

Bachelor-Arbeit

Soziokultur & Sozialarbeit & Sozialpädagogik

Kurs BB 2017–2021 & VZ 2018–2020

Anja Leuthard

Resilienz fördern in der Schulsozialarbeit

Die Gewaltfreie Kommunikation als Methode für die Resilienzförderung

Diese Arbeit wurde am 16. August 2021 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

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

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 naheliegend, 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 bzw. Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren bzw. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 21

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Der gesellschaftliche Wandel wirkt sich auf unsere Bildung und die sozialen Strukturen aus. Der Alltag von Kindern und Jugendlichen wird immer komplexer und fluider. Aktuell ist die Covid-19-Pandemie eine weitere Herausforderung und eine Belastung für deren Entwicklung. All' das kann sich negativ auf die psychische Gesundheit auswirken, was unter anderem in der Schule sichtbar wird. Die Schulsozialarbeit bietet Schüler*innen Unterstützungsangebote, auch Einzelfallberatungen. Das professionelle Handeln richtet sich dabei stets nach den Bedürfnissen der Schüler*innen und hat zum Ziel, diese zu befähigen, die Herausforderungen und Belastungen zu meistern. Was sie dazu befähigt und Krisen meistern lässt, wurde in mehreren Langzeitstudien untersucht und wird unter dem «Konzept der Resilienz» zusammengefasst. Die Literatur zur Resilienzförderung zeigt auf, dass sich die sogenannten Resilienzfaktoren durch eine wertschätzende Beziehung fördern lassen.

Dieser Arbeit nimmt die wichtigsten Erkenntnisse und Grundlagen der Resilienzforschung auf und prüft anhand der Arbeitsprinzipien für die Beratung, ob sich die Resilienz im Rahmen der Einzelfallberatung durch die Schulsozialarbeit fördern lässt. Anhand des ausgewählten Aspektes der Gewaltfreien Kommunikation wird in praktischen Beispielen aufgezeigt, wie sich die Resilienz, insbesondere durch eine wertschätzende Beziehung, aufbauen lässt. Ziel ist es, Gewaltfreie Kommunikation als Methode für die Förderung der Resilienz zugänglich zu machen.

Dank

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die mich bei der Erarbeitung dieser Arbeit unterstützt, beraten und begleitet haben.

Ein besonderes Dankeschön an Anne Katrin Zimmermann und Ursula Leuthold von der HSLU für die Begleitung, Beratung und Unterstützung.

Vielen Dank auch meiner Familie, meinen Freundinnen und Freunden und insbesondere David Graf und David Schenker für ihre Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

TABELLENVERZEICHNIS	VI
1 ENTWICKLUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN IM SCHULISCHEN KONTEXT ...	1
1.1 Berufliche Relevanz	2
1.2 Fragestellung.....	3
1.3 Ziel und Motivation der Arbeit	3
1.3.1 Zielgruppe.....	4
1.3.2 Eingrenzung des Themas	4
1.4 Methodik und Aufbau der Arbeit.....	5
1.4.1 Methodik	5
1.4.2 Gliederung.....	5
2 DAS RESILIENZKONZEPT	7
2.1 Resilienzforschung.....	7
2.1.1 Kauai Studie.....	7
2.1.2 Mannheimer Risikostudie	8
2.1.3 Bielefelder Studie	9
2.1.4 Aktueller Forschungsstand	9
2.2 Definitionen Resilienz.....	10
2.2.1 Eng gefasste Definition von Resilienz	10
2.2.2 Weit gefasste Definition von Resilienz	11
2.3 Merkmale von Resilienz	11
2.3.1 Risikosituationen oder herausfordernde, belastende Situationen	12
2.3.2 Entwicklung	12
2.3.3 Entwicklungsaufgaben.....	13
2.3.4 Eine positive Entwicklung.....	14
2.3.5 Bewältigung.....	14
2.3.6 Fähigkeiten und Kompetenzen.....	16
2.3.7 Persönliche und soziale Ressourcen.....	16
2.4 Resilienz-Konzepte und -Modelle	16
2.4.1 Risikofaktorenkonzept.....	17
2.4.2 Schutzfaktorenkonzept	19
2.4.3 Wechselwirkungsprozesse der Schutz- und Risikofaktoren	23
2.4.4 Das Rahmenmodell der Resilienz	23
2.4.5 Theoretische Verortung von Resilienz.....	24
2.4.6 Kritik	26
3 RESILIENZFÖRDERUNG	28
3.1 Resilienzförderung in der Beratung der Sozialen Arbeit	29
3.1.1 Arbeitsprinzip Ethisches Handeln.....	29
3.1.2 Arbeitsprinzip Kontextualisierung	30
3.1.3 Arbeitsprinzip Mehrperspektivität	31
3.1.4 Arbeitsprinzip Beziehungshandeln.....	32

3.1.5	Arbeitsprinzip Ressourcenorientierung.....	34
3.1.6	Arbeitsprinzip Befähigungshandeln	34
3.2	Resilienzförderung auf zwei Ebenen	35
3.2.1	Resilienzförderung auf der Beziehungsebene	35
3.2.2	Resilienzförderung auf der individuellen Ebene.....	35
3.3	Förderung der Resilienzfaktoren in der Einzelfallberatung.....	36
4	ASPEKTE DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION FÜR RESILIENZFÖRDERNDE INTERVENTIONEN	40
4.1	Die Gewaltfreie Kommunikation als Methode	40
4.2	Grundlagen und Haltungsaspekte der Gewaltfreien Kommunikation.....	41
4.3	Beziehungsaufbau durch die Gewaltfreie Kommunikation.....	43
4.3.1	Empathie	43
4.3.2	Wertschätzung	43
4.3.3	Authentizität.....	45
4.4	Methodische Aspekte der Gewaltfreien Kommunikation für die Einzelfallberatung.....	45
4.4.1	Präsenz durch Beobachten, ohne zu bewerten.....	45
4.4.2	Gefühle und Bedürfnisse ermitteln, durch wahrnehmen und benennen	46
4.4.3	«Positive» Strategien entwickeln	49
4.5	Gewaltfreie Kommunikation in Verbindung mit Resilienzförderung	50
5	SCHLUSSFOLGERUNGEN	56
	LITERATURVERZEICHNIS	58

