.3 Persönliche Motivation, Ziele und Adressatenschaft	3
1.2 Fragstellungen und Aufbau der Arbeit	3
1.4 Wahl der Autoren.....	4
2 Soziale Arbeit in der Schule	5
2.1 Eine Verortung Soziale Arbeit und Schule in der Sozialen Arbeit.....	5
2.1.1 Begriff Soziale Arbeit	5
2.1.2 Die SAS als Arbeitsfeld verortet in den Berufsfeldern	6
2.2 Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule	8
2.3 Zielgruppen und Ziele der SAS	9
2.4 Grundprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule.....	12
2.5 Definition Soziale Arbeit in der Schule von Avenir Social und SSAV (2010)	13
2.6 Fazit.....	13
3 Einzelfallbezogene Methoden in der Sozialen Arbeit	15
3.1 Annäherung an den Methodenbegriff.....	15
3.2 Ausdifferenzierung: Konzept, Methode und Technik.....	16
3.3 Methodenreflektion bei der Wahl einer Methode.....	18
3.4 Systematisierung der Methoden und Konzepte nach inhaltlichen Kriterien.....	19
3.4.1 Handlungskonzepte und Methoden in der Sozialen Arbeit nach Michael Galuske.....	19
3.4.2 Eingrenzung: einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden	20
3.5 Fazit.....	21
4 Geeignete Methoden für die Soziale Arbeit in der Schule	22
4.1 Bisherige Erkenntnisse zu SAS und ihren Methoden.....	22
4.2 Systematisierung der Methoden SAS	22
4.2.1 Systemisch-lösungsorientierte Beratung	24
4.2.2 Partizipative Methoden und ihre Eigenschaften	26
4.3 Fazit.....	29
5 Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit.....	30
5.1 Prozessmodell «Kooperative Prozessgestaltung»	30
5.2 Kooperationsebenen	33
5.3 Möglichkeiten und Grenzen	33
5.4 Fazit.....	33

6 Ein Werkzeugkoffer für die Soziale Arbeit in der Schule	35
6.1 <i>Situationserfassung</i>	37
6.1.1 Joining	37
6.1.2 Drei Techniken aus dem lösungsorientierten Zuhören	38
6.1.3 Die drei Häuser	40
6.1.4 Die Klienteltypen	41
6.1.5 Die Erwartungen nicht anwesender Dritter erfragen	41
6.1.6 Erste Arbeitshypothesen bilden	42
6.2 <i>Analyse</i>	43
6.2.1 Drei Techniken für die Arbeit mit Minifiguren	44
6.2.2 Drei systemische Gestaltungstechniken	49
6.2.3 Skalierungsfragen innerhalb der Analyse	51
6.3 <i>Diagnose</i>	53
6.3.1 Methodisches Vorgehen bei der Relationierung von Fall und Theorie	54
6.3.2 Beispiel für eine Theorie im ersten Schritt: Wahl geeigneter Wissensbestände	57
6.4 <i>Zielsetzung</i>	59
6.4.1 Formulieren von Motto-Zielen	60
6.4.2 Zielkarten für das Formulieren von Handlungszielen	61
6.4.3 Die Arbeitstafel für die Formulierung von Arbeitspunkten	62
6.5 <i>Interventionsplanung</i>	64
6.5.1 Möglichkeitskonstruktionen	66
6.5.2 Der Ressourcen-Zoo	67
6.5.3 Münze werfen	67
6.5.4 Die Wunderfrage	68
6.5.5 Inhaltsreframing	69
6.6 <i>Interventionsdurchführung</i>	70
6.7 <i>Evaluation</i>	72
6.7.1 Outcome-Rating-Skala	73
6.7.2 Reflexive Fragen zur Arbeitsbeziehung	75
6.7.3 Die Fünf-Finger-Methode	76
6.7.4 Lösungsevaluation	76
6.7.5 Drei Variationen und Lösungsevaluationen darstellen	77
7 Schlussfolgerungen.....	79
8 Literaturverzeichnis	83

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1 Arbeitsfelder der Berufsfelder (Quelle: Husi & Villiger, 2012, S. 46).....	7
Abbildung 2 Funktionen Soziale Arbeit in der Schule (Quelle: Ziegele, 2012, S. 39)	8
Abbildung 3 Konzept, Methode und Techniken (Quelle: Galuske, 2013, S. 32)	17
Abbildung 4 Systematisierung der Methoden der SA (Quelle: Galuske, 2012, S. 606)	20
Abbildung 5 Systematisierung Methoden der SAS (Quelle: Ziegele 2014, S. 55)	23
Abbildung 6 Kooperative Prozessgestaltung (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 136)	32
Abbildung 7 Vorgehen bei der Analyse (Quelle: Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 178).....	44
Abbildung 8 Genogramm (Quelle: Monica McGoldrick & Randy Gerson, 1990, S. 19).....	45
Abbildung 9 Legofiguren (Quelle: lego, ohne Datum)	46
Abbildung 10 Legofläche (Quelle: Lego, ohne Datum)	46
Abbildung 11 Öko-Karte (Quelle: Rezlaff, 2019, S. 109).....	48
Abbildung 12 Soziogramm: Meine Schulklasse (Quelle: Rezlaff, 2019, S. 107)	48
Abbildung 13 Problembild «Seelengift» (Quelle: Rezlaff, 2019, S. 260)	50
Abbildung 14 Ressourcenbild (Quelle: Rezlaff, 2019, S. 272)	50
Abbildung 15 Methodisches Vorgehen bei Relation von Fall und Theorie (Quelle: Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 225)	50
Abbildung 16 Beispiel Outcome-Rating-Skala (Quelle: Fischer & Gerber, 2018, S. 92).....	74
Tabelle 1 Partiziationsstufen (Quelle: Lüttringhaus, 2000)	28
Tabelle 2 Eigene Darstellung Prozessschritte KPG & Methoden SAS.....	36
Tabelle 3 S.M.A.R.T.-Ziele (Quelle: Cassée, 2019, S. 267)	63
Tabelle 4 Beispiel Outcome-Rating-Skala mit Skala (Quelle: Fischer & Gerber, 2018, S. 92).....	75
Tabelle 5 Eigene Darstellung der Prozessschritte der KPG & Methoden SAS mit Techniken	80

Abkürzungsverzeichnis

ebd.	=	ebenda
D-EDK	=	Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz
GW	=	Gemeinwesenarbeit
KPG	=	Kooperative Prozessgestaltung
LP	=	Lehrpersonen
SA	=	Soziale Arbeit
SAS	=	Soziale Arbeit in der Schule
SCHU	=	Schulhaus
SSAV	=	Der Schweizerische Schulsozialarbeiterverband
SuS	=	Schülerinnen und Schüler
UNICEF	=	UN-Kinderrechtskonvention

Danksagung

Ein grosser Dank geht an Uri Ziegele, der mir während des ersten Fachpoolgespräches sowie im Modul 331 Soziale Arbeit in der Schule in vielen Gesprächen fachlich eine grosse Hilfe war. Ein weiterer grosser Dank geht an Gregor Husi, der mich im ersten Coaching während des Kolloquium ermutigt hat, die Idee eines Werkzeugkoffers weiterzuverfolgen.

Danke an Andreas Zürcher Sibold, Anita Nelson und Cathrin Habersaat-Hüsser für die interessanten und anregenden Fachpoolgespräche.

Ein weiteres Dankeschön für Unterstützung aller Art geht an Nina Heidarian, Matthias Möller, Sabine Fuhrer, Claudia Baumgartner, Tina Kümpel, René Kümpel, Hans-Peter Bollinger, Bettina Hurter und Mayra Viejo.

1 Einleitung

Das erste Kapitel beschäftigt sich mit der Ausgangslage für die vorliegende Bachelorarbeit. Anschliessend wird die Fragestellung vorgestellt, der Aufbau der Arbeit erläutert, die persönliche Motivation beschrieben und Ziele und die Adressatenschaft näher ausgeführt.

1.1 Ausgangslage

Die Notwendigkeit von Methoden in der Sozialen Arbeit zeigt sich für Ursula Hochuli Freund und Walter Stotz (2017) im sogenannten *strukturellen Technologiedefizit* (S. 52). Dieses lässt sich wie folgt beschreiben: Während sich für technische Probleme standardisierte Lösungen finden lassen (Hochuli Freund & Stotz, 2017), sind soziale Probleme weitaus komplexer und unvorhersehbarer. Ein Beispiel für ein typisch standardisiertes Lösungsverfahren innerhalb der Technik kann sein: «Eine spezifische Problemkonstellation (A) kann durch ein definiertes Verfahren (B) eine bestimmte Wirkung erzielen (C)» (ebd.).

Es gibt jedoch keine standardisierten Lösungen, also keine einheitlichen Lösungen oder ein festgeschriebenes Vorgehen für das Lösen sozialer Probleme (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 60). Aus dieser Tatsache heraus ergibt sich die Notwendigkeit eines methodisch strukturierten Vorgehens, bei dem theoretisches und fallbezogenes Wissen aufeinandertreffen (S. 61). Methoden bilden in der Sozialen Arbeit folglich ein Scharnier zwischen Theorie und Praxis (Uri Ziegele, 2014, S.48). Des Weiteren geben Methoden die Möglichkeit, die Komplexität einer Aufgabestellung zu reduzieren und die Unsicherheit, die durch die Komplexität entsteht, erträglicher zu machen (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 117). Um die heutige Ausgangslage zu verstehen, wird im Folgenden kurz auf die Methodendiskussion der 70er Jahre und die daraus resultierenden Entwicklungen eingegangen. Durch die Expansion des Berufsfeldes in den 60er Jahren entstanden neue Perspektiven über Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen. Während der 70er Jahre gab es im Zuge der Diskussion, ob die Soziale Arbeit eine Profession ist oder nicht, auch Verlagerung des Blickwinkels durch Politisierung und Theoretisierung (S. 114). Als Ergebnis dieser Entwicklungen ist nun eine Vielzahl von Methoden und Handlungsformen entstanden, die heute in den Praxisfeldern der Sozialen Arbeit Verwendung finden (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 116).

So haben beispielsweise viele psychologische Schulen die Arbeitsgestaltung der Sozialen Arbeit beeinflusst (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 91). Seither und bis zum heutigen Tag haben therapeutische Methoden in der Sozialen Arbeit einen wichtigen Stand (ebd.).

Davon ausgehend, geht Michael Galuske (2013) einen Schritt weiter und spricht von einem kaum überschaubaren Markt an Methoden, Verfahren und psychologischen Techniken, die mehrheitlich von Psychologie und Psychotherapie für die Soziale Arbeit adaptiert werden (S. 25). Wenn man nun diese Methoden in der Sozialen Arbeit anwendet, gibt es einen Mangel an konzeptionellem Überbau (ebd.). Zusammengefasst ist ein Methodenpluralismus in der Sozialen Arbeit festzustellen, der versucht, den unterschiedlichen Anliegen, Lebensformen, Problemstellungen und Zielsetzungen gerecht zu werden (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 116). Ausgehend von diesem Defizit des Methodenpluralismus wurde im Rahmen dieser Bachelorarbeit einen Werkzeugkoffer für die Einzelarbeit in der Sozialen Arbeit in der Schule erstellt, um Komplexität zu reduzieren.

Eine Lösung, mit dieser Herausforderung des Methodenpluralismus umzugehen, bietet das Modell der Kooperativen Prozessgestaltung [KPG] (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 117). Diese Methodik, die für die Soziale Arbeit entwickelt wurde, bietet die Chance, einzelne Methoden und Techniken aus verschiedenen Konzepten und Disziplinen zu vereinen. Diese Methodik ist praxisübergreifend und so konzipiert, dass sie für alle Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit funktioniert kann. Jedoch sind Methoden grundsätzlich differenziert zu wählen und je nach Situation, Gegebenheiten und spezifischen Aufgabengebieten der Organisationen anzupassen (Avenir Social, 2014, S. 2). Auch Hochuli Freund und Stotz (2017) fordern, dass die Methoden je nach Person, Problem, Thema und Arbeitsfeld zu wählen sind (S. 117). Dies kann im jeweiligen Arbeitsfeld zu weiteren Herausforderungen führen. Deswegen wird im Rahmen dieser Arbeit ein Werkzeugkoffer für die Soziale Arbeit in der Schule vorgestellt, um diese Herausforderungen zu minimieren.

Die gesamte Bachelorarbeit besteht aus zwei Teilen: der erste Teil, der sich mit den oben genannten Themen beschäftigt (Kapitel 2 - 5), und der zweite Teil, der einen Werkzeugkoffer als Ergebnis dieser vier Kapitel präsentiert (Kapitel 6).

1.3 Persönliche Motivation, Ziele und Adressatenschaft

Erste Berufserfahrungen sammelte ich im Praktikum bei der Stadt Zürich. Als Praktikant Soziale Arbeit in der Schule [SAS] besuchte ich das Modul 102 – Kernkompetenzen des sozialarbeiterischen Handelns und lernte die sozialarbeiterischen Grundkenntnisse (HSLU, 2020, S. 54) und die systemische Beratung näher kennen. Doch hatte das Arbeitsfeld SAS viele Eigenheiten und Herausforderungen, die es erst einmal zu bewältigen galt. In dieser Zeit erwachte das Interesse an Methoden, Techniken und der Prozessgestaltung.

Später, im Rahmen einer Festanstellung als Mutterschaftsvertretung in Dübendorf, entstand die Idee und persönliche Motivation, einen auf die Schulsozialarbeit abgestimmten Werkzeugkoffer zu entwickeln, den man im Alltag der SAS einsetzen kann. Die vorliegende Arbeit soll einerseits als Nachschlagewerk für Techniken fungieren, jedoch auch als Planungstool für neue Prozesse genutzt werden können. Die Adressatenschaft beinhaltet primär die Sozialarbeitenden an Schulen, aber auch all jene, die systemisch-lösungsorientiert, partizipativ, mit Kindern oder mit der KPG arbeiten.

1.2 Fragstellungen und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an folgender Hauptfrage, die aufgrund der Ausgangslage formuliert worden ist.

Welche einzelfallbezogenen Techniken eignen sich für das Arbeitsfeld Soziale Arbeit in der Schule für die Arbeit mit Kindern vor dem Hintergrund der Kooperativen Prozessgestaltung?

Hierfür wird im zweiten Kapitel die Soziale Arbeit definiert, die drei Berufsfelder näher erläutert und die Rolle der SAS innerhalb dieser beschrieben. Anhand der Funktionen, Ziele, Zielgruppen und Grundprinzipien werden die Eigenheiten dieses Arbeitsfeldes näher erläutert, um abschliessend eine Definition vorzunehmen.

Nach einer Begriffsklärung werden die Kriterien anhand der Methodenreflektion erläutert, die für die Wahl einer Methode eine Rolle spielen. Anschliessend erlaubt eine inhaltliche Kategorisierung nach Galuske (2013) einen Überblick über die heutige Methodenvielfalt der Sozialen Arbeit und erlaubt zusätzlich eine Eingrenzung bezüglich der Techniken mit einzelnen Personen.

Aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen von Kapitel 2 über das Arbeitsfeld SAS und dem Kapitel 3 über die einzelfallbezogenen Methoden kann nun in Kapitel 4 erläutert werden, welche Methoden sich eignen. Im selben Kapitel werden die sich eignenden Methoden im Einzelnen erläutert.

Im Kapitel 5 wird das Modell der KPG erklärt und als Lösungsvorschlag zu der in der Einleitung beschriebenen Problematik der methodischen Vielfalt präsentiert.

In Kapitel 6 werden die geeigneten Techniken der festgelegten Methoden für die jeweiligen Prozessschritte ausgewählt. Hierbei wird in einem ersten Schritt im Sinne der KPG jeweils die *Aufgabe* des Prozessschrittes vorgestellt und anschliessend die geeigneten Techniken nach *Ziel und Zweck* beschrieben und in das Modell integriert. Die Beantwortung der Fragestellung erfolgt im Kapitel 7.

1.4 Wahl der Autoren

Da es sich um eine Arbeit über die SAS Schweiz handelt, fällt die Wahl bezüglich der SAS auf Autoren/innen aus der Schweiz und, da der Autor dieser Arbeit selbst an der HSLU studiert hat, möglichst auf Autoren/Innen und Modelle der Hochschule Luzern Soziale Arbeit. Hier besuchte der Autor vier Jahre lang Vorlesungen, beschäftigte sich mit den erwähnten Modellen und pflegte den Diskurs, unter anderem auch mit den Dozierenden selbst.

Aus diesem Grund war zunächst auch das Wissen-Praxis-Transfermodell von Gregor Husi (2010) als Beurteilungsinstrument für die Techniken (S. 133) gedacht. Das kooperative Prozessgestaltungmodell der Fachhochschule Nordwestschweiz als methodenintegratives Modell zeigte sich jedoch mit seinen Ausführungen zu jedem Prozessschritt und aufgebaut als Nachschlagewerk für diese Bachelorarbeit als geeigneter.

2 Soziale Arbeit in der Schule

Um geeignete Methoden für die SAS bestimmen zu können, wird im folgenden Kapitel die SAS als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit verortet. Anschliessend werden Funktionen, Zielgruppen, Ziele und die Grundprinzipien erläutert und die SAS abschliessend definiert.

Kurt Gschwind, Uri Ziegele und Nicolette Seiterle (2014) stellen fest, dass das eher neue Arbeitsfeld SAS in den letzten 30 Jahren grosse Veränderungen erlebte (S. 6). Laut Florian Baier (2008) gab es die SAS das erste Mal in den 70er Jahren in Form von vereinzelt Projekten, die sich dann in den 80er Jahren fortsetzten und evaluiert wurden. Aus Projekten heraus entwickelte sich in den 90er Jahren eine quantitative Verbreitung dieses neuen Arbeitsfeldes, zunächst nur in grösseren Städten (S. 87). Heute ist die SAS in allen Kantonen der Deutschschweiz vertreten (Gschwind et al., 2014, S.6). Der Schweizerische Schulsozialarbeiterverband [SSAV] (2020) zählt allein in der Deutschschweiz über 1'000 SAS. Seit 2005, also seit 15 Jahren, befindet sich die SAS nun in der Profilierungsphase (Baier, 2011, S. 67). In dieser Phase, so Baier (2011), geht es um eine Analyse und Diskussion der inhaltlichen Ausrichtungen der SAS in der Deutschschweiz (S. 67). So wird sich in dieser Phase auch eine Diskussion über Konzepte, Theorien und methodische Herangehensweisen entwickeln (ebd.). Folglich ist in diesem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit eine Entwicklung ersichtlich, die sich auch mit geeigneten Methoden beschäftigt.

2.1 Eine Verortung Soziale Arbeit und Schule in der Sozialen Arbeit

Im Folgenden wird der Begriff Soziale Arbeit definiert, die drei Berufsfelder kurz skizziert und anschliessend die SAS als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit darin verortet.

2.1.1 Begriff Soziale Arbeit

Die folgende Definition findet sich im Berufsbild des Schweizerischen Berufsverbands der Sozialen Arbeit Avenir Social (2014), der wiederum die Definition der International Federation of Social Workers (2000) ins Deutsche übersetzt hat:

«Die Profession Soziale Arbeit fördert den sozialen Wandel, Problemlösungen in menschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen, um ihr Wohlbefinden zu heben. Unter Nutzung von Theorien menschlichen Verhaltens und sozialer Systeme vermittelt Soziale Arbeit am Punkt, wo Menschen und ihre sozialen Umfeldler

aufeinander einwirken. Dabei sind die Prinzipien der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit für die Soziale Arbeit fundamental» (S. 2)

2.1.2 Die SAS als Arbeitsfeld verortet in den Berufsfeldern

Um einen vollständigen Eindruck des jeweiligen Berufsfeldes zu bekommen, reicht diese Skizzierung wohl kaum aus, doch ist die Vollständigkeit aufgrund des begrenzten Ausmasses dieser Arbeit nicht möglich. Die Skizzierung hilft jedoch, um später die SAS als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit begreifen zu können.

Sozialarbeit

Dieses Berufsfeld unterstützt Menschen, ihr Leben zu bewältigen und selbst zu gestalten. Gründe für einen solchen Unterstützungsbedarf können Krisensituationen wie Krankheit, Armut, Trennung und Scheidung sein. Typische Arbeitsfelder sind laut Gregor Husi und Simone Villiger (2012) beispielsweise die Sozialhilfe, Opferhilfe oder Vollzugs- und Bewährungshilfe (S. 46), also das Vermitteln persönlicher und materieller Hilfe (HSLU, 2019, S. 9). Hochuli Freund und Stotz (2017) stellen fest, dass sich die Sozialarbeit aus der Armenfürsorge heraus entwickelt, deren Hintergrund die Industriegesellschaft und die damit verbundenen sozialen Probleme sind (S. 25).

Sozialpädagogik

Sozialpädagogen/Innen unterstützen und begleiten Menschen bei ihren täglichen Aufgaben (HSLU, 2019, S. 9). Ziel ist es hier, eine möglichst selbständige und selbstverantwortliche Lebensführung zu ermöglichen, beispielsweise von Kinder und Jugendlichen oder von Familien. Typische Arbeitsfelder sind die Heimerziehung, Wohnbegleitung oder Behindertenarbeit (Husi & Villiger, 2012, S. 46). Die Sozialpädagogik hat einen bildungstheoretischen Ursprung, der zum Beginn der europäischen Moderne zurückreicht (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 24).

Soziokulturelle Animation

Das von den dreien am jüngste Berufsfeld ist die Soziokulturelle Animation. Ziel ist es, unterschiedliche Menschen oder Gruppen zu einer aktiven Gestaltung von Lebensräumen in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen der Bildung, Gesellschaft, Politik und Kultur zu ermuntern (HSLU, 2017, S. 9). So bildet die Soziokulturelle Animation Netzwerke zwischen

diesen verschiedenen Teilbereichen (beispielsweise Kulturtreffs, Migrationsprojekte, Flüchtlingszentren) (ebd.). Als typische Arbeitsfelder gelten Kulturarbeit und Gemeinde-, Stadt- und Quartierentwicklung (Husi & Villiger, 2012, S. 46).

Die drei Berufsfelder lassen sich weiter in verschiedene Arbeitsfelder (Tätigkeitsfelder, Praxisfelder, Handlungsfelder) ausdifferenzieren (Husi & Villiger, 2012, S. 42). Sie können als Bereiche von Berufsfeldern bezeichnet werden. Gregor Husi und Simone Villiger (2012) definieren Arbeitsfelder als «breite Wege, die zu Zielen führen, die sich aus der Mandatierung Sozialer Arbeit ergeben; durch Aktivitäten in den Arbeitsfeldern erfüllt Soziale Arbeit das ihr Aufgegebene» (S. 42). Die SAS wird folglich als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit verstanden. Sieht man sich eine Einteilung der Arbeitsfeldern nach den drei Berufsfeldern an, so ist eine interessante Erkenntnis bezüglich des Arbeitsfeldes SAS ersichtlich. Wurde vorhin den Berufsfeldern typische Arbeitsfelder zugeordnet – was für ein Arbeitsfeld durchaus üblich sein kann –, kann die SAS keinem exklusiven Berufsfeld zugeordnet werden, sondern lässt sich im Gegenteil eher als Schnittstelle der drei Berufsfelder verorten (siehe Abbildung 1) (Ziegele, 2014, S. 18). Die SAS hat also sozialarbeiterische, sozialpädagogische sowie soziokulturell animatorische Anteile in ihrem Arbeitsfeld.

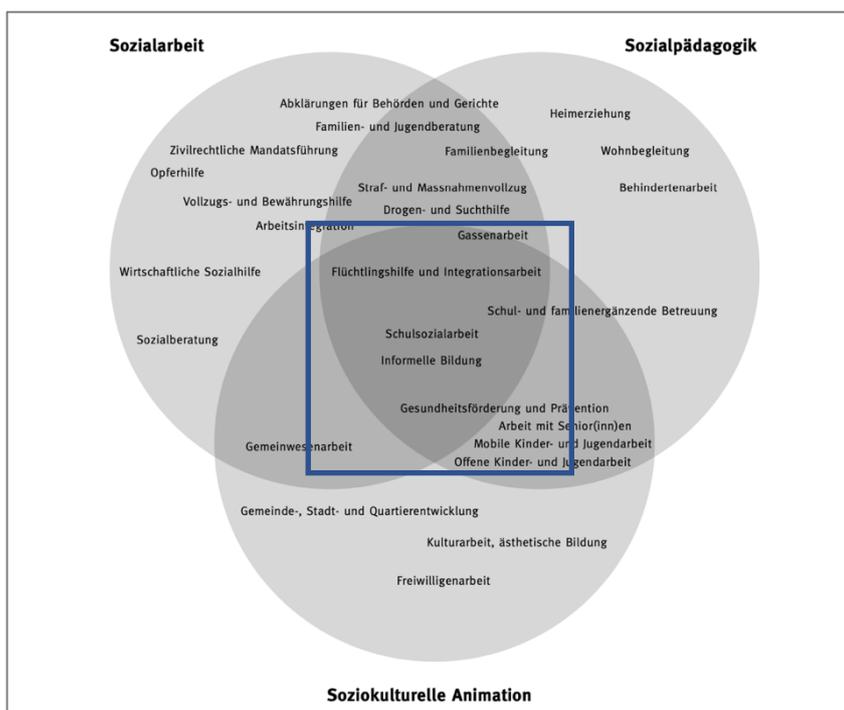


Abbildung 1: Arbeitsfelder der Berufsfelder (Quelle: Husi & Villiger, 2012, S. 46)

2.2 Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule

Im Folgenden werden die drei Funktionen der SAS kurz erläutert. Die SAS lässt sich in die drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung (bio-)psychosozialer Bedürfnisse einteilen (Ziegele, 2014, S. 38). Martin Hafen (2005) stellt fest, dass die beiden Funktionen Behandlung und Prävention hierbei ein Kontinuum bilden, also lückenlos zusammenhängen (siehe Abbildung 2) (S.54).

