

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Sozialarbeit**
Kurs **VZ 2017 - 2020**

Jana Müller

Kindgerechte Beratung in der Schulsozialarbeit

**Gestaltungsansätze zur Kommunikation in der systemisch-lösungsorientierten
Arbeit mit jüngeren Kindern**

Diese Bachelor-Arbeit 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

Die systemisch-lösungsorientierte Beratung von jüngeren Kindern stellt Schulsozialarbeitende vor die Herausforderung, ihre Arbeitsweise und Kommunikation kindgerecht zu gestalten. Der Anspruch dazu ergibt sich aus dem Professionalisierungsprozess Sozialer Arbeit in der Schule. Menschen – und damit auch jüngere Kinder – stecken voller Ressourcen. Professionelle Schulsozialarbeit knüpft an diese an und berücksichtigt entwicklungsbedingte Besonderheiten. Spielerische und bildhafte Zugänge, Metakommunikation sowie eine kindsspezifische Beziehungsgestaltung sind dabei von besonderer Bedeutung.

Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass Kinder sehr empfänglich für lösungsorientierte Arbeitsweisen sind. Das Kind und dessen Anliegen müssen dabei zwingend in den Mittelpunkt der Zusammenarbeit gerückt werden. Ist dem nicht der Fall, werden wichtige Grundsätze systemisch-lösungsorientierten Arbeitens untergraben. Eine professionelle Schulsozialarbeit hat Machtunterschiede im Gespräch grösstmöglich auszugleichen. Sie pflegt einen reflektierten Umgang mit Aufträgen und Anliegen Dritter und positioniert sich mittels Bezugs zur Profession der Sozialen Arbeit.

Die vorliegende Arbeit vertieft wesentliche Aspekte der Beratungstätigkeit durch die Schulsozialarbeit im Sinne deren Professionalisierung. Die anschliessenden Erläuterungen des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes und der kindgerechten Kommunikation mit jüngeren Kindern ermöglichen eine Verknüpfung der Themenbereiche, um praxisrelevantes Wissen abzuleiten.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	III
Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis	VII
1. Einleitung	1
1.1. Ausgangslage	1
1.2. Fragestellungen	2
1.3. Aufbau der Arbeit	2
2. Schulsozialarbeit	3
2.1. Schulsozialarbeit heute	3
2.2. Beratung	7
2.3. Professionalisierung und professionelles Handeln	9
2.4. Fazit	11
3. Systemisch-lösungsorientierter Ansatz	12
3.1. Systemtheoretische Grundlagen	13
3.2. Grundhaltungen	15
3.3. Beratungsphasen und Techniken	17
3.4. Arbeiten mit Kindern	22
3.5. Fazit	23
4. Kindgerechte Kommunikation mit jüngeren Kindern	24
4.1. Entwicklungspsychologische Aspekte	24
4.2. Gesprächsführung mit Kindern	27
4.2.1. Fantasie und Spiel	28
4.2.2. Beziehung	29
4.2.3. Macht, Respekt und Verslossenheit	30
4.2.4. Metakommunikation	31
4.3. Fazit	32
5. Kindgerechte Beratung durch die Schulsozialarbeit	32
5.1. Selbstverständnis professioneller Schulsozialarbeit	33
5.2. Kindgerechte Kommunikation in der Beratung	34
5.2.1. Allgemein	35
5.2.2. Kindgerechte Gestaltung der Beratungsphasen	35
5.3. Fazit	40
6. Schlussfolgerung	40

6.1. Beantwortung der Fragestellungen	41
6.2. Schlussfolgerungen für die Berufspraxis	43
6.3. Ausblick	44
7. Literatur- und Quellenverzeichnis	45

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beratungsphasen allgemein	19
--	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Systemisch-lösungsorientierte Grundannahmen	16
Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben jüngerer Kinder.....	27

Abkürzungsverzeichnis

Art.	Artikel
BV	Bundesverfassung
bzw.	beziehungsweise
BFA	Berner Fachhochschule
CAS	Certificate of Advanced Studies
ca.	circa
ebd.	ebenda
et al.	et alii / et aliae / et alia
FHNW	Fachhochschule Nordwestschweiz
HSLU	Hochschule Luzern
IASSW	International Association of Schools of Social Work
IFSW	International Federation of Social Workers
i.d.R.	in der Regel
MAS	Master of Advanced Studies
SSAV	Schulsozialarbeitsverband
UN-K	UNO-Kinderrechtskonvention
u.v.m.	und vieles mehr
z.B.	zum Beispiel
zw.	zwischen
&	und

1. Einleitung

Das persönliche Interesse am jungen Berufsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule sowie an der systemisch-lösungsorientierten Beratung zeigte sich früh und deutlich auf dem Weg zur diplomierten Sozialarbeiterin. In Bezug zur Beratungstätigkeit von Schulsozialarbeitenden mit jüngeren Kindern stellte sich dabei die Frage der Übertragbarkeit von Ansätzen, welche im Rahmen des Studiums in Sozialer Arbeit vermittelt wurden. Als jüngere Kinder werden in der vorliegenden Arbeit Kindergartenkinder sowie Schüler*innen der ersten und zweiten Primarstufe bezeichnet, deren Alter ungefähr zwischen fünf und acht Jahren liegt.

Diese Arbeit richtet sich an angehende und praktizierende Professionelle der Sozialen Arbeit. Ziel ist es, die oben angetönte Wissenslücke zu schliessen und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten zur professionellen systemisch-lösungsorientierten Beratungsarbeit mit jüngeren Kindern aufzuzeigen. Nachfolgend werden die Ausgangslage und die daraus resultierenden Fragestellungen beschrieben. Eine Erläuterung zum Aufbau der Arbeit rundet die Einleitung ab.

1.1. Ausgangslage

Die Beratung von Schüler*innen bei psychosozialen Problemen gehört heute zum klassischen Aufgabenbereich von Schulsozialarbeitenden. Diese Aufgabe sowie das Ziel der Unterstützung der Schüler*innen wird im Leitbild zur Sozialen Arbeit in der Schule von AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband (SSAV) (ohne Datum) hervorgehoben. Ebenfalls im Leitbild verankert ist die Orientierung von Schulsozialarbeitenden an systemisch-lösungsorientierten Grundsätzen (ebd.).

Die systemisch-lösungsorientierte Beratung ist eine Form der Beratung, die ausgeprägte sprachliche Fertigkeiten voraussetzt. Im Kontext der Beratung von jüngeren Kindern stellt sich die Frage, wie dabei kindgerecht kommuniziert werden kann. In dieser Bachelor-Arbeit wird bereits vorhandenes Wissen zur Schulsozialarbeit, zur systemisch-lösungsorientierten Beratung und zur kindgerechten Kommunikation bzw. zum Entwicklungsstand von jüngeren Kindern zwischen fünf und acht Jahren zusammengetragen und verknüpft. Ziel dabei ist praxisrelevantes Wissen für die professionelle Beratungsarbeit mit jüngeren Kindern im Kontext der Schulsozialarbeit zu generieren.

1.2. Fragestellungen

Um praxisrelevantes Wissen zu generieren, müssen zuerst theoretische Aspekte und wissenschaftliches Wissen zusammengetragen und beleuchtet werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden vier Fragestellungen untersucht:

1. *Was ist hinsichtlich der Aufgabe von Schulsozialarbeitenden zur professionellen Beratung von Kindern zentral? (Theoriefrage)*
2. *Was bedeutet systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten? (Theoriefrage)*
3. *Wie lässt sich angemessen mit jüngeren Kindern kommunizieren? (Theoriefrage)*
4. *Wie können Schulsozialarbeitende in der systemisch-lösungsorientierten Arbeit mit Schüler*innen vom Kindergarten bis zur zweiten Primarstufe kindgerecht kommunizieren? (Praxisfrage)*

Die drei Theoriefragen dienen dazu, auf die Beantwortung der Praxisfrage vorzubereiten. Gleichzeitig fördert diese Vorgehensweise den ganzheitlichen Blick auf entscheidende Komponenten für die Beratungspraxis von Schulsozialarbeitenden mit Kindern. Im Sinne der Professionalisierung sind neben der Frage, wie Schulsozialarbeitende mit jüngeren Kindern kommunizieren, auch deren Rechte von Bedeutung.

1.3. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich anhand der oben aufgeführten Fragestellungen. Jedem Kapitel folgt ein kurzes Fazit mit dem Ziel, das Verständnis sowie die Verknüpfung der drei Themenfelder zu erleichtern. Um die Fragestellungen zu beantworten, werden Fachliteratur, Forschungsdaten und Leitbilder beigezogen. Zuerst folgt eine allgemeine Einführung in die Schulsozialarbeit. Dabei werden bestimmte Aufgaben und Ziele aufgeführt. Anschliessend werden die für die vorliegende Arbeit zentrale Aufgabe der Schulsozialarbeit zur Beratung sowie der Diskurs um die Professionalisierung vertieft. Das darauffolgende Kapitel befasst sich mit dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz. Eine Einführung in die systemtheoretischen Grundlagen hilft, die Arbeitsweisen systemisch-lösungsorientierter Beratung einzuordnen. Die zentralen Grundhaltungen, Arbeitsweisen und Techniken werden anschliessend vertieft erläutert. Um das Kapitel abzurunden und auf die Zielgruppe der jüngeren Kinder vorzubereiten, folgen Beiträge zur systemisch-lösungsorientierten Arbeit mit Kindern. Dem folgt ein Kapitel, das sich

mit der Kommunikation mit jüngeren Kindern auseinandersetzt und dabei einerseits entwicklungspsychologische Aspekte erläutert, andererseits auf die Gesprächsführung mit Kindern eingeht. Das fünfte Kapitel widmet sich schlussendlich der kindgerechten Beratung durch die Schulsozialarbeit; wobei das Selbstverständnis professioneller Schulsozialarbeit sowie die Gestaltung kindgerechter Kommunikation in der Beratung zum Tragen kommen. Als Abrundung der Arbeit folgt die Beantwortung der Fragestellungen und ein Ausblick, der diverse wichtige Themen anschneidet, die im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr bearbeitet werden konnten.

2. Schulsozialarbeit

Das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule erscheint erstmals in den 1970er Jahren in der deutschsprachigen Schweiz und verbreitet sich im Verlauf der folgenden Jahrzehnte weitflächig in verschiedenen Städten, Agglomerationen und Gemeinden (Uri Ziegele, 2014, S. 14). Von Beginn an hat sich dabei in der Praxis der Begriff Schulsozialarbeit etabliert (ebd.). Gemäss Ziegele (2014) ist Soziale Arbeit an der Schule «an der Schnittstelle der drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozio-kulturelle Animation» zu verorten, was die Bezeichnung Soziale Arbeit in der Schule nahelegt (S. 28). Da sich die vorliegende Arbeit spezifisch mit der klassisch sozialarbeiterischen Tätigkeit der Einzelberatung im Kontext der Schule befasst, wird die Bezeichnung «Schulsozialarbeit» bevorzugt. Die Begrifflichkeit «Soziale Arbeit in der Schule» wird verwendet, wenn dies inhaltsspezifisch angezeigt ist.

Es folgt eine allgemeine Einführung zur heutigen Schulsozialarbeit. Anschliessend werden Ziele, Aufgaben und Anspruchsgruppen erläutert. Dem folgt eine Auseinandersetzung mit der Aufgabe von Schulsozialarbeitenden zur professionellen Beratung.

2.1. Schulsozialarbeit heute

Genauso jung wie das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit ist der dazugehörige theoretische Diskurs. Ziegele (2014) erläutert, dass das junge Handlungsfeld noch über keine allgemein anerkannten und weitflächig verbreitete Konzeptionen verfügt und sich Ziele, Grundprinzipien, Methoden wie Rahmenbedingungen verschiedener Schulen stark unterscheiden (S. 22). Laut Nicole Pötters (2017) wird und wurde Schulsozialarbeit als Berufsfeld stark durch die Institution Schule und deren Entwicklungen beeinflusst (S. 737). In der Fachliteratur finden sich drei unterschiedliche Zugänge, um

Schulsozialarbeit zu definieren: Durch Beschreibung der beobachtbaren Praxis, mittels Bezugs zu den rechtlichen Grundlagen oder als Ergebnis theoretischer Überlegungen (ebd.). Der kleinste gemeinsame Nenner in den unterschiedlichen Definitionen findet sich darin, Schulsozialarbeit als eigenständiges Dienstleistungs- und Unterstützungsangebot an der Schule zu beschreiben (ebd.). Florian Baier und Martina Fischer (2018) bezeichnen die heutige Schulsozialarbeit im Allgemeinen als Dienstleistungsangebot und als Qualitätsmerkmal für Schulen im deutschsprachigen Raum (S. 7). Dieses Verständnis von Schulsozialarbeit kommt im Rahmen dieser Arbeit zu tragen. Als Ausgangspunkt für die Definition von Schulsozialarbeit wird zudem das Leitbild zur Sozialen Arbeit in der Schule von AvenirSocial und dem SSAV beigezogen, da dieses schweizweit von verschiedenen Praktiker*innen konsultiert wird, breite Akzeptanz erfährt und öffentlich zugänglich ist. Es handelt sich dabei um eine ausführende Beschreibung eines eigenständigen Unterstützungsangebots.

Nach dem Leitbild von AvenirSocial und dem SSAV (ohne Datum) ist Schulsozialarbeit ein Berufsfeld der Sozialen Arbeit, das Kinder und Jugendliche in der befriedigenden Bewältigung ihres Schulalltags und Lebens nach Grundsätzen sowie Methoden der Sozialen Arbeit unterstützt und berät. Durch den Einbezug des sozialen Umfeldes werden Lösungen mitentwickelt, wobei auch inter- und transdisziplinärer Zusammenarbeit hohe Bedeutung zukommt. Angebote der Schulsozialarbeit sind niederschwellig zugänglich, freiwillig, unentgeltlich und vertraulich (ebd.).

Diese Definition setzt den Fokus der Schulsozialarbeit klar auf die Unterstützung der Schüler*innen bei deren Lebensbewältigung. Konzeptionell sind weitere Aufgaben, Ziele und Anspruchsgruppen relevant und denkbar (vgl. Ziegele 2014). Für die vorliegende Arbeit wird mit dem oben ausgeführten (vereinfachten) Verständnis von Schulsozialarbeit weitergearbeitet.

Ziele

Angelehnt an das Leitbild verfolgt die Schulsozialarbeit im Allgemeinen folgende Ziele:

- Kinder, Jugendliche und Familien *unterstützen*, psychosoziale Problemstellungen zu bewältigen.
- Eigenverantwortung und Lebenskompetenzen der Kinder und Jugendlichen *stärken* (Empowerment).

- Stützende *Beziehungen* anbieten, um einen präventiven Beitrag auf sozialer und persönlicher Ebene zu leisten.
- Beratung und Begleitung der *Lehrperson* bei herausfordernden Gruppen- und Klassensituationen.
- Die Förderung einer *positiven Schulkultur*.
- Mitwirkung bei der *Schulentwicklung* sowie bei der Prävention und Früherkennung sozialer Probleme.
- *Vernetzung und Zusammenarbeit* mit schulinternen und -externen Unterstützungssystemen anregen.
- *Integration* von Kindern und Jugendlichen in die Schule und in die Gesellschaft.
- Engagement für *Chancengleichheit und Partizipation*.

(AvenirSocial & SSAV, ohne Datum)

Diese Auflistung der Ziele nach dem Leitbild macht ersichtlich, wie breit das Kompetenzprofil von Schulsozialarbeitenden zur Erreichung dieser Ziele ausfallen muss (vgl. Ziegele, 2014, S. 69). Da die vorliegende Arbeit den Fokus auf den systemisch-lösungsorientierten Ansatz in der Einzelarbeit legt, sind die ersten drei Ziele hier von besonderer Relevanz. Die Systemtheorie im Blick gewinnen alle anderen Ziele gleichzeitig an Bedeutung, da Lehrperson, Schule, Klasse, Peergroup und Gesellschaft alle ein mehr oder weniger relevantes Umfeld für das psychische und soziale System einzelner Kinder darstellen (vgl. Kapitel 3.1).

Aufgaben und Anspruchsgruppen

Wie die Definitionen unterscheiden sich auch die Aufgaben, Ziele und Anspruchsgruppen der Schulsozialarbeit je nach Schule, Gemeinde oder Kanton. Laut Gerd Stüwe, Nicole Ermel und Stephanie Haupt (2017) ist die Schulsozialarbeit grundsätzlich durch ein sehr breites Aufgabenspektrum geprägt (S. 258). Eine Passung der Aufgaben und Angebote an die jeweilige Situation durch beispielsweise Konzepte ist nötig (ebd.). Der Bezug auf ein konkretes Schulkonzept scheint im Rahmen dieser Arbeit nicht sinnvoll. Deshalb werden nachfolgend anhand des Leitbilds und der Fachliteratur allgemeine Aufgaben der Schulsozialarbeit dargestellt.