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Qualitäten einer Resilienzfördernden Beziehung (eigene Darstellung auf der Basis von Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2018, S. 63)	22
Tabelle 2: Die drei Punkte für eine wertschätzende Beziehung nach der GFK (eigene Darstellung auf der Basis von Rosenberg, 2016, S. 198).....	44
Tabelle 3: Förderung einer wertschätzenden Beziehung (eigene Darstellung).....	52
Tabelle 4: Förderung der Selbstregulation (eigene Darstellung).....	52
Tabelle 5: Förderung der Sozialkompetenzen (eigene Darstellung).....	53
Tabelle 6: Förderung der Selbstwirksamkeit (eigene Darstellung).....	53
Tabelle 7: Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung (eigene Darstellung)	54
Tabelle 8: Förderung der Kompetenz Probleme zu lösen (eigene Darstellung)	54
Tabelle 9: Förderung der adaptiven Bewältigungskompetenz (eigene Darstellung)	55

1 Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext

Kinder und Jugendliche verbringen einen grossen Anteil ihrer Lebenszeit in der Schule (Hella Schick, 2012, S. 44). Deshalb sind die Leistungsansprüche und die sozialen Interaktionen aus dem schulischen Kontext für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen prägend (Ludwig Bilz, 2008, S. 35). Durch die Digitalisierung verändern sich die Arbeitswelt und somit auch die Anforderungen an die Bildungslandschaft schneller (Daniel Graf & Maximilian Stern, 2018, S. 22), was zur Folge hat, dass die Schule und ihre Bildungsinhalte in einer höheren Kadenz reformiert werden müssen (ebd.). Die Kinder und Jugendlichen müssen dabei Schritt halten, um den Anschluss ans Berufsleben zu finden (ebd.). Der stetige Leistungsdruck und die Unbeständigkeit der gestellten Anforderungen können für Schüler*innen zur psychischen Belastung werden und die Entwicklung beeinträchtigen (Ueli Hostettler, Roger Pfiffner, Simone Ambord & Monique Brunner, 2020, S. 133). Durch die pluralisierten Lebensformen treffen in der Schule Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Wertevorstellung, Normen und Prägungen aufeinander (Günther Opp & Ellen Wenzel, 2003, S. 84). Zusätzlich haben die pluralisierten Lebensformen Auswirkungen auf die familiäre Situation, welche die Entwicklung ebenfalls prägt (ebd.). Auf der einen Seite gibt es zum Beispiel Kinder, die von Armut, Scheidung oder Arbeitslosigkeit der Eltern betroffen sind, auf der anderen Seite gibt es Kinder, die alles haben ausser der elterlichen Zuwendung (Opp & Wenzel, 2003, S. 85). Die unterschiedlichen Ausgangslagen fordern die Schüler*innen in den sozialen Interaktionen und verlangen von ihnen eine hohe Sozialkompetenz. Gelingt es den Schüler*innen nicht, den Leistungsansprüchen zu genügen und oder sich im sozialen Gefüge einer Klasse zurechtzufinden, wirkt sich dies negativ auf ihr Selbstbild und ihre Selbstwirksamkeit aus. Beispielsweise durch negative Rückmeldungen in Form von schlechten Bewertungen oder durch sozialen Ausschluss (Ludwig Bilz, 2008, S. 35). Ein geringes Selbstwertgefühl führt beispielsweise zu Mobbing, was erhebliche Auswirkungen auf die psychische Gesundheit haben kann (Sonja Mehl, 2020, S. 114).

Einfach gesagt: Der Alltag von Schüler*innen wird immer komplexer und die Anforderungen, die sie müssen bewältigen, nehmen zu. Die Nachfrage nach Unterstützung ist aufgrund der steigenden Anforderungen in der Schule präsenter denn je (Sarina Ahmed, Florian Baier & Martin Fischer, 2018, S.13). Die Schulsozialarbeit ist nach dem Konzept der Lebensweltorientierung von Hans Thiersch dafür zuständig, den Kindern und Jugendlichen durch professionelle Unterstützungsangebote zu helfen, diesen komplexen Alltag zu meistern. Nach Hans Thiersch (2003) ist ein «gelingender Alltag» aufgrund des sozialen Wandels und der Pluralisierung der Gesellschaft ohne professionelle Hilfestellung nicht mehr möglich (S. 47). Hinzu kommt, dass Kinder und Jugendliche durch die Covid-19-Pandemie vermehrt Erfahrungen machen mit häuslicher Gewalt, dem Verlust von Angehörigen, existentieller Angst vor wirtschaftlichen Folgen, sozialer Isolation

und Konfrontation mit erschreckenden Bildern, z. B. in den Nachrichten (Benedikt Wisniewski, 2020, S. 4), was Auswirkungen auf ihre psychische Gesundheit hat (Wisniewski, 2020, S. 5). Die Fragen, wie Kinder und Jugendliche unterstützt werden können, um sich trotz den genannten Belastungen, frei von psychischen Erkrankungen, entwickeln können (Kapitel 2.3.4) und welchen Beitrag die Schulsozialarbeit dazu leisten kann, sind aktuelle Fragestellungen. Das Konzept der Resilienz in Zusammenhang mit der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) nach Marshall B. Rosenberg könnte Antworten liefern. Dieses Konzept versucht zu fassen, was Kinder in Krisen- und herausfordernden Lebenssituationen sowie beim Bewältigen von Entwicklungsaufgaben brauchen und was sie psychisch widerstandsfähig macht. Die GFK ist eine personenzentrierte Kommunikation, die den Menschen ins Zentrum stellt und das Ziel verfolgt, das Wohlbefinden aller Menschen zu steigern (Marshall B. Rosenberg, 2016, S. 19). Die theoretische Grundlage für die Relevanz der Schulsozialarbeit lässt sich mit dem oben erwähnten Konzept der Lebensweltorientierung nach Thiersch begründen. Diese Theorie lässt sich mit der heutigen Ausgangslage der Schüler*innen gut vereinbaren.