Behandlung, Früherkennung und Prävention von (bio-)psychosozialen Problemen

Martin Hafen (2005) spricht von *Prävention*, wenn ein Problem noch nicht manifestiert ist und versucht wird, bei den Zielpersonen und ihrer Umwelt mögliche Ursachen des Problems zu beseitigen, damit sich dieses nicht entwickelt (S. 54). An dieser Stelle kann einmal zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention unterschieden werden. Während Verhaltensprävention personenzentriert agiert (also Problemursachen der Zielgruppe wie Gewalt und Mobbing), ist mit Verhältnisprävention eine sozialformorientierte Prävention gemeint (z.B. Umgestaltung Pausenplatz) (Ziegele, 2014, S. 39). Hafen (2005) meint mit *Früherkennung* die Strukturierung des Beobachtens. Diese Systematisierung des Beobachtens kann einerseits auf Anzeichen auf die zu verhindernden Probleme, auf den Austausch dieser Beobachtungen oder auf die Einleitung von frühbehandelnden Massnahmen abzielen (S. 89). Von *Behandlung* spricht man, wenn ein schon manifestiertes gegenwärtiges Problem durch Interventionsversuche behoben, entschärft oder gelindert werden soll. Bei der Behandlung steht ein aktuelles «Problem» und ein zukünftiger gewünschter Zustand im Vordergrund (S. 44). Im Zusammenhang mit den drei Funktionen ist es wichtig zu verstehen, dass jede Behandlung präventive Aspekte und umgekehrt jede Prävention auch behandelnde Aspekte hat (Hafen, 2005, S. 54).

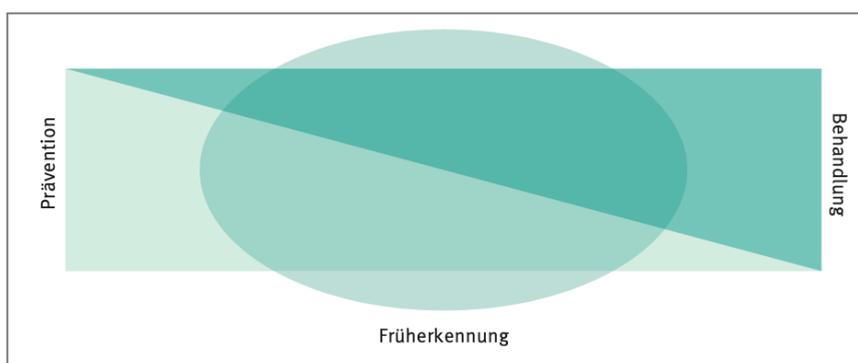


Abbildung 2: Funktionen Soziale Arbeit in der Schule (Quelle: Ziegele, 2012, S. 39)

Zu allen drei Funktionen passende Methoden zu finden, ist innerhalb der Grössenordnung dieser Bachelorarbeit nicht möglich. Es wird folglich eine Eingrenzung geben. Prävention, wie sie hier ausgeführt wurde, orientiert sich an Zielgruppen oder ist sozialformorientiert. Sie passt daher nicht in die Fragestellung, die sich mit «Einzelfallbezogenen Techniken» auseinandersetzt. Genauso die Früherkennung, deren Methoden strukturiertes Beobachten zum Ziel haben. Der Autor untersucht Methoden für einzelne Personen und arbeitet innerhalb der KPG, die in Kapitel 5 noch vorgestellt wird, auf eine Intervention hin (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 270). Somit eignet sich die Funktion *Behandlung* als Eingrenzung.

2.3 Zielgruppen und Ziele der SAS

Im Folgenden werden die Zielgruppen und Ziele der SAS näher erläutert, um einen genaueren Überblick zu bekommen.

Zielgruppen in der SAS

Zu den Zielgruppen der SAS zählen gemäss der SSAV und Avenir Social (2010):

- Schülerinnen und Schüler [SuS]
- Lehrpersonen
- Eltern und Bezugspersonen
- schulische und schulnahe Dienste (S. 2-3)

Die SAS soll dabei allen Kindern und Jugendlichen, Erziehungsberechtigten und den relevantesten Bezugspersonen zu Verfügung stehen und nicht nur problembelasteten SuS. Die Arbeit mit der Schulleitung, Lehrpersonen/Fachpersonen, der Schule sowie den schulnahen Diensten gestaltet sich transdisziplinär (Ziegele, 2014, S. 30).

Schülerinnen und Schüler, Schulzeit und Schulalter

In dieser Arbeit werden Techniken untersucht, die sich auf eine bestimmte Altersgruppe, die Zielgruppe der Primar-SuS, beziehen. Es geht folglich nicht um die Arbeit mit Jugendlichen, Eltern, Schulleitung, Lehrpersonen oder schulnahen Diensten. Die Eingrenzung SuS wird dadurch begründet, dass es aufgrund des Rahmens dieser Arbeit nicht möglich ist, alle Zielgruppen zu bedienen und dass der primäre Rahmen die Arbeit im Alltag mit SuS darstellt (Avenir Social &

SSAV, 2010, S. 1). Da der Lehrplan 21 in erster Linie zur Harmonisierung der Volksschule in verschiedenen deutsch- und mehrsprachigen Kantonen entwickelt wurde, macht es Sinn, ihn als Orientierung bezüglich Schulzeit zu nehmen (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2014, S. 2). Seit dem 31. Oktober 2014 ist der Lehrplan 21 von der D-EDK für die Kantone freigegeben und seit dem Schuljahr 2018/19 von einem Grossteil bereits eingeführt (S. 14). Der Lehrplan 21 unterteilt die elf Schuljahre (inklusive Kindergarten) in drei Zyklen (D-EDK, 2014, S.4). Der *erste Zyklus* umfasst den Kindergarten und die ersten beiden Schuljahre der Primarschule (S. 24). Der *zweite Zyklus* umfasst das 3. bis 6. Schuljahr der Primarschule. Der *dritte Zyklus* beinhaltet die drei Schuljahre der Sekundarstufe 1 (S. 4). Die obligatorische Schulpflicht beginnt beim Eintritt in den Kindergarten mit vier Jahren (S. 2).

Eingrenzung Schulalter

Zwischen diesen elf Jahren, vom ersten Kindergarten bis zum Ende der Sekundarstufe 1, liegt ein immenser Unterschied in Bezug auf Entwicklung (Kitty Cassé, 2017, S. 96). Um an dieser Stelle eine Eingrenzung vorzunehmen, helfen uns die drei Entwicklungsphasen von Cassée (2019):

- 4 - 6 Jahre
- 7 - 12 Jahre (Schulzeit)
- 13 – 20 Jahre (Jugendzeit) (S. 381 - 392)

Da die Entwicklungsphase Schulalter mit dem Schulbeginn startet und vor dem Übertritt in den 3. Zyklus (Sekundarstufe 1) endet, eignet sich diese als Eingrenzung für die vorliegende Arbeit (D-EDK, 2014, S. 4). Somit wird die Zielgruppe Kinder auf die Entwicklungsphase 7 - 12 Jahre eingegrenzt. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird nun im Zusammenhang mit der Zielgruppe SuS von Kindern die Rede sein.

Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule

Im Folgenden werden die Ziele der SAS definiert:

- Unterstützung der (bio-)psychosozialen Entwicklung und Integrität
- Unterstützung der gesellschaftlichen Inklusion der Anspruchsgruppen
- Mitwirkung an einer nachhaltigen Schulentwicklung (Ziegele, 2014, S. 30)

Für die *Unterstützung der (bio-)psychosozialen Entwicklung und Integrität* ist das Fachwissen der Entwicklungspsychologie zentral (Johannes Jungbauer, 2017, S. 19). Sie hilft im beruflichen Alltag, einen altersgerechten Umgang mit Kindern für eine Beurteilung des individuellen Entwicklungsstands oder für die Einschätzung des Kindeswohls zu pflegen (ebd.). Die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich zwar auch mit körperlichen, doch in erster Linie mit psychischen Veränderungen (Jungbauer, 2017, S. 9). Damit sind alle längerfristigen Veränderungen innerhalb der Lebensspanne gemeint (S. 10). Über die Jahre haben sich wichtige Theorien der Entwicklungspsychologie herauskristallisiert. Jungbauer (2017) zählt zu den Traditionslinien der entwicklungspsychologischen Modellen die Entwicklungstheorie der Psychoanalyse von Sigmund Freud (1930) (S. 24), Die Entwicklungstheorie von Erik Erikson (1988) (S. 25), oder das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Robert Havighurst (1948) (S. 29). Laut Ziegele (2014) können für die SAS durchaus die Entwicklungsaufgaben von Kitty Cassee (2019) als Bezugs- und Orientierungspunkt genommen werden. So werden die Entwicklungsaufgaben nach Cassée (2017) wieder innerhalb der Prozessgestaltung im Prozessschritt *Diagnose* (Kapitel 6.3) aufgegriffen, indem eine Möglichkeit gezeigt wird, wie man Entwicklungstheorien innerhalb der KPG anwenden kann.

Mit *Inklusion* ist hier der Zugang zu unterschiedlichen Funktionssystemen gemeint (Ziegele, 2014, S 35). Es geht hier folglich um die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft und um die soziale Einbindung von ersterem. Entgegen dem Begriff Inklusion steht der Begriff Exklusion, also der Ausschluss aus Funktionssystemen. Da nicht jede Inklusion gewünscht ist (z.B. Strafvollzug), ist es wichtig, die Anspruchsgruppen für Inklusionsbestrebungen zu unterstützen oder förderliche und bedürfnisorientierte Inklusionsbedingungen zu erwirken (ebd.).

Der letzte Punkt *Mitwirkung an einer nachhaltigen Schulentwicklung* (Ziegele, 2014, S 35) wird in dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt. Dies hat jedoch nichts mit der Relevanz des Punktes an sich zu tun, die der Autor im Gegenteil sehr hoch bewertet, sondern damit,

dass die direkte Relevanz bezüglich der Fragestellung fehlt. Nun könnte an dieser Stelle die Diskussion geführt werden, ob die Einzelfälle, die innerhalb dieser Arbeit behandelt werden, auch zu einer nachhaltigen Schulentwicklung beitragen. Dies würde jedoch den Rahmen dieses Kapitels sprengen. Folglich: Wenn der Autor sich mit Techniken und Methoden beschäftigt, die sich mit einzelnen Personen befassen, dann stellt sich innerhalb dieser Arbeit nicht die Frage nach der Mitwirkung einer nachhaltigen Schulentwicklung.

2.4 Grundprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule

Ziegele (2014) zählt fünf Grundprinzipien zur SAS, die im Folgenden ausgeführt werden. Im Hinblick auf die Suche nach geeigneten Methoden können diese Grundprinzipien hilfreich sein und als Leitlinie dienen (S. 60).

Als die fünf Grundprinzipien der SAS gelten:

- Lebensweltorientierung
- Niederschwelligkeit
- Diversität
- Partizipation (S. 60)
- systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten

Mit der *Lebensweltorientierung* ist in diesem Kontext vor allem die Nähe zur Lebenswelt der Anspruchsgruppen gemeint. Die SAS orientiert sich dabei in der Zusammenarbeit mit den Anspruchsgruppen an ihren Lebenswelten und Lebensweisen. Das heisst auch, dass die situationsrelevanten Lebensräume wie beispielsweise Familie und Freizeit miteinbezogen werden (ebd.). Mit *Niederschwelligkeit* ist die gute oder niederschwellige Zugänglichkeit der Schulsozialarbeitenden für die Anspruchsgruppen gemeint. Dies kann sich beispielsweise durch Räumlichkeit, Präsenzzeit oder Erreichbarkeit zeigen. Mit *Diversität* sind hier die Vielfalt und die Unterschiede beispielsweise an Lebensweisen und Lebenslagen bis hin zu Emotions- oder Verhaltensdifferenzen gemeint. Diese sollen von den SAS wahrgenommen, akzeptiert und entsprechend damit umgegangen werden (Ziegele, 2014, S. 62). Das *systemisch-lösungsorientierte Arbeiten* wird als sehr wichtig gewertet und ist in dieser Arbeit noch genauer erläutert. An dieser Stelle wird auf Kapitel 4.2.1 verwiesen, wo das systemisch-lösungsorientierte Arbeiten näher ausgeführt wird.

Partizipation bedeutet einerseits die aktive Teilnahme von Personen an sozialen Prozessen, jedoch auch die Teilnahme an der Lösung von bestimmten Problemen (Ziegele, 2014, S. 63). Die SAS ist darauf bedacht, innerhalb der strukturellen Rahmenbedingungen situationsadäquat Partizipationsmöglichkeiten zu bieten (ebd.). Diesem Grundprinzip wird in dieser Arbeit eine grosse Wichtigkeit zugeschrieben, da es sich in den Grundlagen der UN-Kinderrechtskonvention [UNICEF] Art. 12 (1) (2016) im Recht auf Partizipation befindet (S. 1). Mehr zur Partizipation findet sich in Kapitel 4.2.2.

2.5 Definition Soziale Arbeit in der Schule von Avenir Social und SSAV (2010)

Nun kann mit den vorliegenden Ausführungen und Erläuterungen eine abschliessende Definition vorgenommen werden (Avenir Social & SSAV, 2010):

«Die SAS ist ein Berufsfeld der Sozialen Arbeit und nutzt deren Methoden und Grundsätze. Sie arbeitet mit Fachleuten trans- und interdisziplinär zusammen. Die Theorie und Praxis der Schulsozialarbeit orientieren sich an der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft. Die SAS ist eine gleichberechtigte Partnerin gegenüber der Schule, welche als eigenständige Fachstelle mit der Schule kooperiert. SAS ist an allen Schulformen (z.B. Volks-, Berufs-, Privat- oder Kantonsschulen) ein fester Bestandteil der Schule. Die SAS fördert und unterstützt die Integration der Schüler/Innen in die Schule. Die SAS bietet Unterstützung für eine erfolgreiche Bewältigung des (Schul-)Alltags. Sie trägt dazu bei, sozialen und persönlichen Problemen vorzubeugen, sie zu lindern und zu lösen. Sie fördert die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus» (S. 1-2)

2.6 Fazit

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse des Kapitels zusammengefasst und anschliessend ein Fazit gezogen. Die SAS lässt sich in einem ersten Schritt als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit verorten. Differenziert man die Soziale Arbeit in die drei Berufsfelder aus, so steht die SAS keinem Berufsfeld exklusiv zu, sondern wird mehr als Schnittstelle zwischen den Berufsfeldern verstanden (Kapitel 2.1). Dieses Arbeitsfeld hat eigene *Funktionen, Ziele, Zielgruppen* und *Grundprinzipien*, die anschliessend eine Definition (Kapitel 2.5) erlauben. Um die Verständlichkeit der Arbeit zu erhöhen, werden die Eingrenzungen noch einmal erklärt.

Funktion Behandlung

Die SAS lässt sich in die Funktionen *Prävention*, *Früherkennung* und *Behandlung* verorten, wobei das Augenmerk in dieser Arbeit auf der *Behandlung* liegt. Dies bedeutet, die in dieser Arbeit gesuchten Methoden, die zum Ziel haben, manifeste, gegenwärtige Probleme durch Interventionsversuche zu beheben, zu entschärfen oder zu lindern.

Zielgruppe Kinder

Zu den *Zielgruppen* zählen SuS, Lehrpersonen, die Eltern, Bezugspersonen und schulische und schulnahe Dienste. Als Ziele der SAS wurden die Unterstützung von (bio-)psychosozialer Entwicklung und Integrität, Mitwirkung einer nachhaltiger Schulentwicklung und die Inklusion der Anspruchsgruppen genannt.

Grundprinzipien systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten und partizipatives Arbeiten

Die Grundprinzipien werden im Hinblick auf die Suche nach geeigneten Methoden als besonders wichtig angesehen, da sie als Gesetzmässigkeiten Hinweise geben, worauf zu achten ist. Insbesondere das *systemisch-lösungsorientierte* und *partizipative Arbeiten* wurde hervorgehoben und wird innerhalb des Kapitels 4.2 noch weiter ausgeführt.

3 Einzelfallbezogene Methoden in der Sozialen Arbeit

Im Folgenden werden die Begriffe Konzept, Methode und Technik näher erläutert. Anschließend wird die in der Einleitung angesprochene Methodenvielfalt sogenannten inhaltlichen Kriterien (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 116) zugeordnet, um so einen ersten Überblick zu erhalten.

3.1 Annäherung an den Methodenbegriff

Für Michael Galuske (2013) liegt in der Klärung des Begriffes Methode insbesondere eine Notwendigkeit, da es sich um einen Begriff handelt, der im Alltag durchaus geläufig ist. Doch gerade durch diese Gegebenheit ist der Begriff nicht ideal, da er bereits Bilder, Inhalte und Assoziationen auslöst, die anschliessend in die fachliche Auseinandersetzung einfließen (S. 29). Uri Ziegele (2014) stellt weiter fest, dass auch in der Sozialen Arbeit über die Begriffe Methoden, Verfahren und Techniken nur bedingt Einigkeit herrscht. Deshalb widmet sich dieses Kapitel erst einmal der Begriffsklärung rund um Methoden in der Sozialen Arbeit (S. 48).

Schilling (1993) versteht unter dem Begriff Methode «das planmässige Vorgehen zur Erreichung eines Zieles; der erfolgreiche Weg zum Ziel; auf eine spezielle Art und Weise zu handeln.» (S. 65). Somit stehen hier einerseits das planmässige Vorgehen, also eine erste analytische Phase, und das bewusste Handeln, also eine zweite handelnde Phase, im Vordergrund. Für dieses Handeln ist jedoch das zu erreichende Ziel zentral (ebd.). Hochuli Freund und Stotz (2017) verstehen Methoden als systematische Handlungsformen, die den professionellen Umgang mit sozialen Problemen und Thematiken in zielgerichteter Weise leiten (S. 115). Sie fügen jedoch an, dass die Methoden jeweils auf ihre Wirksamkeit und Angemessenheit überprüft werden können und müssen (ebd.). Zusätzlich müssen die Methoden je nach Person, Problem, Thema und Arbeitsfeld ausgewählt und situativ adaptieren werden (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 117). Die Basis der Methoden bilden eine professionelle Ethik, sozial- und humanwissenschaftliche Erkenntnisse und eine reflektierte Berufserfahrung (S. 115).

3.2 Ausdifferenzierung: Konzept, Methode und Technik

Im Folgenden werden die relevanten Begriffe bezüglich dieser Thematik weiter ausdifferenziert. Michael Galuske (2013) differenziert den Methodenbegriff weiter aus, indem er zwischen Konzept, Methode und Technik unterscheidet (S. 30). Hochuli Freund und Stotz (2017) führen die Entstehung dieser neuen Kategorisierung darauf zurück, dass im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und seinen resultierenden Entwicklungsanforderungen grundlegende Entwürfe und Leitkategorien entstanden sind, die sich nicht einfach als Methoden bezeichnen liessen (S. 114). So wird versucht, über die Begriffsinhalte «Konzept», «Methode» und «Verfahren» eine weitgehend formale Systematik für eine integrative Betrachtung von Zielen, Inhalten und Methoden herzustellen (S. 22).

So ist das *Konzept* als ein Handlungsmodell zu verstehen, welches Ziele, Inhalte, Methoden und die Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang bringt (Galuske, 2013, S. 30). Als Beispiel für ein Konzept nennen Hochuli Freund und Stotz (2017) den Ansatz der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (Thiersch 1992), der mehr umfasst als eine Methode (S.114). Dieser Ansatz wird von Sozialarbeitenden als Bezugspunkt wahrgenommen, von dem sie Prinzipien oder Arbeitsweisen ableiten (ebd.).

Galuske (2013) ordnet nun die *Methode*, nach dem Verständnis von Geissler und Hege (1995), einem übergeordneten Konzept unter (siehe Abbildung 3) (S. 30). Sie ist innerhalb dieses Konzeptes eine begründete Planung des Vorgehens. Die Methoden werden je nach Person, Problem, Thema und Arbeitsfeld ausgewählt und situativ adaptiert. Idealerweise sind diese jedoch nicht eine beliebige Ansammlung, sondern stimmen im Verhältnis sowie auch im Prozess der Hilfeleistung zueinander (S. 31 - 32). Die Sozialarbeitenden eignen sich eine Methodenpalette an, bei der sie sich von Fall zu Fall bedienen können (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 117).

Techniken ordnet Galuske (2013) wiederum als Teilaspekte von Methoden ein (S. 31). Geissler und Hege (1995) unterscheiden Methoden und Techniken in der Regel nach ihrer Komplexität (S. 24). So umfasst eine Methode im Regelfall ein ganzes Set an unterschiedlichen Verfahren und Techniken (S. 31). Diese sind durchaus als Antworten auf Detailprobleme auf einem komplexen Weg von einer Identifikation eines Problems zur angestrebten Lösung zu beschreiben (S. 32).

Anfangs war für diese Arbeit eigentlich der Name Methodenkoffer und nicht Werkzeugkoffer geplant. Während der Ausdifferenzierung der Begriffe rund um Methode stellte sich jedoch heraus, dass es falsch wäre, das Kapitel 6 Methodenkoffer zu nennen, da es sich um eine Sammlung von Techniken handelt (Ausführungen in Kapitel 1.2 und 5.1). Aus diesem Grund fällt die Wahl auf *Werkzeugkoffer*: ein sich von Konzept, Methode und Technik abgrenzender Begriff. Dies scheint in Anbetracht der in dieser Arbeit festgelegten, jedoch innerhalb der Sozialen Arbeit nicht einheitlichen Begrifflichkeiten die richtige Lösung, da sich Leserin und Leser unter dem doch eher alltäglichen Begriff Werkzeugkoffer vorstellen können, was dies im Kontext von Methoden zu bedeuten hat.

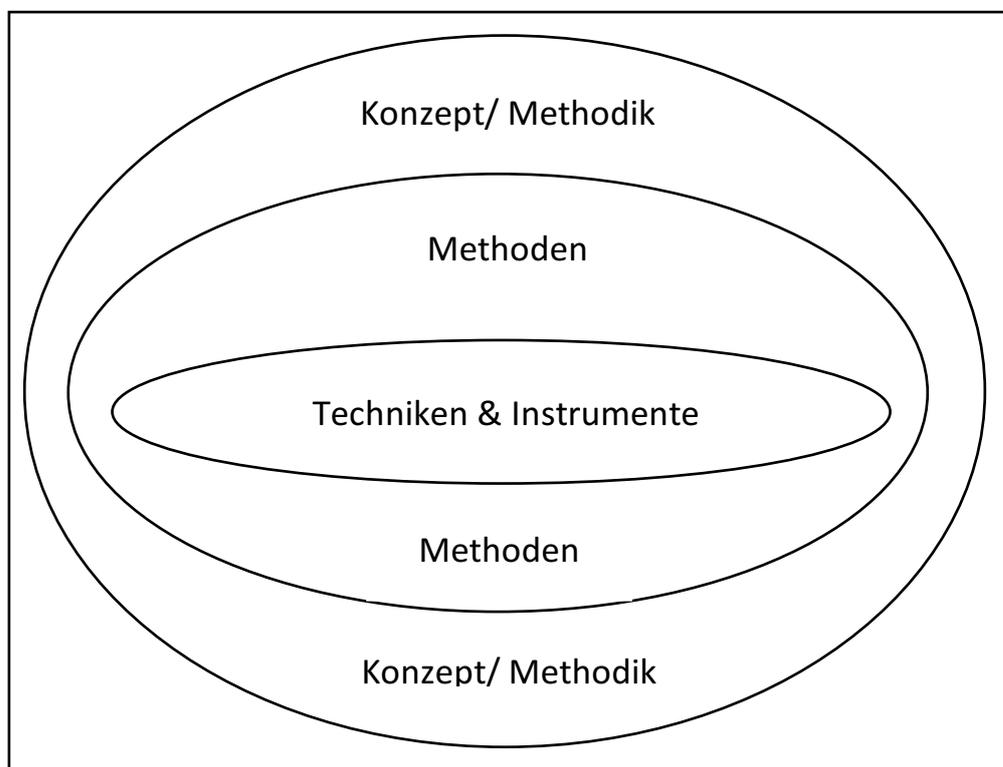


Abbildung 3: Konzept, Methode und Techniken (Quelle: Galuske, 2013, S. 32)

3.3 Methodenreflektion bei der Wahl einer Methode

Im Folgenden werden die Kriterien vorgestellt, die für die Kooperative Prozessgestaltung herauskristallisiert wurden, um die jeweiligen Methoden zu reflektieren (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 146).

Kooperation

Unter Kooperation ist erstens *die Gestaltung der Zusammenarbeit der Klienten/Innen(systeme)* gemeint (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 146). So stellt sich hier die Frage, ob eine Methode den Kooperationsprozess fördert oder nicht. Zweitens meint Kooperation *die Kooperation mit Professionellen*. Somit kann beispielsweise reflektiert werden, ob eine Methode hilfreich für die Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen ist (ebd.).