Die Schulsozialarbeit hat gemäss Leitbild die Aufgabe, professionelle Beratung und Unterstützung für Schüler*innen, Lehrpersonen, Schulleitungen, Familien und Erzie-

hungsberechtigte anzubieten. Zusätzlich trägt sie die Aufgabe der Früherkennung, sowie der Intervention bei Krisen und Konflikten. Sie fördert ein gutes Schulklima und unterstützt die Schule bei der Prävention und der Schulentwicklung. Vernetzungsarbeit, interdisziplinäre Zusammenarbeit, Information und Dokumentation über die eigenen Dienstleistungen gehören ebenfalls zum Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit. (AvenirSocial & SSAV, ohne Datum)

Stüwe et al. (2017) tragen allgemeinere Formulierungen zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit zusammen, die sich auf das Handeln bei Anfragen von Anspruchsgruppen, das Erkennen von individuellen, sozialen oder institutionellen Herausforderungen sowie auf die bedarfsorientierte Entwicklung von Angeboten beziehen (S. 259 – 260). Ziegele (2014) nennt wiederum Prävention, Früherkennung und Behandlung als die drei zentralen Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule (S. 38). Obwohl sich die Begrifflichkeiten der beiden Autoren unterscheiden wird deutlich, dass der Schulsozialarbeit im Rahmen dieser drei Dimensionen – *Entwickeln, Erkennen und Handeln* – verschiedene Aufgaben zukommen können. Die ausgeführten Aufgaben nach Leitbild lassen sich ebenfalls diesen drei Dimensionen zuordnen.

Aus den obigen Ausführungen wird deutlich, dass nicht nur die Kinder und Jugendlichen, sondern auch Menschen aus dem systemrelevanten Umfeld zur Anspruchsgruppe für Angebote der Schulsozialarbeit gehören. Da sich die vorliegende Arbeit hauptsächlich auf die Zielgruppe der Schüler*innen bezieht, wird nachfolgend kurz auf diese eingegangen.

In der Schweiz besteht gemäss Art. 19 BV der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht und gemäss Art. 11 BV haben Kinder und Jugendliche den Anspruch, besonders geschützt und in ihrer Entwicklung gefördert zu werden. Im Kanton Luzern treten Kinder, die bis am 31. Juli des im Spätsommer beginnenden Schuljahres fünf Jahre alt werden, obligatorisch in den Kindergarten oder in die Basisstufe ein (Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern, 2016). Die primäre Anspruchsgruppe der Schulsozialarbeit ist somit nicht freiwillig am Lernort Schule. Angebote der Schulsozialarbeit basieren hingegen auf Freiwilligkeit. Auf dieses Spannungsfeld sowie auf die entwicklungsbedingten Eigenheiten der Anspruchsgruppe wird zu einem späteren Zeitpunkt eingegangen.

Durch den obligatorischen Schulunterricht erfährt somit jedes Kind Bildung. In den Diskussionen rund um den Bildungsbegriff wird seit Jahren deutlich, dass Bildung «den umfangreichen Prozess der Entwicklung von Persönlichkeit, verbunden mit dem Erwerb bzw. der Entfaltung unterschiedlichen Kompetenzen» bezeichnet (Baier, 2013, S. 3). Dabei spielen, neben formalen schulischen Fachkompetenzen zunehmend Selbst- und Sozialkompetenzen, in anderen Worten Lebenskompetenzen, eine wichtige Rolle (ebd.). Der aktuelle Lehrplan 21, der als kantonsübergreifende Harmonisierungsgrundlage schulischer Bildung dient, betont heute den Erwerb überfachlicher Kompetenzen als zentralen Bestandteil schulischer Grundbildung (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, ohne Datum). Mit einem solchen Verständnis von Bildung in Zusammenhang mit dem Lern- und Lebensort Schule kommt der Schulsozialarbeit ein Teil der Bildungsarbeit zu (Baier, 2013, S. 3). Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung findet an vielen verschiedenen Orten statt (ebd.). Dies legt nahe, dass die Beratung durch die Schulsozialarbeit ein Ort der Bildung sein kann. Was mit Beratung gemeint ist, wird nachfolgend ausgeführt.

2.2. Beratung

Ziegele (2014) bezeichnet die systemisch-lösungsorientierte Beratung als eine zentrale Methode für die Soziale Arbeit in der Schule (S. 57). Dies ist bereits eine Konkretisierung der vorhin aufgezählten Aufgaben der Schulsozialarbeit zu handeln bzw. behandeln (vgl. Kapitel 2.1). Schüler*innen sind laut Stüwe et al. (2017) die zentrale Zielgruppe für die Beratung der Schulsozialarbeit, wobei auch andere am Schulalltag beteiligte Personen (z.B. Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte) durch Beratung unterstützt werden (S. 267).

Laut Baier (2018) stehen bei Kindern und Jugendlichen, welche die Beratung durch die Schulsozialarbeit nutzen, persönliche und soziale Probleme im Vordergrund (S. 16). Diese Forschungserkenntnisse aus der Praxis decken sich mit dem aktuell gültigen Verständnis von Beratung. Nach Frank Nestmann und Ursel Sickendiek (2018) bezeichnet der Begriff Beratung eine bestimmte Form der Kommunikation, bei der eine Person einer anderen dabei behilflich ist, alltägliche Anforderungen wie auch spezifische Probleme zu bewältigen (S. 110). Sie bietet Unterstützung zur kognitiven und emotionalen Orientierung in komplexen, widersprüchlichen Lebenslagen (ebd.). Im

Zentrum von Beratung steht die Förderung und (Wieder-)Herstellung von Bewältigungskompetenzen der Klient*innen (ebd., S. 111). Beratungsangebote der Schulsozialarbeit erheben den Anspruch, als unterstützendes Element zur Minderung von Belastungsdruck, zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung sowie der Eigenständigkeit von Individuen beizutragen (Stüwe et al., 2017, S. 268). Dabei ist die Stärkung der Selbständigkeit und der Eigenverantwortung von Schüler*innen das Ziel (ebd.).

Stüwe et al. (2017) erachten die Beratung als eine Kernaufgabe der Schulsozialarbeit, die in verschiedene Aufgabenbereiche miteinfließt (S. 265). Wenn Personen ihre Lebenssituation als belastend erleben, bildet Beratung eine wichtige Form der Unterstützung (ebd.). Laut Angelika Iser (2017) ist das Besondere und gleichzeitig die Herausforderung der Beratung in der Schulsozialarbeit deren «Einbindung in die Lebenswelt Schule, mit dem Fokus auf die Lebenslage der Kinder und Jugendlichen» (S. 148). Um Alltagsprobleme direkt und professionell anzugehen, hilft eine Vertrautheit mit der Lebenswelt und den Bewältigungsaufgaben der Schüler*innen (ebd., S. 149). Beratung ermöglicht dabei eine Auseinandersetzung und Reflexion in und zu verschiedenen Kontexten (ebd.). Beratung durch die Schulsozialarbeit zeichnet sich insbesondere durch Themenoffenheit und durch die Orientierung an der Lebenslage von Schüler*innen und somit deren Ressourcen und Bedarfen aus (ebd., S. 150). Die Beratung durch die Schulsozialarbeit geschieht in vielfältiger Form: Möglich sind Tür-und-Angel-Gespräche, aus dem Moment heraus entstehende Beratungen oder eben auch klassische Einzelfallberatungen mit vereinbarten Terminen, wobei Settings mit Einzelpersonen, Gruppen oder Klassen verbreitet sind (ebd.).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die Beratung durch die Schulsozialarbeit in verschiedenen Formen und Konstellationen stattfinden kann. Teile des Beratungssettings sind gemäss Stüwe et al. (2017) der Ort, die teilnehmenden Personen sowie der Zeitpunkt und die Dauer des Gesprächs (S. 270). Gute Beratung setzt voraus, dass die Beratungsperson ihr Handeln fortlaufend reflektiert und sich selbst bei Bedarf beraten lässt (ebd., S. 272). Iser (2017) unterscheidet zwischen Beratungsleistungen und Einzelfallhilfe, wobei sie Einzelfallhilfe als Beratungsform der Schulsozialarbeit bezeichnet (S. 151). Sie versteht dabei Einzelfallhilfe als reflektierten fallbezogenen Hilfefprozess, in welchem die Beratung ein zentraler Bestandteil ist (S. 151). Im Rahmen dieser Arbeit werden die Begriffe Einzelfallhilfe und Beratung synonym verwendet, da der Fokus auf der Einzelberatung von jüngeren Kindern liegt.

2.3. Professionalisierung und professionelles Handeln

Wie oben aufgezeigt wurde, ist die Schulsozialarbeit heute stark praxis- und dadurch institutionsbezogen, was die Diskussion rund um deren Professionalisierung kaum vereinfacht. Erich Hollenstein und Frank Nieslony (2017) weisen auf das uneinheitliche Verständnis des Professionsbegriffs für Berufe der Sozialen Arbeit hin (S. 65). Nach Roland Merten (2017) konzentriert sich die Professionalisierungsdebatte der Sozialen Arbeit auf das Verhältnis von Wissenschaft (Disziplin) und Berufspraxis (Profession) (S. 737). Wissen ist dabei «die notwendige Voraussetzung (. . .) für professionelles Handeln», wobei theoretisches Vorwissen nur in Bezug auf die (Lebens-)Situation von Klient*innen in professionelles Handeln in der Praxis resultieren kann (ebd.). Professionelles Handeln beinhaltet demnach eine Transferleistung von Wissen hin zur besonderen Situation, welche durch die Begründung des Handelns mit wissenschaftlichem Wissen gestützt wird (ebd., S. 738). Nach Baier und Fischer (2018) handelt es sich bei der Schulsozialarbeit an Grundschulen um eine besondere Situation, da dort die Praxis altersangemessen gestaltet werden muss und gleichzeitig konzeptionell gefasst und fachlich begründet werden soll (S. 8).

Nach Hollenstein und Nieslony (2017) bezeichnet professionelles Handeln «das Zusammenwirken der vier Merkmale *Wissen, Können, Haltung* und *berufliche Identität*» (S. 65). Professionalisierung hingegen ist ein Prozessbegriff, der internen (z.B. Entwicklung der Handlungsqualität) und externen (z.B. Veränderungen im Schulsystem) Einflüssen unterliegt (ebd., S. 66). Die Schulsozialarbeit befindet sich demnach in einem qualitätsorientierten Entwicklungsprozess, um das eigene Profil zu präzisieren und dadurch professionelles Handeln zu festigen (ebd.). Voraussetzung für gelingende Schulsozialarbeit ist, «dass die angestrebten Ziele, die zu vermittelnden Inhalte und angewendeten Methoden aufeinander abgestimmt sind und gemäss den Handlungsprinzipien umgesetzt werden» (Stüwe et al., 2017, S. 256). Dieses Zitat unterstreicht wiederum die notwendige Transferleistung von Wissen hin zur besonderen Situation, welche für professionelles Handeln notwendig ist.

Laut Hollenstein und Nieslony (2017) ist ein Studium der Sozialen Arbeit Voraussetzung für professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit (S. 67). Baier und Fischer (2018) betonen, dass die Fachlichkeit Sozialer Arbeit für die Praxis der Schulsozialarbeit im Sinne deren Professionalität konzeptualisiert und praktisch realisiert werden muss (S. 65). Nach der IFSW/IASSW Definition der Sozialen Arbeit von 2014 sind in

Tätigkeiten der Sozialen Arbeit «Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der gemeinschaftlichen Verantwortung und die Anerkennung der Verschiedenheit richtungweisend» (AvenirSocial, ohne Datum). Demnach hat die Schulsozialarbeit Kindern gegenüber soziale Gerechtigkeit zu gewährleisten. Nach Baier und Fischer (2018) bedeutet das, die Gerechtigkeit der Kinder zu wahren und bedarfsbezogen behilflich zu sein (S. 66). Für die Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule mit jüngeren Kindern ist die Gerechtigkeitsdimension der Kinderrechte von hoher Bedeutung (ebd.). Dazu werden nachfolgend einige wichtige Aspekte erläutert.

Im Jahr 1997 ratifizierte die Schweiz das UNO-Übereinkommen über die Rechte des Kindes und verdeutlichte damit die Verantwortung der Staaten für das Kindeswohl und den Schutz Minderjähriger (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2020). In diesem Sinne kann die UN-Kinderrechtskonvention als Orientierung sowie der Begründung von Praxis dienen. Gemäss Art. 12 der UN-Kinderrechtskonvention (ohne Datum) hat ein Kind das Recht, dass dessen Meinung angemessen berücksichtigt wird und es diese äussern kann. Dies entspricht nach Baier und Fischer (2018) dem Recht von Kindern auf Partizipation, was bedeutet, dass das Handeln erwachsener Personen darauf ausgerichtet sein soll, Kindern grösstmögliche Teilhabe an der Gesellschaft zu gewähren (S. 67). Dies umfasst einerseits Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (Partizipation), andererseits Bildungs- & Teilhabemöglichkeiten (Inklusion) (ebd.). Partizipation bildet für die Praxis der Schulsozialarbeit somit ein grundsätzliches Arbeitsprinzip, welches sich in der interaktiven Einzelfallarbeit mit Kindern beispielsweise in deren Mitwirkung bei der Problemdefinition sowie der Entwicklung von Lösungen zeigt (ebd., S. 69).

Baier und Fischer (2018) betonen zudem das Recht der Kinder auf Schweigepflicht seitens Schulsozialarbeitenden, was sich in zwei verschiedenen Dimensionen zeigt: Die rechtliche Dimension, welche Datenschutz und Kinderschutz beinhaltet sowie die berufsethische Dimension (S. 72). Letztere ist in Betracht des Wertes der Schweigepflicht für die Adressat*innen der Schulsozialarbeit selbst und im Sinne der Fachlichkeit zentral, da Vertrauen eine grundlegende Voraussetzung für die Zusammenarbeit und Wirksamkeit ist (ebd.). Mit Blick auf häufige Themen der Beratung in der Schulsozialarbeit sind zudem das Recht auf Nicht-Diskriminierung (Art. 2 UN-K) und das Recht auf Bildung und den damit verfolgten Zielen (Art. 28/29 UN-K) relevant (ebd., S. 70 – 72).

Diese schriftliche Arbeit soll Transferleistungen von theoretischem Vorwissen in Bezug auf die Lebenssituation «Kind sein» vereinfachen. Dazu wird im Folgenden weiter verschiedenes Wissen aus der Sozialen Arbeit und Bezugsdisziplinen zusammengetragen. Diese Herangehensweise kann als ein Schritt in Richtung Professionalisierung der Schulsozialarbeit in der Beratung von jüngeren Kindern mittels dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz verstanden werden. Abschliessend gilt es anzumerken, dass selbstverständlich die gesamte Lebenssituation in ihrer Komplexität anstatt lediglich die Situation des «Kind sein» im Sinne des professionellen Handelns zu berücksichtigen ist.

2.4. Fazit

Soziale Arbeit in der Schule ist ein junges Praxisfeld, das sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte rasch und weitflächig verbreitete. Dies dürfte mitunter einer der Gründe sein, wieso Soziale Arbeit in der Schule oder Schulsozialarbeit bis heute (noch) über kein allgemeingültiges Profil verfügt. Aufgrund dieser Tatsache bezieht sich diese Arbeit hauptsächlich auf einen Aspekt der Schulsozialarbeit, namentlich die Beratung von Schüler*innen, um die Lebenskompetenzen der heranwachsenden Menschen zu fördern und diese in ihrer Entwicklung und bei Problemen zu unterstützen. Dies wiederum kann als ein wichtiger Beitrag der Schulsozialarbeit zur Bildung erachtet werden.

Im Sinne der Professionalität hat sich die Schulsozialarbeit dabei an wissenschaftlichem Wissen zu orientieren. Diese Wissensdimension beinhaltet berufsspezifische Konzeptionen, rechtliche Grundlagen, entwicklungspsychologische Erkenntnisse und noch vieles mehr. Genauso entscheidend scheint für professionelles Handeln dessen Bezug auf konkrete Situationen, wie sie in der Praxis anzutreffen sind. Diese Transferleistung ist herausfordernd und gleichzeitig für eine professionelle Schulsozialarbeit unverzichtbar. Das nötige Wissen ist durch ein Studium Sozialer Arbeit, Interdisziplinarität, durch Reflexion der tatsächlichen Anforderungen sowie durch selbständige, kollegiale und fachliche Weiterbildung zu erlangen. Der Bezug zur konkreten Situation ist möglich, indem die Schulsozialarbeit niederschwellig, themenoffen und vertraulich agiert und bei aktuellen Lebensthemen ihrer Zielgruppe ansetzt.