1.1 Berufliche Relevanz

Die Schulsozialarbeit in der Schweiz ist ein Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit und findet innerhalb des Kontextes der Schule statt (Florian Baier, 2018, S. 12). Das Angebot richtet sich an Schüler*innen, ihre Eltern oder Erziehungsberechtigten sowie an die Lehrpersonen der Schule, an welcher der die Schulsozialarbeit*in tätig ist (ebd.). Ziel der Schulsozialarbeit ist es, Schüler*innen bei der Bewältigung von Herausforderungen zu unterstützen, auf deren Bedürfnisse einzugehen, ihnen bei der Persönlichkeitsentwicklung zu helfen und dazu beizutragen, sie vor Gefährdungen zu schützen sowie ein wertschätzendes Schulklima zu fördern (ebd.). Wie in Kapitel 1 erwähnt, werden die Schüler*innen von heute mit einer Menge von herausfordernden Situationen konfrontiert, welche das Wohlbefinden beeinträchtigen und der psychischen Gesundheit schaden können. Um das Wohlbefinden und dadurch die psychische Gesundheit der Schüler*innen zu wahren, bietet die Schulsozialarbeit unterschiedliche Unterstützungsangebote an (ebd.). Eines davon ist die Einzelfallberatung¹. Mit diesem Angebot werden primär Schüler*innen im Kontext der Schule in belastenden Lebenssituationen unterstützt (Gerd Stüwe, Nicole Ermel & Stephanie Haupt, 2015, S. 257). Durch die Einzelfallberatung soll es den Schüler*innen gelingen, belastende Lebenssituationen zu verstehen, und sie befähigen, diese so weit als möglich selbstständig zu bewältigen (Esther Weber, 2003, S. 13). Für das professionelle Handeln in der

¹ Fortan, ist mit der Bezeichnung Einzelfallberatung immer das Eins-zu-eins-Setting von Schüler*innen in der Schulsozialarbeit gemeint.

Einzelfallberatung sind die Arbeitsprinzipien für die Beratung in der Sozialen Arbeit massgeblich. Arbeitsprinzipien beinhalten grundlegende Werte und Zielvorstellung eines Berufsstandes, welche die berufliche Tätigkeit fachlich und normativ rahmen (Esther Abplanalp, Salvatore Cruceli, Stephanie Disler, Caroline Pulver & Michael Zwilling, 2020, S. 47). Diese Arbeitsprinzipien dienen der Fachkraft als theoriegestützte Grundsätze und Leitlinien für ihr professionales Handeln (ebd.). Ein Arbeitsprinzip ist keine Methode oder Technik, sondern eine normative Handlungsmaxime (ebd.). In der Sozialen Arbeit werden für die Beratung die folgenden sechs Arbeitsprinzipien aufgeführt: Ethisches Handeln, Kontextualisierung, Mehrperspektivität, Beziehungshandeln, Ressourcenorientierung und Befähigungshandeln (Abplanalp et al., 2020, S. 49). In dieser Arbeit wird unter anderem anhand dieser Arbeitsprinzipien geprüft, inwiefern die Einzelfallberatung der Schulsozialarbeit das geeignete Setting ist, um die Resilienz bei Schüler*innen zu fördern. Neben den Beratungskompetenzen ist es für Schulsozialarbeiter*innen von Nöten, die Ursachen von belastenden Lebenssituationen, welche die psychische Gesundheit schädigen, zu kennen und zu verstehen. Das Konzept der Resilienz versucht, die Ursachen zu fassen, um eine Antwort darauf zu geben welche Ressourcen die Schüler*innen benötigen, um die belastenden Lebenssituationen selbstständig zu meistern. Durch das Konzept der Resilienz nicht beantwortet wird die Frage, wie diese Ressourcen im Rahmen die Einzelfallberatung gefördert werden können und welche Methode sich dafür eignet.

1.2 Fragestellung

Welchen Beitrag kann die Schulsozialarbeit in der Einzelfallberatung leisten, um bei Schüler*innen die Resilienz zu fördern? Und inwiefern bietet der Gewaltfreien Kommunikation dazu einen methodischen Zugang?

Unterfragen:

- Was ist Resilienz?
- Wie lässt Resilienz fördern und welche Voraussetzungen sind dafür erforderlich?
- Inwiefern ist die Resilienzförderung in der Einzelfallberatung der Schulsozialarbeit möglich?
- Welche Aspekte der Gewaltfreien Kommunikation eignen sich für die Einzelfallberatung und lassen sich als Methode verwenden, um die Resilienz zu fördern?

1.3 Ziel und Motivation der Arbeit

Diese Arbeit soll Aufschluss darüber geben, ob und wie das Wissen aus der Resilienzforschung in der Einzelfallberatung mithilfe der GFK genutzt werden kann, um die Resilienz bei Schüler*innen zu fördern. Zudem soll die Arbeit einen Beitrag dazu leisten, das theoretische Konzept der

Resilienz für die Schulsozialarbeit methodisch zugänglich zu machen. Es geht darum, den Schulsozialarbeitenden eine Methode für die Resilienzförderung aufzuzeigen, welche sie in der Praxis für die Einzelfallberatung anwenden können.

Die aktuelle Situation der Covid-19-Pandemie und die Tatsache, dass viele Kinder und Jugendliche unter der Krise leiden, sind ausschlaggebend und Motivation dafür, einen Beitrag zum Thema Resilienzförderung zu schreiben. Die Wahl fiel deshalb auf die GFK, weil Sören Bendler und Sören Heise (2018) das Buch «Gewaltfreie Kommunikation in der Sozialen Arbeit» verfasst haben. In diesem schildern sie die Anwendung der GFK aus langjähriger Praxiserfahrung in der Sozialen Arbeit. Nach Bendler und Heise (2018) eignet sich die GFK zur Vorbereitung, Orientierung und Reflexion herausfordernder Gespräche; sie bringt Klärung in Beratungen und eignet sich für die Begleitung von Menschen in emotional herausfordernden Situationen (S. 20). Silvia Staub-Bernasconi (2018) schreibt in ihrem Vorwort zum Buch von Bendler und Heise, dass die GFK für die Praxis der Sozialen Arbeit das Potenzial aufzeigt, die Menschlichkeit ins Zentrum der Sozialen Arbeit zu stellen (S. 10). Die Aussagen von Bendler, Heise und Staub-Bernasconi sind Anlass und Motivation, der Tauglichkeit der GFK als Methode für die Einzelfallberatung nachzugehen.