Zielsetzung Soziale Arbeit

Die «Zielsetzung Sozialer Arbeit» wird hier mit den Begriffen Soziale Gerechtigkeit, Soziale Integration und Autonomie in der individuellen Lebenspraxis umschrieben. Somit wird hier überprüft, in welchem Ausmass die Methode diese Zielsetzung erfüllt (ebd.).

Professionsethik

Dieser Teil setzt sich mit den Werten und Normen des professionellen Handelns auseinander. Unter anderem ist damit die Achtung der Menschenwürde, Einhaltung der Menschenrechte und ressourcenorientiertes Arbeiten gemeint. Bezogen auf die Methodenreflexion stellt sich also hier die Frage, ob eine Methode die obigen Punkte erfüllt (ebd.). Bezogen auf die SAS respektive auf die Arbeit mit Kindern liegt in dieser Arbeit ein spezielles Augenmerk auf den Kinderrechten.

Praxisfelder

Praxisfelder haben eine jeweilige Klientel und Adressatenschaft. Diese wiederum haben entsprechende Bedürfnisse, Lebenslagen und Anliegen. Somit gilt es zu reflektieren, ob sich eine Methode auch für das jeweilige Praxisfeld eignet (ebd.). Im folgenden Kapitel werden die Eigenschaften des in dieser Arbeit relevanten *Praxisfelds* (im Weiteren als Arbeitsfeld bezeichnet) erläutert, um daraus passende Methoden festzulegen.

Aufwand

Dieser Punkt bezieht sich auf die Frage, ob beim Einsatz einer Methode Aufwand und Ertrag übereinstimmen. Eine Methode wird somit immer auch auf ihre Effizienz überprüft (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 146).

3.4 Systematisierung der Methoden und Konzepte nach inhaltlichen Kriterien

Um eine erste Eingrenzung der in dieser Arbeit zu bewertenden Methoden vorzunehmen, wird zuerst ein Überblick über die aktuelle Methodenvielfalt der Sozialen Arbeit gewonnen. In der Tat gestaltet sich ein solcher Überblick schwierig und hinzu kommt, dass es bis heute nur wenige Versuche gab, die verschiedenen Methoden zu kategorisieren (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 117). Im Folgenden wird eine Systematisierungsmöglichkeit vorgestellt, die Galuske (2013) entwickelt hat, die Konzepte und Methoden nach sogenannten inhaltlichen Kriterien kategorisiert (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 116). Auch wenn der Autor selbst einräumt, dass auch bei diesem Ordnungsversuch keine klaren Grenzen gezogen werden können, gibt dies für den weiteren Verlauf der Arbeit einen ersten Überblick (Galuske, 2013, S. 169).

In einer ersten Ausdifferenzierung werden die Methoden in «direkt interventionsbezogene Konzepte und Methoden», «indirekt interventionsbezogene» und «struktur- und organisationsbezogene Methoden» eingeteilt (siehe Abbildung 4).

3.4.1 Handlungskonzepte und Methoden in der Sozialen Arbeit nach Michael Galuske

Das Ziel der *direkt interventionsbezogenen Konzepte und Methoden* ist die im Namen schon angedeutete sozialpädagogische Intervention (Galuske, 2013, S. 168). Sie entsteht in der Interaktion zwischen der Klientel und der Sozialarbeit. Die Methoden sind gekennzeichnet durch das Ziel, diese Interventionen strukturierter, planbarer und überprüfbarer durchführen zu können. Die nächste Kategorie sind die *indirekt interventionsbezogenen Konzepte und Methoden*, die sich in erster Linie an die Mitarbeitenden richten. Als Methoden werden hier Evaluation und Supervision genannt, die in erster Linie *direkt interventionsbezogene Konzepte und Methoden* reflexiv analysieren (ebd). Die dritte Kategorie *struktur- und organisationsbezogene Konzepte und Methoden* bezieht sich auf die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen pädagogischer Interventionen (S. 169). Als Konzepte und Methoden können hier Sozialmanagement oder Jugendhilfeplanung genannt werden (Galuske, 2013, S. 169).

Direkt interventionsbezogene Konzepte und Methoden		Indirekt interventionsbezogene Konzepte und Methoden	Struktur- und organisationsbezogene Konzepte und Methoden
Einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden	Gruppen- und sozialraumbezogene Methoden		
Soziale Einzelhilfe	Soziale Gruppenarbeit	Supervision	Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung, Personalführung und -entwicklung, Organisationsentwicklung Jugendhilfeplanung
Methoden der Beratung (B), z. B. sozialpädagogische B., klientenzentrierte B., systemische B.	Gemeinwesenarbeit	Selbstevaluation	
	Erlebnispädagogik		
	Themenzentrierte Interaktion		
	Empowerment		
Multiperspektivische Fallarbeit	Streetwork/ aufsuchende Sozialarbeit		
Case-Management	Soziale Netzwerkarbeit		
Mediation			
Rekonstruktive Sozialarbeit			
Familientherapie			
Familie im Mittelpunkt			

Abbildung 4: Systematisierung der Methoden der SA (Quelle: Galuske, 2012, S. 606)

3.4.2 Eingrenzung: einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden

Da sich diese Arbeit mit *direkt interventionsbezogenen Konzepten und Methoden* beschäftigt, wird diese Kategorie nun näher erläutert. Diese wird in zwei Gruppen von Methoden aufgeteilt: Die einzelfall- und primärgruppenbezogenen Methoden und die gruppen- und sozialraumbezogenen Methoden (S. 167).

Die Unterscheidung eher *einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden* und eher *gruppen- und sozialraumbezogene Methoden* ist nicht unproblematisch und erlaubt auch hier keine Trennschärfe. Viele dieser Methoden lassen sich im Einzelfall auch auf Gruppen anwenden (Galuske, 2013, S. 167). Diese Definition dient für die weitere Suche nach «Methoden mit einzelnen Personen». Des Weiteren wird der Begriff *einzelfallbezogene Methoden* verwendet. Es handelt sich hierbei um eine erste Eingrenzung, die in Kapitel 4 *Geeignete Methoden für die SAS* ausdifferenziert wird.

3.5 Fazit

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse des Kapitels zusammengefasst und anschliessend ein Fazit gezogen. Differenziert betrachtet teilt man diesen Methodenbegriffe ein in: das *Konzept*, ein Handlungsmodell mit Zielen, Inhalten, Methoden und Verfahren; die *Methode* als planmässiges Vorgehen zu Erreichung eines Zieles und einem Konzept untergeordnet; die *Techniken*, die als Teilaspekte der Methoden verstanden werden.

Durch eine Systematisierung der Methoden nach inhaltlichen Kriterien lassen sich nun die Kategorien *direkt interventionsbezogene Konzepte und Methoden*, *indirekt interventionsbezogene Konzepte und Methoden* und *struktur- und organisationsbezogene Konzepte und Methoden* bilden (Galuske, 2013, S. 167). Die *einzelfall- und primärgruppenbezogenen Methoden* bilden hierbei eine eigene Gruppe innerhalb der *direkt interventionsbezogenen Konzepte und Methoden*. In dieser Arbeit wird unter einzelfallbezogenen Methoden in der Sozialen Arbeit Methoden verstanden, die dadurch gekennzeichnet sind, dass eine spezifische sozialarbeiterische Intervention in der Interaktion zwischen Klientel und Sozialarbeiter herbeigeführt wird. Dies geschieht in einer strukturierten, planbaren und überprüfbar Weise (ebd.).

4 Geeignete Methoden für die Soziale Arbeit in der Schule

Nach einem Rückblick über die bisherigen Erkenntnisse und Eingrenzungen wird in diesem Kapitel eine Systematisierung der Methoden innerhalb der SAS vorgenommen. Anschliessend werden die für geeignet erklärten Methoden näher vorgestellt.

4.1 Bisherige Erkenntnisse zu SAS und ihren Methoden

Im Folgenden werden die bisherigen Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst. In Kapitel 2 wurde die SAS als Handlungsfeld innerhalb der Sozialen Arbeit verortet. Hierfür wurde die Soziale Arbeit in drei Berufsfelder aufgeteilt mit der Feststellung, dass die SAS eine Schnittstelle der drei Berufsfelder ist. Es wurde ersichtlich, dass sich die Thematik dieser Arbeit innerhalb der drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung bei der letzteren Funktion befindet.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Zielgruppe SuS zwischen Adoleszenz und Kindergarten. Ebenfalls haben wurde eine Auslegung der heutigen Methodenvielfalt kategorisiert und erste Eingrenzung vorgenommen, die sich mit *einzelfall- und primärgruppenbezogenen* Methoden beschäftigen (Kapitel 3.4.2).

4.2 Systematisierung der Methoden SAS

Die bisherigen Erkenntnisse lassen bereits vermuten, dass die SAS als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit (die sich bereits an Methoden von anderen Professionen bedient) keine selbstentwickelten Methoden hat. Vielmehr nutzt sie die Methoden und Techniken der Sozialen Arbeit und wendet diese auf die besonderen Kontexte dieses Arbeitsfeldes an (Baier, 2011, S. 86). Im Folgenden wird erörtert, welche dieser Methoden und Techniken sich für dieses Arbeitsfeld eignen.

Einige der oben zusammengefassten Erkenntnisse finden sich in der Systematisierung nach Ziegele (2014) wieder (siehe Abbildung 5) (S. 55). Erstens eine vertikale Anordnung, die angelehnt ist an Galuskes (2013) Systematisierung nach inhaltlichen Kriterien aus Kapitel 3.4 und zweitens eine horizontale Einteilung der drei Funktionen nach Hafén (2005), die in Kapitel 2.2 erläutert wurden zu sehen (Ziegele, 2014, S. 55). Wendet man nun die bisherigen definierten Eingrenzungen auf diese Systematisierung an, so kommt man horizontal auf die *personenbezogenen Methoden* und vertikal auf die Funktion der *Behandlung*. Dass die Funktionen Prävention und

Behandlung als Kontinuum zu verstehen sind und jeweilige Eigenschaften enthalten können, ist auch hier zu beachten. So sind gerade auf der personenbezogenen Ebene dieselben Methoden bei der Prävention und der Früherkennung zu finden wie bei der Behandlung (Ziegele, 2014, S. 55). Innerhalb dieses Fensters sind nun die Methoden *systemisch-lösungsorientierte Beratung, Mediation, Krisenintervention, Coaching Lehrpersonen [LP], Interdisziplinäre Zusammenarbeit Schulhaus [SCHU], Vernetzung und Kooperation Gemeindewesen [GW]* und *Triage aufgelistet*. Als Primär-/Schlüsselmethodik wird die Methode *Empowerment* aufgeführt (ebd.).

Eingrenzung innerhalb der Systematisierung

Da sich diese Arbeit mit der Zielgruppe Kinder beschäftigt, werden die Methoden *Coaching LP, Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU* und *Vernetzung und Kooperation GW* und *Triage* nicht berücksichtigt. Das Erkennen und Intervenieren von Krisen ist jedoch eine sich abgrenzende Methodik mit eigenen Abläufen. Deshalb ist diese Methode für diese Arbeit nicht geeignet, da die Idee der Arbeit darauf basiert, einzelne Techniken vor einem Prozessmodell zu beurteilen und sich diese einzelnen Techniken anschliessend in einer neuen übergeordneten Logik wieder einsetzen lassen müssen. Bezüglich der Methode *Empowerment* wurde im Gespräch mit dem Autor Uri Ziegele klar, dass die Methode ihm zur Zeit der Publikation des Buches als wichtig erschien, jedoch heute nicht mehr diesen Stellenwert hat (E-Mail vom 1. Mail 2020). Aus diesem Grund wird die Methode *Empowerment* nicht weiter aufgeführt.

Neben der systemisch-lösungsorientierten Beratung wird nun vorgeschlagen, dem Grundprinzip der Partizipation innerhalb der Wahl der Methoden mehr Beachtung zu schenken. Wie schon in Kapitel 3.3 Methodenreflektion bei der Wahl einer Methode unter *Professionsethik* kurz erläutert, soll bei der Wahl einer Methode auch die Achtung der Menschenwürde, die Einhaltung der Menschenrechte und ressourcenorientiertes Arbeiten eine Rolle spielen. Bezogen auf die SAS und die Arbeit mit Kindern spielt hier das Recht auf Partizipation, Artikel 12 (1) der UNICEF (UNICEF, 2016, S. 1) eine wichtige Rolle (weitere Ausführungen in Kapitel 4.2.2). Im Folgenden werden die systemisch-lösungsorientierte Beratung und die partizipativen Methoden vorgestellt.

Methodisches Handeln	<ul style="list-style-type: none"> · Analyse Rahmenbedingungen, Situations- oder Problemanalyse, Zielentwicklung, Planung und (Selbst-)Evaluation · Methodenwahl 		
Primär-/Schlüsselmethoden	<ul style="list-style-type: none"> · Empowerment 		
	Prävention (Mitwirkungsfunktion)	Früherkennung (Unterstützungsfunktion)	Behandlung (Behandlungsfunktion)
Personenbezogene Methoden	<ul style="list-style-type: none"> · Coaching LP · Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU · Vernetzung und Kooperation GW 	<ul style="list-style-type: none"> · Coaching LP · Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU 	<ul style="list-style-type: none"> · Systemisch-lösungsorientierte Beratung · Mediation · Krisenintervention · Coaching LP · Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU · Vernetzung und Kooperation GW · Triage
Gruppenbezogene Methoden	<ul style="list-style-type: none"> · Projektarbeit · Gruppen- und Klassenmoderation · Coaching LP · Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU · Vernetzung und Kooperation GW · Triage 	<ul style="list-style-type: none"> · Coaching LP · Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU 	<ul style="list-style-type: none"> · Systemisch-lösungsorientierte Gruppen- und Klassenberatung bzw. -begleitung · Mediation · Krisenintervention · Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU · Vernetzung und Kooperation GW
Organisationsbezogene Methoden¹⁶ (SCHU)	<ul style="list-style-type: none"> · Projektarbeit · Coaching SL und LP · Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU · Vernetzung und Kooperation GW · Triage 	<ul style="list-style-type: none"> · Praxisberatung (Organisation von systematisierter Kommunikation) · Coaching SL und LP · Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU 	<ul style="list-style-type: none"> · Coaching SL · Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU · Vernetzung und Kooperation GW · Triage
Sozialraumbezogene Methoden	<ul style="list-style-type: none"> · Projektarbeit · Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU · Moderation im GW · Vernetzung und Kooperation GW 	<ul style="list-style-type: none"> · Vernetzung und Kooperation GW 	<ul style="list-style-type: none"> · Vernetzung und Kooperation GW
Organisationsbezogene Methoden (SAS)	<ul style="list-style-type: none"> · Intervention · Supervision · Projektarbeit · Öffentlichkeitsarbeit 		

Abbildung 5: Systematisierung Methoden der SAS (Quelle: Ziegele 2014, S. 55)

4.2.1 Systemisch-lösungsorientierte Beratung

Im Folgenden wird die systemisch-lösungsorientierte Beratung, dann eine Bewegung innerhalb dieser und eine daraus resultierte Schule vorgestellt, um einen Eindruck zu erhalten, was systemisch-lösungsorientiert zu bedeuten hat. Laut Arist von Schlippe und Jochen Schweitzer (2016) beginnen die Anfänge der systemischen Therapie um 1950 (S. 32). Erste Schritte waren, die Einzel- oder Gruppentherapie durch die Arbeit mit Paaren oder Familien zu ersetzen. Dies wurde Familientherapie genannt (ebd.). Zunächst lässt sich hier von einem neuen Setting sprechen, das nach und nach erkenntnistheoretisch eine systemische Perspektive zulässt. Aus der Familientherapie entwickelten sich so nach und nach zwischen 1960 und 1980 einzel- und gruppentherapeutische Settings mit systemischem Ansatz. Aus den in Kapitel 1 erläuterten Gründen (Professionalisierungsdebatte und daraus resultierendem Psychoboom) findet die systemische Beratung unter anderem den Weg in die Soziale Arbeit (ebd.). Im Folgenden werden nun zwei der wichtigsten Schulen, die *Kybernetik zweiter Ordnung* und die *lösungsorientierte Beratung*, vorgestellt. Im Zusammenhang mit dieser Arbeit ist es interessant, dass auch die systemischen Disziplinen durch die gewachsene theoretische und methodische Vielfalt feststellen, dass der Prozess selbst eine von von Schlippe und Schweitzer (2016) neue «Integrationsleistung» erfordert (S. 75). Sie bezeichnen folglich auch die, wie sie sie nennen, methodische Breite als eine Herausforderung (ebd.).

Kybernetik zweiter Ordnung

Günter G. Bamberger (2001) führt den Ursprung der psychologischen Kybernetik auf die Beschreibung und Erklärung der Dynamik von Systemen zurück (S. 8). So ist im ersten Schritt die bereits erläuterte Eigenschaft der systemischen Beratung, dass sie sich mit Personensystemen und ihrem Beziehungsnetzwerk befasst (Johannes Edwald, 2007, S. 659). Diese Beziehungsnetzwerke werden von einer aussenstehenden Beobachtenden Person (Beratende) objektiv analysiert und anschliessend erfolgt eine mögliche Beeinflussung durch diese (Bamberger, 2001, S. 9). Die Kybernetik zweiter Ordnung ist eine Erweiterung der psychologischen Kybernetik, denn nun wird auch der Beobachtende ein Teil des Systems und braucht wiederum jemanden, der dieses System unter die Lupe nimmt (ebd.). Es braucht nun «eine Beobachtende Person, der beobachtete Person (die Beratende) beobachtet, wie diese die Klientel beim Beobachten (Aktualisierung von Erinnerungsbildern) beobachtet» (Bamberger, 2001, S. 9). Diese eher komplexe Ausführung lässt sich mit einer eher einfach ausgedrückten Haltung und wie folgt

erklären: In einer Beratung sitzt der Beratende nicht auf der Tribüne, sondern spielt mit (S. 10). Dieses Mitspielen hat zur Folge, dass die beratende Person nicht «die einzige Expertise» besitzt, sondern gemeinsam mit der Klientel nach Lösungen sucht (ebd.). Spannenderweise ist hier ein partizipativer Ansatz zu erkennen und es stellt sich nun die Frage, da in dieser Arbeit auch partizipative Methoden gesucht werden, ob die systemisch-lösungsorientierten Techniken auch partizipativ sind. Die Antwort dazu findet sich in Kapitel 7 *Schlussfolgerungen*.

Um noch eine konkrete Schule aufzuführen, die der *Kybernetik zweiter Ordnung* zuzuordnen ist, wird nun die lösungsorientierte Kurzzeittherapie etwas näher erläutert (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 55). Sie wurde in Milwaukee, USA, von Steve de Shazer, Insoo Kim Berg und ihrem Team entwickelt und verfolgt das Prinzip, von Anfang an auf die Lösung und nicht auf das Problem zuzugehen (S. 56). Beispielsweise ist die Wunderfrage heute eine zentrale Technik in der systemischen Beratung, die aus dieser Schule entwickelt wurde. In der Gegenwart ist die Lösungsorientierung eher in Form einer Haltung präsent. So meint auch der Begriff «systemisch-lösungsorientiert» einerseits die systemische Beratung und andererseits mit lösungsorientiert ernsteren Problemen spielerisch und kreativ zu begegnen (ebd.). Innerhalb des sechsten Kapitels finden sich diverse Techniken aus dieser Schule.

4.2.2 Partizipative Methoden und ihre Eigenschaften

Im Folgenden wird erläutert, was in dieser Arbeit mit partizipativen Methoden und Eigenschaften gemeint ist. Das Recht auf Partizipation findet sich im Artikel 12 (1) der UNICEF (UNICEF, 2016, S. 1). Diese Konvention wurde 1989 verabschiedet, um für alle Kinder auf der Welt die gleichen Rechte zu schaffen. Innerhalb der 54 Artikel steht das Recht auf Überleben, Schutz und Entwicklung im Zentrum (S. 1). Die Partizipationsrechte besagen, dass alle Kinder das Recht haben, ihre Meinung frei zu äussern und kindergerechte Information zu erhalten (S. 2). Die einzelnen Staaten müssen das Recht der Kinder auf deren Anhörung, Mitsprache, Gedanken und Religionsrecht schützen (ebd.). Innerhalb des schulischen Kontext ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass es rund um das Thema Partizipation Meinungen gibt, dass sich die institutionellen Bedingungen der Schule und die Anforderungen an die Partizipation entgegenstehen (Magdalene Schmid, 2018, S. 161). So gibt es Konzepte und Methoden, die zum Ziel haben, eine partizipative Schulkultur auf einer institutionellen und personellen Ebene zu entwickeln (S. 165).

Partizipative Methoden in dieser Arbeit

In dieser Arbeit sind mit *partizipativen Methoden* jene gemeint, die nach den definierten Eingrenzungen den Kinder die aktive Teilnahme an der Lösung von bestimmten Problemen ermöglicht (Ziegele, 2014, S. 63). Da es die Methode *Partizipation* nicht gibt, sondern Methoden, die *partizipative* Eigenschaften aufweisen, können innerhalb dieses Kapitels keine Methoden abschliessend definiert werden. Es wird jedoch ein Modell vorgestellt, anhand dessen die gesuchten Techniken in Kapitel 6 als partizipativ eingestuft werden können. Hierfür fällt die Wahl auf ein Modell, dass die Partizipation in verschiedene Stufen einteilt: die Stufen der Partizipation nach Maria Lüttringhaus (2000). Das Modell dient eigentlich der Erklärung politischer Partizipation, lässt sich jedoch für die zu beurteilenden Anliegen anwenden. Lüttringhaus (2000) geht davon aus, dass vor der ersten Stufe eine *Nichtbeteiligung* vorliegt (S. 39). Dann teilt Lüttringhaus (2000) die Partizipation in vier Stufen auf (siehe Tabelle 1):

1. Die Stufe Information

Die Kinder werden über ein Vorhaben informiert und haben keine Möglichkeit zur Mitwirkung. Der Informationsbeschluss bleibt folglich einseitig und kann durchaus manipulative Eigenschaften entwickeln (Lüttringhaus, 2000, S. 42).

2. Die Stufe Mitwirkung und Dialog

Die Stufe der Mitwirkung bedeutet aktive Teilnahmeformen mit der Möglichkeit, die eigene Position darzulegen und ernst genommen zu werden. Eine Folge davon ist, dass Kinder innerhalb von Entscheidungsprozessen Einfluss nehmen können (Lüttringhaus, 2000, S. 43).

3. Die Stufe Mitentscheidung und partnerschaftliche Kooperation

Die im Austausch gewonnenen Sichtweisen werden nicht einseitig bewertet, sondern partnerschaftlich ausgehandelt. Es gibt also zwischen den Interessensvertretern (Kinder und SAS) eine gemeinsame Entscheidungsfindung (Lüttringhaus, 2000, S. 41 - 43).

4. Die Stufe der Selbstverwaltung/Delegation von Entscheidungen

In der vierten Stufe hätten beispielsweise in der Stadtentwicklung die Bürger/Innen die Mehrheit an Stimmen bei Abstimmungen oder Gremien (Lüttringhaus, 2000, S. 68). Das Ziel und der Prozess werden selbst bestimmt.

5. Die oberste Stufe der Partizipation ist die *Stufe der Eigenständigkeit und Unabhängigkeit* von einer Teilnahme seitens des Staatssystems (Lüttringhaus, 2000, S. 43).

Stufe		Merkmale
1. Stufe	Information	Die Kinder werden über ein Vorhaben informiert und haben keine Möglichkeit zur Mitwirkung.
2. Stufe	Mitwirkung und Dialog	Die im Austausch gewonnenen Sichtweisen werden nicht mehr einseitig bewertet, sondern partnerschaftlich ausgehandelt.
3. Stufe	Mitentscheidung und partnerschaftliche Kooperation	Eine gemeinsame Entscheidungsfindung findet statt zwischen SAS und den Kindern.
4. Stufe	Selbstverwaltung und Delegation von Entscheidungen	In der der vierten Stufe hätten beispielsweise in der Stadtentwicklung die Bürger/Innen die Mehrheit an Stimmen bei Abstimmungen oder Gremien.
5. Stufe	Eigenständigkeit und Unabhängigkeit	Die Bürger/innen fungieren eigenständig und Unabhängig vom Staatssystem.

Tabelle 1: Partizipationsstufen (Quelle: Lüttringhaus, 2000, S.44)

Schlussfolgerungen

Es ist zu bezweifeln, ob die vierte Stufe in der Arbeit mit Kindern überhaupt erreicht werden kann, da Kinder unter der Beaufsichtigung Erwachsener stehen. Somit haben sie in Entscheidungsprozessen keine Situation, in der sie die volle Entscheidungsgewalt haben. Als partizipative Techniken gelten in dieser Arbeit Techniken, die partizipative Eigenschaften aufweisen, die sich wiederum am Model der Stufen der Partizipation nach Lüttringhaus (2000) orientierten.

Folglich können nun auch systemisch-lösungsorientierte Techniken als *partizipativ* eingestuft werden. Ob dies der Fall sein wird, wird in Kapitel 7 *Schlussfolgerungen* beantwortet.

4.3 Fazit

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse des Kapitels zusammengefasst und anschließend ein Fazit gezogen. Wendet man nun die bisherigen Eingrenzungen der Funktionen und Methoden auf die Systematisierung von Ziege (2014) an und grenzt diese nach den im Kapitel aufgeführten Kriterien ein, so ergibt sich die systemisch-lösungsorientierte Beratung und die Krisenintervention. Die Krisenintervention zeigt sich jedoch aus verschiedenen Gründen (Kapitel 4.2) als nicht geeignet für das weitere Vorgehen dieser Arbeit. Innerhalb der Methoden der SAS wird dem Grundprinzip der Partizipation grosse Beachtung geschenkt. Da es «die partizipativen Methoden» nicht gibt, wurden Methoden als partizipativ definiert, die die Merkmale der *Stufen der Partizipation* nach Lüttringhaus (2000) erfüllen.