3. Systemisch-lösungsorientierter Ansatz

Systemisch-lösungsorientierte Arbeitsweisen sind in der Praxis der Sozialen Arbeit weit verbreitet. Es folgt eine definitorische Annäherung an den Begriff der Lösungsorientierung sowie eine allgemeine Beschreibung des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes.

Lösungsorientierung basiert auf dem systemischen Ansatz und entwickelte sich durch Empirie und Erfahrung aus der Psycho- und Hypnotherapie, wobei Steve de Shazer, Insoo Kim Berg und Gunther Schmidt als Begründer namentlich zu würdigen sind (Arist Schlippe & Jochen Schweitzer, S. 32 – 35). Nach Thomas Hegemann (2012) ist «Lösungsfokussierung» die Grundlage des von de Shazer und Berg entwickelten Beratungs- und Therapieansatzes (S. 253). «Lösungsfokussierung» bedeutet, dass die Aufmerksamkeit der Gesprächsbeteiligten konsequent auf die Lösung bzw. die Abwesenheit oder Minderung des Problems gerichtet wird, um Handlungsoptionen zu eröffnen (ebd.). Dafür typisch ist die zielgeleitete und auf die Zukunft gerichtete Herangehensweise (Steve De Shazer & Yvonne Dolan, 2018, S. 22). Der Begriff der Lösungsorientierung wird in dieser Arbeit mit dem der Lösungsfokussierung gleichgesetzt. Die Bezeichnung «systemisch-lösungsorientiert» dient als Subsumption einer Gesprächsmethode, welche aufbauend auf systemtheoretischen Grundannahmen Lösungsorientierung in die Beratungsarbeit integriert. Auf deren wichtigsten Leitsätze wird im folgenden Unterkapitel Bezug genommen.

Das Kapitel befasst sich im Folgenden mit praxisnahen und für die Beantwortung der Fragestellung relevanten Eigenschaften des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes, ohne dabei vertieft auf deren Ursprünge einzugehen. Dazu ist auf Originalwerke und Lehrbücher zu verweisen¹. Die folgenden Ausführungen zu den systemtheoretischen Grundlagen sollen helfen, die darauffolgenden praxisnahen Erläuterungen des Ansatzes einfacher zu verorten.

¹ z.B. Schlippe, Arist von & Schweitzer, Jochen (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagewissen* (3., unveränd. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.; De Shazer, Steve (2010). *Worte waren ursprünglich Zauber. Von der Problemsprache zur Lösungssprache* (2., Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.; u.v.m!

3.1. Systemtheoretische Grundlagen

Für das Verständnis der stark praxisorientierten Arbeit und der darin erläuterten Methoden und Techniken ist an diesem Punkt eine kurze Einführung in einige systemtheoretische Grundlagen angezeigt, welche in Betracht des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes besonders bedeutsam scheinen. Dazu wird auf die zu Grunde liegenden Referenztheorien des deutschsprachigen Diskurses, namentlich die soziologische Systemtheorie nach Luhmann und auf den Konstruktivismus, Bezug genommen.

Die soziologische Systemtheorie von Niklas Luhmann (1927 – 1998) bildet nach Roland Merten (2017) die einflussreichste Grundlage für weitere Theorieentwicklungen Sozialer Arbeit (S. 1019). Dies widerspiegelt sich in den Ausführungen aktueller Fachlexika. Laut Heiko Kleve (2017) offeriert der systemische Ansatz mit dem Blick auf Kontexte des Handelns und Verhaltens von Menschen theoretische, methodische und haltungsspezifische Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. (S. 899). Vereinfacht formuliert bilden sich Systeme durch den wechselseitigen Bezug von Elementen und grenzen sich als Einheit von Umwelten ab. Durch die Beziehung zwischen den Elementen entwickeln sich systemtypische Strukturen. Systeme sind operational voneinander unabhängig und sich selbst erzeugend und erhalten. Zudem sind Systeme strukturell gekoppelt, was sie gleichzeitig voneinander abhängig und unabhängig macht. Deswegen können sie sich nicht gezielt beeinflussen, jedoch sind wechselseitige Irritationen (z.B. Denkanstöße) möglich, was zur systemeigenen Selbstveränderung führen kann. In diesem Sinne kann Soziale Arbeit Anregungen zur Selbstveränderung bieten, ohne bestimmt wissen zu können, wie und ob die Änderung sich konkret zeigen wird. (ebd.)

Der systemische Ansatz bezieht sich erkenntnistheoretisch auf den Konstruktivismus (Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 120). Die konstruktivistische Grundannahme besagt, dass jede Wahrnehmung und Erkenntnis direkt vom betrachtenden Subjekt abhängt (ebd.). Aus konstruktivistischer Sicht sind Realitäten bzw. «Wahrheiten» daher nur sinnvoll, wenn sich diese auf das beobachtende Subjekt beziehen (ebd., S. 121). Die Richtung des sozialen Konstruktivismus betont dabei, dass die Erschaffung von Wirklichkeit ein sowohl neuronaler wie auch sozialer Prozess ist (ebd., S. 122). Demnach gibt es keine allgemeingültige, objektive Wirklichkeit. Schlippe und Schweitzer (2016) schreiben dazu treffend: «Menschliche Wirklichkeit wird in Prozessen menschlicher Kommunikation gemeinsam» (S. 122). Der Grundgedanke des Konstruktivismus findet

sich in der Systemtheorie in dem Begriff der Beobachtung wieder. Martin Hafen (2005) erläutert dazu, dass jedes System ein Zusammenhang von Beobachtungen ist und ein System somit immer sich selbst und die Umwelt aus der eigenen Perspektive heraus beobachtet (S. 18). «Beobachten» wird systemtheoretisch als das «Bezeichnen im Kontext einer Unterscheidung» definiert (ebd., S. 10). Dabei ist das Konzept der Beobachtung 1. und 2. Ordnung nach Luhmann (1994) zentral (zit. in Hafen, 2017, S. 16). Nach Hafen (2017) steht bei der Beobachtung 1. Ordnung das Bezeichnete (*was*) im Fokus und die Beobachtung 2. Ordnung rückt die Aufmerksamkeit auf die Unterscheidung, *wie* beobachtet wird (S. 17). Diesen Fokus setzen Berater*innen in der Arbeit mit dem lösungsorientierten Ansatz, womit diese Beobachter*in 2. Ordnung sind (ebd.). Wichtig ist dabei die Beratungsperson nicht als aussenstehendes Subjekt, sondern als Teil des Kommunikationssystems zu verstehen (ebd.).

Systeme organisieren ihre Beobachtungen nach den eigenen Strukturen, wofür im Allgemeinen der Begriff der «operativen Geschlossenheit» verwendet wird (Hafen, 2015, S. 19). Dabei sind sie in der Operation weitgehend unabhängig von der Umwelt und gleichzeitig für ihre Beobachtungen auf diese angewiesen (ebd.). Psychische und soziale Systeme werden dabei konsequent getrennt, da sie sich in der Operation der Beobachtung deutlich unterscheiden: Das psychische System realisiert Beobachtungen in Form von Gedanken und Vorstellungen und das soziale System realisiert diese in Form von Kommunikation (ebd., S. 19 – 20). Durch die systemtypischen Operationen und die daraus resultierenden, sich stets verändernden Systemstrukturen wird die oben genannte Selbsterzeugung von Systemen verständlicher. Luhmann (1994a) verwendet für solche sich selbst erzeugende und erhaltende Systeme angelehnt an die Zellbiologie den Begriff der «Autopoiesis» (zit. in Hafen, 2017, S. 23).

Hafen (2017) betont in Bezug auf die Annahme «operativer Geschlossenheit» von autopoietischen Systemen, dass es nicht möglich ist, in systemeigene Operationen oder deren Strukturaufbau direkt einzugreifen (S. 23). Eine kausale Wirkung ist aus systemtheoretischer Perspektive nicht möglich, da letztlich das Zielsystem (bewusst oder unbewusst) bestimmt, welche Ereignisse in seiner Umwelt als Anlass zur Selbst- bzw. Strukturveränderung aufgefasst werden (ebd.).

Da Berater*innen demnach mit operativ geschlossenen psychischen und sozialen Systemen arbeiten, deren Operativität kaum beobachtbar ist, sind Fragen unverzichtbar, um etwas über deren relevante Umwelten und Operativität wie Strukturen zu erfahren

(Hafen, 2017, S. 29). Auch wenn den Zielsystemen Expertise in Bezug auf ihr eigenes Leben und Erleben zugesprochen wird, sehen diese, was sie sehen und nicht mehr (ebd.). Dadurch erhält die Beratung die Funktion, «den Beobachtungsspielraum zusammen mit den Zielpersonen zu erweitern (. . .)» (ebd.), wozu der systemisch-lösungsorientierte Ansatz in besonderem Mass geeignet erscheint.

3.2. Grundhaltungen

Die systemisch-lösungsorientierte Arbeit übernimmt zentrale Grundhaltungen aus dem personenzentrierten Ansatz nach Carl R. Rogers (Ursula Wolters, 2015, S. 17 – 18). Kongruenz, Akzeptanz und Empathie sind nach Carl Rogers (1980 / 2012) die drei Grundbedingungen für ein wachstumsförderndes Klima (S. 67). In anderen Worten geht es um eine Grundhaltung seitens Berater*in, die von Echtheit, bedingungsloser Annahme des Gegenübers und einfühlsamem Verstehen geprägt ist. Zentral ist zudem eine Beratungshaltung, die in den Menschen und dessen Kräfte zur Selbstentfaltung vertraut (ebd., S. 69). Diese Haltung weist Parallelen zur systemischen Grundannahme auf, dass sich Systeme selbst erzeugen und erhalten (vgl. Kapitel 3.1).

Die Grundhaltungen der lösungsorientierten Beratung werden in der Literatur als Lehr- oder Leitsätze formuliert. Angelehnt an Günter Bamberger (2015) sind folgende innere Haltungen von grosser Bedeutung:

- Jeder Mensch ist Expert*in des eigenen Lebens.
- Jeder Mensch ist ressourcenreich.
- Autonomie gilt respektiert und wertgeschätzt.
- Probleme sind normale Bestandteile menschlichen Lebens.
- Kein Problem besteht ohne Ausnahme.
- Mach mehr von dem, was funktioniert. Wenn etwas nicht (mehr) funktioniert, mach etwas anderes.
- Berater*innen sind dazu da, Optionen zu erweitern und Perspektiven zu erschliessen.
- Kleinster Veränderung kommt bereits grosse Bedeutung zu.

(Bamberger, 2015, S. 17)

Nach Hegemann (2012) gehört zur lösungsorientierten Haltung zudem eine positive, auf die Lösung ausgerichtete Aufttrittsweise und Sprache, die Zuversicht beim Gegenüber schafft (S. 255). Er betont, dass zwischen Lösung und Problem keine direkte Verbindung bestehen muss (ebd., S. 254). Analog zu oben regen systemische Berater*innen Erzählungen an, die dem Gegenüber Möglichkeiten eröffnen oder erweitern (Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 200). Geprägt ist dies von einer Haltung der Neugierde, welche immer weitere Beschreibungen sucht und das Nicht-Wissen der Fachperson als Ressource anerkennt (ebd., S. 207). Dies steht in einem direkten Zusammenhang zur Rolle der Beratungsperson als Beobachter*in 2. Ordnung (vgl. Kapitel 3.1). Nach De Shazer und Dolan (2018) ist die positive, auf die Zukunft und Lösung gerichtete Sprache seitens der Fachperson in der Lösungsfokussierung entscheidend (S. 24 – 25). Nach Schlippe und Schweitzer (2016) werden «Hilfesuchende (...) konsequent als autonom, als nichtinstruierbar und als Experten ihres eigenen Lebens angesehen» (S. 201). Ressourcenorientierung, Lösungsorientierung und Kundenorientierung sind Bezeichnungen für drei typische Grundhaltungen in der aktuellen systemischen Praxis (ebd., S. 209). Es gilt die zentrale Annahme, dass ein Mensch voller Ressourcen steckt, welche die Lösung eigener Probleme ermöglichen. Kundenorientierte Arbeitsweisen wiederum richten sich nach dem Bedarf statt nach der Bedürftigkeit der Klientel. (ebd., S. 210 – 211)

Die folgende Darstellung fasst zwölf zentrale Grundannahmen zusammen:

Systemisch-lösungsorientierte Grundannahmen		
Die Ausrichtung auf Positives, Lösung und Zukunft ist hilfreich.	Ausnahmen vom Problem sind nützlich.	Veränderung ist konstant.
Die Ressourcen zur Problemlösung steckt in jedem Menschen.	Kooperation seitens Klientel ist immer da.	Kleine Veränderung führt zu grosser Veränderung.
Das Gegenüber ist Expert*in.	Antworten zeigen die Bedeutung einer Botschaft.	Bedeutung und Erfahrung konstruieren sich durch Interaktion.
Teil der Lösung sind Alle, die ein gemeinsames Ziel teilen & etwas dafür tun.	Werden Lösungsbeschreibung und –verhalten verändert, beeinflusst dies zukünftige Interaktionen.	Handlungen und Beschreibungen verlaufen zirkulär.

Tabelle 1: Systemisch-lösungsorientierte Grundannahmen (leicht modifiziert nach John Walter & Jane Peller, 2015, S. 53 - 54)

Schlippe & Schweitzer (2016) betonen, dass die *Person* der Fachkraft, die *Beziehung* zu den Ratsuchenden sowie der *Kontext* wesentliche Elemente der systemischen Praxis sind (S. 199). Diese Elemente werden durch Haltungen und Grundannahmen in der Umsetzung mit systemtheoretischen Konzepten und Techniken verbunden (ebd.; vgl. Tabelle 1). In der heutigen systemischen Praxis hat sich das «Kooperationsmodell» etabliert: Berater*in und Klient*in suchen gemeinsam nach Lösungen bzw. «guten Beschreibungen» (ebd., S. 200). Dazu bildet eine gute Beziehung die beste Basis und sollte entsprechend gefördert werden (ebd.). Im systemischen Selbstverständnis sind Klient*innen grundsätzlich autonom, wobei die Berater*in dafür zuständig ist, «Rahmenbedingungen für konstruktive Veränderungen bereitzustellen» (ebd., S. 201-202). Auf konkrete Ideen zur gezielten Veränderung ist zu verzichten (ebd., S. 202). Der*die Berater*in ist für die Anregung des Gegenübers und dessen System zuständig, was oft als «Verstörung» bezeichnet wird (ebd., S. 208 – 209). Auch hier wird der direkte Bezug auf die systemischen Grundannahmen deutlich.

Abschliessend ist erneut auf die wichtige Bedeutung der Beziehung zwischen Klient*in und Berater*in hinzuweisen. Michael Borg-Laufs und Heiko Hungerige (2005) nehmen dazu klar Stellung: «Keine gute Therapie ohne gute therapeutische Beziehung!» (S. 53). Da der systemisch-lösungsorientierte Ansatz sowohl in Therapiepraxen als auch im Beratungszimmer Verwendung findet, dürfte dieses Zitat gut auf den Beratungskontext übertragbar sein. Auf Aspekte der Beziehungsgestaltung wird zu einem späteren Zeitpunkt erneut eingegangen. Vorerst werden bestimmte Arbeitsweisen des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes genauer erläutert.

3.3. Beratungsphasen und Techniken

Neben den vorhin ausgeführten Haltungen und Grundannahmen sind bestimmte Arbeitsphasen und Techniken typisch für die systemisch-lösungsorientierte Beratungspraxis. Auf diese wird im Rahmen dieses Kapitels näher eingegangen.

Schlippe und Schweitzer (2016) bezeichnen die lösungsorientierte Kurzzeittherapie als systemtherapeutisches Modell und weisen dabei auf den wesentlichsten Unterschied zur typisch systemischen Herangehensweise: Von Anfang an steht die Lösung im Zentrum, ohne dass über das Problem gesprochen wird (S. 55). In diesem Punkt unterscheiden sich dementsprechend verschiedene Phasenmodelle. Dem ist anzufü-

gen, dass Lösungsorientierung heute viel eher von einer Haltung, als von einem bestimmten Setting geprägt ist (ebd., S. 56). Dies widerspiegelt sich beispielsweise in den aktuellen Aus- und Weiterbildungsangeboten, die systemische und lösungsorientierte Beratungskompetenzen oft in einem Ausbildungsgang vereinen². Im Folgenden werden die Beratungsphasen verschiedener Konzepte separat aufgezeigt.