1.3.1 Zielgruppe

Die Arbeit richtet sich primär an Schulsozialarbeitende, die in der Einzelfallberatung Schüler*innen dabei unterstützen, schwierige, herausfordernde Situationen zu meistern.

Die Einzelfallberatung der Schulsozialarbeit unterscheidet sich insbesondere durch ihre Arbeitsprinzipien der Niederschwelligkeit und der Freiwilligkeit von anderen Beratungsangeboten der Sozialen Arbeit. Beispielsweise der Familienbegleitung, dies ist

ist oft hochschwellig und findet häufig im Rahmen eines Zwangskontextes statt. Deshalb eignet sich die Erkenntnisse aus dieser Arbeit nur bedingt für andere Beratungsangebote der Sozialen Arbeit.

1.3.2 Eingrenzung des Themas

Ausgegangen wird von Einzelfallberatungsgesprächen in der Schulsozialarbeit mit Schüler*innen im Alter von 5 bis 16 Jahren. Der Autorin ist es bewusst, dass das Arbeiten mit Schüler*innen im Kontext der Schule auch das Arbeiten mit den Eltern und Lehrpersonen sowie gegebenenfalls das Einbeziehen von Therapeut*innen, die in der Schule tätig sind, immer mit ein schliesst. Die vorliegende Arbeit geht nicht auf die Zusammenarbeit mit diesen Anspruchspartner*innen ein, weil sie für die Fragestellung der Arbeit nicht relevant sind. Die Schulsozialarbeit ist ein junges Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit, was zu Folge hat, dass die entsprechenden Bezeichnungen und Formen in Fachkreisen diskutiert werden. Diese Diskussion ist nicht Gegenstand dieser Arbeit. Der Autorin ist bewusst, dass es neben der Bezeichnung «Schulsozialarbeit» auch die

Bezeichnung «Soziale Arbeit in der Schule» gibt. In den aktuellen Publikationen zum Thema Schulsozialarbeit und in der Praxis wird der Begriff Schulsozialarbeit benutzt. Deshalb wird dieser Begriff auch in dieser Arbeit verwendet.

1.4 Methodik und Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit ist eine Literaturliteraturarbeit. Als Grundlage dienen aktuelle Fachartikel, Literatur und Forschungsergebnisse aus den Disziplinen Soziale Arbeit, Pädagogik und Psychologie zu den Themen Resilienz, Beratung in der Sozialen Arbeit und Schulsozialarbeit sowie Gewaltfreie Kommunikation.

1.4.1 Methodik

Die Beantwortung der Fragestellung soll systematisch erarbeitet werden. Damit dies gelingt, lehnt sich die Arbeit an das von Gregor Husi (2010) entwickelte Wissens-Praxis Transfermodell (S. 134). Dieses kreislaufförmige Modell dient als Hilfe, Fragestellungen und Problemlagen zu analysieren und für die Berufspraxis so zu konkretisieren, dass ein Handlungsentwurf entsteht. Dafür greift das Modell die Wissensarten Beschreibungs-, Erklärungs- und Bewertungswissen auf und verknüpft diese systematisch miteinander. In der vorliegenden Arbeit wird die Anlehnung an das Modell sichtbar im Aufbau der Arbeit. Das Modell wurde aufgrund seiner Praxis-transferleistung ausgesucht, um am Ende der Arbeit einen Handlungsentwurf für die Schulsozialarbeit in Bezug zur Fragestellung abgeben zu können.

1.4.2 Gliederung

Um die Hauptfragestellung dieser Arbeit strukturiert beantworten zu können, wird die Arbeit wie folgt gegliedert: Kapitel 1 umfasst die Einleitung. Neben Ausgangslage und Eingrenzung des Themas werden die berufliche Relevanz für die Schulsozialarbeit und die Motivation zum Thema «resilienzfördernde Beratung für Schüler*innen» erläutert. Darauf aufbauend folgen die Fragestellung, die Eingrenzung des Themas, das methodische Vorgehen sowie ein Überblick der Gliederung.

In Kapitel 2 wird das Phänomen der Resilienz anhand der Resilienzforschung bearbeitet. Beschrieben werden die relevantesten Studien zum Thema Resilienz. Danach folgt eine Einführung zu den Konzepten und dem Rahmenmodell der Resilienz. Abschliessend wird beantwortet welche Verwendung das Konzept der Resilienz für die Praxis der Schulsozialarbeit in der Einzelfallberatung hat.

Kapitel 3 widmet sich der Frage, wie Resilienz in der Beratung gefördert werden kann. Die Erkenntnisse aus der Resilienzförderung werden in Bezug zu den Arbeitsprinzipien der Beratung für die Soziale Arbeit gesetzt, um zu klären, ob die Schulsozialarbeitenden über die nötigen

Fachkompetenzen verfügen für die Resilienzförderung in der Einzelfallberatung. Danach wird theoriegestützt erklärt, wie die Resilienz in der Einzelfallberatung gefördert werden kann.

In Kapitel 4 wird, gestützt auf die erarbeitete Beschreibung und das Erklärungswissen zu den Themen Resilienz und Resilienzförderung, aufzuzeigen, ob die Gewaltfreie Kommunikation Aspekte enthält, welche zur Gestaltung einer resilienzfördernden Beratung beitragen.

Und schliesslich wird in Kapitel 5 die Schlussfolgerung in Bezug auf die Fragestellungen gezogen und ausgeführt welche Erkenntnisse für Praxis, der Einzelfallberatung relevant sind.

2 Das Resilienzkonzept

Das zweite Kapitel geht der Frage nach, was Resilienz ist. Um die Frage zu beantworten, werden zuerst die wichtigsten Studien der Resilienzforschung chronologisch erläutert. Die Erkenntnisse aus den wichtigsten Studien dient als Grundlage für die Beantwortung der Frage. Wie sich im Verlauf der Arbeit noch zeigen wird, ist eine präzise Definition von Resilienz schier unmöglich. Nach einem Definitionsversuch und Begriffserläuterungen folgen die zentralen Konzepte der Resilienz, welche auf der Grundlage der Forschungsergebnisse entwickelt wurden. Am Ende des Kapitels wird dargelegt, dass Resilienz als psychosoziales Konstrukt verortet werden kann. Diese Verortung macht das Konzept der Resilienz für die Schulsozialarbeitenden zugänglich.