Somit eignen sich für die einzelfallbezogenen Methoden innerhalb des Arbeitsfeldes SAS die systemisch-lösungsorientierten und die partizipativen Methoden. Hinzuzufügen ist noch, dass sich herausstellen wird, ob die systemisch-lösungsorientierten Techniken auch partizipative Techniken sind. Beantwortet wird diese noch offene Frage innerhalb von Kapitel 6 (Ein Werkzeugkoffer für die Soziale Arbeit in der Schule) und Kapitel 7 (Schlussfolgerungen).

5 Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit

In einem ersten Schritt wird der Begriff *methodisches Handeln* eingeführt und in den Kontext der Methodendiskussion der 90er Jahre gesetzt. Anschliessend werden Phasenmodelle als Ergebnis dieser Diskussion und speziell eines davon, die Kooperative Prozessgestaltung, näher ausgeführt. Zum Schluss werden die Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst und ein Fazit gezogen.

5.1 Prozessmodell «Kooperative Prozessgestaltung»

Hochuli Freund und Stotz (2017) stellen fest, dass in der Diskussion um Methodik und Didaktik «Inhalt und Ziele» lange von der Frage nach dem Verfahren getrennt wurden (als Beispiel Kapitel 3.4) (S. 113). So gibt es nur wenige Versuche, die unterschiedlichen Methoden, deren sich die Soziale Arbeit bedient, zu ordnen (ebd.), um so einen Überblick zu gewinnen. Will man jedoch Techniken aus verschiedenen Konzepten vereinen und sie gleichzeitig in eine für den Arbeitsprozess sinnvolle und in sich stringente Reihenfolge einordnen, so braucht es eine Alternative zu diesen klassischen Konzepten, unter denen die einzelnen Methoden und Techniken sinnvoll strukturiert werden können.

Phasenmodelle/Prozessmodelle sind in der Sozialen Arbeit eine oft genutzte Möglichkeit, um den eigenen Arbeitsprozess (professionelles Handeln) zu dokumentieren (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 133). Sie sind in der Regel als zirkuläre Phasenmodelle konzipiert und meist in eine analytische und eine handelnde Phase aufgeteilt. Hierfür schlagen Hochuli Freund und Stotz (2017) das von ihnen entwickelte Phasenmodell «Kooperative Prozessgestaltung» vor (ebd.). Mit dem Modell der KPG werden Techniken in sieben Prozessschritten jeweils nach ihrem *Ziel* und *Zweck* eingeordnet. Das in Kapitel 3.2 definierte *Konzept* wird nun in diesem Fall durch die Methodik Kooperative Prozessgestaltung ersetzt, die mit ihren sieben Schritten eine sinnvolle Struktur vorgibt (ebd.). Hochuli Freund und Stotz (2017) führen weiter aus: «Der Begriff Kooperative Prozessgestaltung bezeichnet Prozesse, die sowohl intra- und interprofessionell als auch gemeinsam mit einer Klientin oder einer Klientelgruppe im Hinblick auf definierte Ziele geplant, umgesetzt und ausgewertet werden.» (S.133).

Das Prozessgestaltungsmodell ist ein zirkuläres Phasenmodell und in sieben Schritte aufgebaut (siehe Abbildung 7) (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 135):

- Situationserfassung
- Analyse
- Diagnose
- Zielsetzung
- Interventionsplanung
- Interventionsdurchführung
- Evaluation (ebd.)

Diese sieben Schritte werden noch einmal in zwei Phasen aufgeteilt (Siehe Abbildung 6): eine analytische Phase, die die Schritte Situationserfassung, Analyse, Diagnose und Evaluation (in Abbildung blau) beinhaltet, und eine Handlungsphase, die die Ziele, Interventionsplanung und Interventionsdurchführung (auf der Abbildung rot) beinhaltet (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 136). Ein zentraler Gedanke ist hierbei, dass eine zielgerichtete Begleitung voraussetzt, dass jede Klientel zuerst in ihrer Persönlichkeit, spezifischen Lebenssituation und Lebenslage wahrgenommen und verstanden werden muss. Innerhalb dieser sieben Prozessschritte können nun verschiedene Methoden, Techniken und Instrumente eingesetzt werden (ebd.).

Die Technik wird in Hinblick auf ihren *Zweck* und ihre *Zielsetzung* aufgenommen (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 116). *Zweck* und *Ziel* werden durch die *Aufgabe* und *Zielsetzung* des jeweiligen Prozessschrittes definiert (ebd.). Um das Prinzip der KPG noch einmal zu verdeutlichen, werden an dieser Stelle Hochuli Freund und Stotz (2017) in ihrer Vorgehensweise direkt zitiert:

«In jedem Prozessschritt können unterschiedliche Methoden und Instrumente eingesetzt werden: Das Prozessmodell ist methodenintegrativ. Die Auswahl der Methoden erfolgt im Hinblick auf die Erfordernisse des Falles. Im nachfolgenden Kapitel werden nicht nur Aufgaben und Zielsetzung jedes Prozessschrittes vorgestellt, sondern auch die möglichen Methoden und methodischen Instrumente, die es derzeit in der Sozialen Arbeit gibt und diesem Prozessschritt zugeordnet werden können» (S. 136 - 137).

Hochuli Freund und Stotz (2017) entschieden sich für den Begriff Methoden und Instrumente statt für Techniken (S. 117). So beschreiben sie beispielsweise das Genogramm, dass in der

systemischen Beratung klar der Technik zuzuweisen ist, als Methode. Die Begriffsdiskussion rund um Konzept, Methode und Technik wurde in Kapitel 3.2 geführt und wird an dieser Stelle aufgrund des Rahmens der Arbeit nicht weiter erläutert (ebd.). In dieser Arbeit wird für die in der KPG definierten *Methoden/Instrumente* der Begriff *Technik* verwendet.

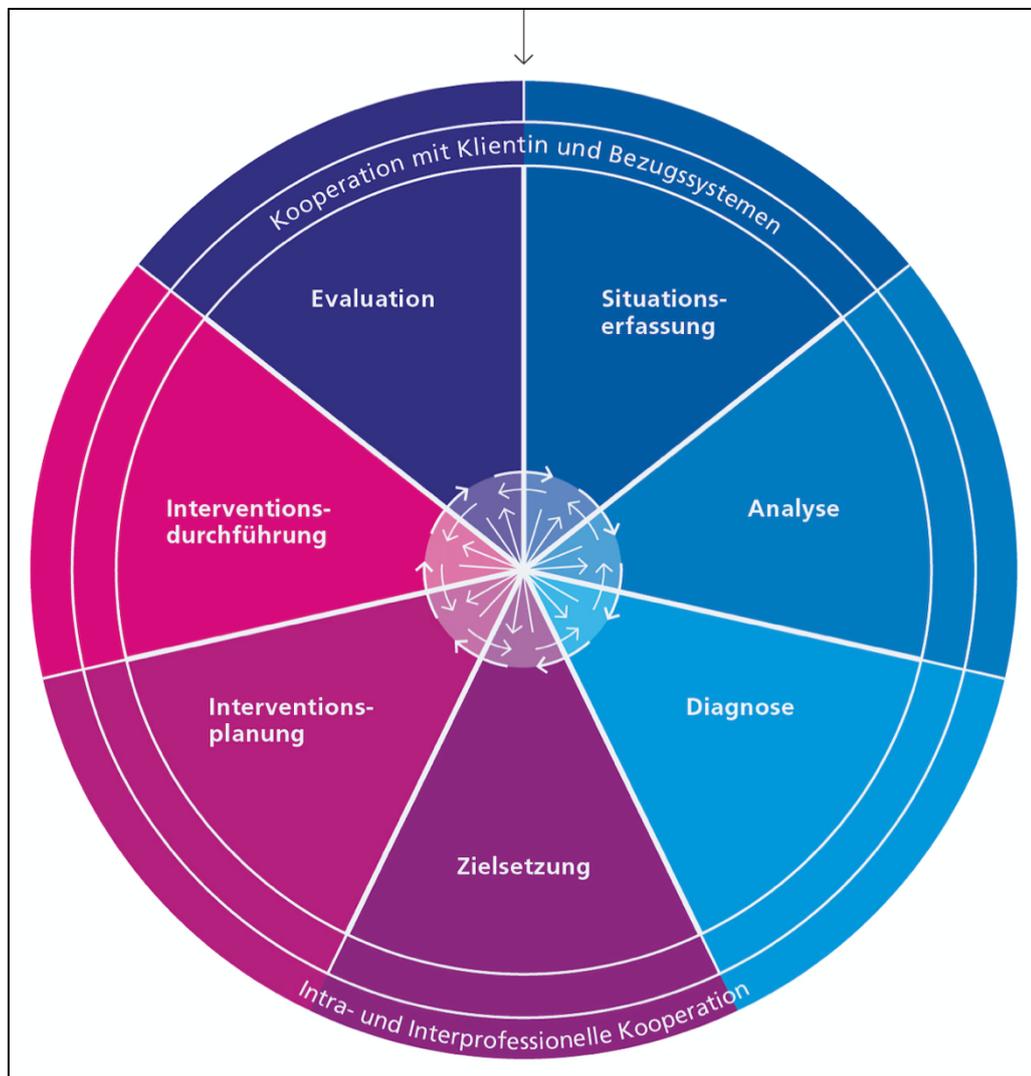


Abbildung 6: Kooperative Prozessgestaltung (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 136)

In der Abbildung gibt es verschiedene Pfeile, die nun kurz erläutert werden: Der obere Pfeil markiert einen möglichen Anfang eines Anfanges (S. 137). Die Pfeile in der Mitte zeigen einerseits die Richtung des zirkulären Problemlöseprozesses, der aber gleichzeitig als idealtypisch zu verstehen ist. Zirkulär heisst auch, dass man beispielsweise inmitten des Prozesses auch wieder von vorne beginnen kann (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 137).

5.2 Kooperationsebenen

Im Folgenden werden die Kooperationsebenen vorgestellt, um einen genaueren Überblick zu gewinnen und eine Eingrenzung vorzunehmen (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 137). Bei den Kooperationsebenen handelt es sich einerseits um die *Kooperation zwischen der Klientel* und den Bezugssystemen, andererseits um die *Kooperation zwischen Professionellen* (z. B. intraprofessionelle Teams, also Fachkräfte aus anderen Professionen). Die Kooperation mit der Klientel und dem Bezugssystem kann für alle Arten von Zusammenarbeit stehen. Da sich diese Arbeit mit Techniken mit einzelnen Personen beschäftigt, fällt dies in die Ebene der *Kooperation zwischen der Klientel und den Bezugssystemen* (ebd.).

Die *Kooperation zwischen Professionellen* dient dazu, in jedem Prozessschritt neu zu überlegen, welche Zusammenarbeit angemessen, sinnvoll und effektiv ist (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 137). Auch kann es zu Überschneidungen, Doppelspurigkeit oder Missverständnissen kommen, die gerade durch diese strukturierte Kooperation vermieden werden können (S. 144). Auch wenn die *Kooperation zwischen Professionellen* in jedem Schritt eine wichtige Rolle spielt und für die Praxis unerlässlich ist, wird diese Kooperation in den einzelnen Prozessschritten in dieser Arbeit aufgrund der begrenzten Möglichkeiten nicht berücksichtigt.

5.3 Möglichkeiten und Grenzen

In der Praxis ist es oft der Fall, dass die einzelnen Prozessschritte oder Anteile anderer Prozessschritte gleichzeitig ablaufen, ja gar verschiedene Prozesszyklen bilden (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 140). Auch kann es vorkommen, dass ein oder zwei Schritte übersprungen werden können oder dass bei der Evaluation klar wird, dass der Problemlöseprozess noch einmal beginnt (ebd.). So ist erkennbar, dass jede Prozessgestaltung unterschiedliche Dimensionen annimmt (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 141) und auch nicht den Anspruch hat, eine Rezeptanleitung zu sein, wie idealtypisches Handeln auszusehen hat. Deswegen ist es im folgenden Kapitel auch nicht das Ziel, einen Prozess beispielhaft zu durchlaufen, sondern einzelne Techniken für die Prozessschritte zur Verfügung zu stellen (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 141).

5.4 Fazit

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse des Kapitels zusammengefasst und abschliessend ein Fazit gezogen. Der wieder aufgenommene Diskussionsstrang der Einleitung

bezüglich Profession und Methoden wurde in den 90er Jahren unter der Thematik *methodisches Handeln* weitergeführt. In diesem Rahmen wurde die KPG als eine Möglichkeit vorgestellt, wie man dieser Thematik begegnen kann und in dieser Arbeit begegnet wird.

Das Phasenmodell KPG enthält sieben Phasen, welche in analytische und handelnde Phasen unterteilt werden und jeweils eigene Aufgaben und Vorgehen haben. Das Modell funktioniert *methodenintegrativ* und erlaubt so, Techniken nach *Ziel* und *Zweck* in die einzelnen Schritte einzufügen. Somit wird im darauffolgenden Kapitel 6 zu jedem der Prozessschritte die dazugehörige Aufgabe erläutert und dementsprechend die geeigneten Techniken beurteilt.

6 Ein Werkzeugkoffer für die Soziale Arbeit in der Schule

Dieses Kapitel bildet das Kernstück dieser Arbeit. In diesem Kapitel werden die Techniken der systemisch-lösungsorientierten Beratung dem kooperativen Prozessmodell zugeordnet. Dabei widmet sich jedes Unterkapitel einem der sieben Prozessschritte (6.1 - 6.7). In einem ersten Schritt wird jeweils die Aufgabe und das Vorgehen des einzelnen Prozessschrittes beschrieben. Anschliessend werden in den weiteren Unterkapiteln Techniken vorgestellt, die den *Sinn* und das *Ziel* des Prozessschrittes erfüllen. Es wird an dieser Stelle noch einmal betont, dass dieses Vorgehen nach dem Prinzip der KPG erfolgt (siehe Kapitel 5.1). Die Techniken werden in Hinblick auf ihren *Zweck* und ihre *Zielsetzung* eingeordnet (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 116). *Zweck* und *Ziel* werden durch die *Aufgabe* und *Zielsetzung* des jeweiligen Prozessschrittes definiert (S. 137).

Die Techniken haben einerseits ihren Ursprung in den verschiedenen Strömungen, die unter der systemischen Beratung zusammengefasst werden und andererseits in den partizipativen Methoden, die jedoch keinem einheitlichen konzeptionellen Hintergrund zuzuordnen sind. Vielmehr stellt sich die Frage bei den einzeln zugeordneten Methoden, ob diese auch *partizipativ* sind. So können eigene Methoden gefunden werden, die partizipativ sind, jedoch auch systemisch-lösungsorientiert, die sich als geeignet herausstellen und zusätzlich partizipative Eigenschaften aufweisen.

Jede Technik wird in der Tabelle (siehe Tabelle 2) mit der Herkunft der Methode eingetragen. Zusätzlich wird eingetragen, auf welcher Partizipationsstufe sie sich befindet. Die vollständige Tabelle befindet sich im Kapitel 7 *Schlussfolgerungen* (siehe Tabelle 5).

Hierbei ist zu erwähnen, dass diese Techniken nicht in einem Ausschlussverfahren gewählt wurden, und somit auch andere Techniken den Weg in diese Anordnung hätten finden können.

Kooperative Prozessgestaltung		Techniken	Methodenherkunft	Partizipationsstufe
Situationserfassung				
Analyse				
Diagnose				
Zielsetzung				
Interventionsplanung				
Interventionsdurchführung				
Evaluation				

Tabelle 2: Eigene Darstellung Prozessschritte KPG & Methoden SAS
 (Quelle: Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 136)

6.1 Situationserfassung

Im Folgenden wird der erste Schritt der Prozessgestaltung, die Situationserfassung, zum Beispiel in einem Beratungsgespräch, näher erläutert und was innerhalb des Arbeitsfeldes der SAS zu beachten ist. Darauf aufbauend werden die Techniken *Joining*, *die Erwartungen nicht anwesender Dritter erfragen*, *erste Hypothesen bilden*, *Kliententypen*, *die drei Häuser* und Techniken aus dem *lösungsorientieren Zuhören* vorgestellt, die sich für diesen Prozessschritt eignen. Aufgabe der Situationserfassung ist es, *relevante Informationen zu suchen und zu erfragen, sie aufzunehmen und zu notieren* (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 150).

Dieser Schritt wird auch als kontinuierliche Aufgabe verstanden, das heisst, während des ganzen Unterstützungsprozesses werden immer wieder neue Informationen nachgetragen, um so das verändernde Gesamtbild im Auge haben zu können (ebd.). Die Autoren der KPG stellen hierzu die drei Methoden Erkundigungsgespräch, Beobachtung und Aktenstudium zur Verfügung (ebd.). Das *Erkundigungsgespräch* ist hierbei die geläufigste Methode der Situationserfassung in der Sozialen Arbeit (S. 156). Am Ende der Situationserfassung sollte der Auftrag geklärt und das Thema, zumindest grob, festgelegt sein.

Für eine wirksame und positiv zu beurteilende Hilfe ist ein essenzielles Element, dass die Beratung seitens der Kinder freiwillig erfolgt (Florian Baier & Rahel Heeg, 2011, S. 88). Zum Thema Freiwilligkeit stellen Martina Fischer und Regula Berger (2018) aufgrund empirischer Befunde aus der Beratungspraxis weiter fest, dass Kinder und Jugendliche oft von sich aus auf die Schulsozialarbeit zugehen, jedoch auch oft von Dritten aufgefordert werden (S. 83). Dazu zählen Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte, Peers oder andere schulische Fachpersonen. Dadurch stellt sich die Frage, welche Fremd- und Eigenmotivation sich hinter einer Anmeldung befindet (ebd.). Die beurteilten Methoden *die Erwartungen nicht anwesender Dritter erfragen* und *Kliententypen* bieten eine mögliche Hilfe für diese Thematik.

6.1.1 Joining

Im Folgenden wird die Technik *Joining* vorgestellt. Für Arist von Schlippe und Jochen Schweitzer (2016) beinhaltet das *Joining* das miteinander Bekanntmachen (Klientel und Berater beziehungsweise SuS und SAS), Informationen übereinander sammeln und verarbeiten (S. 226). Somit eignet sich diese Technik bestens, da sie dem Ziel und Zweck dieses Arbeitsschrittes entspricht.

Joining heisst wortwörtlich ankoppeln und teilt sich auf in das *Pacing* und das *Leading* (von Schlippe und Schweitzer, 2017, S. 226). *Pacing* bedeutet hier, sich zuerst einmal auf das Tempo, die Gewohnheiten und die Eigenheiten der Klientel einzustellen. Das *Leading* ist jedoch genauso wichtig zu werten, da es das Tempo und die Spielregeln neu bestimmt. Nebst Smalltalk geht es im *Joining* auch darum, nicht zuerst über die Probleme zu sprechen, sondern auch Interessen und Ressourcen kennenzulernen. Während ein solches *Joining* unter Erwachsenen eine Frage wie «Wie war der Weg?/Haben Sie es gut gefunden?» sein kann, gibt es auch für die Begrüssung mit Kindern einige Beispiele (ebd.).

Therese Steiner und Insoo Kim Berg (2019) empfehlen, um mit dem Kind in Kontakt zu kommen, beispielsweise Besonderheiten an der Kleidung des Kindes festzustellen oder seine Frisur zu beachten und positiv zu erwähnen (S. 56). Die meisten Kinder erzählen gerne von sich, so kann man beispielsweise über das Lieblingsspielzeug sprechen. Erzählt die SAS über sich, ist an dieser Stelle wichtig, dass zu Beginn immer auf die Freiwilligkeit und die Schweigepflicht dieses Angebots hingewiesen wird (Fischer & Berger, 2018, S. 87).

6.1.2 Drei Techniken aus dem lösungsorientierten Zuhören

Im Folgenden werden die Techniken *Haltung des Nichtwissens*, *Einzelheiten erfragen* und *Schlüsselworte wiedergeben* vorgestellt. Diese Techniken werden laut Peter de Jong und Insoo Kim Berg (2008) in der lösungsorientierten Beratung auch schon während des Erstgesprächs eingesetzt und eignen sich daher für diesen Prozessschritt (S. 100).

Haltung des Nichtwissens

De Jong und Kim Berg (2008) beschreiben innerhalb der Problembeschreibung, die diesem Prozessschritt zuzuordnen ist, eine Haltung des *Nichtwissens*, die der Beratende einnehmen soll (S. 100). Das bedeutet, dass die SAS das Kind zuerst nach seiner Wahrnehmung, dem Anliegen fragt, dieses anhört, bestätigt und dabei die Worte, mit denen das Kind die Situation beziehungsweise seine Wahrnehmung schildert, notiert (De Jong & Kim Berg, 2008, S. 100). Der Sinn

davon ist, dass nicht der Beratende, sondern die Klientel mit ihrer Expertise im Dialog wahrgenommen wird. Im entstehenden Dialog wird dann vonseiten der SAS beim Nachfragen nur auf das schon gesagte Bezug genommen, sprachlich mit den verwendeten Worten der Klientel (ebd.).

Das Erzählte wird erst einmal nicht bewertet, sondern der Beratende versucht, nur zuzuhören (de Jong & Kim Berg, 2008, S. 52). Begründet wird dieses Vorgehen damit, dass ein Nachdenken über Aussagen das Aufnehmen von darauffolgenden Aussagen erschwert (ebd.). Diese Technik eignet sich ausserordentlich gut für diesen Prozessschritt, da sie Raum lässt, um Informationen zu suchen und zu notieren. Geht es nun darum, im Sinne der zweiten Partizipationsstufe *Mitwirkung und Dialog* dem Kind Raum zu geben, um die eigene Position darzulegen und sie ernst zu nehmen, so zeigt sich diese Technik als sehr geeignet.

Einzelheiten erfragen

Nach Einzelheiten zu fragen zielt darauf ab, Aussagen für sich selbst als auch für die Klientel zu erfragen (de Jong & Kim Berg, 2008, S. 56). Diese Fragen lassen sich zusammenfassen unter *das Fragen nach dem Wer, Was, Wann, Wo und Wie der Aussagen* des Kindes. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass Warum-Fragen nicht dazugehören, da diese das Risiko bergen, von der Klientel als konfrontativ oder bewertend erlebt zu werden. Beispiele für W-Fragen:

- Was war anders?
- Wie geschah das alles?
- Wie hast du das gemacht? (S. 57)

Schlüsselworte wiedergeben

Auf der Suche nach Einzelheiten ist eine weitere Fertigkeit, die Schlüsselworte der Kinder wiederzugeben (de Jong & Kim Berg, 2008, S. 59). Da Menschen die Sprache benutzen, um ihre Gefühle, Beziehungen und Erfahrungen zu beschreiben, macht es Sinn, Mehrdeutigkeiten zu klären (S. 58).

- Kind: Mein Leben ist ein Chaos...
- SAS: Was meinst du mit Chaos? (de Jong & Kim Berg, 2008, S. 58)

Durch Nachfragen mit dem gleichen Schlüsselwort fühlt sich das Gegenüber oft dazu aufgefordert, mehr über die Situation zu erzählen und warum es dieses Wort gebraucht hat (S. 59).

6.1.3 Die drei Häuser

Eine Technik, die bereits analytische Aspekte enthält (nächster Prozessschritt), doch auch für eine Situationserfassung hilfreich sein kann, ist jene von Kitty Cassée (2019) ausgeführte Technik «Drei Häuser», da sie die Anliegen des Kindes in drei Schritten visualisieren und verdeutlichen kann (S. 27).

1. Haus: Haus des Guten
2. Haus: Haus der Sorgen
3. Haus: Haus der Träume und Wünsche (ebd.)

Bei allen drei Häusern kann mit diesen Fragen vorgegangen werden:

- Wer ist alles in diesem Haus?
- Wie sieht es dort aus?
- Wie ist es dort?
- Ist es immer so?
- Gefällt es dir in diesem Haus?
 - Was hättest du gerne anders?
 - Was würdest du dir den wünschen? (Cassée, 2019, S. 28)

Es ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass diese Technik eine gewisse Aktivierung, Bereitschaft und Offenheit des Kindes voraussetzt. Sind diese Eigenschaften vorhanden, so sind die oben genannten Fragen eine gute Quelle, um erste relevante Informationen zu sammeln (*Sinn* und *Zweck* Situationserfassung). Kinder können so ihre Situation schildern und ihre Position darlegen (was ihnen Sorgen bereitet und was ihre Träume und Wünsche sind) im Sinne von *Stufe 2 Mitwirkung und Dialog*.

6.1.4 Die Klienteltypen

Im Folgenden wird die Technik *Kliententypen* vorgestellt. Wie in der *Situationserfassung* beschrieben, stellt sich bei jeder Beratung die Frage, ob die Kinder freiwillig in die Beratung kommen oder vielleicht eher auf das Drängen von Dritten die Schulsozialarbeit aufsuchen. Die drei *Therapeuten-Klientel-Kontrakt Typen* können hier als Werkzeug dienen, um diese Frage zu vereinfachen.