Die lösungsorientierte Beratung umfasst nach Bamberger (2015) sechs Beratungsphasen: Synchronisation, Lösungsvision, Lösungsverschreibung, Lösungsbegleitung, Lösungsevaluation und Lösungssicherung (S. 82). Der systemische Ansatz orientiert sich laut Schlippe und Schweitzer (2016) an den allgemeinen Phasen einer Beratungssitzung (S. 225). Dazu gehört die Kontaktaufnahme, die Hypothesenbildung, die Auftragsklärung, die Bearbeitung des Themas, die Handlungsplanung und der Abschluss inklusive Evaluation (ebd.). Bei Esther Weber (2012) finden sich ähnliche Phasen im *zirkulären Problemlösungsprozess* (S. 20). Zu diesem gehören die Klärung der Ausgangslage, die Hypothesenbildung, die Zielformulierung, die Intervention und die Evaluation (ebd.)

Am Anfang jeder Beratung steht die Kontaktaufnahme. Die Synchronisation nach Bamberger (2015) bezeichnet das sich «aneinander Ankoppeln in der aktuellen Situation und [die] Befindlichkeit» (S. 84). Das Gegenstück im systemischen Ansatz heisst «Joining» und meint die emotionale, inhaltliche, verbale sowie nonverbale Einstimmung auf das Klientensystem (Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 225). Das Joining dient zur Vorbereitung einer vertrauensvollen und stützenden Beziehung (ebd.). Bamberger (2015) weist darauf hin, dass in der Beratungspsychologie verschiedene alternative Begrifflichkeiten zur Synchronisation bestehen, die alle das Ziel verfolgen, in der Interaktion an den Erwartungen, Bedürfnissen und Fähigkeiten der Klientel anzuknüpfen (S. 85).

Offensichtlich ähneln und unterscheiden sich die verschiedenen Beratungsphasen gleichzeitig je nach Kontext, Schwerpunkt und Fachperson. Vier Grundphasen scheinen dabei jedoch immer von Bedeutung zu sein: Die Kontaktaufnahme, die Auftragsklärung, die Bearbeitung und der Abschluss (vgl. Abbildung 1). Die Auftragsklärung

² Dazu einige Beispiele:

CAS Grundlagen der systemisch-lösungsorientierten Kurzzeitberatung & MAS Systemisch-lösungsorientierte Kurzzeitberatung und – therapie an der FHNW; Fachkurs Systemisch-lösungsorientierte Beratung mit Kindern und Jugendlichen an der BFH; CAS Beraten und Coachen systemisch, lösungs- und kompetenzorientiert an der HSLU

umfasst nach Schlippe und Schweitzer (2016) die Klärung des Beratungsanlasses, des Anliegens, des Auftrags sowie der Abmachung (S. 239 – 240). Die nachfolgende Darstellung veranschaulicht die immer wiederkehrenden Beratungsphasen in reduzierter Form. Die kreisförmige Anordnung soll verdeutlichen, dass die einzelnen Phasen miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen:

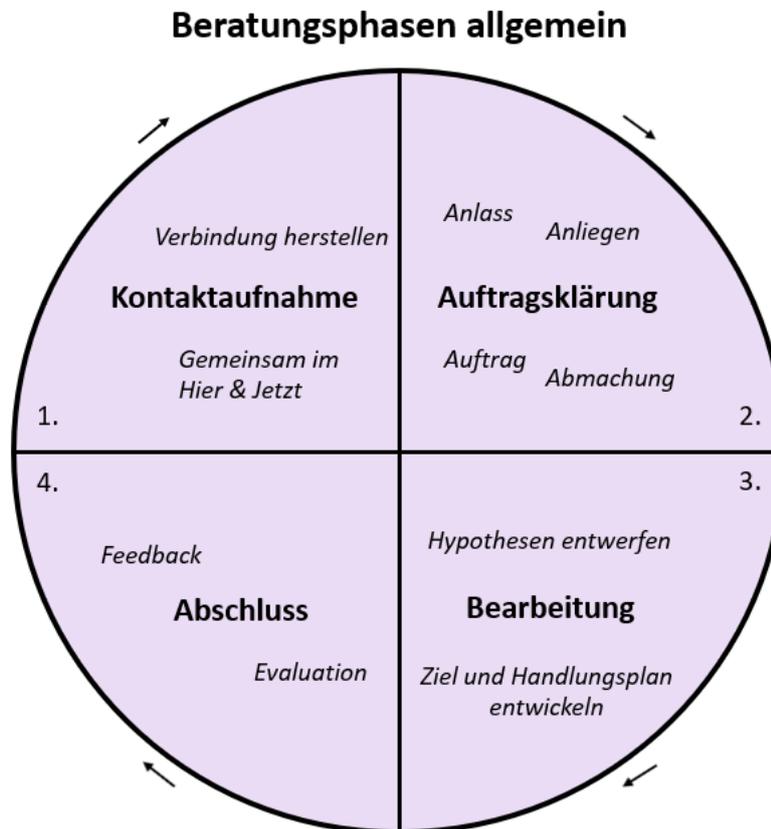


Abbildung 1: Beratungsphasen allgemein (eigene Darstellung)

Im Kapitel 5.2.2 finden sich Ausführungen zu diesem Modell, was bei der Umsetzung der Grundphasen in der Zusammenarbeit mit jüngeren Kindern zu beachten ist. An diesem Punkt wird noch kurz auf klare Zielformulierungen sowie gute Hypothesen eingegangen.

Nach Wolters (2015) müssen klare Ziele positiv formuliert und attraktiv sein (ebd., S. 61). Zudem ist es wichtig, dass diese tatsächlich für die betroffene Person realisierbar sind (ebd., S. 62). Walter und Peller (2015) fügen hinzu, dass eindeutig definierte Ziele der Sprache der Klientel entsprechen und möglichst spezifisch sein sollten (S. 82). Zudem muss ein Ziel (oder der Weg dahin) im Hier und Jetzt ansetzen und im Kontrollbereich der Klientel liegen (ebd.). Therese Steiner und Insoo Kim Berg (2016) ergänzen als Merkmale nützlicher Ziele, dass diese in Begriffen der Interaktion und des

sozialen Kontextes beschrieben werden und wichtig für die Klient*innen selbst sind (S. 64). Dies verweist indirekt auf die systemtheoretischen Grundannahmen, dass Systeme gleichzeitig abhängig und unabhängig voneinander operieren (vgl. Kapitel 3.1).

In der systemischen Praxis liegt der Wert einer Hypothese in deren Nützlichkeit: Eine Hypothese ist nützlich, wenn sie hilft, Informationen zu sortieren (Ordnungsfunktion) oder dazu genutzt wird, neue Möglichkeiten aufzuwerfen (Anregungsfunktion) und Vermutungen zu überprüfen (Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 204). Zirkuläre Hypothesen versuchen die «Eingebundenheit» eines Verhaltens in einen Regelkreis zu verdeutlichen (ebd., S. 205). Im lösungsorientierten Ansatz versucht der*die Beraterin durch Wunderfragen, das Einbringen von systemische Sichtweisen, Betrachtungen aus der Metaperspektive und durch Fragen nach der Zukunft hypothetische Lösungsentwicklungen anzuregen (Bamberger, 2015, S. 118). Ausführungen für einen gelungen Abschluss finden sich bereits aufs Zielsystem Kind bezogen im Kapitel 5.2.

Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz lebt in der Praxis unter anderem durch verschiedene Fragetechniken. Steiner und Berg (2016) weisen darauf hin, dass sich lösungsorientierte Arbeit stark auf die sprachlichen Fertigkeiten stützt, insbesondere auf die Fähigkeit, Gedanken, Bedürfnisse und Wünsche verständlich in Worten auszudrücken (S. 16). Sie erwähnen das *offene Nachfragen* als grundlegende Fragetechnik, um professionelle Neugier zu zeigen und gleichzeitig die Expertise des Gegenübers für das eigene Leben zu würdigen (ebd., S. 24). Mit der Frage «Was noch?» kann ein Bild ausgedehnt und können Perspektiven erweitert werden (ebd., S. 29). Des Weiteren ist auf folgende, für den lösungsorientierten Ansatz typische, Fragestellungen hinzuweisen:

Ausnahmefrage

Die Ausnahmefrage dient den Beteiligten dazu, Momente in den Fokus zu rücken, in denen das präsentierte Problem nicht in Erscheinung trat. Daraufhin kann gemeinsam erkundet werden, was dabei anders war als sonst. (Steiner & Berg, 2016, S. 44)

Skalierungsfrage

Mit der Skalierungsfrage lässt sich eine Antwort auf einer Skala einordnen, was Vergleiche und eine Veranschaulichung der Antwort ermöglicht. Zudem bietet sie Ausgangspunkt für hypothetische Fragen, wie sich der Wert verändern könnte. (Steiner & Berg, 2016, S. 44 – 45)

Wunderfrage:

Die Wunderfrage unterstützt das Gegenüber darin, ein Bild davon zu bekommen, wie das Leben anders (ohne das präsentierte Problem) aussehen könnte (Steiner & Berg, 2016, S. 46).

Bewältigungsfrage

Die Bewältigungsfrage dient dazu, dem Gegenüber eigene Stärken und Hoffnungen aufzuzeigen, die bei der bisherigen Bewältigung des Problems zum Zuge kamen (Steiner & Berg, 2016, S. 48).

Zirkuläre Frage

Zirkuläre Fragen ermöglichen dem Gegenüber die Perspektive relevanter Drittpersonen einzunehmen und dienen somit der Perspektivenerweiterung. (Schweitzer & Schlippe, 2016, S. 251-255)

In all diesen spezifischen Fragetechniken wird ersichtlich, welche Bedeutung der Beobachtung des (eigenen) Lebens einer Person gemäss systemischen Grundannahmen aufbauend auf dem Konstruktivismus zugemessen wird. Die Fragen dienen eher der Perspektivenerweiterung und dem Anstoss vielfältiger Beobachtung, als dass sie eine konkrete Veränderung beabsichtigen würden. (vgl. Kapitel 3.1)

Wolters (2015) weist explizit auf die Aufgabe der Beratungsperson hin, effektive Fragen zu stellen (S. 18). Die Kunst des Fragens liegt dabei nicht in der Fragetechnik an sich, sondern an der Passung der Frage an die Situation (ebd.). Fragen bilden dabei die «Leitlinien des Denkens» oder in Aristoteles Worten «Wer fragt, der führt.» (ebd., S. 74).

Die Arbeitsweisen nach systemisch-lösungsorientierten Ansätzen wirken simpel. Sie bedienen sich dem personenzentrierten Gespräch, verschiedener Fragetechniken, positiver Grundhaltungen und kreativer Methoden³. Die grosse Wirkung von Fragen dürfte in deren Anbetracht als «Leitlinien des Denkens» deutlich werden. Bamberger (2015) bezeichnet Minimalismus gar als Qualitätsmerkmal der lösungsorientierten Beratung (S. 17 – 18).

³ Kreative Methoden wirken in der systemisch-lösungsorientierten Beratung meist unterstützend zur Lösungsentwicklung. Konkrete Ansätze finden sich im Kapitel 5.2.

3.4. Arbeiten mit Kindern

Der systemische, wie auch der lösungsorientierte Ansatz wurde ursprünglich in der Arbeit mit Erwachsenen entwickelt. Steiner und Berg (2016) widmen sich ausführlich der lösungsorientierten Arbeit mit Kindern, da sie die hohen Anforderungen an ausgeprägte sprachliche Fertigkeiten in der lösungsorientierten Arbeit erkannt hatten und gleichzeitig von der Übertragbarkeit des Ansatzes auf Kinder überzeugt sind (S. 16).

Mit Kindern, deren sprachliche Fertigkeiten noch nicht ausreichend entwickelt sind, muss Kommunikation ermöglicht werden, die nicht nur von diesen Fertigkeiten abhängt (Steiner & Berg, 2016, S. 39). Dabei sind Beobachtungen zentral, da sich die Fachperson für die weitere Gestaltung der Zusammenarbeit an diesen Beobachtungen orientieren und sich von ihnen leiten lassen kann (ebd., S. 57). Für ein gutes Fundament in der Arbeit mit Kindern sind nach Steiner und Berg (2016) zudem Kenntnisse über wichtige Entwicklungsphasen zwingend nötig (S. 39). Wenn immer möglich sollte mit den Erziehungsberechtigten bzw. mit den wichtigsten Menschen im Leben des Kindes zusammengearbeitet werden (ebd.). Letzteres macht ein systemisches Element innerhalb der Lösungsorientierung sichtbar.

Systemische Ansätze sind in der Familientherapie verbreitet. Daraus folgt implizit die Ableitung, dass dieser Ansatz für Menschen verschiedener Lebensalter geeignet ist. Schlippe und Schweitzer (2016) weisen auf die Unterschiede in der Kontaktaufnahme, der Kommunikation und im Umgang mit der Auftragslage bei systemischem Arbeiten mit Kindern hin (S. 373). Eine wertschätzende Begegnung auf Augenhöhe, das Festlegen von «Spielregeln» und ein Fokus auf die guten Seiten des Kindes vereinfachen die Kontaktaufnahme. Immer wenn Kinder von Drittpersonen zur Beratung geschickt werden, müssen die verschiedenen Aufträge geklärt und auseinandergehalten werden. Das Kind soll sich wichtig, respektiert und ernstgenommen fühlen. (ebd.)

Wie in den vorherigen Ausführungen deutlich wird, sind die Basisvariablen Akzeptanz, Empathie und Kongruenz nach Rogers in beiden Ansätzen präsent. Diese bilden nach Chirly Dos Santos-Stubbe und Alexander Noyon (2016) auch bei der Gesprächsführung mit Kindern eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen des Gesprächs (S. 171). Da sich die Basisvariablen auf ein Verhalten bzw. eine Haltung seitens der Beratungsperson stützen, lassen sich diese unabhängig vom Alter des Gegenübers praktizieren.

Der Beziehungsgestaltung kommt auch in der systemisch-lösungsorientierten Arbeit mit Kindern grosse Bedeutung zu, wobei es einige Besonderheiten zu beachten gilt. Bei jüngeren Kindern gelingt der Beziehungsaufbau durch gemeinsame Aktivitäten wie Spielen, Entdecken oder Berühren (Steiner & Berg, 2016, S. 20). Das Gespräch als Instrument zur Kontaktaufnahme rückt somit in den Hintergrund (ebd.). Nonverbale Signale, Spielsachen, die Raumgestaltung, und die Expertise des Kindes selbst gewinnen an Bedeutung (ebd., S. 92 – 98). Schlippe und Schweitzer (2016) weisen ebenfalls daraufhin, dass eine kindgerechte Gestaltung des Beratungsraumes eine wichtige Grundlage für den Beziehungsaufbau mit Kindern ist (S. 375). Eine Entdeckungsreise mit dem Kind durch den Beratungsraum kann den Beziehungsaufbau erleichtern (ebd.).

Steiner & Berg (2016) sind überzeugt, dass interessierte, mit den Prinzipien der lösungsorientierten Denkens vertraute Fachpersonen ihre eigenen Techniken für die Arbeit mit Kindern entwickeln können, wobei der eigenen Kreativität und Vorstellungskraft keine Grenzen gesetzt sind (S. 98 – 99). Nach einem zusammenfassenden Fazit werden im vierten Kapitel entwicklungsbezogene Aspekte miteinbezogen und bewährte Ansätze in der Kommunikation mit jüngeren Kindern aufgezeigt.

Der Fokus dieser Arbeit liegt in der Einzelarbeit mit jüngeren Kindern, obwohl durchaus andere Beratungsformen wie die Gruppen- oder Klassenarbeit möglich wären. Mit Blick auf die im Kapitel 3.1 erläuterten systemtheoretischen Grundannahmen wird deutlich, dass die Arbeit mit Einzelpersonen sich jedoch nie nur auf diese eine Person beschränkt, da Veränderungen bei einem System / einem Teil des Systems (z.B. psychisches System «Kind» / Kind als «Teil» des sozialen Systems «Familie») wiederum auf die umliegenden Systeme wirken können. Demnach ist systemisches Arbeiten auch mit Einzelpersonen möglich.

3.5. Fazit

Der Begriff der Lösungsorientierung weist bereits deutlich auf das hin, was systemisch-lösungsorientierte Arbeit im Kern ausmacht: Das konstante Fokussieren und Ausrichten an der Lösung bzw. an möglichen Lösungskonstruktionen. In Betracht der zugrundeliegenden systemtheoretischen Annahmen wird deutlich, wieso Fragen, insbesondere hypothetische und zirkuläre Fragen, im Rahmen dieses Ansatzes viel Bedeutung

zukommt. Systemisch-lösungsorientierte Ansätze versprechen keine kausale Wirkung, sondern die Möglichkeit der Anregung zur Selbstveränderung. Dabei scheint die Beratungshaltung mindestens so wichtig zu sein, wie die verwendeten Techniken und Arbeitsweisen. Die Haltung, dass Menschen voller Ressourcen stecken, die Lösung in sich tragen und Expert*innen des eigenen Lebens sind, gilt genauso für Kinder wie Erwachsene.