2.1 Resilienzforschung

Resilienz ist ein Phänomen, es bezieht sich darauf, dass es gewisse Kinder gibt, die unter ungünstigen Lebensbedingungen ihr Leben wider Erwarten gut meistern, ohne dabei psychischen Schaden zu nehmen (Norbert Wieland, 2011, S. 180). Die Resilienzforschung befasst sich, also mit der Frage, was gewisse Kinder so stark macht, wenn doch die Mehrheit aller Kinder unter solch' ungünstigen Lebensumständen psychischen Schaden nimmt (Alfons Aichinger, 2011, S. 26).

2.1.1 Kauai Studie

Die bedeutendste Studie in der Resilienzforschung war die Kauai-Studie (1955), eine Längsschnittstudie von Emmy Werner und Ruth Smith (Klaus Fröhlich-Gildhoff & Maïke Rönnau-Böse, 2019, S. 16). Sie untersuchten über 40 Jahre hinweg auf der Insel Kauai eine Gruppe von 689 Kindern (Aichinger, 2011, S. 29). Alle Kinder wuchsen unter vergleichbaren Lebensbedingungen und Belastungen auf. Als Belastungen galten das Aufwachsen in Armut, psychische Erkrankungen der Eltern oder Konflikte in der Familie (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 16). 1989 wurden die erhobenen Daten der Kauai-Studie ausgewertet und veröffentlicht. Das Ergebnis zeigte, dass es innerhalb der Gruppe einen Anteil an resilienten Kindern gab, welche sich trotz der belastenden Umstände positiver entwickelt hatten als die übrigen Kinder (Thun-Hohenstein, Lampert & Altendorfer-Kling, 2020, S. 8). Eine positive Entwicklung wurde unter anderem gemessen an der Fähigkeit, eine Beziehung eingehen zu können, sowie an einer optimistischen Lebenseinstellung und dem Nachgehen einer Erwerbstätigkeit (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 16). Bei den resilienten Kindern konnten Merkmale und Faktoren identifiziert werden, welche die psychische Gesundheit schützen. Diese Faktoren und Merkmale sind ein gewisses Temperament, Leistungsfähigkeit in der Schule, Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeiten sowie die Fähigkeit, sich selbstständig Hilfe und Unterstützung zu suchen. Um diese Fähigkeiten zu entwickeln, hatten sie Lehrpersonen, Gleichgesinnte in ihrem Alter und

Familienmitglieder, die sie unterstützten. Die positiven Beziehungen in ihrem sozialen Umfeld führten zu einem höheren Selbstwert und zur Überzeugung, dass sie auf ihre Lebenssituation durch ihre Handlungen Einfluss nehmen können (Selbstwirksamkeit) (Corina Wustmann Seiler, 2018, S. 88).

Die Ergebnisse aus der Kauai-Studie führten in der Entwicklungspsychologie zu einem Paradigmenwechsel – weg von der Ansicht, dass sich Belastungen in der Kindheit zwangsläufig negativ auf den Entwicklungsverlauf der Kinder auswirken, hin zu einem Verständnis, dass sich die Belastungen in der Kindheit nicht zwingend negativ auf die Entwicklung auswirken, sondern dass Kinder sogar gestärkt aus den Krisen hervorgehen können (Margherita Zander, 2011, S. 9). Dabei wurde erkannt, dass Merkmale und Faktoren wie Temperament, Leistungs-, Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeiten ebenso eine Rolle spielen wie die Unterstützung im sozialen Umfeld oder die Fähigkeit, sich selbstständig Hilfe und Unterstützung zu suchen. Aufgrund der Kauai-Studie können bereits die zwei zentralen Elemente für das Phänomen Resilienz erkannt werden. Einerseits sind das belastende Lebensbedingungen und andererseits Merkmale und Faktoren, die in der Problemsituation schützend wirken. Aufgrund der Kauai-Studie erforschte die Mannheimer Risikokinderstudie vorwiegend die belastenden Lebensbedingungen.

2.1.2 Mannheimer Risikostudie

Die Mannheimer Risikokinderstudie untersuchte 362 Kinder, die zwischen 1986 und 1988 zur Welt kamen und organische sowie psychosoziale Risikobelastungen aufwiesen (Wustmann Seiler, 2018, S. 89). Organische Risikobelastungen waren Frühgeburt, niedriges Gewicht, Krampfanfälle oder Sauerstoffmangel bei der Geburt (Wustmann Seiler, 2018, S. 90). Als psychosoziale Belastungen galten ungünstige Lebensverhältnisse wie wenig Zuneigung durch die Eltern, insbesondere durch die Mutter, unerwünschte Schwangerschaft, disharmonische Partnerschaft der Eltern und beengte Wohnverhältnisse (ebd.). Ziel der Studie war die Ermittlung von kausalen Zusammenhängen der Risikobelastungen und deren negativen Auswirkung auf den Entwicklungsverlauf, sowie von Faktoren, welche die Entwicklung der Kinder vor der Risikobelastung schützen (ebd.). Folgende Ergebnisse konnten bisher veröffentlicht werden: Bei den organischen Risiken wurde ermittelt, dass sich niedriges Gewicht und Krampfanfälle bei der Geburt negativ auf die kognitiven und motorischen Fähigkeiten auswirkten. Bei den psychosozialen Risiken wirkten sich die unerwünschte Schwangerschaft, ein niedriges Bindungsverhältnis (wenig Interaktion zwischen Mutter und Kind), beengte Wohnverhältnisse und frühe Elternschaft negativ auf die Entwicklung der Kinder aus (siehe Kapitel 2.4.1) (Wustmann Seiler, 2018, S. 91).