Besucher/In: Besucher/Innen kommen in der Regel nicht freiwillig. Es gibt somit keine explizite Beschwerde und folglich auch keine Veränderungserwartung (Schweitzer, 2016, S. 57). Esther Weber (2016) fügt an, dass in diesem Fall nachgefragt werden kann, was wohl Dritte oder Zuweisende von ihr oder ihm erwarten (S. 41), was wir wiederum mit der systemischen Beratungstechnik *die Erwartungen nicht anwesender Dritter erfragen* (siehe Kapitel 6.1.5) können.

Klagende: Als Klagende Person wird Klientel bezeichnet, das einen Leidensdruck beschreibt, doch die Veränderung nicht bei sich selbst, sondern bei anderen sieht (Schweitzer 2016, S. 57). In einem ersten Schritt kann hier also einen Veränderungswunsch benannt werden, jedoch ist die Überzeugung vorhanden, dass die Probleme von anderen Menschen oder Organisationen verursacht werden (Weber, 2012, S. 42).

Kunden/Innen: Kunden/Innen sind Personen, die Beschwerden und eine Veränderungsmotivation mitbringen (Schweitzer, 2016, S. 57). Sie nehmen sich als Teil des Problems und als Teil der Lösung wahr (Weber, 2012, S. 42). Dieser Typ bedingt, dass sich jemand freiwillig meldet. Wenn sich jemand freiwillig bei der SAS meldet, bedeutet das jedoch nicht automatisch, dass er oder sie ein Kunde oder eine Kundin ist. Mit diesen Personen macht es Sinn, Lösungsvorstellungen zu besprechen (ebd.).

6.1.5 Die Erwartungen nicht anwesender Dritter erfragen

Im Folgenden wird die Technik *die Erwartungen nicht anwesender Dritten erfragen* vorgestellt. Wie auch schon bei 6.1.4 *Kliententypen* ausgeführt, geht es auch hier darum, die Aufträge von Dritten (z.B. Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte, Peers oder andere schulische Fachpersonen) zu erkennen und zu erfragen (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 236). So sollte innerhalb dieses Prozessschrittes auch die Erwartungen des Gegenübers geklärt werden. Eine Technik,

die sich eignet, um ein Bild der Situation und des Anliegens zu erfahren, ist, die Kinder nach Erwartungen nicht anwesender Dritter zu erfragen (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 236).

Beispiele für Fragen:

- Wer hatte die Idee, dass du zur SAS kommst?
- Was denkst du, was die Lehrperson gerne hätte von deinem Besuch hier?
- Was müsste passieren, dass deine Mutter hinterher sagen würde: Das hat sich richtig gelohnt/Das hat sich sicher nicht gelohnt?

Die Antworten der Fragen verdeutlichen die Eigen- oder Fremdmotivation der Kinder (ebd.) sowie ihr eigenes Wissen über den Grund der Anmeldung und des Gesprächs. Bei dieser Technik hat das Kind die Möglichkeit, die eigene Position darzulegen und beispielsweise auch zu erzählen, dass die Eigenmotivation eigentlich gar nicht vorhanden ist (Partizipationsstufe 2).

6.1.6 Erste Arbeitshypothesen bilden

Im Folgenden wird die Technik *erste Arbeitshypothesen bilden* vorgestellt. Während die Arbeitshypothese in der KPG auf den bisherigen Erkenntnissen aus Analyse, Diagnose und Zielen aufbaut, eignet sich diese Art der Hypothese dafür, erste Eindrücke zu verarbeiten (von Schlippe & Schweizer, 2016, S. 226). Somit eignet sich diese Technik bestens für den Prozessschritt *Situationserfassung*. Die Idee hinter dieser Art Hypothese ist, dass die Vorurteile, die alle Menschen haben, auch die Professionellen der Sozialen Arbeit, sichtbar gemacht werden und als mögliche Grundlage für weitere Hypothesen genutzt werden können (S. 227). Diese zu verarbeitenden Eindrücke können sowohl Eindrücke über die Person als auch die eigene innere Reaktion sein (ebd.).

6.2 Analyse

Im Folgenden wird der zweite Schritt der Prozessgestaltung, die Analyse, näher erläutert. Darauf aufbauend werden drei Techniken für *die Arbeit mit Mini-Figuren*, *Skalierungsfragen* und *drei Gestaltungstechniken* vorgestellt, die sich für diesen Prozessschritt eignen. Innerhalb der Sozialen Arbeit wird der Begriff *Analyse* unterschiedlich benutzt. In dieser Arbeit wird der Begriff *Analyse* wie sie die KPG definiert verwendet. Aufgabe der *Analyse* ist es, *eine strukturierte Auslegeordnung* vorzunehmen (Hochuli Freund & Stotz, S. 175). Am Ende ist das Ziel eine präzise Fallthematik (S. 187).

Dieser Schritt knüpft direkt an die *Situationserfassung* an (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 148). Ein grobes Thema und ein Auftrag sind zu Beginn dieses Schrittes gegeben und werden nun anhand der *Analyse* genauer unter die Lupe genommen (S. 174). Hierfür wird zuerst die Komplexität erhöht und anschliessend wieder reduziert (siehe Abbildung 7). In einer ersten Phase werden weitere Daten erhoben und mit Hilfe von Analysemethoden angeschaut (Komplexität erhöhen) (S. 175). Anschliessend wird in der zweiten Phase die Komplexität anhand einer Auswertung/Beurteilung mit Hilfe dieser Methoden wieder reduziert (Komplexität reduzieren) (ebd.).

Die KPG schlägt für den letzten Schritt, eine fokussierte Zusammenfassung, die Bildung von konstatierenden Hypothesen vor (S. 177). Dies erscheint sinnvoll und bietet somit keinen grossen Spielraum für eine Variation. Dies ist auch der Grund, warum keine anderen Methoden anstelle der konstatierenden Hypothesen ausgeführt werden, da diese im Verständnis des Autors im weitesten Sinne Teil dieses Handlungsmodells KPG sind. Weitere Ausführungen zu den konstatierenden Hypothesen finden sich in der KPG.

Am Ende dieser Analyse wird herausgearbeitet, was im folgenden Phasenschritt *Diagnose* erklärt und besser verstanden werden soll (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 175). In Zusammenhang mit dem gesamten Beratungsprozess ist wichtig zu erwähnen, dass die Ergebnisse der Analyse sowohl für die *Diagnose* als auch für die *Intervention* eine Rolle spielen. Nicht zu vergessen ist die Tatsache, dass am Ende der Analyse der Handlungsplan auch schon klar sein und die Zielsetzung direkt an diesen Schritt anknüpfen kann (ebd.).

Die KPG stellt hierfür die Methoden der *Perspektivenanalyse*, Analyse durch *Reflektion des eigenen Erlebens*, *Notationssysteme*, *Quantitative Klassifikationssysteme*, *Qualitative Klassifikationssysteme* oder *Systemische Analysemethoden* zur Verfügung (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 179 - 210).

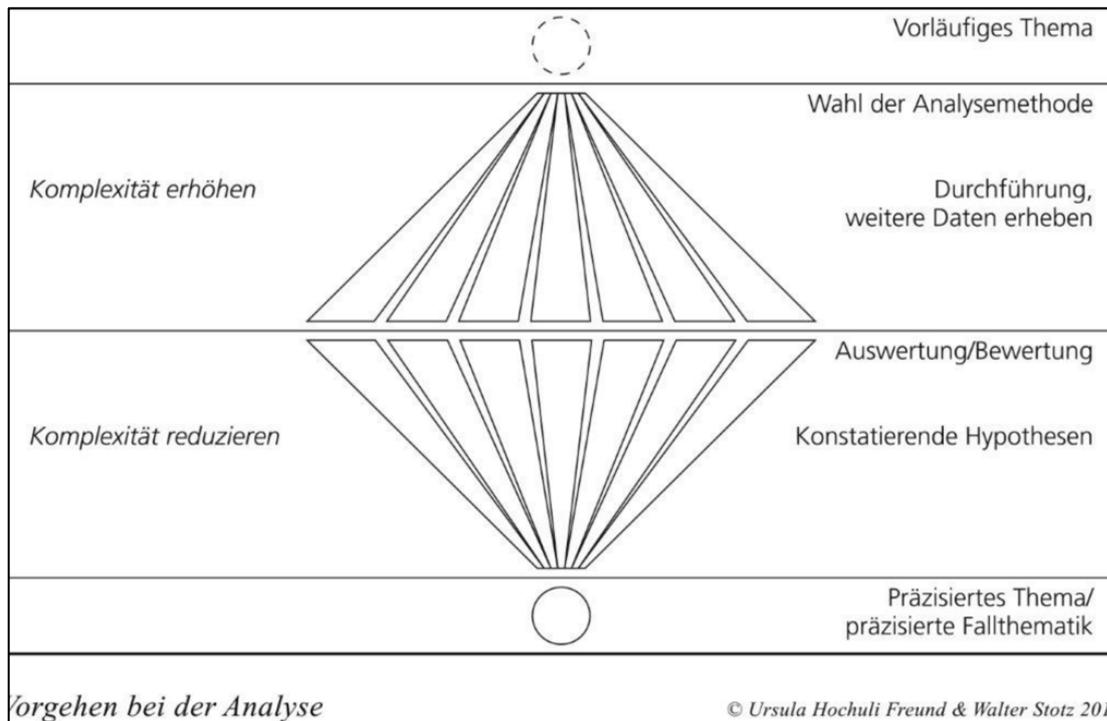


Abbildung 7: Vorgehen bei der Analyse (Quelle: Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 178)

6.2.1 Drei Techniken für die Arbeit mit Minifiguren

Die folgenden drei Techniken bieten eine Möglichkeit, im Sinn und Zweck des Prozessschrittes eine Auslegeordnung vorzunehmen und eignen sich somit für die Analyse (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 175). Es wurden hier bewusst Techniken verwendet, die verschiedene Bereiche und Kontakte des Lebens abdecken. Das *Genogramm* steht hierbei für die Familie, die *Öko-Karte* für Familie und soziale Kontakte und das *Soziogramm* in der vorliegenden Variation für die Schule. Für Kinder bietet ein spielerischer Zugang oft eine Möglichkeit, sich in einem vertrauten Rahmen auszudrücken (Rüdiger Rezlaff, 2019, S. 330). Während dem Spiel kann man so in ein Gespräch mit dem Kind kommen, welche Gedanken und Gefühle es beschäftigt und bekommt so ein Bild von der Lebenswelt des Kindes. Da zeigt sich in erster Linie auch wieder der partizipative Gedanke, dass Kinder eine Möglichkeit bekommen, sich ihrem Alter entsprechend auszudrücken (UNICEF, 2016, S. 1.). Aus diesen Gründen werden im Folgenden systemische Techniken in einer Variation mit Minifiguren vorgestellt. Mit Minifiguren kann

beispielsweise ein Konflikt nachgespielt, im Spiel gelöst oder zumindest eine Lösung erprobt werden (Rezlaff, 2019, S. 330). Durch die Brille der Partizipation befinden sich die folgenden Techniken mit Sicherheit auf der zweiten Stufe *Mitwirkung und Dialog* (Lüttringhaus, 2000, S. 43). Das Kind kann seine Position darlegen und wird, sind die Techniken korrekt durchgeführt, auch ernst genommen (S. 43).

Genogramm

Die *Genogrammarbeit* dient im klassischen Sinn der übersichtlichen Darstellung eines Familiensystems (siehe Abbildung 8) (Schweitzer, 2016, S 228). Dies wird in Form von Zeichensprache meistens über drei Generationen festgehalten (ebd.). Somit werden wichtige Fakten wie Name, Vorname, Geburtsdatum und Todesdatum, jedoch auch Heirat, Scheidung und Krankheit festgehalten (Schweitzer, 2016, S. 229). Die in der Situationserfassung erstellten Hypothesen können dann mit Hilfe von Systemzeichnungen skizziert werden. So können Allianzen, Koalitionen und offene oder verdeckte Konflikte entdeckt werden (S. 231). Für die Genogrammarbeit mit Kinder in der SAS sind Genogramme mit Minifiguren (z.B. Indianer und Cowboys, Tiere oder, wie in Abbildung 9 und 10, mit Legofiguren) ideal (Rezlaff, 2019, S. 334). Sie werden hier nicht durch Symbole repräsentiert, sondern durch die von den Kindern gewählten Minifiguren. Das Genogramm hat so einen spielerischen Ansatz, der lebendiger ist und eine stärkere emotionale Aussagekraft erhält.

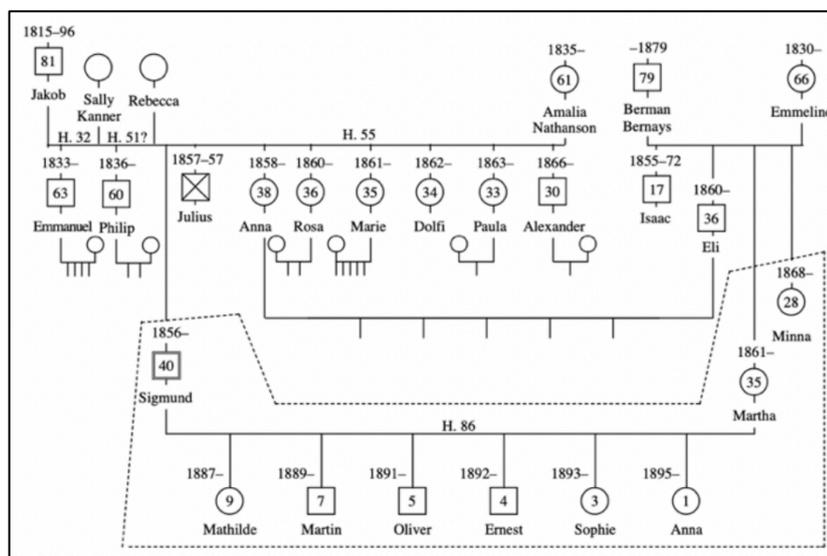


Abbildung 8: Genogramm (Quelle: Monica McGoldrick & Randy Gerson, 1990, S. 19)



Abbildung 9: Legofiguren (Quelle: lego, ohne Datum)

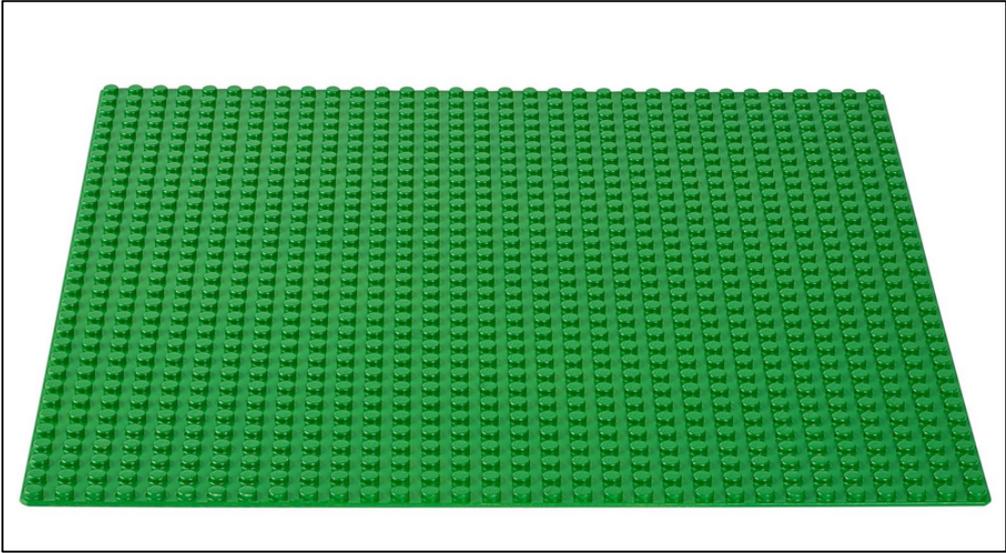


Abbildung 10: Legofläche (Quelle: Lego, ohne Datum)

Erstellen einer Öko-Karte

Das Erstellen einer Öko-Karte kann hilfreich sein, um herauszufinden, wer im Leben des Kindes als Unterstützung erlebt wird und wer nicht beziehungsweise wo blockierende Beziehungen vorhanden sind (Rezlauff, 2019, S. 108). Im Gegensatz zum Genogramm werden hier zusätzlich Subgruppen der Familie, wichtige Aussenbeziehungen oder beispielsweise auch Institutionen der Schule miteinbezogen (siehe Abbildung 11). Wie schon bei der Genogrammarbeit bietet die Arbeit mit Minifiguren auch hier grosse Chancen, diese Karten in einem spielerischen Kontext zu erstellen. Mögliche Fragen nach *Rezlauff*:

- Wer gehört zu euer Familie dazu? Wer noch?
- Mit wem machst du gerne etwas zusammen?
- Gibt es Nachbarn, die euch helfen?
- Seid ihr in einem Verein? (ebd.)

Soziogramm (Variation nach Rezlauff für Schule)

Aus der Familienarbeit gibt es sogenannte soziometrische Techniken, bei denen die Beziehungen in der Familie betrachtet werden (Rezlauff, 2019, S. 106). Diese Variation des Soziogrammes zielt darauf ab, Konflikte in der Schule darzustellen (z.B. Ausgrenzung, Streit oder Schikanen) (ebd.). Dabei gibt die markierte Anordnung (siehe Abbildung 12) schon eine simple Aufteilung vor, die es erleichtert, eine grobe Einteilung vorzunehmen. Wie schon bei den vorherigen Techniken, empfiehlt sich diese Aufstellung mit Minifiguren. Mögliche Fragen nach *Rezlauff*:

- Wer in der Klasse ist auf deiner Seite?
- Wer schützt dich aktiv?
- Wer sind Mitläufer?
- Wen könntest du vielleicht als Freund gewinnen? (ebd.)

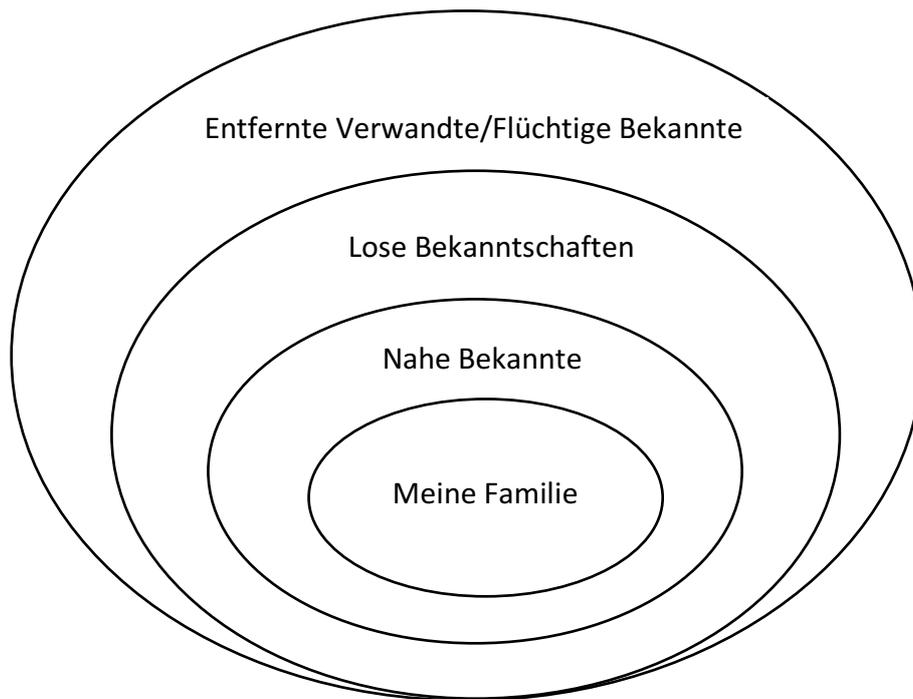


Abbildung 11: Öko-Karte (Quelle: Rezlaff, 2019, S. 109)

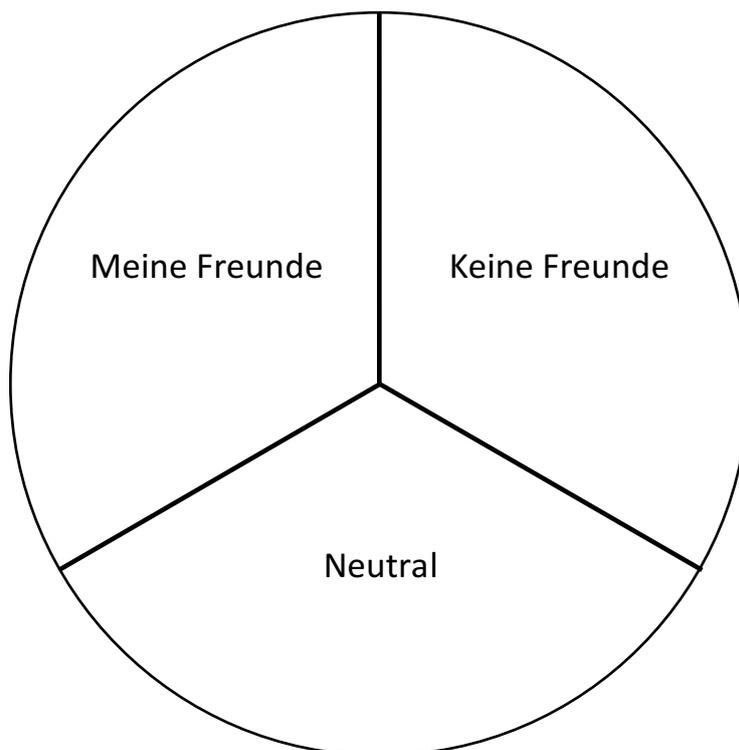


Abbildung 12: Soziogramm: Meine Schulklasse (Quelle: Rezlaff, 2019, S. 107)

6.2.2 Drei systemische Gestaltungstechniken

Im Folgenden werden die drei Gestaltungstechniken *Problembilder gestalten*, *Lösungsbilder gestalten* und *Malen mit der nicht-dominanten Hand* vorgestellt. Ziel und Zweck dieser Techniken ist es nicht, in diesen Bildern eine sogenannte tiefere Wahrheit zu erkennen (Rezlaff, 2019, S. 257). Gestalterische Techniken eignen sich für diesen Prozessschritt, da sie eine Ebene von Erfahrungen, Emotionen, Erlebnissen eröffnen und das Potential haben, diese Ebene fassbarer zu machen. Auf diese Weise soll es dem Kind möglich sein, seine erlebte Welt erklären zu können (ebd.).

Systemische Gestaltungstechniken gibt es verschiedenste. Im Folgenden wird nun das Malen vorgestellt. Hierbei wird eine Möglichkeit für ein problemorientiertes (Problembilder) und ein lösungsorientiertes (Lösungsbilder) Vorgehen vorgestellt. Prüft man nun aus partizipativer Sicht diese Techniken, so stellt man fest, dass auch diese Techniken auf der zweiten Stufe *Mitwirkung und Dialog* eingeordnet werden (Lüttringhaus, 2000, S. 43).

Problembilder gestalten

Hierbei wird das Kind gebeten, «das Problem» zu malen, welches es bedrückt. Die Art und Weise ist hierbei nicht entscheidend (Cartoon, Comic o.Ä.), sondern die Möglichkeit, sich kreativ auszudrücken, steht hier im Vordergrund (siehe Abbildung 13) (Rezlaff, 2019, S. 260). Über das Gemalte kann anschliessend gesprochen und beispielsweise mit weiteren Bildern ergänzt werden. Das gezeichnete Problem kann nun in einem weiteren Bild auch gezähmt oder eingesperrt werden. Mögliche Fragen zur Hilfe sind hierbei:

- Welche Farbe hätte es?
- Wie würde dieses Problem aussehen?
- Wie würdest du den «Wutanfall» zeichnen? (ebd.)

Lösungsbilder

Bei dieser Technik stellt sich nun die Frage, ob hier nicht mehr die Analyse, sondern bereits das Ziel im Vordergrund steht (Rezlaff, 2019, S. 271). So kann diese Technik schon als Erarbeitung eines möglichen Zieles betrachtet werden. Hierbei geht es um die Gestaltung von Lösungsentwürfen und Wunschbildern (siehe Abbildung 14) (ebd.). Diese Bilder können auch «Ressourcenbild» oder «Powerbild» genannt werden und haben den Vorteil, dass sich Kinder mit ihren

Lösungsentwürfen identifizieren (Rezlaff, 2019, S. 271). Die Kinder können beispielsweise aufgefordert werden:

- Male die Erfolge, die seit der letzten Sitzung passiert sind.
- Male ein Bild von dir selbst, wie du dich seither verändert hast.
- Male dich, das Problem und wie du dich zu ihm verändert hast (S. 272).
- Male ein Bild von dir und dem Problem, wie du es noch verändern willst. (ebd.)

Malen mit der nicht-dominanten Hand

Beachtet man den Umstand, dass das Malen eines solchen Settings auch unter Druck setzen kann, empfiehlt es sich je nach Umstand, eine einfachere Aufgabe zu stellen (Rezlaff, 2019, S. 264). Gerade in der Anfangsphase einer Beratung macht dies durchaus Sinn. Hier eignet sich das *Malen mit der nicht-dominanten Hand*. Dies bremst den Anspruch, ein möglichst schönes Bild zu malen und bietet so die Chance, ein entspanntes Setting zu schaffen. Bei dieser Malart können Themen vorgegeben oder einfach frei darauf losgemalt werden. Diese Übung kann zusätzlich vermitteln, dass es Spass machen kann, nicht perfektionistisch zu sein. Sie eignet sich somit auch für Thematiken dieser Art (alles immer perfekt machen zu wollen) (S. 265).