4. Kindgerechte Kommunikation mit jüngeren Kindern

Dass sich die Kommunikation von Kindern und Erwachsenen wesentlich unterscheidet, dürfte bereits im Alltag bei der Betrachtung eines belebten Spielplatzes klar werden. Dabei fällt weiter auf, dass die Kommunikation nicht nur vom Alter einer Gesprächspartei abhängt, sondern vom Altersunterschied: Kinder kommunizieren anders mit Gleichaltrigen als mit Erwachsenen und umgekehrt. Mit Kommunikation ist angelehnt an Paul Watzlawick, Janet Beavin und Don Jackson (2017) nicht nur die Sprache, sondern genauso nichtverbales Verhalten (z.B. Körpersprache, Schweigen) gemeint (S. 25). Zudem liegt der Fokus der Kommunikation auf zwischenmenschlichen Beziehungsaspekten sowie auf dem Kontext, anstatt von einer vereinfachten Vorstellung von Sender und Empfänger einer Nachricht auszugehen (ebd., S. 26). Diese Definition von Kommunikation ist nicht mit dem Kommunikationsbegriff der Systemtheorie gleichzusetzen, auf welchen im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen wird. Dieses Kapitel widmet sich mit Blick auf entwicklungspsychologische Aspekte der Frage, wie Erwachsene angemessen mit jüngeren Kindern kommunizieren können. Mit dem Ausdruck «jüngere Kinder» sind Kinder zwischen fünf und acht Jahren gemeint. Diese Altersspanne entspricht ungefähr der von Kindergartenkindern und Schüler*innen der ersten und zweiten Primarstufe, für welche der Begriff der «jüngeren Kinder» repräsentativ verwendet wird.

4.1. Entwicklungspsychologische Aspekte

Nach Werner Wicki (2015) steht die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes und die damit verbundene Aneignung von Kompetenzen und sozialen Fertigkeiten im Zentrum der Entwicklungspsychologie (S. 63). Er macht gleichzeitig darauf aufmerksam, dass eine Trennung der drei Entwicklungsbereiche grundsätzlich keinen Sinn macht, da die dahinterliegenden Prozesse miteinander verbunden sind und sich

wechselseitig beeinflussen (ebd., S. 84). Das Unterkapitel befasst sich demnach spezifisch mit Entwicklungsaspekten, die für die Kommunikation mit Kindern von Bedeutung sein können.

Sechsjährige verfügen durchschnittlich über einen passiven Wortschatz zwischen 10.000 und 14.000 Wörtern, wobei im Sprachgebrauch neben Fallfehlern gerade Schwierigkeiten in der Aussprache von Wörtern häufig vorkommen (Wicki, 2015, S. 64). Bereits ab vier Jahren besitzen Kinder grundsätzlich die Fähigkeit, mit ihrem bereits vorhandenen Wissen logische Schlussfolgerungen zu ziehen und spätestens ab dem fünften Lebensjahr nutzen Kinder ihr Wissen über kausale Zusammenhänge (ebd., S. 66 – 67). Junge Kinder können somit Sprache verstehen und sich durch sie in einem begrenzten Rahmen ausdrücken. Zudem ist analoges Denken bereits möglich, was bedeutet, ein bekanntes Phänomen kann zum Verständnis oder zur Lösung eines neuen ähnlichen Phänomens beigezogen werden (ebd., S. 67). Kinder sind zudem nach Jean Piaget (1970 / 2003) beim Schuleintritt in einem Entwicklungsstadium, in welchem sich die kindliche Kognition vom anschaulichen Denken vermehrt in konkrete Operationen wandelt, wodurch Fehleinschätzungen und Verzerrungen seltener auftreten (S. 66 – 67). Trotz den bemerkenswerten kognitiven Fähigkeiten von Kindern im Grundschulalter ist nach Wicki (2015) zu beachten, dass deren Entwicklung bei weitem nicht abgeschlossen ist (S. 74). Genauso wichtig scheint der Hinweis, dass deutliche Entwicklungsunterschiede zwischen einzelnen Individuen bestehen (S. 102).

Die «mittlere Kindheit»⁴ zeichnet sich unter anderem durch einen besonders grossen Wissensdurst und Forschungsdrang aus (Wicki, 2015, S. 66). Dieser Wissendurst ist ein Indiz dafür, dass die Entwicklung in vollem Gange ist. Das Kind wird immer selbständiger und erschliesst sich über die Jahre Schritt für Schritt die Welt. In Anbetracht dessen lohnt sich ein Blick auf die Stufen der psychosozialen Entwicklung nach Erikson. Nach Erik H. Erikson (1950 / 1995) dürften Kinder zwischen fünf und acht Jahren mit der Bewältigung der Entwicklungsstufen «Autonomie gegen Scham und Zweifel» sowie/oder «Initiative gegen Schuldgefühl» beschäftigt sein (S. 245 – 253). Ein gehendes und sprechendes Kind eröffnet sich einerseits unzählige Möglichkeiten für Autonomieerfahrungen, gleichzeitig kann der kindliche Verstand Unterschiede in Macht und Grösse immer besser erkennen, was in Schamgefühle resultieren kann

⁴ Damit bezeichnet Wicki eine Altersspanne, die Kinder zwischen dem vierten und zehnten Lebensjahr umfasst.

(ebd., S. 246 – 247). Gemäss Wicki (2015) entwickelt das Vorschulkind eigene Vorstellungen darüber, was andere wissen und wie sich das eigene Wissen vom Wissen anderer unterscheiden kann (S. 84). Es erkennt zudem den Zusammenhang von handeln und wissen bzw. Kenntnissen (ebd.). Gegen Ende des fünften Lebensjahres weiss ein Kind über die Wissensunterschiede zwischen Individuen Bescheid (ebd., S. 87). Zudem ist gemäss heutigen Annahmen die Metarepräsentation, die Vorstellung über eine Vorstellung anderer, Teil der sozialen Kognition eines fünfjährigen Kindes (ebd., S. 88). In Bezug auf den systemisch-lösungsorientierten Ansatz ist zu erwähnen, dass die Perspektivenübernahme für Kinder im Vorschulalter bereits möglich ist (Wicki, 2015, S. 90).

Nach Erikson (1950 / 1995) ist das «Gefühl der Herrschaft über sich selbst ohne Verlust der Selbstachtung» spezifisch für stärkende Autonomieerfahrung. Dies wirkt sich wiederum nachhaltig positiv auf die Willenskraft und den Stolz eines Kindes aus (S. 248). Das Gefühl der Initiative entsteht nach Erikson (1950 / 1995) daraus, dass ein Kind sich mit seinen aktuellen psychischen und physischen Ausstattungen bewusst einer Aufgabe annehmen und eigene Ziele verfolgen kann (S. 249 – 250). Initiative kann aufgrund diffuser Unternehmungen oder überhöhten Zielen wiederum Schuldgefühle auslösen, gerade wenn die eigene Kraft im Handeln überschätzt oder missbraucht wird (ebd., S. 250). Das Auftreten von Rivalitäten und Eifersucht ist typisch in dieser Phase (ebd.). Ein Kind ist in dieser Zeit besonders begeisterungs- wie lernfähig und kann in sozialen Gruppenkonstellationen agieren (ebd., S. 252). Durch diese Ausführungen wird deutlich, dass der Schuleintritt für die weitere Entwicklung eine grosse Chance bietet, gleichzeitig Schuldgefühle verstärkt werden können, wenn Ziele nicht erreicht werden oder Aufgaben misslingen.

Zwischen dem sechsten und zehnten Lebensjahr ist laut Wicki (2015) die starke Zunahme der Gedächtnisleistung des Kindes typisch, da mentale Prozesse vermehrt automatisch und somit effizienter ablaufen (S. 78 – 79). Kinder können das Gedächtnis im Verlauf ihrer Entwicklung immer besser nutzen, da mehr Wissen vorhanden ist, das eigene Gedächtnis besser verstanden wird und Gedächtnisstrategien entwickelt werden (ebd.). In anderen Worten: Auf den bereits vorhandenen Strukturen kann aufgebaut, umgebaut und weiterentwickelt werden. Bereits Fünfjährige können Sprechen, Gehen, Greifen, Verstehen und noch vieles mehr. Ein achtjähriges Kind verfügt bereits

über vielfältigste Fähigkeiten, ein beachtliches Wissen und grosse relevante Ressourcen.

Ziegele (2014) hält fest, dass Entwicklung ein lebenslanger Prozess der Veränderung ist, wobei «jeder Lebensabschnitt Individuen vor bestimmte Aufgaben (. . .)» stellt (S. 31). Physische, kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsaufgaben können in der professionellen Arbeit mit Kindern als Orientierungspunkte genutzt werden (ebd.). Die nachfolgende Visualisierung zeigt grob auf, mit welchen Entwicklungsaufgaben jüngere Kinder konfrontiert sein dürften:

Entwicklungsaufgaben jüngerer Kinder		
Bereich	Kindergarten	1. & 2. Primarstufe
Physisch	Grob- und Feinmotorik verfeinern	Den eigenen Körper beherrschen
Emotional	Differenzieren und regulieren von Emotionen Erste Identitätsbildung (z.B. Geschlechterrolle übernehmen)	Initiative ergreifen Motiviert, Leistung zu erbringen
Sozial	Beziehungsumfeld erweitern Mittels Sprache kommunizieren Rollen übernehmen	Freundschaften aufbauen Zugehörigkeit und Integration in Gruppen / Klassen finden
Kognitiv	Voroperatives Denken	Konkret operationales Denken Entwicklung von Moral- und Normvorstellungen

Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben jüngerer Kinder (stark modifiziert nach Ziegele, 2014, S. 32)

4.2. Gesprächsführung mit Kindern

Die obigen Ausführungen zu entwicklungspsychologischen Aspekten verdeutlichen, dass Gesprächsführung mit jüngeren Kindern in angepasster Form gut möglich ist. Grundlegendes entwicklungspsychologisches Wissen und ein Wissen bzw. Verständnis darüber, wie Kinder kommunizieren, helfen dabei. Kinder kommunizieren über Handlungen, kreative Aktivitäten und bildhafte Vorstellungen, wobei es an der Fachperson liegt, diese kindlichen Ressourcen zu erschliessen (Steiner & Berg, 2016, S. 92). Die altersabhängigen Unterschiede in Interessen, Bedürfnissen und Perspektiven

sind in der Gesprächsführung zwischen Erwachsenen und Kindern zu berücksichtigen (Martine Delfos, 2015, S. 13). Zudem muss die Gesprächsführung an das mentale Alter des Kindes angepasst werden (ebd., S. 54 – 55). In diesem Zusammenhang ist auf die hohe Bedeutung des Gesprächsrahmens hinzuweisen. Nach Delfos (2015) bildet der Gesprächsrahmen eine gestaltbare Bedingung, die ein offenes Gespräch mit dem Kind fördern kann (S. 43). Gerade jüngere Kinder erleben in der Gesprächsführung mit Erwachsenen schnell soziale Codes, welche die Machtposition der erwachsenen Person verstärken (ebd., S. 44). Kinder müssen meist langsam lernen, ohne die Hilfe bzw. die Anweisung von Erwachsenen zu sprechen oder zu schweigen (ebd.). Delfos (2015) betont, dass Kinder besser am Gespräch beteiligt sein können, wenn die sozialen Codes des Gesprächs erklärt werden (S. 44). Beispielsweise muss ein Kind wissen, wenn es mit Fragen konfrontiert wird, auf welche die erwachsene Person selbst keine Antwort weiss. Die folgenden Unterkapitel erläutern weitere wichtige Aspekte für die Kommunikation mit Kindern.

4.2.1. Fantasie und Spiel

Laut Delfos (2015) gibt es wichtige Unterschiede von Erwachsenen und Kindern im Umgang mit Fantasie: Kinder haben eine grössere Fähigkeit zur Fantasie als Erwachsene und gleichzeitig eine eher geringe Neigung, möglichst den Wahrheitsgehalt einer Aussage zu kommunizieren (S. 33). Da Kinder glauben, dass Erwachsenen alles wissen, halten sie es für überflüssig, explizit auf den Wechsel zwischen Fantasie und Wirklichkeit aufmerksam zu machen (ebd., S. 34). Das kann zu Missverständnissen führen, die sich im theoretischen Diskurs widerspiegeln. Wicki (2015) weist darauf hin, dass bereits 2- bis 3-jährige Kinder zwischen der physischen und der vorgestellten Welt unterscheiden können. Dies stützt die Aussage Delfos (2016), dass Kinder im Alter von zweieinhalb Jahren zwischen Fantasie und Wirklichkeit unterscheiden können, was im klaren Gegensatz zu früheren Aussagen von Piaget steht (S. 33). Der grundsätzlichen Fähigkeit zur Unterscheidung von Fantasie und Wirklichkeit ist folgendes anzufügen: Für ein junges Kind ist es meist nicht offensichtlich, dass in der einen Situation das Sprechen über Tatsachen angezeigt und in einer anderen die Fantasie willkommen ist (Delfos, 2016, S. 36). Sollte Fantasie keinen Platz haben, muss dies deshalb seitens des Erwachsenen explizit kommuniziert werden. Die kindliche Fantasie öffnet im Gespräch Möglichkeiten, die es als solche zu erkennen gilt. Das gleiche gilt für das Spiel. (ebd.)

Nach Wicki (2015) wechseln Kindern durch ein Spiel oft den Realitätsbezug (S. 95). Er deutet das Spielen als exploratives Lernen, das im Hinblick auf spätere Aufgaben dienlich sein kann (ebd.) Bei Kinder zwischen fünf und acht Jahren treten hauptsächlich zwei Formen des Spieles auf: Das Sozial- bzw. Rollenspiel und das Regelspiel (ebd.). Das Lädeli-Spielen imitiert beispielsweise die soziale Interaktion, welche ein Kind beim Einkauf beobachten und durch das Spiel einüben kann. Delfos (2015) merkt an, dass Kinder bis zum Alter von acht Jahren spielerisch lernen (S. 117).

Es ist zu beachten, dass Kinder ohne Zweck und/oder aus Freude spielen und nicht mit dem bewussten Ziel, sich Wissen oder Fähigkeiten anzueignen (Wicki, 2015, S. 97). Im spielerischen Rahmen können Materialien, Entwicklungs- und Beziehungsthematiken vom Kind erkundet werden (ebd.). Die Bewältigung von Konflikten im Spiel kann dazu dienen, ein Gefühl der Kontrolle (wieder) zu erlangen (ebd.). Das Spiel stellt somit eine wichtige kindliche Ressource dar, die eine erwachsene Person anerkennen und sogleich nutzen kann.

4.2.2. Beziehung

Auf die wichtige Rolle der Beziehung wurde bereits in den Ausführungen zum systemisch-lösungsorientierten Ansatz eingegangen (vgl. Kapitel 3.2). Die Beziehungsgestaltung unter Erwachsenen geschieht zu einem grossen Teil über das Gespräch. Nach Delfos (2015) entwickelt sich im Gespräch schnell eine Beziehung zwischen den Beteiligten (S. 150). Wenn sich neue Beziehungen bilden, basieren diese immer auf den früheren Beziehungserfahrungen der Beteiligten (ebd., S. 151). Zudem sind Beziehungen und die damit verbundene soziale Erfahrung für die kindliche Entwicklung von grosser Bedeutung (Wicki, 2015, S. 98).

Wie im Kapitel 4.1 deutlich wird, ist ein Gespräch für ein Kind eine relativ komplexe Interaktion, mit der es erst begrenzte Erfahrungen sammeln konnte. Fantasie und spielerische Entdeckungsreisen ist es sich gewohnt. Darin liegt Potential. Laut Steiner und Berg (2016) rückt das Gespräch als Instrument zur Kontaktaufnahme mit Kindern in den Hintergrund (S. 20). Eine Fachperson kann sich durch Offenheit gegenüber der Einzigartigkeit des Kindes, von diesem selbst zeigen lassen, wie und wo Räume für die Begegnung bzw. den Beziehungsaufbau bestehen (ebd.). Gute Beobachtungen sind dabei zentral (ebd., S. 57). Wie bereits erwähnt gelingt der Beziehungsaufbau mit jüngeren Kindern oft durch gemeinsame Aktivitäten (vgl. Kapitel 3.4). Nach Wolters (2015) finden sich gute Berater*innen in das «Wirklichkeitsmodell» ihres Gegenübers

ein, was den Beziehungsaufbau wie die Zusammenarbeit vereinfacht (S. 92). Zudem kann das nonverbale Verhalten (Atmung, Gestik, Mimik, spiegelnde Körpersprache, etc.) stark beziehungsfördernd wirken (ebd., S. 94).