Die Mannheimer Risikokinderstudie liefert wichtige Erkenntnisse für die Resilienzforschung und dazu, wie die Lebensbedingungen, die zwischenmenschlichen Beziehungen sowie psychosoziale und organische Risiken auf die Entwicklung einwirken und dass eine stabile Bindung zur Mutter

ein wichtiger Schutzfaktor ist (Wustmann Seiler, 2018, S. 92). Das zweite Element, die schützenden Faktoren und Merkmale, wurde in der Bielefelder Studie untersucht.

2.1.3 Bielefelder Studie

Die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie von Lösel und Mitarbeitenden untersuchte explizit 66 unterprivilegierte resiliente Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren, die im Heim aufwuchsen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 17). Die Auswahl der Jugendlichen erfolgte anhand einer subjektiven Einschätzung der Heimmitarbeitenden. Die Vergleichsgruppe bildeten 80 Jugendliche, deren Ausgangslage als gleich eingeschätzt wurde, die aber ausgeprägte Erlebnis- und Verhaltensstörungen aufwiesen. Durch Interviews und Fragenbogen wurden folgende vier Merkmale untersucht: Biografische Belastungen und Risikobedingungen, Erlebnis- und Verhaltensstörungen, personale und soziale Ressourcen. Dabei wurden objektive Faktoren (Scheidung der Eltern, Arbeitslosigkeit, Krankenhausaufenthalte, Schulwechsel, schlechte Wohnverhältnisse) und auch die subjektive Wahrnehmung von erlebten Belastungen, zum Beispiel finanzielle Schwierigkeiten, Vernachlässigung, Konflikte zwischen den Eltern untersucht. Es zeigte sich, dass die subjektive Wahrnehmung einen grösseren Einfluss auf Verhaltensprobleme hat als die objektiven Faktoren. Die Erkenntnis war, dass die subjektive Wahrnehmung einer Belastung Einfluss auf die Entwicklung hat (Wustmann Seiler, 2018, S. 93). In Bezug auf die personalen und sozialen Ressourcen zeigten die resilienten Jugendlichen, dass sie ihr Temperament besser regulieren konnten, realistischere Zukunftsaussichten hatten, Herausforderungen selbst angingen, grösseres Selbstvertrauen hatten und in der Schule leistungsmotivierter und besser waren. Sie verfügten über stabile Beziehungen ausserhalb der Familie und erlebten den Alltag im Heim als angenehmer. Dabei zeigte sich unter anderem, dass Empathie, Stabilität und Verlässlichkeit einen entwicklungsförderlichen Effekt haben. (Löse et al. 1990 & Löse, Bender 2008, S. 58 zit. in Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 17). Die Studie förderte zutage, dass resiliente Jugendliche nicht Superkräfte hatten, sondern in der Lage waren, unter belastenden Lebensbedingungen altersentsprechende Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung zu machen (Göppel, 2000, zit. in Wustmann Seiler, 2018, S. 94). Dabei waren eine stabile Bezugsperson, Wertschätzung, Empathie, Stabilität und Verlässlichkeit für die belasteten Jugendlichen für die Entwicklung besonders hilfreich (Wustmann Seiler, 2018, S. 94).

2.1.4 Aktueller Forschungsstand

Die aktuelle Forschung befasst sich mit den Fragen, welche Risikofaktoren tatsächlich im Zusammenhang mit einer späteren psychischen Störung (zum Beispiel einer Depression oder einer Verhaltensauffälligkeit wie delinquentem Verhalten) stehen und welche biologischen und psychosozialen Prozesse im Entwicklungsverlauf zwischen den Risikofaktoren und der psychischen Störung beziehungsweise den Verhaltensauffälligkeiten liegen? Diese Fragen sind noch nicht

abschliessend geklärt (Wustmann Seiler, 2018, S. 49). Rutter geht davon aus, dass die Risikofaktoren lediglich ein Risiko-Indikator sind für komplexe Mechanismen, welche eine positive Entwicklung gefährden (Rutter, 2001, zit. in Wustmann Seiler, 2018, S. 49). Dabei muss der Kontext immer mitbetrachtet werden. Eine Scheidung beispielsweise (Risiko-Indikator), die offen und konstruktiv ausgetragen wird, kann für ein Kind ein gutes Modell dafür sein, wie mit Konflikten umgegangen wird, und sich positiv auf die Entwicklung auswirken (Wustmann Seiler, 2018, S. 49). Negativ kann sich dagegen auswirken, wenn sich die Eltern nicht scheiden lassen und Kinder zuhause ständigen Spannungen ausgesetzt sind oder in die Konflikte der Eltern einbezogen werden, indem sie als Druckmittel eingesetzt und instrumentalisiert werden («Ich nehme dir das Kind weg». Wenn du dich scheiden lässt, wirst du deine Tochter nie mehr sehen.») (ebd.).

Um die Frage in der Einleitung zu beantworten, folgt ein Zwischenfazit. Die Studien brachten zutage, dass Resilienz keine angeborene Eigenschaft ist, sondern in einem komplexen Entwicklungsprozess entsteht. Dabei spielen mehrere Faktoren eine Rolle. Die wichtigsten Faktoren, die aus den Studien hervorgingen, sind: eine sichere Bindung zur Mutter (primäre Bezugsperson aus der Kernfamilie) oder zu einer Bezugsperson ausserhalb der Familie und eine wertschätzende Beziehung. Diese Faktoren dienen als Grundlage um die spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, welche zur Bewältigung von Risikosituationen notwendig sind (siehe Kapitel 2.4).

2.2 Definitionen Resilienz

Der Begriff «Resilienz» leitet sich vom Englischen «resilience» ab, was im Deutschen als Spannungskraft, Widerstandsfähigkeit oder Elastizität übersetzt werden kann (Wustmann Seiler, 2018, S. 18). Resilienz bezieht sich auf die psychische Widerstandsfähigkeit in belastenden Lebenssituationen (ebd.). Zum Thema Resilienz wurden viele Beiträge verfasst, dementsprechend gibt es viele Definitionen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 9). Nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019) gibt es zwei Definitionen von Resilienz, eine engen und eine weite Definition (S. 12).