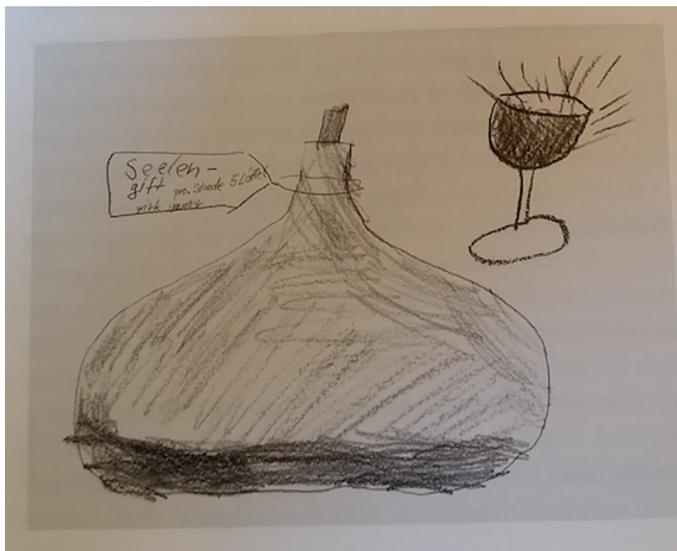


Abbildung 13: Problembild «Seelengift» (Quelle: Rezlaff, 2019, S. 260)



Abbildung 14: Ressourcenbild (Quelle: Rezlaff, 2019, S.272)

6.2.3 Skalierungsfragen innerhalb der Analyse

Im Folgenden wird die Technik Skalierungsfragen im Kontext des Prozessschrittes *Analyse* vorgestellt. Skalierungsfragen haben das Ziel, Unterschiede zu verdeutlichen (Schweitzer, 2014, S. 225). Rainer Hirschberg (2012) bezeichnet das Skalieren als eine in der Regel von 0 - 10 aufsteigende Reihe von Zahlen, bei der die Klientel die Antwort auf eine Skalierungsfrage einer Frage zuordnet (S. 375). Dies dient einerseits der Messung der Wahrnehmung der Klientel, jedoch auch der Motivation und Ermutigung (ebd.). Somit trägt diese Technik auch dazu bei, eine strukturierte Auslegeordnung im Sinne des Prozessschrittes vorzunehmen und eignet sich folglich. Zusätzlich stellen Therese Steiner und Insoo Kim Berg (2019) fest, dass Kinder besser auf Kommunikation mit Zahlen als auf die mit Worten reagieren können (S. 45). Folglich ist diese Technik auch im Sinne der zweiten Stufe der Partizipation *Mitwirkung und Dialog*, da sie darauf abzielt, die Wahrnehmung, Motivation und Ermutigung des Gegenübers ernst zu nehmen und zu erfragen (Lüttringhaus, 2000, S. 43). Eine einfache Skalierungsfrage kann sein:

- Wie fühlst du dich heute von einer Skala von 1 - 10? (1 steht hierbei für die schlechteste Laune und 10 für die beste) (Steiner & Kim Berg, 2019, S. 45).

Eine Skalierungsfrage dieser Art kann nun mit einer Thematik des Kindes in Verbindung gebracht werden (in diesem Beispiel geht es um ein Kind, dass sich viel prügelt und sich provoziert fühlt):

- 1 steht für die schlechteste Laune, mit der sich das Kind mit anderen Kindern prügeln würde
- 10 steht für die beste Laune, bei der es weder Provokationen noch Streit mit anderen Kindern gab (ebd.)

Nun gilt es im Folgenden zu erfragen, wo sich die Zahl befindet, bei der das Kind achtsam werden und sich kontrollieren muss. Hat man erst einmal diese Zahl, so hat man zusammen mit dem Kind einen Richtwert erarbeitet, woran sich die SAS und das Kind orientieren können (ebd.).

Variation Skalierungsfragen mit Papptellern

Eine unkonventionelle Variation bietet die Arbeit mit Papptellern, die von Rezlaff (2019) stammt (S. 261). So vereinfacht er die Arbeit mit Skalierungsfragen und fordert das Kind auf, drei verschiedene Teller zu bemalen (der erste Teller steht für den heutigen Zustand, der zweite für den «idealen» Zustand und der dritte für den «allerschlimmsten» Zustand). Diese Variation bietet eine gute Grundlage, um während und nach dem Malen über die verschiedenen Bilder zu sprechen (ebd.).

6.3 Diagnose

Im Folgenden wird der dritte Schritt der Prozessgestaltung, die *Diagnose*, näher erläutert. Es wurden in diesem Schritt keine geeigneten Methoden gefunden. Stattdessen wird die Methode der KPG *methodisches Vorgehen bei der Relationierung von Fall und Theorie* erläutert, um den Prozess der *Diagnose* innerhalb dieser Arbeit zu verdeutlichen (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 220). Zum Schluss wird eine Theorie, *die Entwicklungsaufgaben* von Cassée (2019), die innerhalb dieser Methode verordnet werden könnten, vorgestellt (S. 380). Aufgabe der *Diagnose* ist das *Erhellen* und *Verstehen* des Falles (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 213). Anschliessen ist es das Ziel, eine Hilfe zu finden, die mit hoher Wahrscheinlichkeit auch eine Unterstützung für die Klientel (und das Klientensystem) bedeutet (ebd.).

Die Diagnose wird in der KPG als ein wichtiger Prozessschritt eingestuft und unter anderem sogar als *Mittel zur Professionalisierung* beschrieben (ebd.). Hierbei gibt es *wissensbasierte* Diagnosemethoden, bei denen innerhalb eines Falles Wissensbestände genutzt werden, um einen Fall zu erhellen, und *rekonstruktive* Diagnosemethoden, bei denen mit Hilfe von Techniken der qualitativen Sozialforschung aus den Selbsterzählungen der Klientel Erkenntnisse gewonnen werden (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 218). Nun gibt es aber an dieser Stelle eine wichtige Erkenntnis für den weiteren Verlauf dieser Arbeit.

Die KPG stellt die Methode theoriegeleitetes Fallverstehen/erfahrungsbasiertes Fallverstehen und eine Reihe von rekonstruktiven Methoden von Objektiven und strukturaler Hermeneutik, Fallrekonstruktion, narrativ-biographische Diagnostik und weitere vor.

Auch wenn innerhalb des Kapitels die Wichtigkeit der dialogischen Aushandlung mit der Klientel und einer partizipativen Orientierung kurz aufgeführt wird (S. 217, S. 225), so ist die Methode theoriegeleitetes Fallverstehen primär eine Methode auf der Fachebene. Es handelt sich also nicht um Methoden mit einzelnen Personen. Anbringen kann man an dieser Stelle, dass man nun geeignete Techniken suchen könnte, um Erkenntnisse der *Diagnose* in einen angemessenen Dialog einzubringen. Doch scheint dies ein eher kleiner Teil des Prozessschrittes auszumachen, der nicht einmal die Methode selbst betrifft. Der Autor hat sich dafür entschieden, dass sich keine Techniken für diesen Prozessschritt eignen und greift diese Tatsache im Schlusswort wieder auf.

Streng genommen müsste man also für die Beantwortung der Fragestellung den Prozessschritt *Diagnose* nun nicht weiter ausführen. Teil dieser Arbeit ist es jedoch auch, sich in eine Thematik (in diesem Falle die KPG) zu vertiefen und innerhalb dieser einzelnen Schritte Zusammenhänge zu verstehen. Dies dient auch dem Verständnis dieser Arbeit. Ausserdem werden im nächsten Prozessschritt *Zielsetzung* Techniken verwendet, die unter anderem auf der dazugehörigen Entwicklungstheorie aufbauen. Diese kann nun innerhalb der *Diagnose* als Beispiel erläutert werden.

Im Folgenden wird nun das methodische Vorgehen bei der *Relationierung von Fall und Theorie* ausgeführt, eine für die KPG entwickelte Diagnosemethode und anschliessend eine Theorie, die innerhalb dieser Methode eingesetzt werden kann (die Entwicklungsaufgaben von Cassée (2019, S. 380)).

6.3.1 Methodisches Vorgehen bei der Relationierung von Fall und Theorie

Erster Schritt: Wahl geeigneter Wissensbestände

Dieser Schritt knüpft ans Ende der Analyse an und greift auf, was als erklärungsbedürftig herausgearbeitet wurde (siehe Abbildung 15). Innerhalb dieses Schrittes kommen alle Theorien der Sozialen Arbeit und deren Nachbardisziplinen (beispielsweise Psychologie und Soziologie) in Frage, die sich für die jeweilige Fallthematik eignen (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 212). Da in dieser Arbeit keine spezifische Fallthematik vorhanden ist, wird die vorgestellte Theorie passend zu dem Arbeitsfeld SAS und der Zielgruppe Kinder ausgewählt. Eine mögliche zweite Theorie könnte nun auch die Lebensweltorientierung sein, deren Haltung als Grundprinzip der SAS in Kapitel 2.4 aufgeführt wird. Zum Zuge können auch gesellschaftliche Theorien kommen, wie die *Theorie der Praxis* (Pierre Bourdieu, 1979) oder die *Modale Strukturierungstheorie* (Husi, 2010), die sich mit der Relation zwischen den Fragen des sozialen Handelns und der sozialen Struktur befassen (Husi, 2010, S. 105).

Diese Wissensbestände sollen nun durch einen ausgewählten Wirklichkeitsausschnitt eine neue Perspektive ermöglichen oder eine bestehende erweitern (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 221). Um diese Fallthematik ausreichend erklären zu können, wird das Beiziehen von mindestens zwei Theorien empfohlen, die einen unterschiedlichen Erklärungszugang zur jeweiligen Fallthematik haben (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 222).

Zweiter Schritt: Relationierung von Theorie und Fall

Nun werden diese Theorien mit dem Fall in Zusammenhang gebracht (ebd.). Diese Zusammenhänge werden nun innerhalb der Theorie und des Falles gesucht und dokumentiert. Die Theorieausschnitte, die zur Anwendung kommen, werden dokumentiert und begründet, sodass es beispielsweise bei Lücken keinen Raum für Spekulationen gibt (ebd.). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es immer noch um Interpretationen und mögliche Erklärungen geht und nicht um die eine Wahrheit.

Dritter Schritt: Fokussierung der Erklärungen

Ziel dieses Schrittes ist es, das bisher Dokumentierte auf jene Erkenntnisse zu reduzieren, die eine Erklärung für die vorliegende Fallthematik enthalten (ebd.). Die KPG schlägt an dieser Stelle *erklärende Hypothesen* vor. Eine mögliche erklärende Hypothese zu einem Kind, welches seinen Game-Konsum nicht im Griff hat: *Weil ... Lukas am Abend alleine Zuhause ist und niemand auf ihn aufpasst, hat ... Lukas freien Zugang zu seinen Bildschirmaktivitäten (iPad, Spielkonsolen oder Handy).*

Vierter Schritt: Handlungsleitende Arbeitshypothesen

Die *handlungsleitende Arbeitshypothese* stellt ein weiteres Ergebnis der Diagnose dar und bildet die Grundlage für den nächsten Prozessschritt (Zielformulierung) (Hochuli Freund & Stotz, 2017, 224). Strukturiert wird eine klassische Arbeitshypothese aus einem Bedingungsseil (wichtigste Erkenntnisse) und einem Ermöglichungsseil (Veränderung/Zielrichtung): Wenn ..., dann Mit dem Beispiel des Kindes, das seinen Game-Konsum nicht im Griff hat: *«Wenn Lukas am Abend nicht mehr alleine Zuhause wäre, dann hätte Lukas keinen freien Zugang mehr zu den Bildschirmaktivitäten»*. Die KPG empfiehlt, um die Komplexität zu reduzieren, jeweils nur eine Arbeitshypothese zu bilden. (ebd.).

Fünfter Schritt: Fragestellungen für die Professionellen

Anschliessend soll die ausformulierte Arbeitshypothese in eine Fragestellung für die Professionellen weiterentwickelt werden (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 225). Ziel ist es, dass am Schluss des Schrittes eine auf den vorherigen Schritten beruhende Auftragsklärung vorgenommen wird, das bedeutet, was die Beratenden (oder allenfalls andere Beteiligte des Falles) nun

zu leisten oder zu berücksichtigen haben. Diese Fragestellungen sind oft an die Arbeitshypothesen angelehnt und beinhalten die Überlegungen, die bisher gemacht wurden (ebd.). Noch einmal das Beispiel mit Lukas: *Wer kann Lukas dabei unterstützen, dass er zu Hause lernt, was für ihn Bildschirmzeiten bedeuten und wie er sich diese einteilen kann?*

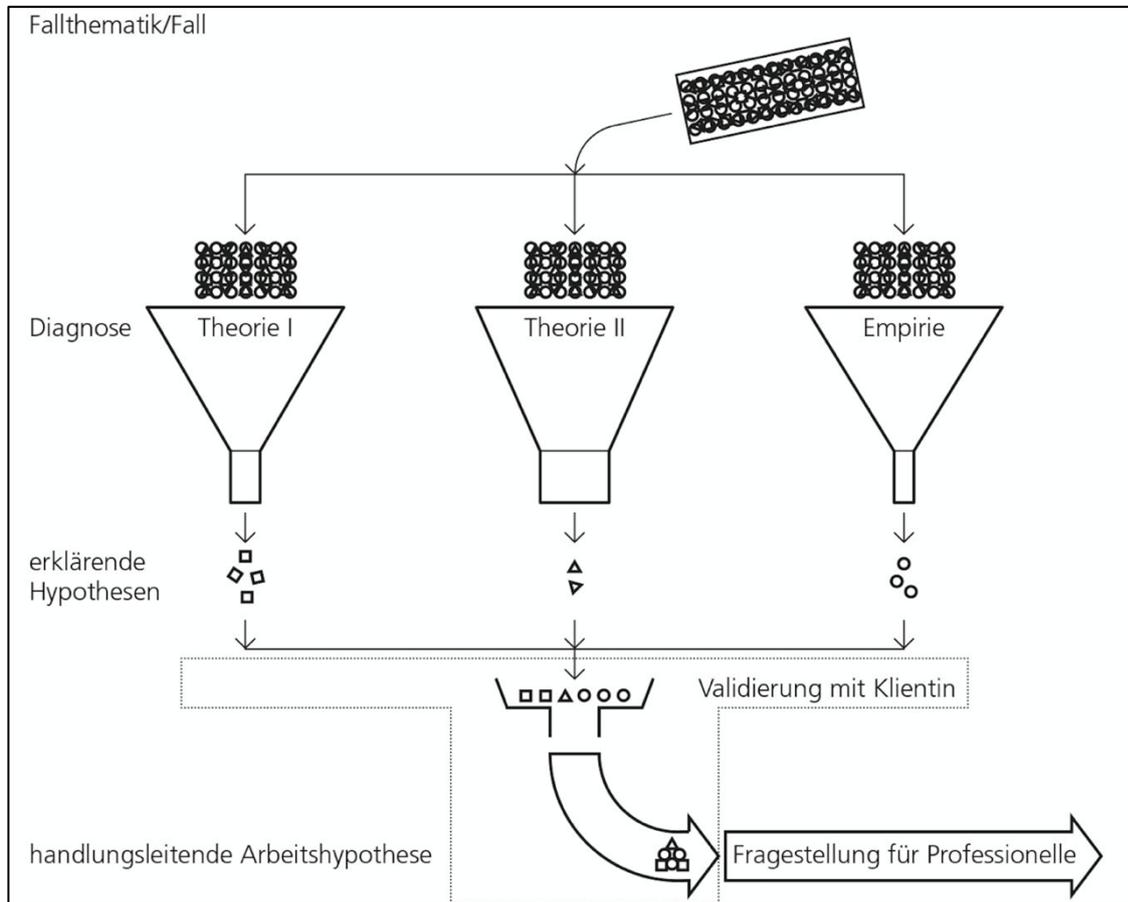


Abbildung 15: Methodisches Vorgehen bei Relation von Fall und Theorie (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 222)

6.3.2 Beispiel für eine Theorie im ersten Schritt: Wahl geeigneter Wissensbestände

Im Folgenden werden die Entwicklungsaufgaben, eine Theorie von Kitty Cassée (2019), die sie aus entwicklungspsychologischen Theorien weiterentwickelt hat, vorgestellt (S. 380). Dieses Beispiel ist eine von mindestens zwei Theorien, die für den ersten Schritt verwendet werden sollten (siehe 6.3.1).

Entwicklungsaufgaben und Fähigkeiten

Zu jeder dieser Entwicklungsphasen hat Cassée (2019) verschiedene Entwicklungsaufgaben erstellt, die als eine Möglichkeit der Erklärungstheorie dienen können. Entwicklungsaufgaben können normativ oder nicht normativ sein. Ein typisch normatives Ereignis ist beispielsweise der Schuleintritt, während die psychische Erkrankung der Mutter ein Beispiel für ein nicht normatives Beispiel sein kann (Cassée, 2019, S. 111). Nicht jede Entwicklungsaufgabe muss mit dem gleichen Verpflichtungsgrad bewältigt werden. So ist das vorherige Beispiel Schuleintritt für ein in der Schweiz aufwachsendes Kind eine obligatorisch zu bewältigende Aufgabe, während beispielsweise die Familiengründung eher optional zu sehen ist (S. 113). Bewältigt das Kind die Entwicklungsaufgaben erfolgreich, so erleichtert es die Bewältigung weiterer Entwicklungsaufgaben der gleichen Altersphase. Während das Gefühl der Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe «Selbstwirksamkeit» genannt wird, so kann das Scheitern einer Entwicklungsaufgabe Stress auslösen und die sogenannte Vulnerabilität, also die Verwundbarkeit/Verletzbarkeit, erhöhen (ebd.).

Will man nun diese (bio-)psychosoziale Entwicklung unterstützen (Kapitel 2.3), so gilt es bei der Methodenwahl auf diesen Entwicklungsstand Rücksicht zu nehmen. Methoden aus allen Entwicklungsphasen zu bewerten, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Gezeigt wird deshalb ein kurzer Überblick von Kindern zwischen sieben und zwölf Jahren. Das entspricht der ungefähren Zeit zwischen der ersten und sechsten Klasse (D-EDK, 2014, S.2).

Durch eine positive Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bilden sich innerhalb dieser Entwicklung verschiedene Fähigkeiten heraus (als Kompetenzen beobachtbar), die stark geprägt sind durch die Lern- und Entwicklungsimpulse der Lebenswelt (Cassée, 2019, S. 113). Sie werden unterschieden in soziale, emotionale, kognitive, volitive und physische Fähigkeiten (S. 113, 114).

Entwicklungsaufgaben des Schulalters (von 7 bis 12 Jahren) (Cassée, 2019)

- Integration in die Schulklasse/Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft
- Interaktion mit Gleichaltrigen/Aufbau von Freundschaften
- Leistungsbereitschaft
- Körperbeherrschung
- Konkret-operationales Denken
- Erlernen von Kulturtechniken/Allgemeinbildung
- Entwicklung des moralischen Urteils/Normgefühls
- Gestaltung der freien Zeit
- Entwicklung eines ressourcen- und bedürfnisgerechten Konsumverhaltens
- Umgang mit Autoritäten: Personen und Instanzen (S. 385)

Aus dieser Theorie heraus können einerseits Erkenntnisse gewonnen werden, was nun in diesem Alter eine normative Entwicklungsaufgabe sein könnte, andererseits kann eine mögliche Fähigkeit (ressourcenorientiert) gefördert werden, um diese Aufgabe zu bewältigen.

6.4 Zielsetzung

Im Folgenden wird der vierte Schritt der Prozessgestaltung, die *Zielsetzung*, näher erläutert. Darauf aufbauend werden die Techniken *Formulieren von Motto-Zielen*, *Formulieren von Handlungszielen*, *die Arbeitstafel für das Formulieren von Arbeitspunkten* und *Formulieren von S.M.A.R.T.-Zielen* vorgestellt. *Aufgabe* der *Zielsetzung* ist eine Priorisierung und Klarheit für das weitere Handeln (S. 152). Es erfolgt die Begründung der Wahl der Techniken.

Mit der durch die *Diagnose* vorliegenden *handlungsleitenden Arbeitshypothese* wurde bereits ein erster Schritt in Richtung Zielsetzung unternommen (Hochuli Freund & Stotz, 2017). Das weitere Vorgehen zielt darauf ab, in Kooperation mit der Klientel eine diagnosegestützte (oder analysegestützte) Zielsetzung zu erarbeiten (S. 252).

Beachten werden muss an dieser Stelle, dass aus der Zielsetzung keine fixe Zielplanung entsteht, da es Raum und Zeit für neue Informationen braucht, die einen Einfluss auf das Ziel haben könnten (Situationserfassung ist ein stetiger Prozess, siehe Kapitel 6.1). Genauso viel Beachtung muss auch der Tatsache geschenkt werden, dass eine bei der Zielfindung zu starke Orientierung an den individuellen Bedürfnissen, Wünschen und Vorstellungen der Klientel einen ständigen Wechsel der Bedürfnisse zur Folge haben kann, der wiederum die Arbeit an den relevanten Anliegen erschwert (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 253).

Die KPG stellt hierfür die Methoden *methodische Herangehensweisen*, *Vorgehensweisen* und *Instrumente der Zielverständigung*, *Zielformulierung*, *Verzahnung* und *Vereinbarkeit* und *Dokumentation* zur Verfügung.

Die KGP beschreibt hier keine bestimmten Techniken, sondern unterstreicht die Vielfalt von Herangehensweisen und kommt zum Schluss, dass die Grundidee der *Kolumbusmethode* sehr sinnvoll ist (S. 252). Diese eignet sich besonders gut, da sie in einem ersten Schritt ein globales Ziel definiert, um die Richtung bestimmen zu können (symbolisch der Wellengang, Strömung etc.). In einem zweiten Schritt geht es darum, die Instrumente zu erwerben, um täglich die Position neu bestimmen zu können (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 252).

In dieser Methode gibt es in der Regel eine Hierarchisierung, die abstuft konkreter wird (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 252). Die KPG macht hier den Vorschlag, diese Abstufung in

Fernziele, Grobziele und *Feinziele* zu unterscheiden (S. 262). Das *Fernziel* bietet hierbei den Ausgangspunkt und in erster Linie einen Orientierungsrahmen für die weiteren Zielformulierungen. Es wird durchaus schon während der Analyse und Diagnose herausgebildet. Aus diesem Fernziel ergeben sich dann Grobziele. Diese sind für die Klientel bedeutsam und auf den bisherigen Prozessverlauf gestützt (ebd.).

Geeignete Techniken für die Zielsetzung

Geht es darum, geeignete Techniken für diesen Prozessschritt zu finden, so macht es auf jeden Fall Sinn, eine ähnlich in sich geschlossene, hierarchische Abstufung zu wählen wie die oben skizzierte Kolumbusmethode (in der KPG Fern-, Grob- und Feinziele). Solche Techniken liessen sich jedoch in der systemisch-lösungsorientierten Beratung nicht finden. Dafür eignen sich die drei von Kitty Cassée (2019) entwickelten Techniken, die im Folgenden vorgestellt werden (S. 254). Genauso wie die Kolumbusmethode beginnen diese Techniken mit den Motto-Zielen und werden bis zu den Arbeitspunkten immer konkreter. Formuliert werden diese, so wie es die KPG und Cassée (2019) selbst empfehlen, mit den S.M.A.R.T.-Formulierungen (S. 267). Nun befindet man sich durch die Brille der Partizipation in der dritten Stufe *Mitentscheidung und partnerschaftliche Kooperation* (Lüttringhaus, 2000, S. 41-43). Alle drei Zieltechniken werden im Dialog ausgehandelt und lassen den Interessen des Gegenübers genügend Freiraum. Schlussendlich findet sich der Garant für eine gemeinsame Entscheidungsfindung in den S.M.A.R.T.-Kriterien, da diese unter anderem ausgehandelt und akzeptiert werden müssen (Cassée, 2017, S. 267).

6.4.1 Formulieren von Motto-Zielen

Im Folgenden wird die Technik *Formulieren von Motto-Zielen* vorgestellt. Beim Ausformulieren von Motto-Zielen geht es erst einmal darum, das bisher eher abstrakte Ziel mit Emotionen anzureichern (Cassée, 2019, S. 262). Hierfür werden Bilder mit positiv gefärbten Inhalten auf dem Tisch ausgebreitet und die Aufgabe gestellt, ein passendes Bild zu finden, das einen Motto-Satz repräsentiert. Es werden vorerst drei passende Bilder ausgewählt und anschliessend darüber gesprochen und ein Bild priorisiert. Mit Hilfe der beratenden Person wird nun herausgefunden, weshalb es genau dieses Bild ist und was ein passender Satz dazu sein könnte (Cassée, 2017, S. 262).

6.4.2 Zielkarten für das Formulieren von Handlungszielen

Im Folgenden wird die Technik *Zielkarten für das Formulieren von Handlungszielen* vorgestellt. Die Beratenden bereiten vor dem Gespräch (Kapitel 6.3) pro Entwicklungsaufgabe einige Zielkarten vor und bauen so, wenn die Entwicklungsaufgaben innerhalb der Diagnose angewendet werden, auch auf diesem Prozessschritt auf (Cassée, 2019, S. 262). Diese Ziele sind zwar nicht offen formuliert, ermöglichen jedoch eine aktive Beteiligung der Kinder, da diese aus einer grossen Auswahl von Vorschlägen ankreuzen können. Ausserdem können und sollen Vorschläge ergänzt werden. Zuerst wird das Kind aufgefordert, die vorbereitete Liste zu ergänzen, falls es noch Punkte gibt, die wichtig und nicht auf der Liste sind. Danach wird das Kind aufgefordert, jene Themen anzukreuzen, die ihm wichtig sind. Danach werden die ausgewählten Themen in drei verschiedene Kategorien priorisiert: «sehr wichtig», «wichtig» und «weniger wichtig». Nun werden drei der allerwichtigsten Punkte ausgewählt und kommentiert. Diese drei werden auf einem Blatt festgehalten und dienen als Grundlage für das Ausformulieren von Handlungszielen. Es folgt ein Beispiel einer Zielkarte für einen Schüler (elf Jahre) mit aggressivem Verhalten und Leistungsverweigerung (ebd.).