Mit Blick auf den Beziehungsaufbau liegt es an der erwachsenen Person, ein angenehmes Umfeld zu schaffen, in welchem sich eine vertrauensvolle Beziehung entfalten kann (Steiner & Berg, 2016, S. 92). Dazu gehört die Raumgestaltung, die Verfügbarkeit attraktiver, kreativ nutzbarer Spielsachen sowie eine an die Bedürfnisse des Kindes angepasste Interaktion (ebd., S. 92 – 95). Wie bereits beschrieben werten Schlippe und Schweitzer die kindgerechte Gestaltung des Beratungsraumes ebenfalls als eine wichtige Grundlage für den Beziehungsaufbau (vgl. Kapitel 3.4). Betreffend Raumgestaltung ist ein klar voneinander abgrenzbarer Gesprächs- und Spielbereich dienlich und kann jüngere Kinder zu guter Kooperation motivieren (Steiner & Berg, 2016, S. 94).

4.2.3. Macht, Respekt und Verslossenheit

Zwischen Kindern und Erwachsenen besteht schon lediglich aufgrund der Entwicklung ein offensichtliches Machtgefälle. Gerade systemisch-lösungsorientierte Ansätze heben hervor, dass das Gegenüber als Expert*in des eigenen Lebens behandelt und wertgeschätzt werden soll. Autonomie wird hochgeschrieben (vgl. Kapitel 3.2).

Der Blick auf das Machtgefälle zwischen Kindern und Erwachsenen ist aufgrund der unterschiedlichen Prioritäten spannend: Durch das Machtgefälle finden die Prioritäten der Erwachsenen meist schnell Vorrang (Delfos, 2015, S. 42). Starke Machtgefälle zwischen den Gesprächspartnern begünstigen ein einseitiges Gespräch, wodurch die Skala an möglichen Themen und Äusserungen stark eingeschränkt wird (ebd., S. 88). Bekanntlich ist dies genau das Gegenteil von dem, was systemisch-lösungsorientierte Ansätze versuchen; nämlich kreative Lösungen zu finden sowie Möglichkeiten und Perspektiven zu erweitern (vgl. Kapitel 3). Um die Gesprächsführung trotz verschiedener Interessen und Machtgefälle offen zu halten, braucht es laut Delfos (2015) spezielle Aufmerksamkeit (S. 88).

Steiner & Berg (2016) betonen die Ressourcen, die durch Respekt aktiviert werden können:

«Wenn wir die Fähigkeiten der Kinder, ihr Wissen und die ihnen wichtigen Dinge respektieren, können wir diese intuitiven Kapazitäten aktivieren.» (S. 98)

Das Machtgefälle kann somit durch wertschätzenden Respekt vor dem Kind und dessen Lebenswelt reduziert werden. Nach Delfos (2015) ist es wichtig, als Erwachsener eine «andauernde Haltung der Verwunderung einzunehmen» und ein Kind in seiner Eigenheit zu respektieren (S. 89). Dies gilt auch im Zusammenhang mit Verschlussenheit. Verschlussenheit zeigt sich nach Delfos (2015) in zwei verschiedenen Formen (S. 148): Ein Kind will sich (zu einer Situation, bei einer Person) nicht äussern oder ein Kind kann sich nicht dazu äussern (ebd.). Ersteres muss eine Fachperson auch aufgrund des Machtgefälles schlichtweg respektieren, im zweiten Fall kann das Nachfragen zu den Erlebnissen anstatt den Gefühlen weiterhelfen (ebd.).

4.2.4. Metakommunikation

Dass Machtunterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen bestehen, bleibt unbestritten. Gleichzeitig kann das Machtgefälle die Ziele systemisch-lösungsorientierter Ansätze behindern. Ein Weg zum Ausgleich besteht darin, das Kind durch Metakommunikation zu ermächtigen. Mit Metakommunikation ist hier die Kommunikation über die Kommunikation gemeint. Wie Metakommunikation zu mehr Macht seitens des Kindes beitragen kann beschreibt Delfos (2015) folgendermassen:

«Kenntnis der Situation gibt dem Kind Macht und das ist in einem Gespräch ein besserer Ausgangspunkt als Machtlosigkeit. Es fördert die Gleichwertigkeit.» (S. 124)

Metakommunikation ist gerade deshalb in der Gesprächsführung mit Kindern von zentraler Bedeutung, da die Gesprächssituation für das Kind oftmals neu ist (vgl. Kapitel 4.2). Delfos (2015) benennt die Metakommunikation als elementaren Bestandteil guter Gesprächsführung (S. 123). Metakommunikation ist ideal, um Klarheit betreffend dem Gesprächsziel zu schaffen und so die Gleichwertigkeit der Gesprächspartner zu initiieren (ebd., S. 124). Sie kann dazu genutzt werden, das Kind über eigene Absichten im Gespräch zu informieren (ebd., S. 125). Delfos (2015) erachtet die Absicht der Gesprächspartner als wichtigstes Element der Metakommunikation und als idealer Anknüpfungspunkt, wenn ein Gespräch mühsam verläuft (S. 126). Des Weiteren ist Metakommunikation ein gutes Instrument, um Feedback einzufordern, eigene Hypothese zu validieren, aufkommende Gefühle zu benennen und das Kind wissen zu lassen, dass seine Meinung zum Gespräch gefragt ist und es auch schweigen darf (ebd., S. 126 – 131). Zusammenfassend ist gemäss Delfos (2015) für die kindgerechte Beratung Metakommunikation zu einem festen Bestandteil der Kommunikation zu machen (S. 132).

Abschliessend ist für die Kommunikation mit Kindern auf deren grosse Loyalität ihren Eltern gegenüber hinzuweisen. Aufgrund der tief verwurzelten Abhängigkeit und Nähe sind Kinder primär ihren Eltern gegenüber loyal (Delfos, 2015, S. 142). Loyalitätskonflikte können es für ein Kind schwierig machen, die eigene Meinung zu äussern (ebd., S. 131). Da Loyalitätskonflikte tendenziell schädigend wirken, kann es Sinn machen, ein Gespräch zu beenden (ebd.). Für ein Kind ist es wichtig zu wissen, inwiefern Informationen aus dem Gespräch den Eltern weitergeleitet werden (S. 142 – 143). Zudem kann ein Kind offener über Probleme zu Hause sprechen, wenn es sein Gegenüber als mehrfach parteiisch wahrnimmt (ebd.). Dazu sollte die gesprächsführende Person auch die Partei der Eltern aktiv vertreten und wertschätzen (ebd., S. 145).

4.3. Fazit

Jüngere Kinder sind in der Lage, ein Gespräch zu verstehen und aktiv daran teilzunehmen, wenn seitens der Fachperson entwicklungsbedingten Besonderheiten Rechnung getragen wird. Dazu gehört die kindgerechte Gestaltung des Raumes, des Beziehungsaufbaus sowie des Gespräches und der Kommunikation an sich. An kindliche Ressourcen, wie dem inneren Wissensdurst, Forschungsdrang sowie deren Vertrautheit mit Spiel und Fantasie gilt es anzuknüpfen. Ein Wissen um zentrale Entwicklungsaufgaben kann Fachpersonen Orientierungs- sowie Bezugspunkte bieten. Nonverbale Aspekte der Kommunikation gewinnen dabei an Bedeutung. Metakommunikation hilft, das Machtgefälle zu verringern und Kindern zu einem besseren Verständnis der für sie i.d.R. neuen Gesprächssituation zu verhelfen. Kinder sind genauso als Expert*innen ihres eigenen Lebens zu sehen, wie erwachsenen Personen. Da das deduktive Denken bei jüngeren Kindern erst schwach ausgeprägt ist, wirkt der systemisch-lösungsorientierte Ansatz optimal für die Bearbeitung schwieriger Themen. Eine Herausforderung für Erwachsene ist es dabei, trotz des grossen Machtgefälles den kindlichen Anliegen Raum zu geben und diese als genauso wichtig anzuerkennen.

5. Kindgerechte Beratung durch die Schulsozialarbeit

Die Beratung von jüngeren Kindern mittels dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz ist wie aufgezeigt eine der Kernaufgaben von Schulsozialarbeitenden (vgl. Kapitel 2.1). Martina Fischer und Regula Berger (2018) bezeichnen Kinder als Träger*innen eigener Rechte, die es im Sinne der Rolle von Schulsozialarbeit als «Anwältin sozialer

Gerechtigkeit» anzuerkennen gilt (S. 85). Gerade Beratungssituationen, die von Drittpersonen initiiert werden, bergen das Risiko, die Problemwahrnehmung Dritter anstelle des eigentlichen Anliegens als Beratungsgrundlage zu setzen (ebd., S. 83). Die Ausführungen des vorangehenden Kapitels machen deutlich, dass Kinder voller Ressourcen stecken, die es im Beratungskontext zu würdigen gilt. Was bedeutet das für eine Schulsozialarbeit, die den systemisch-lösungsorientierten Ansatz professionell in der Arbeit mit jüngeren Kindern anwenden will?

5.1. Selbstverständnis professioneller Schulsozialarbeit

Partizipation und die Anerkennung von Kindern als Träger*innen eigener Rechte sind grundlegende Arbeitsprinzipien im Selbstverständnis professioneller Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 2.3). Nach Fischer und Berger (2018) gilt es in der Beratung durch die Schulsozialarbeit das Anliegen des Kindes in den Mittelpunkt zu stellen (S. 84). Gemäss Forschungsinterpretationen nach Baier (2018) werden Methoden der lösungsorientierten Beratung zweckentfremdet, wenn versucht wird, Anliegen Dritter auf das Kind selbst zu übertragen (S. 72). Gleichzeitig zeigen Forschungsergebnisse, dass Gespräche häufig durch Anliegen Dritter initiiert werden (ebd.). Wenn Schulsozialarbeitende Normalität und Konformität den Zielen von Schüler*innen überordnen, kann dies das Beratungsgespräch insofern negativ beeinflussen, dass die Antworten und somit das Gespräch von sozialer Erwünschtheit geprägt wird (ebd., S. 72 – 74). Gleichzeitig widerspricht eine solche Arbeitsweise dem Recht des Kindes auf Partizipation (vgl. Kapitel 2.3). Der Berufskodex von AvenirSocial (2010) nennt unter dem Grundsatz der Partizipation gar die Verpflichtung zum Miteinbezug und der Beteiligung von Klient*innen (S. 9).

Empirische Befunde zeigen, dass Beratungsgespräche bei der Schulsozialarbeit sehr verschieden sind (Baier, 2018, S. 43). Dabei unterscheiden sich die Arbeitsweisen, genauso wie die Themen, Interessen, Ausgangssituationen (freiwillig / unfreiwillig) und damit auch die Wirkung (ebd., S. 44). Die gleichen Arbeits- und Gesprächstechniken in Beratungen durch die Schulsozialarbeit führen wiederum zu unterschiedlichen Wirkungen (ebd.). Da das direkt kausale Einwirken auf ein System systemtheoretisch nicht möglich ist, überrascht dies kaum (vgl. Kapitel 3.1). Auf dem Hintergrund empirischer Untersuchungen bildet Baier (2018) die These, dass sich die zentralen Unterschiede nicht in der Verfügbarkeit von bestimmten Machtquellen und -mitteln zeigen,

sondern im Umgang mit diesen, wobei die «Wirkmacht Professionswissen» eine entscheidende Dimension bildet (S. 49). Professionswissen wird dabei als zentrale Ressource für Schulsozialarbeitende erachtet, um «Beratungen im Horizont der von ihr erwarteten Fachlichkeit [zu] gestalten» (S. 50). Professionswissen stattet Schulsozialarbeitende mit legitimer und begründbarer Gestaltungs- und Handlungsmacht aus (ebd., S. 51). In einige der dazu relevanten Aspekte, wie die Orientierung an Kinderrechten und dem Ethos der Sozialen Arbeit führte das Kapitel 2.3 ein.

Ob Professionswissen für Schüler*innen eine Wirkung entfalten kann, hängt davon ab, wie dieses in das Beratungsgespräch eingebracht wird (Baier, 2018, S. 52). Genauso relevant dürfte aus systemtheoretischer Perspektive sein, inwiefern Kommunikation im sozialen System des Beratungsgesprächs für das entsprechende Zielsystem als Anstoss zur Selbstveränderung aufgenommen wird (vgl. Kapitel 3.1). Für Baier (2018) scheinen zudem nicht die vielfältigen Arbeitsmittel des systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatzes entscheidend, sondern die dadurch vermittelte Zuversicht (S. 53). Dazu gehört einerseits die Beratungshaltung, dass Probleme durch das starke, fähige Kind lösbar sind und die Verdoppelung der Zuversicht durch die typisch systemisch-lösungsorientierten Arbeitsweisen (ebd.). Er fügt an, dass die Förderung von doppelter Zuversicht nicht immer das ist, was ein Kind braucht und stellt dem das Anerkennen der Situation gegenüber (ebd., S. 53 – 54).

Zusammenfassend bezieht sich professionelle Schulsozialarbeit auf Professionswissen, wobei Kinderrechte, Lebensweltorientierung sowie Grundsätze der Sozialen Arbeit nach Berufskodex im noch jungen, sich stetig entwickelnden Feld der Sozialen Arbeit in der Schule von grosser Bedeutung sind.

5.2. Kindgerechte Kommunikation in der Beratung

Die Beratung von Kindern und Jugendlichen gehört unumstritten zum täglichen Aufgabenbereich von Schulsozialarbeitenden. Die Beratung von jüngeren Kindern bedarf dabei eine an das mentale Alter angepasste Form der Kommunikation, was nonverbale Signale sowie Beratungs- und Raumgestaltung umso bedeutsamer macht (vgl. Kapitel 3.2). Zuerst werden einige allgemeine, aber zentrale Besonderheiten in der Kommunikation mit jüngeren Kindern erläutert. Nachfolgend wird anhand der vier all-

gemeinen Beratungsphasen Kontaktaufnahme, Auftragsklärung, Bearbeitung und Abschluss (vgl. Kapitel 3.3) aufgezeigt, wie kindgerechte Kommunikation in der Beratung gestaltet werden kann.

5.2.1. Allgemein

Im Allgemeinen ist die Verwendung von Bildern und Bildsprache ideal, um Kindern die positiven Aspekte ihres Lebens darzustellen, da diese selbst über eine sehr bildhafte Vorstellung verfügen (Steiner & Berg, 2016, S. 99). Zudem können einfache Metaphern in der Kommunikation mit Kindern verständnisfördernd wirken (ebd., S. 152). Eine weitere Besonderheit kommt dem Augenkontakt zu: Delfos (2015) weist darauf hin, dass die Aufnahme von Augenkontakt nicht selbstverständlich ist und gleichzeitig helfen kann, Nachrichten beidseitig besser zu verstehen (S. 101 – 103). Sie rät demnach, den Augenkontakt mit dem Kind während dem Gespräch abwechselnd herzustellen und zu unterbrechen (ebd., S. 101). Je nach Situation ist es für das Kind angenehmer zu reden, ohne von der erwachsenen Person angeschaut zu werden (ebd., S. 103). Es bietet sich daher an, für ein Gespräch einen Platz neben, anstatt vor dem Kind, zu finden (ebd., S. 104). Delfos stellt zudem fest: «Ein positiver Kontakt ohne Augenkontakt kann lautes Denken fördern» (ebd.).

Nonverbale Signale zeigen oft deutlich, ob das Kind etwas erzählen will (Delfos, 2015, S. 113). Besonders jüngeren Kinder ist es wenig bewusst, dass ihr Reden und Handeln einen Effekt auf andere hat (ebd., S. 114). Deshalb ist es wichtig, dies dem Kind mit Beispielen aufzuzeigen (ebd.). Wenn möglich sollte Spielen und Reden kombiniert werden (ebd., S. 116). Wenn die Fachperson merkt, dass das Kind sich nicht mehr konzentrieren kann, ist das Gespräch zu unterbrechen und später fortzusetzen (ebd., S. 121). Schlippe und Schweitzer (2016) schlagen deshalb kürzere Gesprächsphasen vor (S. 373). Aus der Erfahrung von Steiner und Berg (2016) ist anzufügen, dass Kinder Überraschungen lieben und selbst gerne überraschen (S. 136.).

5.2.2. Kindgerechte Gestaltung der Beratungsphasen

Am Anfang jeder Beratung steht die Kontaktaufnahme, welche i.d.R. in einem bestimmten Raum erfolgt. Atmosphäre und Raumqualität kommen dabei eine Bedeutung zu (Karlheinz Thimm, 2017, S. 114). Die kindgerechte Gestaltung des Beratungsraums ist eine wichtige Grundlage für den Beziehungsaufbau mit Kindern (vgl. Kapitel 5.2.2).