2.2.1 Eng gefasste Definition von Resilienz

Die eng gefasste Definition von Resilienz weist sich durch folgende Merkmale aus: Resilienz ist eine überraschend positive Bewältigung von Risikosituationen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 12). Demzufolge ist Resilienz eine unerwartete Fähigkeit, Risikosituationen zu bewältigen, ohne psychischen Schaden zu nehmen.

2.2.2 Weit gefasste Definition von Resilienz

In einer weit gefassten Definition ist «Resilienz» eine Kompetenz, welche sich aus einzelnen Fähigkeiten zusammensetzt, (ebd.). Diese Kompetenz befähigt Kinder und Jugendliche Risikosituationen schwierige Alltagssituationen und Entwicklungsaufgaben zu meistern (ebd.). Dabei ist die erfolgreiche Bewältigung Anlass für die Entwicklung von weiteren Kompetenzen (ebd.). Zum Beispiel ist der Eintritt in den Kindergarten eine Herausforderung für Kinder. Sie müssen lernen, in einem sozialen Gefüge ausserhalb der Familie zurechtzukommen (Schick, 2012, S. 210). Ein Kind, das in dieser Situation die Fähigkeit besitzt, diese Entwicklungsaufgabe (sich im Kindergarten zurechtzufinden und wohlfühlen) durch Rückgriff auf vorhandene Ressourcen zu meistern, würde anhand einer weit gefassten Definition als resilient gelten.

Laut Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2017) wird die Definition nach Welter-Enderlin und Hildebrand einer weit gefassten Definition von Resilienz am ehesten gerecht (S. 13).

Die Definition von Rosmarie Welter-Enderlin und Bruno Hildebrand (2006) lautet:

«Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen in Lebenszyklen unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen» (S.13).

Um das Konzept der Resilienz besser fassen zu können, werden die zentralen Merkmale im nächsten Unterkapitel anhand einer weitgefassen Definition² von Resilienz erläutert.

2.3 Merkmale von Resilienz

Damit sich Resilienz zeigen sind die folgenden zwei Merkmale relevant (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 9).

1. Eine erhebliche Bedrohung für die kindliche Entwicklung in Form von «extrem belastenden Lebensumständen» (ebd.).
2. Eine erfolgreiche Bewältigung dieser «extrem belastenden Lebensumstände» (ebd.).

Vereinfacht gesagt, wenn Schüler*innen die Fähigkeiten besitzen eine «extrem belastende Lebensituation» zu bewältigen ohne dabei psychischen Schaden zu nehmen ist die_der Schüler*in resilient. Die Definition von Enderlin und Hildebrand fasst die zentralen Merkmale von Resilienz zusammen, diese sind: Risikosituation oder herausfordernde, belastenden Situationen, Bewältigung, «positive» Entwicklung, Entwicklungsaufgaben, Fähigkeiten und Kompetenzen, persönliche oder soziale Ressourcen. Was unter diesen Merkmalen in Bezug auf die Resilienz

² Fortan, wir immer von einer weitgefassen Definition von Resilienz ausgegangen.

verstanden, gehört zum Fachwissen und ist für die Schulsozialarbeitende in der Einzelfallberatung relevant.

2.3.1 Risikosituationen oder herausfordernde, belastende Situationen

In Zusammenhang mit Resilienz werden unter Risiko-, herausfordernden oder extrem belastenden Situationen Ereignisse oder Sachverhalte verstanden, welche eine Gefährdung für das Wohlbefinden darstellen (Wustmann Seiler, 2018, S. 36). Dabei sollte zwischen «extrem bedrohlichen Situationen» und «herausfordernden, belastenden Situationen» unterschieden werden. Leider werden diese Begriffe in der Literatur nicht immer eindeutig unterschieden, was zur Folge hat, dass bei der Spezifizierung von Resilienz eine Unschärfe entsteht, die zu Kritik führt. In der Literatur wird manchmal einfachheitshalber nur von Krisen gesprochen. Meistens wird unter einer «extrem bedrohlichen Situation» eine sozioökonomisch schwache Ausgangslage beschrieben (Wieland, 2011, S. 185), beispielsweise Arbeitslosigkeit der Eltern, was zu einer psychischen Erkrankung der Eltern führen kann. Traumatische Erfahrungen sind eine eigene Kategorie der belastenden resp. bedrohlichen Erfahrungen und werden zum Teil in der Literatur verwendet (ebd.). Unter herausfordernden oder belastenden Situationen werden meist Faktoren genannt, welche für die gesunde Entwicklung potenziell gefährdend sein können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 24). Welche spezifischen Faktoren dazu führen, dass Ereignisse oder Sachverhalte als Risiko-, herausfordernde oder belastende Situationen eingestuft werden, war unter anderem Forschungsgegenstand der Mannheimer Risikostudie und wird in Kapitel 2.1.2 vertieft. Für den Lesefluss der Arbeit, wird fortan der Begriff «Krisensituation» in Anführungs- und Schlusszeichen verwenden, anstelle der Aufzählung Risiko-, herausfordernden oder extrem belastenden Situationen.

2.3.2 Entwicklung

Bevor auf die Definition von «gesunder» Entwicklung eingegangen werden kann, ist es wichtig, den Begriff «Entwicklung» theoretisch zu verorten. Weil sich unterschiedliche Disziplinen mit dem Thema der Entwicklung befassen, gibt es mehrere theoretische Zugänge. Von einer weit gefassten Definition von Resilienz ausgegangen, dass Resilienz ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess (siehe Kapitel 2.4.3) ist, erscheint es plausibel, einen konstruktivistischen systemischen Ansatz von Entwicklung zu nehmen. Das systemtheoretische Modell von Urie Bronfenbrenner stellt das Individuum in Bezug zu seiner Umwelt und untersucht, welche Auswirkung die Wechselwirkung der zwischenmenschlichen Interaktion auf die Entwicklung hat (Helmut Lambers, 2016, S. 278). Dieser Ansatz scheint kompatibel mit dem Verständnis von Wustmann Seiler (2018) «Resilienz als Dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess» (S. 28). Der ökonomische Ansatz von Bronfenbrenner geht davon aus, dass Kinder sich entwickeln, indem sie sich mit ihrer sozialen Umwelt auseinandersetzen (Matthias Grundmann & Iris Kunze,