Ich will:

- Regelmässig zur Schule gehen
- Bessere Noten oder besser werden in Mathematik
- Besseren Kontakt mit der Lehrperson
- Rechtzeitig in der Schule sein
- Besser werden in Sprachen
- Hausaufgaben regelmässig machen
- Lernen, wie ich meine Hausaufgaben besser machen kann
- Besseren Umgang mit Kollegen in der Klasse
- Positiv auffallen im Unterricht
- Ruhig und aufmerksam sein im Unterricht
- Lernen, wie ich mich mit Worten verteidigen kann
- Mich auf dem Pausenplatz und dem Schulweg anständig verhalten
- Mich im Sportunterricht engagieren
- Meine Mutter nicht anschreien, wenn sie mich an die Hausaufgaben erinnert
- Mehr mit den Kollegen draussen spielen
- Etwas anderes (Cassée, 2019, S. 262)

6.4.3 Die Arbeitstafel für die Formulierung von Arbeitspunkten

Im Folgenden wird die Technik *Arbeitstafel für die Formulierung von Arbeitspunkten* vorgestellt. Um den Weg zu einem Ziel noch etwas konkreter zu gestalten, können Handlungsziele mit sogenannten Arbeitspunkten ausgestaltet werden (Cassée, 2019, S. 265). Für die Erarbeitung von Arbeitspunkten eignet sich die Arbeitstafel aus dem Werkzeugkoffer der kompetenzorientierten Methodik. Für ein Handlungsziel werden nicht mehr als drei Arbeitspunkte festgesetzt. Eine solche Unterteilung soll die Motivation und Möglichkeit, das Handlungsziel zu erreichen, erhöhen.

Es geht auch darum, sich zusammen mit dem Kind noch einmal mit dem Handlungsziel auseinanderzusetzen und zu schauen, was es braucht, um dieses Ziel zu erreichen. Diese Technik eignet sich auch, wenn verschiedene Beteiligte involviert sind (z.B. Lehrpersonen oder Eltern) (ebd.).

S.M.A.R.T.-Ziele

Im Folgenden wird die Technik *S.M.A.R.T.-Ziele* vorgestellt. Die Strukturierung nach den S.M.A.R.T.-Kriterien ist ein essenzieller Bestandteil davon, wie die Arbeitspunkte und Handlungsziele formuliert werden sollen (Cassée, 2019, S. 267). Der partizipative Anteil liegt hier darin, dass das Kriterium *Ausgehandelt und akzeptiert* das Miteinbeziehen des Kindes erfordert (S. 267). Somit ist das partizipative Element in der Zielsetzung als Kontrolle verankert. Die Website brain4Kids.de (2020) hat die S.M.A.R.T.-Ziele noch in einer einfacheren Sprache anhand von einem Beispiel für Kinder ausgedrückt, welches zusätzlich in der Tabelle aufgeführt ist (siehe Tabelle 3). Das Beispiel ist ein Kind, das mehr Sport machen will und hierfür fitter werden möchte (ebd.).

Buchstabe	Definition	Beispiel
Spezifisch	Ein konkretes Handlungsziel auf die Situation und Person bezogen	Ich gehe regelmässig laufen
Messbar	Genügend konkret, um zu messen, dass das Ziel erreicht ist	Ich gehe 3 Mal in der Woche laufen
Ausgehandelt und akzeptiert	Die Person wurde miteinbezogen und ist einverstanden	Das Kind will dieses Ziel in dieser Form umsetzen
Realistisch	Die vorhandenen Ressourcen reichen für die Bearbeitung des Ziels aus	Ich gehe eine halbe Stunden laufen
Terminiert	Es wird festgelegt, wann das Ziel zu erreichen ist	Bis Ende Monat

Tabelle: 3 S.M.A.R.T.-Ziele (Quelle: Cassée, 2019, S. 267)

6.5 Interventionsplanung

Im Folgenden wird der fünfte Schritt der Prozessgestaltung, die *Interventionsplanung*, näher erläutert. Darauf aufbauend werden die *Wunderfrage*, *Möglichkeitskonstruktionen*, das *Inhaltsreframing*, der *Ressourcenzoo* und das *Münzenwerfen* beurteilt.

Immer wieder finden Interventionen innerhalb der Prozessgestaltung unbewusst oder bewusst auch in den vorherigen Prozessschritten statt (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 269). Die KPG meint jedoch mit einer Intervention Folgendes:

Sinn und Zweck der Interventionsplanung ist ein umfassender Handlungsplan, der *auf der Grundlage der Analyse und/oder Diagnose und im Hinblick auf die Ziele entwickelt wird*. Ziel ist die Beantwortung der Frage, was nun zu tun ist in diesem einen Fall (S. 270).

Die Abschätzung von Wirkung und Nebenwirkungen vonseiten der Professionellen soll innerhalb dieses Schrittes immer wieder überprüft werden. Die berufliche Erfahrung spielt an dieser Stelle eine grosse Rolle (ebd.). Interventionen können nur bedingt geplant werden, da Ursache und Wirkungen auch nur bedingt vorherzusagen und abzuleiten sind (siehe Kapitel 1) (S. 273). Es geht hier also darum, einen Prozess möglichst gut zu planen und nicht ein fertiges Ergebnis produzieren zu wollen. Umso wichtiger ist somit die letzte Phase *Evaluation*, die dieses Vorgehen auswertet (S. 307).

Die Bewertung von Techniken innerhalb dieses Prozessschrittes gestaltet sich zunächst schwierig, da es innerhalb der Fachliteratur wenige Hinweise zur *Interventionsplanung* gibt (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 282). Nun gibt es jedoch eine schon integrierte Methode in der KPG, bestehend aus vier Schritten, die sich als Struktur eignet, um dann Techniken innerhalb dieser Konstruktion zu bewerten (ebd.). Im Folgenden wird in einem ersten Schritt diese Methode und anschliessend passende Techniken dazu vorgestellt.

Das Vorgehen

Im Folgenden wird das Vorgehen zur Interventionsplanung beschrieben.

Schritt 1: Vorüberlegungen zum Vorgehen

Um keinen Bruch zwischen der analytischen (bisherigen) und der Handlungsphase zu erzeugen, werden die Erkenntnisse aus den bisherigen Prozessschritten (Situationserfassung, Analyse, Diagnose und Ziele) noch einmal zusammengefasst und ihre Bedeutung für die Interventionsplanung herausgearbeitet. Zusätzlich gilt es zu überprüfen, ob die Schule oder Trägerschaft der SAS über ein handlungsleitendes Konzept verfügt, das eine Bedeutung für das weitere Vorgehen hat (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 283).

Schritt 2: Interventionsmöglichkeiten entwerfen

In diesem Prozessschritt soll das Blickfeld für Möglichkeiten ohne Einschränkung geöffnet werden (S. 283). Dies kann durchaus kreativ sein und die Ressourcen der Klientel inklusive des gesamten Umfeldes miteinbeziehen. Die neuen Gesichtspunkte sollen sich vor allem auf mögliche Veränderungen konzentrieren, die sich weitestgehend innerhalb der vereinbarten Zielformulierung befinden (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 284).

Schritt 3: Reflexionsmöglichkeiten

In *Schritt 3* werden die gesammelten Vorschläge nach verschiedensten Gesichtspunkten bewertet. Als Beispiele sind die *Ressourcen* nach *Einflussfaktoren, der ethischen Ebene* oder dem *Handlungsbedarf* zu erwähnen (S. 285). Diese Aufzählung ist nicht komplett, sie soll eher aufzeigen, dass es nach dem *Schritt 2*, der zum Ziel hatte, die Möglichkeiten zu erweitern, in diesem Schritt nun darum geht, diese wieder einzugrenzen. Zum Schluss dieses Schrittes wird nun eine Interventionsmöglichkeit gewählt (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 285).

Schritt 4: Entscheiden, planen, synchronisieren, organisieren

In diesem letzten Schritt wird nun die in *Schritt 3* eingegrenzte Interventionsmöglichkeit auf ihre Eignung überprüft. So wird erstens die Übereinstimmung der Zielsetzung (Grob- und Feinziele) und zweitens eine klassische Auftragsklärung vorgenommen (wer macht was für wen) (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 286).

In der vorliegenden Arbeit werden nicht für alle vier Schritte Techniken bewertet, dies wäre aufgrund des Ausmasses dieser Arbeit nicht möglich. Doch scheint der *Schritt 2 Interventionsmöglichkeiten entwerfen* geradezu prädestiniert für diese Arbeit, da es sich hier um eine Erweiterung der Möglichkeiten und um ressourcenorientiertes Arbeiten handelt und sich herausstellte, dass es viele Techniken mit diesen Eigenschaften innerhalb der systemischen Techniken gibt. Im Folgenden werden Techniken bewerten, die sich für *Schritt 3* der Prozessschritte eignen.

6.5.1 Möglichkeitskonstruktionen

Im Folgenden wird die Technik *Möglichkeitskonstruktion* ausgeführt. Um ein System verändern zu können, muss man in der systemischen Beratung das Augenmerk auf zwei Themenfelder legen: auf das, was ist (die Wirklichkeitskonstruktion) und auf das, was sein könnte (Möglichkeitskonstruktion) (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 257). Da es in diesem Prozessschritt darum geht, Interventionsmöglichkeiten zu entwerfen und die Situation im ersten Prozessschritt bereits beschrieben wurde, eignet sich hier die Technik *Möglichkeitskonstruktionen* (ebd.). Sinn und Zweck ist es herauszufinden, welche Möglichkeiten dem Kind offenstehen (Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 264). Diese müssen aber keinesfalls immer realistisch oder realisierbar sein, sondern bieten zusätzlich spielerisch ein Handeln ohne Konsequenzen und wirkt einer Angst vor Veränderung entgegen (S. 264). Dies steht auch im Sinne des Schrittes *Interventionsmöglichkeiten*, erst einmal Möglichkeiten ohne Einschränkungen zu finden (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 284).

Einige Beispiele aus der systemischen Beratung:

- «Wenn Sie sich vorstellen, die Entscheidung ihrer Tochter, mit dem Essen aufzuhören, wäre eine Art Protest – wogegen könnte sich dieser Protest am ehesten richten?»
- «Angenommen, Ihr Mann würde sich entscheiden, seiner Mutter zu sagen, dass er nicht mehr möchte, dass sie ihm jeden Morgen die Brote für die Arbeit schmiert. Was denken Sie, wie die Mutter reagieren soll?»
- «Was wäre, wenn sich Ihr Sohn entscheiden würde, die Schule völlig aufzugeben und den Rest seines Lebens zu Hause bei Ihnen zu verbringen?» (von Schlippe & Schweitzer, 2016, 214, S. 264)

6.5.2 Der Ressourcen-Zoo

Im Folgenden wird die Technik *Ressourcen-Zoo* erläutert (Rezlaff, 2019, S. 263). Im Ressourcen-Zoo soll auf eine kreative und spielerische Art angeschaut werden, wer eine mögliche Hilfe sein könnte für ein schon definiertes Problem (*Ziel und Zweck des Prozessschrittes*).

Erster Schritt:

- Das Kind stellt sich seine Familie in Form von Tieren vor (typische Zootiere)
- Es malt alle Familienmitglieder als Tiere und schreibt diese an
- Für jedes Tier gibt es drei Dinge (Stärken, Fähigkeiten, Eigenschaften)

Zweiter Schritt:

- Das Kind malt nun einen sogenannten Ressourcen-Saurus auf einen grossen Plakatbogen
- Alle Eigenschaften der verschiedenen Tiere werden nun an den Saurus bemalen oder mit Zettel angepinnt.

Durch diese zwei Schritte wird im Sinne des dritten Schrittes der Partizipation gemeinsam erarbeitet, wer dem Kind nun bei der Lösung seiner Schwierigkeiten helfen könnte (ebd.).

6.5.3 Münze werfen

Im Folgenden wird die Technik *Münze werfen* ausgeführt. Diese Technik aus der lösungsorientierten Beratung hat als Ziel und Zweck einen Anreiz zu schaffen, um Interventionen umzusetzen, und legt auf eine spielerische Art zufällig fest, wann diese passieren (Steiner & Berg, 2019, S.136).

Das Kind wirft am Morgen eine Münze. Nun gibt es zwei Möglichkeiten:

- Kopf: Das Kind führt eine neue Aktion beispielsweise einen Arbeitspunkt aus (siehe 6.4.3) (vereinbarte Handlung).
- Zahl: Es bleibt alles wie immer.

Kinder überraschen ihre Eltern in der Regel gerne, deswegen macht es durchaus Sinn, zusammen die Intervention so zu planen, dass sie die Eltern überraschen werden (ebd.). Durch die neue Verhaltensweise ändert sich auch die Reaktion der Eltern. Deswegen macht es zusätzlich

Sinn, das Kind aufzufordern, auf diese Reaktionen zu achten (z.B. was für ein Gesicht die Eltern machen) (Steiner & Berg, 2019, S. 136). Eine mögliche, etwas partizipativere Abwandlung ist die Technik, die die Umsetzung etwas weniger dem Zufall überlässt: die «*Als ob ein Wunder geschehen wäre-Technik*». Das Kind wählt hierfür einen Tag aus, an dem «das Wunder» geschehen soll. Am besagten Tag tut das Kind, als ob das Problem verschwunden wäre. Auf diese Art und Weise können Lösungsansätze erst einmal getestet werden, ohne dass ein zu grosser Druck für das Kind entsteht (ebd.). Zudem überlässt man die Entscheidung dem Kind, wann die Umsetzung der Intervention stattfindet (Stufe 3 *Mitentscheidung und partnerschaftliche Kooperation*).

6.5.4 Die Wunderfrage

Im Folgenden wird die Technik *die Wunderfrage* vorgestellt. Diese Technik ist insbesondere dann effektiv, wenn zwar ein Ziel gesetzt, jedoch eine gewisse Stagnation im Beratungsprozess stattfindet und kein Optimismus vorhanden ist (de Jong & Kim Berg, 2008, S. 56). Diese Frage ist nicht nur dazu da, um Informationen zu gewinnen, sondern um ein neues Bewusstsein und neue Möglichkeiten zu schaffen im Sinne von Stufe 2 *Möglichkeiten Entwerfen*. Wie schon im Prozessschritt *Situationserfassung* unter *lösungsorientiertes Zuhören* (Kapitel 6.1.2) ausgeführt, ist auch hier das Ziel, möglichst innerhalb des Bezugsrahmens der Klientel zu arbeiten (ebd.). Somit befindet sich auch diese Technik im Schritt 2 *Mitwirkung und Dialog*. Diese Technik hätte grundsätzlich auch innerhalb der Analyse platziert werden können, doch scheint sie gerade hier, wo es darum geht, neue Möglichkeiten zu entwerfen, passender, da sie eine neue Sicht auf die Situation schaffen kann (de Jong & Kim Berg, 2008, S. 53). Die Wunderfrage regt an, sich ein zukünftiges Leben ohne das Problem vorzustellen und ist auch oder gerade geeignet für das Kind, welches genau diese positive Zukunftsvision verloren hat (Rezlaff, 2019, S. 204). Diese Technik eignet sich gut, um im Sinne von *Schritt 2 Interventionsmöglichkeiten entwerfen* gerade am Anfang kreativ zu fantasieren und zu planen, was alles möglich sein kann.

Beispiele für mögliche Wunderfragen (de Jong & Kim Berg, 2008):

- *Angenommen ... ein Wunder geschieht ... Was, denkst du, würdest du morgen früh bemerken, was anders wäre – was dir sagen würde: Die Situation ist wirklich besser?*
- *Was würdest du noch bemerken?*
- *Wenn du beschliessen würdest, genau das zu tun – vor deinen Eltern aufstehen und ihnen Frühstück machen – was würden sie tun?*

- *Gibt es Zeiten, zum Beispiel in den letzten beiden Wochen, die so ähnlich sind wie das «Wunder», das du gerade beschrieben hast?*
- *Was geschah anderes? (S. 54)*

6.5.5 Inhaltsreframing

Zum Schluss wird noch eine etwas andere Technik vorgestellt, um auch noch einmal den Horizont zu erweitern. Wie schon bei der Wunderfrage hat auch diese Technik zum Ziel, das Bewusstsein und die Möglichkeiten zu erweitern (de Jong & Kim Berg, 2008, S. 56). Das *Reframing* bedeutet positive Umdeutung und ist eine Neubewertung von bisher negativ bewerteten Verhaltensweisen oder Interaktionsmustern (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 312). Ziel und Zweck ist es, die bisherigen Muster der negativen Zuschreibungen zu unterbrechen, indem man diesen «Störungen» gute Nebenwirkungen zuweist (S. 312). Ein Reframing kann man mit Inhalten, Kontexten oder auch Bedeutungen durchführen (S. 315-316). Da innerhalb des zweiten Schrittes verschiedene Möglichkeiten entworfen werden, eignet sich hier vor allem das *Inhaltsreframing*. Ein Beispiel dazu:

Bei einem Kind mit aggressiven Verhalten könnte man durch ein inhaltliches Reframing darüber nachdenken, wie man eine Möglichkeit schaffen könnte, dass sich dieses Kind auf eine andere Art Respekt verschaffen kann (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 316).

Anhand des aufgeführten Beispiel wird beispielsweise für schwieriges Verhalten ein passendes System oder eine passende Situation gesucht, die für dieses Verhalten stimmt. Die negative Beschreibung wird behalten und alles Nötige angepasst (ebd.). Es findet folglich ein Perspektivenwechsel und eine damit verbundene Horizonterweiterung statt.

6.6 Interventionsdurchführung

Im Folgenden wird der sechste Schritt der Prozessgestaltung, die *Interventionsdurchführung*, näher erläutert.

Sinn und Zweck der Interventionsplanung ist es, den auf der Grundlage der Analyse und/oder Diagnose und im Hinblick auf die Ziele umfassenden Handlungsplan nun durchzuführen (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 292).

Bevor der sechste Schritt *Interventionsdurchführung* näher erläutert wird, gibt es einen kurzen Rückblick, was innerhalb der *Interventionsplanung* erarbeitet wurde. Anschliessend wird der Zusammenhang zu diesem Schritt hergeleitet.

Es wurden Techniken innerhalb des zweiten Schrittes der *Interventionsplanung* «*Interventionsmöglichkeiten entwerfen*» bewertet. Danach erfolgte der dritte Schritt *Reflexionsmöglichkeiten* und der vierte Schritt *Entscheiden, planen, synchronisieren und organisieren*, bei denen jedoch keine Techniken bewertet wurden. Innerhalb dieser Schritte werden die Interventionsmöglichkeiten, die im vorherigen Schritt entworfen wurden, noch einmal von verschiedensten Gesichtspunkten aus bewertet. Anschliessend wird die geeignetste Interventionsmöglichkeit gewählt und im vierten Schritt eine klassische Auftragsklärung innerhalb der Planung (wer macht was von wem) vorgenommen (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 285).

Nun knüpft die Interventionsdurchführung direkt an die Interventionsplanung an und ist die eigentliche *Intervention* im engeren Sinne, die in Kapitel 6.5 bereits definiert wurde.

Wichtig ist, dass bei der Intervention alle Beteiligten von den ausgehandelten Zielen, Aufgaben und Abmachungen ausgehen. Jedoch werden persönliche Interessen und Priorisierungen bei den Beteiligten oft unterschiedlich gewichtet und können so zu verschiedenen Ergebnissen führen (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 292). Die KPG unterstreicht in dieser Tätigkeit die Wichtigkeit der Vernetzungsarbeit, die jedoch aufgrund der Eingrenzungen in dieser Arbeit nicht näher betrachtet wird (siehe Kapitel 5).

Die KPG stellt hier die Methode *Person als Arbeitsinstrument, Monitoring und Controlling* und *Dokumentation* zur Verfügung (Hochuli Freund & Stotz, 2014, S. 299-300).

Im Hinblick auf die Beurteilung von geeigneten Methoden aus der systemisch-lösungsorientierten Beratung und den partizipativen Methoden liessen sich hier keine Methoden finden (S. 296). Die Begründung befindet sich in Kapitel 7 *Schlussfolgerungen*.

6.7 Evaluation

Im Folgenden wird der siebte und letzte Schritt der Prozessgestaltung, die *Evaluation*, näher erläutert. Darauf aufbauend werden Techniken der *Outcome-Rating-Skala*, *reflexive Fragen zur Arbeitsbeziehung*, die *Fünf-Finger-Methode* und drei Techniken der *Lösungsevaluationen* bewertet.

Sinn und *Zweck* der *Evaluation* ist es, eine Bilanz zu ziehen und den bisherigen Prozess zu bewerten (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 303).

Nun befindet sich dieser Schritt nach drei Handlungsschritten wieder in einer analytischen Phase. Hierbei ist das Ziel, nicht nur eine systematische Auswertung vorzunehmen, sondern davon zusätzlich Folgerungen ableiten zu können (S. 307). Zunächst gibt es verschiedene Formen von Evaluation. Die KPG stellt hierbei drei verschiedene vor: Evaluation im Hinblick auf das professionelle Handeln, auf die *Organisation* und auf die *gesellschaftliche Funktion* von Sozialer Arbeit (S. 308). Die letzten beiden Ebenen der Evaluation beschäftigen sich entweder mit dem Erfüllen institutioneller Zielsetzungen oder untersuchen mit Hilfe von sozialpolitischer und ethischer Kriterien die institutionalisierte Praxis der Sozialen Arbeit (S. 308). Dies wird in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht.

Da sich diese Arbeit mit Techniken beschäftigt, die sich (direkt interventionsbezogen) mit einzelnen Personen beschäftigen, macht es Sinn, nun auch diese Methoden sprich dieses Vorgehen zu bewerten, die vor allem der *Evaluation im Hinblick auf das professionelle Handeln* zuzuordnen sind (ebd.). Diese Art der Evaluation untersucht die prozesshafte Interaktion von Professionellen und Klienten im jeweiligen Fall (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 308). Innerhalb der einzelfallbezogenen Prozessevaluation wird einer gemeinsamen Auswertung mit der Klientel sprich dem Einholen einer Beurteilung durch die Klientel eine hohe Wichtigkeit zugeordnet (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 319). Somit grenzt sich die Beurteilung der Methoden auf Evaluationsmethoden ein, die das fallbezogene professionelle Handeln mit der Klientel beurteilen.

Sieht man die Evaluation unter den Grundsätzen der *Partizipation*, die für diese Arbeit definiert wurden, so scheint die gemeinsame Auswertung mit dem Kind zentral.

Durch funktionierende Techniken erfährt der Beratende ein direktes Feedback von seinem Gegenüber, wie seine Sichtweise bezüglich der bisherigen Prozessgestaltung war (Stufe 3 *Mitentscheidung und partnerschaftliche Kooperation*). Da es bei diesen Techniken im Kern darum geht, die Sicht der Kinder zu hören und ernst zu nehmen, werden diese Techniken der Stufe 2 *Mitwirkung und Dialog* zugeordnet (Lüttringhaus, 2000, S. 43). Im Weiteren werden nun Techniken zum Abschluss oder zur Nachbereitung einer Beratung aufgeführt.

6.7.1 Outcome-Rating-Skala

Im Folgenden wird die Technik *Outcome-Rating-Skala* ausgeführt. Die vorgestellte Technik kann grundsätzlich nach jeder Beratung eingesetzt werden (Fischer, 2018, S. 91). *Sinn* und *Zweck* dieser Technik ist es, von dem Kind ein Feedback zu den wesentlichen Dimensionen der Beratung zu erhalten und eignet sich somit bestens für diesen Prozessschritt. Diese werden hier in vier verschiedenen Punkten definiert (siehe Abbildung 16):

- *Zuhören*: Die Beziehung mit der Beratungsperson mit der Frage, ob man sich gehört und verstanden gefühlt hatte
- *Wie wichtig*: Ob oder ob nicht daran gearbeitet und darüber geredet wurde, was das Kind wollte (Ziele und Themen)
- *Was wir getan haben*: Ob die in der Beratung gewählte Herangehensweise oder Methode passte oder nicht
- *Insgesamt*: Ob insgesamt in der heutigen Sitzung irgendetwas gefehlt hat oder ob es angemessen war (Fischer, 2018, S. 92)

Dieses Feedback kann in verschiedenen Variationen dargestellt werden. Im Folgenden werden zwei Möglichkeiten vorgestellt: ohne Skalierung und mit Skalierung.

Raster ohne Skalierung

Das Raster ohne Skalierung erlaubt auf den ersten Blick kein genaues Feedback. Will man diese Evaluation jedoch nach jeder Beratung durchführen und kurz besprechen, so scheint diese geeigneter.

Raster mit Skalierung

Die Vorteile von Skalierungsfragen, die in Kapitel 6.2 *Analyse* bereits ausgeführt wurden, spielen auch hier eine Rolle. Sie können Unterschiede auf eine simple Art besser verdeutlichen (siehe Tabelle 4) (Schweitzer, 2014, S. 225). In einem weiteren Schritt kann bei einer schlechten Bewertung die Frage sein: Was bräuchte es denn, damit sich die Zahl in einem akzeptablen Rahmen befindet (ebd.).