Eine «Erkundungsreise» mit dem Kind durch den Raum kann dabei eine gute Möglichkeit zur Kontaktaufnahme bieten (ebd.). Steiner und Berg (2016) berichten aus der Erfahrung, dass eine Raumaufteilung in «klar definierte, erkennbare und getrennte Bereiche» Kinder zu guter Kooperation motivieren kann (S. 94). Empfohlen werden dabei drei Bereiche: Ein Gesprächsbereich («Redeland») mit bequemen Stühlen, ein Spielbereich und ein Aktivbereich, der mit einem Tisch beispielsweise zum gemeinsamen Malen einlädt (ebd.). In Bezug auf Spielsachen empfehlen Steiner und Berg (2016) wenige, dafür unstrukturierte Materialien (z.B. Kartonschachtel, Zeichenpapier, Tücher) offen zur Verfügung zu stellen, da diese die Fantasie und Kreativität des Kindes anregen und dem Kind gleichzeitig ermöglichen, allenfalls Stolz auf etwas Selbstgemachtes zu empfinden (S. 93). Das Kind kann dadurch die Initiative ergreifen etwas Eigenes zu erschaffen, was sich gut mit den im Kapitel 4.1 erläuterten Entwicklungsstufen und -aufgaben deckt.

Kindgerechte Kommunikation bedeutet nach Thimm (2017), dass Sprache durch non-verbale Zugänge ergänzt wird (S. 114). Zudem kann es sich bei kleinen Kindern lohnen, für die Begrüßung «auf Augenhöhe» zu gehen, also sich beispielsweise in die Hocke zu gehen oder sich zu ihnen auf den Boden zu setzen (Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 375). Wie bereits erwähnt gelingt der Beziehungsaufbau bei jüngeren Kindern durch gemeinsame Aktivitäten wie Spielen, Entdecken oder Berühren (vgl. Kapitel 3.4). Dass ein bewusst gestalteter und eingerichteter Beratungsraum dabei hilfreich sein kann, dürfte an diesem Punkt offensichtlich sein. Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass es sich beim «Spielen» um etwas handelt, das dem Kind selbst vertrauter sein dürfte als der Fachperson (vgl. Kapitel 4.2.1). Offenheit gegenüber der Einzigartigkeit eines Kindes ermöglicht den Fachpersonen sich vom Kind selbst zeigen zu lassen, wie und wo Räume für die Begegnung bzw. den Beziehungsaufbau bestehen (Steiner & Berg, 2016, S. 20).

Der im Kapitel 4.2.4 ausgeführten Metakommunikation kommt im Rahmen der Auftragsklärung eine besondere Bedeutung zu. Allgemein formuliert sind Sinn und Zweck der Auftragsklärung die Klärung der Ausgangslage und verschiedener Erwartungen (Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 235). Deutlich davon zu unterscheiden ist der Umgang der Fachperson mit der Auftragslage, welche angehalten ist, sorgfältig zwischen den Interessen von Drittpersonen und denen des Kindes zu unterscheiden (ebd., S. 373). Mithilfe von Metakommunikation kann eine Fachperson nach Delfos (2015) das

Kind über eigene Absichten und den Gesprächsrahmen informieren (S. 132). Gleichzeitig lässt Metakommunikation dem Kind gegenüber verdeutlichen, inwieweit seine eigene Meinung gefragt ist, es keine falschen Antworten geben kann und es auch schweigen darf (vgl. Kapitel 4.2.4.). Da Metakommunikation sich vorwiegend explizit verbalen Ausdrucksweisen bedient, ist folglich erneut auf das Sprachverständnis von jüngeren Kindern hinzuweisen: In der Gesprächsführung sollten vorzugsweise bekannte und konkrete Worte verwendet werden (Delfos, 2015, S. 146). Zudem verstehen Kinder einfache und kurze Formulierungen besser als lange, komplizierte Sätze. (ebd.). Gemäss Forschungsergebnissen ist in der Beratungspraxis von Schulsozialarbeitenden die Metakommunikation zu Gesprächsbeginn typisch zur Erklärung der Ausgangssituation, des Gesprächsrahmens und der Schweigepflicht (Baier, 2018, S. 93).

Nachdem sich Kind und Fachperson aufeinander eingestimmt haben und eine grundlegende Orientierung vorhanden ist, rückt die Bearbeitung des Themas / Anliegens in den Mittelpunkt. Nach Delfos (2015) zeigt die Erfahrung, dass ein Kind i.d.R. besser an einem Gespräch teilnimmt, wenn es das Spielen und Reden kombinieren kann (S. 117). Bis zum Alter von ungefähr zehn Jahren ist das Gespräch demnach sinnvollerweise mit einer Aktivität zu kombinieren, wobei physische Aktivitäten besonders ab acht Jahren an Bedeutung gewinnen (ebd., S. 118). Welche Aktivität für die Gesprächsparteien passt, muss im Dialog herausgefunden werden (ebd.). Schlippe und Schweitzer (2016) weisen grundsätzlich darauf hin, dass die Kommunikation mit Kindern spielerischer, die Sprache einfacher und die Sitzungsdauer der einzelnen Gesprächsphasen kürzer zu gestalten sind (S. 373). Der Beobachtung (vgl. Kapitel 4.2) dürfte in Bezug auf die Sitzungsdauer eine wichtige Bedeutung zukommen, um die Dauer des Gesprächs und einzelner Gesprächsphasen an das Gegenüber anzupassen.

Angelehnt an den systemisch-lösungsorientierten Ansatz werden in dieser Phase der Bearbeitung gemeinsam eine Lösung visioniert und dabei ein Ziel definiert sowie ein Handlungsplan (bzw. die kleinen Schritte zum Ziel) entwickelt (vgl. Kapitel 3.3). Laut Forschungsanalysen nach Baier (2018) zeigt sich das Eigeninteresse an der Problemlösung deutlich in der Körperhaltung der Schüler*innen (S. 66). Demnach ist es seitens der Beratungsperson wichtig, während des gesamten Gesprächs nonverbale Signale zu berücksichtigen. Damit Kinder im Gespräch Lösungen entdecken können,

raten Steiner & Berg (2016) sich in der Kommunikation primär von deren Umfeld inspirieren zu lassen und vertraute Themen aufzugreifen (S. 98). Gleichzeitig sollen Fachpersonen bei den Kindern in Bezug auf die Lösung bildhafte Vorstellungen hervorrufen und damit weiterarbeiten, da sich die Kinder dadurch besser mit der Veränderung identifizieren können (ebd.). Dies steht im klaren Gegensatz zur Arbeit mit Erwachsenen, wo eine konkrete Zielformulierung geläufig ist (vgl. Wolters, 2015, S. 61 – 62). Für ein Kind ist es hilfreich, wenn es eine Lösung benennen und mit einer konkreten Vorstellung verbinden kann (ebd., S. 99). Die Fachperson kann beispielsweise versuchen das Kind zu ermuntern, ein Tier, eine Fantasiefigur oder Heldengestalt zu finden, mit dem sich ein Beratungsziel visualisieren lässt (ebd.). Wichtig ist dabei, die Vorstellung und Fantasie des Kindes zu akzeptieren, da die gewählte Visualisierung (z.B. Stofftier, Zeichnung) eine ganz individuelle Bedeutung hat (ebd., S. 102). Damit junge Kinder im Kindergartenalter eine passende Visualisierung finden können, benötigt es meist mehr Führung und Orientierung durch die Fachperson, wobei sie vorsichtig veränderbare Vorschläge unterbreiten kann. Die Vorschläge müssen dabei mittels Tonfall und sonstigen sprachlichen Techniken deutlich als Vorschlag erkannt werden. (ebd.).

Im Kapitel 3.3 wurde aufgezeigt, wie Fragetechniken ein elementares Werkzeug im systemisch-lösungsorientierten Ansatz sind. Darauf aufbauend wird vorgestellt, welche Fragetechniken in der Arbeit mit jüngeren Kindern besonders angezeigt sind und wie diese allenfalls modifiziert werden können. Gerade Skalierungsfragen stellen sich nach Steiner und Berg (2016) in der Praxis als sehr kindgerecht heraus, da diese einfach visualisiert werden können⁵ (ebd., S. 44). Ebenso empfänglich scheinen jüngere Kinder für die Ausnahmefrage sowie die Wunderfrage (ebd., S. 44 – 46). Die grosse Fähigkeit von Kindern zur Fantasie (vgl. Kapitel 4.2.1) dürfte besonders in Bezug auf die Wunderfrage hilfreich sein. Bewältigungsfragen hingegen sind laut Steiner und Berg (2016) i.d.R. zu komplex und abstrakt (ebd., S. 48). Da die Frage «Was noch?» sehr einfach verständlich ist, bietet sie sich auch in der Arbeit mit jüngeren Kindern an, um den Blick auf die Situation auszuweiten (ebd., S. 49). Zirkuläre Fragen sind oft relativ komplex. Eine Alternative für die Arbeit beispielsweise mit Kindergartenkindern dürfte die Verwendung von Stofftieren und Handpuppen bieten. Laut Steiner und Berg (2016) dienen Stofftiere und Handpuppen als hilfreiche Werkzeuge, um das Gespräch

⁵ Bei der Verwendung von Skalierungstechniken ist zu beachten, dass Kinder gerne Gegenstände in die Hand nehmen und aktiv sein wollen. Deshalb ist es sinnvoll, die Fragen kreativ in Aktionen umzuwandeln (z.B. Luftballon aufblasen: grösser, kleiner etc.) (Steiner & Berg, 2016, S. 132-133)

mit Kindern zu initiieren oder fortzusetzen (S. 103). Dabei ist wichtig zu beachten, dass sobald ein Stofftier verwendet wird, dieses zum direkten Gesprächspartner wird (ebd.). Die gesprächsführende Person soll das Stofftier anschauen, auf die Bewegungen reagieren und mit diesem anstatt dem Kind sprechen (ebd.). In Bezug auf die zirkuläre Fragetechnik kann das Stofftier beispielsweise gefragt werden, was es glaubt, würde der Vater oder die Freundin dazu meinen, wodurch Loyalitätskonflikte vermieden werden können (vgl. Kapitel 4.2.4). Zusätzlich können verschiedene Spiele ein Kind dabei unterstützen, seine eigenen Fähigkeiten und Stärken zu erfahren (Farben mischen, «heiss & kalt», u.v.m.)⁶ (Steiner & Berg, 2016, S. 126). Das Geschichtenerzählen kann ebenfalls einen guten Gesprächszugang mit sich bringen (Steiner & Berg, 2016, S. 107). Dabei ist es hilfreich, eine bekannte Geschichte mit lebhaften Gesten, dem Tonfall und der Körperhaltung zu untermauern, anstatt etwas vorzulesen (ebd.).

Nach der Bearbeitung des Anliegens folgt der Abschluss des Beratungsgesprächs. Nach Steiner und Berg (2016) sollte die Fachperson eine kurze Rückmeldung vorbereiten, die Lob, überbrückende Aussagen (z.B. Erklärung anbieten) sowie Vorschläge für Experimente enthält (S. 50 – 51). Experimente helfen die Inhalte der Beratung in das reale Leben der Kinder hinauszutragen. Das Experiment kann dabei als Vorschlag unterbreitet werden, wobei es wichtig ist, dass das Experiment einen direkten Bezug zur Sitzungsthematik steht. Es muss zwingend realisierbar sein und stellt einen kleinen Schritt zum Ziel dar. Hervorzuheben ist, dass das Experiment an sich kaum zur Veränderung führt, jedoch die Reaktionen wichtiger Personen im Umfeld helfen, ein neues Verhalten zu verankern und in der nächsten Sitzung darauf aufzubauen. Experimente, die das Kind auffordern, «etwas anderes zu tun», sollten nur sparsam und bedacht eingesetzt werden. (ebd., S. 135).

Diese Ausführungen zu Experimenten vereinen systemische wie lösungsorientierte Ansätze: Das Experiment bringt die Beratungsinhalte in die relevanten Umwelten des Zielsystems Kind, und gleichzeitig wird einem wichtigen Grundsatz der Lösungsorientierung «Mehr von dem, was funktioniert» Rechnung getragen (vgl. Kapitel 3.1 & 3.2). Im Sinne der Partizipation, Kinder noch aktiver in den Gesprächsprozess einzubeziehen und die Qualität des professionellen Arbeitsbündnisses zu überprüfen, befürworten Fischer und Berger (2018) eine gemeinsame Gesprächsevaluation zum Schluss

⁶ Das Werk von Steiner und Berg (2016) enthält diverse konkrete Beispiele, wie kreativ mit Kindern gearbeitet werden kann. Anstatt diese hier wiederaufzugreifen wird direkt auf das «Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern» verwiesen.

(S. 91). Dabei wird der Fokus bei Kindern und Jugendlichen auf die Qualität des Zuhörens, die individuelle Bedeutsamkeit der Themen, die Zufriedenheit mit der Arbeitsmethodik, sowie auf eine Gesamteinschätzung gesetzt (ebd., S. 92). Für Bamberger (2015) ist es Teil der Lösungsevaluation, die Lösungsannäherung bewusst zu machen und allenfalls weitere Veränderungsschritte zu entwerfen (S. 82).

5.3. Fazit

Professionelle Schulsozialarbeit scheint besonders gefordert, das bestehende Machtverhältnis von Kindern und Erwachsenen im Hinblick auf das Recht auf Partizipation ausreichend zu berücksichtigen. Insbesondere scheint es herausfordernd, der Grundbedingung des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes zur Arbeit an eigenen Zielen in der Praxis Rechnung zu tragen. Professionswissen bietet professioneller Schulsozialarbeit dabei eine wichtige Orientierungs- und Argumentationsgrundlage, um sich für die Rechte des Kindes in der eigenen Arbeit einzusetzen. Wie aufgezeigt gibt es verschiedene konkrete und gute Ansätze, wie in der Beratung von jüngeren Kindern kindgerecht kommuniziert werden kann. Besondere Bedeutung kommt hierbei der Beziehungs- wie Raumgestaltung und der Metakommunikation zu. Gleichzeitig stellen die kindliche Fantasie, deren Spielaffinität und die bildhafte Vorstellung Elemente dar, die in der Beratung gewinnbringend genutzt werden können. Die Beobachtungen der Fachpersonen sind dabei für die Gestaltung der Beratung sowie der Kommunikation von zentraler Bedeutung. Wichtig ist dabei seitens Fachperson eigene Beobachtungen immer als Interpretationen und sich selbst als Teil des sozialen Systems «Beratungsgespräch» zu verstehen (vgl. Kapitel 3.1) und deshalb Metakommunikation aktiv zu nutzen, um Abgleiche verschiedener Sichtweisen zu erzielen.

6. Schlussfolgerung

Abschliessend folgen die Antworten zu den Fragestellungen in zusammenfassender Form, eine daran anknüpfende Schlussfolgerung für die Berufspraxis sowie ein Ausblick. Dieser widmet sich wichtigen Aspekten und brisanten, die Schulsozialarbeit betreffende Themen, die mir während dem Verfassen der Arbeit in den Blick rückten, im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht erläutert werden konnten.

6.1. Beantwortung der Fragestellungen

Nachfolgend werden die Fragestellungen dieser Arbeit in kurzer, zusammenfassender Form beantwortet. Für allfällige Vertiefungen ist auf die entsprechenden Kapitel zu verweisen.

Was ist hinsichtlich der Aufgabe von Schulsozialarbeitenden zur professionellen Beratung von Kindern zentral? (Theoriefrage)

Professionelles Handeln wird möglich, indem Können und Wissen auf den Einzelfall übertragen werden. Ein Studium Sozialer Arbeit sowie die konstante Reflexion und fachliche Weiterbildung ist dafür unverzichtbar. Besonders relevant für die Beratung von Kindern ist dabei ein Wissen um kindspezifische Rechte, Bedürfnisse und Besonderheiten der Entwicklung. Professionswissen der Sozialen Arbeit und der in ihm enthaltene Anspruch auf Partizipation und die Förderung sozialer Gerechtigkeit müssen für eine professionelle Schulsozialarbeit wegleitend sein. Die Schulsozialarbeit ist dabei angehalten, institutionelle Aufträge oder Aufträge Dritter mit Blick auf die eigene Professionalität zu hinterfragen und gegebenenfalls anzupassen, zurückzuweisen und weiterzuentwickeln.