Abschliessend lässt sich hier der Vorschlag machen, dass grundsätzlich nach jedem Gespräch das *Raster ohne Skalierung* zum Zuge kommt, da es in der Anwendung sicher effizienter ist als das *Raster mit Skalierung*. Von Zeit zu Zeit (beispielsweise nach jeder vierten Beratung) ist ein Raster mit Skalierung hilfreicher, um ein genaueres Feedback von den Kindern zu bekommen.

Wie war unser Gespräch heute? Lass uns das bitte wissen, indem du ein Kreuz auf den Linien machst.		
Mein Berater hat mir nicht immer zugehört.	Zuhören	Mein Berater hat mir zugehört.
Was wir getan und worüber wir geredet haben, war nicht wirklich wichtig für mich.	Wie wichtig	Was wir getan und geredet haben, war wichtig für mich.
Mir hat nicht gefallen, was wir heute gemacht haben.	Was wir getan haben	Mir hat gefallen, was wir heute gemacht haben.
Ich wünsch mir, dass wir was verändern in unserem Gespräch.	Insgesamt	Ich hoffe, wir machen beim nächsten Mal Ähnliches wie heute.

Abbildung 16 Beispiel Outcome-Rating-Skala (Quelle: Fischer & Gerber, 2018, S. 92)

Wie war unser Gespräch? Lass uns das bitte wissen, indem du ein Kreuz auf die Linien machst.									
Mein Berater hat mir nie zugehört.					Mein Berater hat mir zugehört.				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Was wir getan und worüber wir geredet haben, war nicht wichtig für mich.					Was wir getan und worüber wir geredet haben, war wichtig für mich.				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mir hat nicht gefallen, was wir heute gemacht haben.					Mir hat gefallen, was wir heute gemacht haben.				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ich wünsch mir, dass wir etwas verändern in unserem Gespräch.					Ich hoffe, wir machen beim nächsten Mal Ähnliches wie heute.				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tabelle 4: Beispiel Outcome-Rating-Skala mit Skala (Quelle: Fischer & Gerber, 2018, S. 92)

6.7.2 Reflexive Fragen zur Arbeitsbeziehung

Im Folgenden wird die Technik *Reflexive Fragen zu Arbeitsbeziehung* vorgestellt.

Reflexive Fragen stellen eine simple Art dar, zusammen mit der Klientel im Sinne dieses Prozessschrittes eine Bilanz zu ziehen und den bisherigen Prozess zu bewerten (Schweitzer, 2014, S. 274). Zusammengefasst fragt man mit dieser Technik die Klientel, *wie sie das erleben, was gerade geschieht und ob das zu ihren Vorstellungen passt*. Wie schon bei der Outcome-Rating-Skala kann man diese Technik immer wieder innerhalb des Beratungsprozesses anwenden.

Mögliche Fragen sind:

- Wie geht es dir in unseren Gesprächen?
- Hast du das Gefühl, dass wir vorankommen?
- Sprechen wir über Fragen, die dir wichtig sind?
- Sprechen wir darüber in einer nützlichen Weise?
- Was von dem, was ich heute gesagt habe, könnte für dich nützlich oder wichtig werden?

(ebd.)

6.7.3 Die Fünf-Finger-Methode

Im Folgenden wird die Technik *Fünf-Finger-Methode* vorgestellt. Eine durchaus niederschwellige und bildhafte Auswertungsmethode, die sich bestens eignet, im Sinne des Prozessschrittes Bilanz zu ziehen und den bisherigen Prozess zu bewerten (Voja, 2020, S. 18). Eine mögliche Variation ist, dass das Kind zuerst auf einem Papier mit dem Stift der Hand entlangfährt und anschliessend am Ende des jeweiligen Fingers die Antwort malt. Dabei wird das Kind aufgefordert, die folgenden Punkte zu beantworten:

Daumen	=	«Das war top! Mir hat gefallen, dass...»
Zeigefinger	=	«Ich zeige darauf! Ich möchte dazu sagen, dass...»
Mittelfinger	=	«Stinkefinger! Mich hat genervt, dass...»
Ringfinger	=	«Finger des Gefühls. Mein Gefühl war...»
Kleiner Finger	=	«Kleiner als die anderen. Folgendes ist zu kurz gekommen...» (ebd.)

6.7.4 Lösungsevaluation

Im Folgenden wird die Technik *Lösungsevaluation* vorgestellt. Diese Technik wird nicht wie die Outcome-Rating-Skala am Schluss einer Beratung angewandt, sondern wie Bamberger (2001) ausführt, ab Beginn der zweiten Beratung (S. 137). Somit wird hier eine Technik vorgestellt, die zwar auf eine andere Art, jedoch auch im Sinne des Prozessschrittes Bilanz zieht und den bisherigen Prozess bewertet. Nun besteht aus Sicht der lösungsorientierten Beratung keine Notwendigkeit mehr, auf das Problem einzugehen. Der Fokus liegt nun auf Verbesserungen und Erfolgen, die seit dem letzten Treffen passiert sind. *Sinn* und *Zweck* ist hier, dass einerseits ein Rückblick stattfindet und andererseits, dass durch diese Technik der Klientel neue Erfolge deutlich werden, die vorher nicht bewusst wahrgenommen wurden (S. 138). Hierfür gibt es verschiedene Fragen, die in der lösungsorientierten Beratung unter Lösungsinterventionen beschrieben werden (ebd.):

- Was ist seit unserem letzten Treffen besser geworden?
- Was ist inzwischen geschehen, von dem du möchtest, dass es weiterhin in dieser Weise geschieht?
- Was hat sich seither schon an Positivem entwickelt, so dass du jetzt das Gefühl hast, einen Schritt weiter zu sein?

- Was war von diesen Veränderungen am Wichtigsten? (Bamberger, 2001, S. 137)

Die Fragen machen deutlich, dass gar nicht erst gefragt wird, ob sich etwas verändert hat, sondern dass gleich nach den Erfolgen gefragt wird (Bamberger, 2001, S. 137).

Werden von Seite der Kinder Beispiele genannt, geht es wie bei 6.1.5. *Einzelheiten erfragen* darum, sich in diesen Veränderungsprozess hineinzufügen, um das Kompetenzgefühl der Klientel zu stärken. Im Folgenden einige Beispiele:

- Wann war das zum ersten Mal so?
- Was geschah davor und danach?
- Was hat zum Gelingen beigetragen?
- Wie hat sich das weiter positiv ausgewirkt?
- Was sagt das über dich aus und wie du Probleme lösen kannst? (ebd.)

6.7.5 Drei Variationen und Lösungsevaluationen darstellen

Im Folgenden werden drei Variationen der Technik *Lösungsevaluation* vorgestellt.

Der Erfolgsturm

Ziel und Zweck dieser Technik ist es, dass durch das Bauen eines Turms mit Holzklötzchen die Erfolge der Kinder visualisiert werden (Steiner & Kim Berg, 2019, S. 134). Für diese Technik wird das Kind gefragt, was ihm seit der letzten Sitzung alles gelungen ist (ebd.). Für jedes Ereignis, welches gelungen ist, darf sich das Kind ein Klötzchen auswählen und Schritt für Schritt einen *Erfolgsturm* bauen (Steiner & Kim Berg, 2019, S. 132). Wenn dem Kind keine Erfolge mehr einfallen, kann mit dem Kind auch noch einmal zusammen wiederholt werden, welches Klötzchen für welchen Erfolg steht (ebd.). Die einzelnen Erfolgstürme können auch fotografiert werden, um sie in späteren Sitzungen zu thematisieren (Steiner & Kim Berg, 2019, S. 133).

Erfolgsbilder

Bei dieser Technik ist Ziel und Zweck, dass die Erfolge des Kindes visualisiert werden können (S. 134). Hierbei wird das Kind aufgefordert, alle hilfreichen Dinge, die sich seit der letzten Sitzung ereignet haben, in Form von kleinen Bildern auf ein Flipchart zu malen. Es besteht auch die

Möglichkeit, dass das Kind das Bild mit nach Hause nehmen und aufhängen kann, wenn es das will (Steiner & Kim Berg, 2019, S. 134).

Das Kompetenzwürfelspiel

Eine weitere spielerische Art, um Verbesserungen zu evaluieren, haben Insoo Kim Berg und Norman H. Reuss (1999) entwickelt (S. 196). Es handelt sich dabei um ein Würfelspiel mit zwei Würfeln, welches eigentlich für eine Gruppe gedacht ist, jedoch auch für einzelne Personen eingesetzt werden kann, beispielsweise um das Gespräch zu beginnen. Die ursprüngliche Version dieser Technik wurde für Klienten entwickelt, die Drogenmissbrauchserfahrungen haben (ebd.). Sie lässt sich jedoch auch für Kinder anwenden und wurde dafür leicht angepasst:

- Pasch zwei* Was ist heute besser und wie hast du das erreicht?
- Drei* Wie erklärst du dir die Änderungen, die du geschafft hast?
- Vier* Was muss passieren (auch heute), damit du sagen kannst: Besserung ist eine gute Idee?
- Fünf* Wann bist du am ehesten in der Lage, die Situation im Griff zu haben, und wie machst du das?
- Sechs* Was ist die einfachste und leichteste Sache, die du machen kannst, um eine Verbesserung der Situation in Gang zu halten?
- Sieben* Wie hat «der Erfolg»* dir geholfen?
- Acht* Woran erkennst du, dass dies eine gute Zeit ist, mit einer Verbesserung im Verhalten zu beginnen?
- Neun* Was, würdest du sagen, hast du getan, das den Fortschritt erklärt, den du erzielt hast?
- Zehn* Was wirst du machen, wenn deine Probleme nicht mehr länger einen Schwerpunkt in deinem Leben darstellen? (ebd.)

*Beispielsweise bei aggressivem Verhalten dem *Streit aus dem Weg gehen*.

7 Schlussfolgerungen

Im Folgenden wird die Fragestellung nochmals aufgeführt, die Antwort auf die Fragestellung gegeben und Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit gezogen.

Die Fragestellung dieser Arbeit lautet:

Welche einzelfallbezogenen Techniken eignen sich für das Arbeitsfeld Soziale Arbeit in der Schule für die Arbeit mit Kindern vor dem Hintergrund der Kooperativen Prozessgestaltung?

Insgesamt eignen sich 29 Techniken für die Einzelfallarbeit für die SAS vor dem Hintergrund des «Prozessmodells» der KPG. Sie finden sich alle aufgelistet in der Tabelle (siehe Tabelle 5), zusammen mit ihrem systemisch-lösungsorientierten Ursprung und ihrer Partizipationsstufe bilden sie das Kernstück dieser Arbeit. Die vorgestellten Techniken konnten aufgrund des Aufwands nicht immer in den Kontext der Zielgruppe Kinder gesetzt werden. Ziel war aber, wenn möglich, Literatur beizuziehen, die sich mit Kindern auseinandergesetzt hatte. Dies gelang grösstenteils.

Innerhalb der *Situationserfassung* Kapitel 6.1 lassen sich die Techniken *Joining*, *die Erwartungen nicht anwesender Dritter erfragen*, *Einzelheiten erfragen* und *Schlüsselworte wiedergeben* als geeignet bewerten, da sie zusammengefasst dazu beitragen, *relevante Informationen Der Klientel zu suchen und zu erfragen*. Des Weiteren eignen sich die Techniken *erste Hypothesen bilden* und *Kliententypen* auf einer beobachtenden Ebene, um erste Eindrücke zu verarbeiten beziehungsweise *aufzunehmen*. Abgerundet wurde dieser Schritt mit der Technik *die drei Häuser*, die sowohl analytische als auch Aspekte der Situationserfassung beinhaltet.

Für die *Analyse*, wurden die Techniken *Genogramm*, *Erstellen der Öko-Karte*, *Soziogramm*, *Problembilder*, *Lösungsbilder*, *das Malen mit der nicht dominanten Hand* und *Skalierungsfragen* als geeignet bewertet, um im Sinne des Prozessschrittes eine Auslegeordnung vorzunehmen (Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 174). Hierbei fiel die Wahl bewusst auf spielerische und gestalterische Techniken, die für Kinder oft ein vertrautes Medium und eine Möglichkeit sind, sich auszudrücken (Rezloff, 2019, S. 330).

Kooperative Prozessgestaltung	Techniken		Methodenherkunft	Partizipationsstufe
Situations- erfassung	Joining (Erkundigungsgespräch)		Systemisch-Lösungsorientiert	2
	Die Erwartungen nicht anwesender Dritter erfragen			2
	Erste Hypothesen bilden		Systemisch-Lösungsorientiert	-
	Kliententypen		Systemisch-Lösungsorientiert	-
	Die Drei Häuser		Systemisch-Lösungsorientiert	2
	lösungsorientiertes Zuhören	Einzelheiten erfragen Schlüsselworte wiedergeben	Systemisch-Lösungsorientiert	2
Analyse	Arbeit mit Mini- figuren	Genogramm	Systemisch-Lösungsorientiert	2
		Erstellen einer Öko-Karte		
		Soziogramm		
	Skalierungsfragen		Systemisch-Lösungsorientiert	2
Gestaltungs- techniken	Problembilder		Systemisch-Lösungsorientiert	2
	Lösungsbilder			
	Malen mit der nicht dom. Hand			
Diagnose				
Zielsetzung	Motto-Ziele		Kompetenzorientierte Techniken	3
	Zielkarten			
	Arbeitstafeln			
Interventions- planung	Die Wunderfrage		Systemisch-Lösungsorientiert	3
	Möglichkeitskonstruktionen		Systemisch-Lösungsorientiert	3
	Inhaltsreframing		Systemisch-Lösungsorientiert	3
	Ressourcen-Zoo		Systemisch-Lösungsorientiert	3
	Münze werfen		Systemisch-Lösungsorientiert	3
Interventions- durchführung				
Evaluation	Outcome- Rating-Skala	Raster ohne Skalierung		3
		Raster mit Skalierung		
	Reflexive Fragen zur Arbeitsbeziehung		Systemisch-Lösungsorientiert	3
	Die Fünf-Finger-Methode		Partizipative Methode	3
	Lösungsevalua- tionen	Der Erfolgsturm		Systemisch-Lösungsorientiert
Erfolgsbilder				
Der Kompetenzwürfel				

Tabelle 5 Eigene Darstellung der Prozessschritte der KPG & Methoden SAS mit Techniken
(Quelle: Hochuli Freund & Stotz, 2017, S. 136)

Innerhalb des Prozessschrittes *Zielsetzung* wurde wie in der KPG ein in sich abgestuftes, logisches System gefunden, das ursprünglich innerhalb einer partizipativ ausgelegten Methodik für Kinder und Jugendliche entwickelt wurde (Cassée, 2019, S. 254). Die Techniken Motto-Ziele, Zielkarten, Arbeitspunkte und S.M.A.R.T. erlauben es so, von einer handlungsleitenden Arbeitshypothese zu konkret definierten Schritten zu kommen (Rezlaff, 2019, S. 330).

Für die *Interventionsplanung* lassen sich strenggenommen nur Techniken finden, die sich innerhalb einer von der KPG entwickelten Methode zum Prozessschritt einordnen liessen. Innerhalb dieser vier Schritte der von der KPG entwickelten Methode eignen sich im zweiten Schritt *Interventionsmöglichkeiten entwerfen* viele Techniken. Die Techniken *Möglichkeitenkonstruktionen*, *Wunderfrage* und *Inhaltsreframing* liefern hierfür eine Hilfe, um kreativ zu fantasieren, was eine mögliche Intervention sein kann. Die Technik *Ressourcen-Zoo* bietet weiter die Möglichkeit, auf eine gestalterische und spielerische Art und Weise zu erarbeiten, wer bei dieser Intervention eine mögliche Ressource sein könnte. Zum Schluss bietet die Technik *Münze werfen* oder ihre Variation *Als ob ein Wunder geschehen wäre* eine zufällige Herangehensweise, wie man diese Intervention durchführen kann.

Innerhalb der *Evaluation* lassen sich bekannte Techniken einfacher finden, wie die *Skalierungsfragen* innerhalb der *Outcome-Rating-Skala* oder reflexive *Fragen zur Arbeitsbeziehung*. Äusserst interessant erscheint in diesem Licht die Evaluation aus der lösungsorientierten Beratung, die diese Techniken schon zu Beginn der zweiten Beratung anwendet. Die Variationen *Erfolgsturm*, *Erfolgsbilder* und der *Kompetenzwürfel* erlauben auch hier wieder einen spielerischen Zugang.

Partizipative Techniken

Sieht man sich die Übersicht der geeigneten Techniken in der Tabelle 5 an, so sind bis auf die drei Techniken im Prozessschritt Zielsetzung und die Fünf-Finger-Methode in der Evaluation alle Methoden aus dem systemisch-lösungsorientierten Spektrum. Streng genommen muss man sich nun die Frage stellen, ob hier das Verhältnis zwischen den beiden Methoden stimmt. Doch ist die zentrale Erkenntnis, dass die systemisch-lösungsorientierten Techniken, die in dieser Arbeit beurteilt wurden, auch partizipative Techniken sind (siehe Tabelle 5). Es mussten zum grössten Teil keine separaten partizipativen Techniken gesucht und beurteilt werden, da

die vorhandenen Techniken aus der systemischen Beratung diese Kriterien bereits erfüllen. Aus partizipativer Sicht ist es interessant festzustellen, dass sich vor allem in der anfänglichen Phase die zweite Partizipationsstufe herauskristallisiert hat. Nach der *Diagnose* in der Handlungsphase liessen sich Techniken mit der dritten Partizipationsstufe finden. So gesehen lässt sich feststellen, dass sich eine einzelfallbezogene KPG im Ganzen partizipativ gestaltet. Die Ausführungen aus Kapitel 4.2.1 *Kybernetische Ordnung 2* über das gemeinsame Arbeiten mit der Klientel haben sich als zutreffend herausgestellt.

Die Fragestellung, welche Methoden sich für die «Arbeit mit Einzelpersonen» für die SAS vor dem Hintergrund des «Prozessmodells der Kooperativen Prozessgestaltung» eignen, wurde nun beantwortet. Jedoch scheint die Tatsache interessant, dass es zwei Prozessschritte gibt, für die sich keine Techniken finden lassen. Diese Tatsache ist nun Gegenstand der folgenden Schlussfolgerungen für die SAS als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit.

Diagnose

Für die SAS stellt sich an dieser Stelle die Frage, was für Theorien geeignet sind. Als Vorschlag kann auf jeden Fall die Lebensweltorientierung vorgeschlagen werden, ist sie doch ein Grundprinzip der SAS. Des Weiteren orientiert sich auch das systemische Arbeiten auf der Konzeptionsebene an Theorien wie beispielsweise Niklas Luhmann (1984), der mit seiner Systemtheorie auf einer rein beobachtenden Ebene agiert.

Interventionsdurchführung

Eine Begründung, warum sich innerhalb dieses Prozessschrittes keine Techniken finden lassen, ist, dass geeignete Einzelfalltechniken gesucht wurden. Es wird die Wichtigkeit der Vernetzungsarbeit unterstrichen, die sich auf der Prozessebene der intra- und interprofessionellen Kooperation der KPG und damit nicht auf dieser Kooperationsebene befindet. Würde man nun die *Kooperationsebene intra- und interprofessionelle Prozessgestaltung berücksichtigen*, so gäbe es auf der Ebene der Vernetzungsarbeit und der Einhaltung der Aufträge aller Beteiligten mehr Spielraum für Techniken. Eine mögliche Technik, die sich beispielsweise auf der Prozessebene der intra- und interprofessionellen Kooperation eignen könnte, wäre *die Aktivierung des Netzwerks* von Kitty Cassée (Cassée, 2019, S. 291). Vielleicht ist aber genau hier eine Lücke in der Praxis, die es innerhalb der SAS noch zu erforschen gilt.

8 Literaturverzeichnis

Avenir Social (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Avenir Social – Professionelle Soziale Arbeit Schweiz.

Avenir Social (2014) *Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit*. Bern: Avenir Social – Soziale Arbeit Schweiz.

Avenir Social & Schulsozialarbeiterverband [SSAV] (2010). *Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit*. Bern: Eigenverlag.

Avenir Social & Schulsozialarbeiterverband [SSAV] (2010). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Bern: Eigenverlag.

Baier, Florian (2011) Schulsozialarbeit in der Schweiz In Florian Baier & Ulrich Dienet (Hrsg.) *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Auflage) (S. 57 – 84). Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Baier, Florian (2008) Schulsozialarbeit. In Florian Baier und Stefan Schnurr (Hrsg.) (2008). *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S. 87 – 120). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Baier, Florian & Heeg, Rahel (2011) *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS Verlag.

Berg, Kim Insoo & Reuss, Norman H. (1999) *Lösungen – Schritt für Schritt. Handbuch zur Behandlung von Drogenmissbrauch*. Dortmund: Verlag modernes Lernen.

Bourdieu, Pierre (1979) *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp: Berlin.

BRAIN4KIDS (2020) *S.M.A.R.T.E Ziele für Ihr Kind*. Gefunden unter: <https://brain4kids.de/-smarte-ziele-fuer-ihr-kind/>

Cassée, Kitty (2019). *Kompetenzorientierte Methodiken. Handlungsmodelle für «gute Praxis» in der Kinder- und Jugendhilfe*. (3. Aufl.). Bern: Haupt.

De Jong, Peter & Kim Berg, Insoo (2008) *Lösungen (er-)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie*. (6. Auflage) Dortmund: Verlag modernes Lernen.

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2016) Lehrplan 21. Überblick.

Edwald, Johannes (2007) Systemische Beratung (655-662). In Frank Nestmann (Hrsg.), Frank Engel (Hrsg.), Ursel Sickendieck (Hrsg.) (2007) *Das Handbuch der Beratung. Band 2*. Tübingen: Dgvt-Verlag.

Fischer, Martina & Berger, Regula (2018). Teil 2 Arbeitsbereich Beratung in der Schulsozialarbeit mit Kindern. In Sarina Ahmed, Florian Baier & Martina Fischer (Hrsg.) (2018) *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 81 – 96). Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Galuske, Michael (2012) *Feste Häuser und berufliches Handeln – die klassischen Methoden der Sozialen Arbeit*. In Werner Thole (2012) *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. (S. 587 – 611) Wiesbaden VS Verlag.

Galuske, Michael (2013). *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. (10. Aufl.) Weinheim und München: Juventa.

Geissler, Karlheinz A. & Hege, Marianne (1995) *Konzepte Sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für Soziale Berufe*. Weinheim/ München.

Gschwind, Kurt (Hrsg.), Ziegele Uri & Seiterle Nicolette (2014). *Soziale Arbeit in der Schule Definition und Standortbestimmung*. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Hafen, Martin (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: interact.

Hirschberg, Rainer (2012) *Systemisch-lösungsorientierte Gruppentherapie mit Kindern und Jugendlichen: Das AFoG-Konzept*. Borgmann: Dortmund.

Husi, Gregor (2013) *Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Perspektive*. In Bernhard Wandeler (2013) *Soziokulturelle Animation: Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Auflage). (S. 97 – 156) Luzern: Interact Verlag.

Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation: Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: interact.

HSLU SA (2017). *Bachelor in Sozialer Arbeit*. Infobroschüre. Luzern: Autor.

Jungbauer, Johannes (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim und München: Juventa.

Legó (ohne Datum) *The Flintstones*. Gefunden unter: <https://www.lego.com/de-ch/product/the-flintstones-21316>

Legó (ohne Datum) *Green baseplate*. Gefunden unter: <https://www.lego.com/de-de/product/green-baseplate-10700>

Luhmann, Niklas (1984) *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp: Berlin.

Lüttringhaus, Maria (2000). *Stadtentwicklung und Partizipation*. Fallstudien aus Essen Katernberg und der Dresdner Äusseren Neustadt. Bonn: Stiftung Mitarbeit.

McGoldrick, Monica & Gerson, Randy (1990): *Genogramme in der Familienberatung*. Stuttgart: Huber.

Rezlaff, Rüdiger (2019). *Spiel-Räume*. Lehrbuch der systemischen Therapie mit Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Klett Cobra.

Schilling, Johannes (1993) *Didaktik/ Methodik der Sozialpädagogik*. Seite 65. München: Luchterhand.

Schweizerisches Komitee für UNICEF (2016). *Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Gefunden unter: <https://www.unicef.ch/de/media/508/download>

Steiner, Therese & Kim Berg, Insoo (2019). *Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. (8. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Schmid, Magdalene (2018). *Partizipation von Kindern in Grundschulen – Ansatzpunkte für die Schulsozialarbeit*. In Sarina Ahmed, Florian Baier & Martina Fischer (Hrsg.) (2018) *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kinder, Eltern und Schule* (S. 81 – 96). Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Schweizerische Schulsozialarbeiterverband [SSAV] (2020). *Ueber uns. Wer wir sind* Gefunden unter: <https://ssav.ch/de/uber-uns#wir-sind-wir>

Voja (2020). Gefunden unter: https://www.quali-tool.ch/files/DOJ/Texte/Methodensammlung_def.pdf

Von Schlippe, Arist & Schweitzer, Jochen (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Weber, Esther (2012). *Beratungsmethodik in der Sozialen Arbeit* (3. Aufl.). Luzern: interact Verlag.

Ziegele, Uri (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In Kurt Gschwind (Hrsg.), Uri Ziegele, Nicolette Seiterle, Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung (S. 14–78). Luzern: Interact.