Was bedeutet systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten? (Theoriefrage)

Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten meint, das Gegenüber als autonom wahrzunehmen und als Expert*in des eigenen Lebens wertzuschätzen. Der Fokus seitens Beratungsperson ist dabei immer auf die Lösung bzw. die Zukunft gerichtet. Entscheidend ist dabei besonders eine positive Beratungshaltung, die an das Gegenüber und dessen Fähigkeit zur Lösungsfindung und Selbstveränderung glaubt. Spezifische Fragetechniken sollen darin unterstützen, individuelle Beobachtungen der Welt und somit die Konstruktion von Wirklichkeiten zu erweitern. Ein Individuum sowie mögliche Lösungen berücksichtigen dabei immer die Koppelung eines Systems an weitere Systeme und deren Umwelten. Da systemeigene Veränderungen nicht direkt-kausal von aussen angeregt werden können, kommt der Fachperson insbesondere die Verantwortung für die Gestaltung der Rahmenbedingungen zu. Systemisch-lösungsorientierte Fachpersonen verstehen sich dabei selbst als Teil des Beratungsgesprächs.

Wie lässt sich angemessen mit jüngeren Kindern kommunizieren? (Theoriefrage)

Um angemessen mit jüngeren Kindern zu kommunizieren, muss an die bereits vorhandenen Fähigkeiten und Ressourcen des Kindes angeknüpft werden. Es gilt dabei zu beachten, dass Kinder gleichen Alters oft deutliche Entwicklungsunterschiede aufweisen. Wie angemessen mit dem Kind kommuniziert werden kann, zeigt sich deshalb meist in der konkreten Situation. Beobachtungen seitens der Fachperson sind deshalb von zentraler Bedeutung. Metakommunikation und eine einfache Sprache sind zu festen Bestandteile der Kommunikation zu machen. Da selbst jüngere Kinder über einen beachtlichen Wortschatz verfügen, ist jedoch keinesfalls auf «Babysprache» zurückzugreifen, da dies lediglich zur Beschämung des Kindes anstatt zur konstruktiven Kommunikation beitragen würde. Das Machtgefälle, das zwischen Erwachsenen und Kindern besteht, kann Meinungen und Äusserungen des Kindes schnell unterdrücken oder abwerten. Demnach müssen Erwachsene für die kindlichen Äusserungen möglichst viel Raum schaffen und diesen Offenheit entgegenbringen. Dabei kann es hilfreich sein, mit Kindern spielerisch in Kontakt zu treten, da diese im Spiel kompetenter sein dürften als Erwachsene.

*Wie können Schulsozialarbeitende in der systemisch-lösungsorientierten Arbeit mit Schüler*innen vom Kindergarten bis zur zweiten Primarstufe kindgerecht kommunizieren? (Praxisfrage)*

Um kindgerechte Kommunikation in der systemisch-lösungsorientierten Arbeit mit jüngeren Kindern zu gewährleisten, muss die Schulsozialarbeit die für den Ansatz typischen Techniken kindgerecht gestalten. Das bedeutet, dass an die bildhafte Vorstellung von Kindern angeknüpft werden muss und beispielsweise Skalierungsfragen kreativ in Bilder oder Aktivitäten umgemünzt werden. Die Beziehungsgestaltung mit jüngeren Kindern bedient sich vermehrt des Spiels, der Fantasie und Geschichten anstatt des Gesprächs, weshalb der Beratungsraum entsprechend gestaltet werden muss. Die systemisch-lösungsorientierte Haltung seitens der Beratungsperson ist dabei unabhängig vom Alter des Gegenübers. Wie sich am besten mit einem Kind kommunizieren lässt, sollte sich die Fachperson in der konkreten Situation vom Kind selbst zeigen lassen. Kindgerecht zu kommunizieren bedeutet im Sinne des professionellen Selbstverständnisses zudem, dass kindliche Anliegen und Meinungen genauso bedeutsam sind, wie die eigenen oder die anderer erwachsener Personen. Kindlichen Bedürfnissen und entwicklungsbedingten Besonderheiten ist zudem genügend Raum zu geben. Das bedeutet beispielsweise, dass die Dauer der Gesprächsphasen sowie

die Art des Gespräches (z.B. Gespräch während dem gemeinsamen Malen) individuell an das Kind anzupassen sind.

6.2. Schlussfolgerungen für die Berufspraxis

Gerade mit Blick auf aktuelle Erhebungen⁷ ist festzustellen, dass dem Grundsatz der Freiwilligkeit in der Praxis der Schulsozialarbeit selten vollständig Folge geleistet wird. Regelmässig werden Beratungsgespräche mit Schüler*innen durch Dritte, wie beispielsweise Lehrpersonen oder Erziehungsberechtigte initiiert, wobei die Schulsozialarbeit die Gefahr läuft, das Anliegen Dritter in den Fokus der systemisch-lösungsorientierten Arbeit mit dem Kind zu rücken. Dies steht im klaren Gegensatz zu dem, was der systemisch-lösungsorientierte Ansatz fordert, nämlich die Ziele der Gesprächspartner zu akzeptieren, ernst zu nehmen und diesen dadurch die Expertise für ihr eigenes Leben zuzusprechen. Die professionelle Schulsozialarbeit ist aufgefordert, sich diesem Spannungsfeld anzunehmen und die eigene Praxis entsprechend zu begründen und zu reflektieren. Konzepte wirken dabei unterstützend, sich im Umfeld der Schule zu positionieren und die eigene Professionalität einzufordern.

Die systemisch-lösungsorientierte Arbeit mit jüngeren Kindern birgt sowohl entwicklungsbedingte Besonderheiten, die es zu berücksichtigen gilt, als auch daraus resultierende Chancen, welche erkannt und genutzt werden können. Gerade mit Blick auf systemtheoretische Annahmen der Strukturbildung beinhaltet die Arbeit mit jüngeren Kindern ein unglaubliches Potenzial: Die Beratungsarbeit kann Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen, stärken und dabei einen wichtigen Beitrag an die Bildungsarbeit leisten. Die Arbeit mit jüngeren Kindern dürfte dabei aus systemtheoretischer Perspektive besonders nachhaltig sein, da früh gebildete Strukturen für jegliche weiteren Strukturbildungen von grosser Bedeutung sind. Schulsozialarbeitende sind zudem angehalten, sich das nötige Hintergrundwissen zu den Besonderheiten ihrer Zielgruppe mittels Fach- und Weiterbildung anzueignen. Kombiniert mit Offenheit und Akzeptanz gegenüber der konkreten Situation ermöglicht dies eine professionell handelnde Schulsozialarbeit, die in der systemisch-lösungsorientierten Arbeit mit jüngeren Kindern kindgerecht kommunizieren und das Beratungssetting entsprechend gestalten kann.

⁷ Im Schlussbericht vom Jahr 2018 zur Evaluation der Schulsozialarbeit in Winterthur von Martina Fischer, Florian Baier & Sarina Ahmed zeigt sich das explizit: Ca. ein Viertel der befragten Schüler*innen gab an, nicht freiwillig bei der Schulsozialarbeit gewesen zu sein.

6.3. Ausblick

Während dem Schreibprozess wurde deutlich, dass im Rahmen dieser Arbeit nur das Abhandeln der Themen gemäss den Fragestellungen möglich war. Nichtsdestotrotz scheint wichtig, an diesem Punkt auf weitere relevante, teils brisante Themen mit Bezug zur Sozialen Arbeit in der Schule hinzuweisen. Die folgenden Ausführungen sind persönliche Schlussfolgerungen, die sich auf Gespräche mit Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden, Diskussionen im Rahmen des Studiums, Inhalte im Modul «Soziale Arbeit in der Schule» sowie Erkenntnisse während dem Verfassen dieser Arbeit beziehen.

Auch wenn sich die vorliegende Arbeit auf die Kommunikation mit jüngeren Kindern und dadurch auf die Einzelarbeit konzentriert, macht der systemisch-lösungsorientierte Ansatz an sich deutlich, dass der Einbezug des für das Kind relevanten Umfeldes, wie beispielsweise der Familie, in die Beratung wichtig ist. Nicht immer ist die Einzelberatung zielführend. Deshalb muss professionelle Schulsozialarbeit die Zusammenarbeit mit allen relevanten Akteur*innen stets in Betracht ziehen und eine Beschränkung auf Einzelberatung ist kritisch zu hinterfragen.

Abgesehen davon, dass die sprachlichen Fähigkeiten jüngerer Kinder noch nicht vollständig ausgeprägt sind, steht die Schule und damit auch die Soziale Arbeit an Schulen vor einer ganz anderen Herausforderung: Vermehrt beherrschen Kinder (mit Migrationshintergrund) beim Kindergarten- bzw. Schuleintritt die offizielle Schulsprache noch nicht. Gemeinde und Kantone versuchen dies mit Frühförderung vermehrt abzufedern, doch die daraus resultierenden Herausforderungen für die Praxis bleiben vorerst bestehen. Professionelle Soziale Arbeit in der Schule ist deshalb aufgefordert, die Ausgangssituation an ihrer Schule zu berücksichtigen und ihre Arbeitsweisen wie Angebote entsprechend anzupassen oder zu erweitern.

Als Letztes sei darauf hinzuweisen, dass, obwohl in dieser Arbeit mehrheitlich der Terminus «Schulsozialarbeit» verwendet wird, in Betracht der Professionalisierung und möglichen Reformationen des Schulsystems die Bezeichnung «Soziale Arbeit in der Schule» viel Potential hat. Mit dem Ziel, die Entwicklung junger Menschen zu fördern sowie einen wichtigen Beitrag an die Bildungsarbeit und an die soziale Gerechtigkeit zu leisten, wirken Kompetenzen aus den drei Bereichen Sozialarbeit, Sozialpädagogik sowie der Soziokulturellen Animation vielversprechend.

7. Literatur- und Quellenverzeichnis

- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: AvenirSocial – Professionelle Soziale Arbeit Schweiz.
- AvenirSocial (ohne Datum). *Die IFSW/IASW Definition der Sozialen Arbeit von 2014*. Gefunden unter <https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/definitive-deutschsprachige-Fassung-IFSWS-Definition-mit-Kommentar-1.pdf>
- AvenirSocial, Schulsozialarbeitsverband (2016). *Leitbild. Soziale Arbeit in der Schule*. Gefunden unter <https://ssav.ch/download/241/Leitbild%20Schulsozialarbeit.pdf>
- Bamberger, Günter G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch* (5., überarb. Aufl.) Weinheim Basel: Beltz Verlag. ISBN 978-3-621-28110-2.
- Borg-Laufs, Michael & Hungerige, Heiko (2005). *Selbstmanagementtherapie mit Kindern*. Stuttgart: Pfeiffer.
- Baier, Florian (2013). *Neue Orientierungen für die Praxis: Von der Präventions- zur Bildungsarbeit*. Gefunden unter: <https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/20829/Special%2001-2013%20Pr%C3%A4vention%20und%20Bildung.pdf?sequence=1>
- Baier, Florian (2018). *Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen* (2., Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Baier, Florian & Fischer, Martina (2018). Einleitung: Begründungen und Besonderheiten von Schulsozialarbeit an Grundschulen. In: Sarina Ahmed, Florian Baier & Martina Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen, Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 7 – 21). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. ISBN 978-3-8474-0548-1
- Bundesamt für Sozialversicherungen BSV (2020). *Kinderrechte*. Gefunden unter <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialpolitische-themen/kinder-und-jugendfragen/kinderrechte.html#:~:text=Staatenbe-richte%20der%20Schweiz&text=44%20der%20Kinderrechtskonvention%20verlangt%2C%20dass,UN%2DKinderrechts%2DAusschusses%20erstellt.>

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (SR 101)

Delfos, Martine (2015). «*Sag mir mal...*». *Gesprächsführung mit Kindern. 4 – 12 Jahre* (10., Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Verlag. ISBN 978-3-407-22248-0

De Shazer, Steve & Dolan, Yvonne (2018). *Mehr als ein Wunder. Die Kunst der lösungsorientierten Kurzzeittherapie*. Heidelberg: Carl-Auer.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (ohne Datum). *Lehrplan 21*. Gefunden unter <https://www.lehrplan21.ch/>

Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern (2016). *Die Volksschule. Informationen für Eltern*. Gefunden unter https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/syst_schulen/ss_schulsystem/volksschule_elterninfo_deutsch.pdf?la=de-CH

Dos Santos-Stubbe, Chirly & Noyon, Alexander (2016). Methoden der Gesprächsführung mit Kindern. In: Rainer Kilb und Jochen Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (2. überarb. Aufl., S. 166 – 177). München: Ernst Reinhardt. ISBN 978-3-497-02649-4

Erikson, Erik H. (1995). *Kindheit und Gesellschaft* (12. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta. Original 1950.

Fischer, Martina & Berger, Regula (2018). Gesprächsführung mit Kindern. In: Sarina Ahmed, Florian Baier & Martina Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen, Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 83 – 96). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. ISBN 978-3-8474-0548-1.

Hafen, Martin (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit* (1. Aufl.). Luzern: Interact. ISBN 978-3-906413-28-4.

Hafen, Martin (2017). *Lösungs-, Kompetenz- und Ressourcen-Orientierung aus der Perspektive der Systemtheorie nach Niklas Luhmann. Ein Fachgespräch an der Schnittstelle von systemischer Praxis, Wissenschaft und Weiterbildung*. Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

- Hegemann, Thomas (2012). Lösungsfokussierung. In Jan V. Wirth & Heiko Kleve (Hrsg.). *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie* (S. 253 – 257). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Hollenstein, Erich & Nieslony, Frank (2017). Professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit. In Erich Hollenstein, Frank Nieslony, Karsten Speck & Thomas Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit, Band 1* (S. 65 – 75). Weinheim Basel: Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-4258-0 E.
- Iser, Angelika (2017). Beratung und Beziehungsarbeit im schulischen Kontext. In Erich Hollenstein, Frank Nieslony, Karsten Speck & Thomas Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit, Band 1* (S. 146 – 156). Weinheim Basel: Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-4258-0 E.
- Kleve, Heiko (2017). Systemischer Ansatz. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.v., *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (8., völlig überarb. & aktual. Aufl., S. 899 – 900). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Merten, Roland (2017). Professionalisierung. In: Dieter Kreft und Ingrid Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit, Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., überarb. Aufl., S. 737 – 740). Weinheim: Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-4342-6.
- Merten, Roland (2017). Systemtheorie. In: Dieter Kreft und Ingrid Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit, Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., überarb. Aufl., S. 1019 – 1022). Weinheim: Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-4342-6.
- Nestmann, Frank & Sickendiek, Ursel (2018). Beratung. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow und Holger Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6., überarb. Aufl., S. 110 – 120). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Piaget, Jean (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. In Reinhard Fatke (Hrsg.). Weinheim: Beltz Verlag. Original 1970.
- Pötters, Nicole (2017). Schulsozialarbeit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.v., *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (8., völlig überarb. & aktual. Aufl., S. 737 – 738). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

- Rogers, Carl R. (2012). *Der neue Mensch* (9., Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta. Original 1980
- Schlippe, Arist von & Schweitzer, Jochen (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen* (3., unveränd. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Steiner, Theres & Berg, Insoo Kim (2016). *Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern* (7. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Stüwe, Gerd, Ermel, Nicole, Haupt, Stephanie (2017). *Lehrbuch Schulsozialarbeit* (2., Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Thimm, Karlheinz (2017). Soziale Arbeit an Grundschulen. In Erich Hollenstein, Frank Nieslony, Karsten Speck & Thomas Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit, Band 1* (S. 108 – 117). Weinheim Basel: Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-4258-0 E.
- UNICEF Schweiz (ohne Datum). *Konvention über die Rechte des Kindes*. Gefunden unter https://www.unicef.ch/de/ueber-unicef/international/kinderrechtskonvention?gclid=CjwKCAjw88v3BRBFEiwApwLevUN-tOIJ8TG0XK0g5S7LYnStD2FtHU0R49hVLiFXQfKycSaxlqYdduRo-CvOwQAvD_BwE
- Walter, John & Peller, Jane (2015). Lösungs-orientierte Kurztherapie. Ein Lehr- und Lernbuch (7. Aufl). In: Jürgen Hargens (Hrsg.), *systemische Studien, Band 9*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H., Jackson, Don D. (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (13., unveränd. Aufl.). Bern: Hogrefe Verlag.
- Weber, Esther (2012). *Beratungsmethodik in der Sozialen Arbeit. Das Unterrichtskonzept der Beratungsmethodik an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit* (3., überarb. Aufl.). Luzern: Interact. ISBN 978-3-906413-99-0.
- Wicki, Werner (2015). *Entwicklungspsychologie* (2., aktual. & erw. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Wolters, Ursula (2015). *Lösungsorientierte Kurzberatung. Was auf schnellem Wege Nutzen bringt* (4., ergänzte Aufl.). Wiesbaden: Springer. DOI 10.1007/978-3-658-07752-5.

Ziegele, Uri (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In: Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 14 – 78). Luzern: Interact. ISBN 978-3-906036-14-4.