2008, S. 173–174). Der Prozess der Auseinandersetzung findet nach Bronfenbrenner in einem Handlungsraum statt, der aus drei Ebenen besteht (Mikro, Meso, Makro), welche sich gegenseitig beeinflussen (ebd.). Für die kindliche Entwicklung stellt die Mikroebene die Familie dar. Das Kind wird unmittelbar von den Handlungen der Eltern in seiner Entwicklung geprägt (ebd.). Die Mesoebene ist zum Beispiel die Schule. Ein weiterer Raum, der Einfluss auf die Entwicklung hat (ebd.). Die Makroebene umfasst die politischen, rechtlichen und moralischen Strukturen der Gesellschaft, welche die Form der gesellschaftlichen Ordnung vorgeben und das Kind in seiner Vorstellung von Werten, Normen und Regeln prägen (ebd.). Entwicklung findet nach Bronfenbrenner in den drei Ebenen statt und entsteht durch die Interaktion zwischen Individuum (also Kind) und sozialem Umfeld (ebd.). Entwicklung ist laut Bronfenbrenner also das Produkt einer interaktiven Auseinandersetzung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt (ebd.). Neben diesem strukturellen Zugang muss auch den kognitiven Theorien von Entwicklung an Bedeutung eingeräumt werden. Jean Piaget befasst sich mit den kognitiven Prozessen in der Entwicklung durch Lernen (Ziegele & Seiterle, 2014, S. 30). Albert Bandura beispielsweise befasst sich mit dem Lernen im Verlauf der Entwicklung entstehend durch Umwelteindrücke (ebd.). Die Handlungen der Bezugspersonen dienen den Kindern in der Entwicklung als Modell (ebd.). Entwicklung ist ein Prozess, der eine biologische, psychische, soziale und kulturelle Komponente hat (Ziegele & Seiterle, 2014, S. 31). Das Konzept der Resilienz versucht, alle diese Komponenten zu fassen, weil diese die Entwicklung von Resilienz beeinflussen. Das macht Resilienz zu einem sehr breiten und komplexen Thema, das durch den Umfang und die Komplexität schwer präzise zu fassen ist.

2.3.3 Entwicklungsaufgaben

Entwicklung geht immer einher mit biologischen, psychologischen und psychosozialen Aufgaben, welche neu sind und die es zu bewältigen gilt. Durch den Versuch, diese Aufgabe zu bewältigen, werden neue Fähigkeiten erworben und der Lernprozess führt zu einer Entwicklung. Nach dem heutigen Verständnis von Entwicklungsaufgaben werden diese in Bezug zur individuellen Lebenslage gestellt und nicht mehr isoliert voneinander betrachtet (Gabriele Haug-Schnabel & Joachim Bensele, 2008, S. 5). Zu den Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen gibt es unterschiedliche Modelle. Wustmann Seiler (2018) beziehen sich auf Havinghurst, 1982, Waters und Stroufe, 1983, und Oerter 1995 (S. 21). Ziegele & Seiterle (2014) orientieren sich für die Schulsozialarbeit an Kitty Cassée (S. 31). Kitty Cassées Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen lassen sich in die folgenden vier Bereiche aufteilen: Physischer, sozialer, emotionaler und kognitiver Bereich. Cassées Entwicklungsaufgaben lassen sich als Grundlage für Resilienz nutzen. Sie beinhalten die biologischen Komponenten von Entwicklung, die Gegenstand der Medizin sind und sich vereinfacht gesagt mit der genetischen Veranlagung und deren

Auswirkungen auf die Entwicklung befassen. In Bezug zum Resilienzkonzept werden biologische, psychologische und psychosoziale Risikofaktoren definiert, welche Entwicklungsrisiken sind (siehe Kapitel 2.4.1). Neben diesen Risikofaktoren sind auch Entwicklungsübergänge ein Risiko, weil in diesen Übergängen eine erhöhte Vulnerabilität (Verletzbarkeit) vorliegt (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 26). Solche Entwicklungsübergänge sind beispielsweise der Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule sowie die Pubertät (ebd.).

2.3.4 Eine positive Entwicklung

In Zusammenhang mit Resilienz wird oft von einer «positiven» Entwicklung gesprochen. Dabei wird in Bezug zum Thema Resilienz nicht spezifisch erklärt, anhand welcher theoretischen fundierten Kriterien eine positive Entwicklung bewertet wird. Diese Unschärfe wird kritisiert (Wieland, 2001, S. 185). Nach Haug-Schnabel und Bensel (2018) hängt das psychische Wohlbefinden davon ab, ob Entwicklungsaufgaben altersgerecht bewältigt wurden, um altersgerechte Herausforderungen zu meistern (S. 13). Deshalb sind für die Förderung von Resilienz Fachkenntnisse über Entwicklungsprozesse und Entwicklungsmodelle nötig. Nach dem aktuellen Resilienz-Diskurs wird eine positive Entwicklung definiert durch den Erhalt und den Erwerb altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen resp. die Abwesenheit von psychischen Störungen. Hinzu kommt die Kompetenz, selbstständig auf Belastungen reagieren zu können (Wustmann Seiler, 2018, S. 63). In der Kauai-Studie wurde die positive Entwicklung unter anderem gemessen an der Fähigkeit, Beziehungen eingehen zu können, an einer optimistischen Lebenseinstellung und dem Nachgehen einer Erwerbstätigkeit (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 16).

2.3.5 Bewältigung

Resilienz ist also eine Kompetenz, welche zur Bewältigung von Krisensituationen benötigt wird. Dabei wird nach Wieland (2011) in der Fachliteratur nicht genügend spezifiziert, in welcher Form die Bewältigung stattfindet (S. 185). Wieland merkt an, dass nicht explizit zwischen einer konstruktiven oder destruktiven Handlungsform von Bewältigung unterschieden wird (ebd.). Beispielsweise kann dem Stress in der Schule Abhilfe verschafft werden durch Schulverweigerung (destruktiv) oder dadurch, dass Hilfe bei einer Bezugsperson geholt wird, um neue Lern- oder Entspannungsstrategien zu entwickeln (konstruktiv) (ebd.). Auch die soziale Umwelt wird nicht mitberücksichtigt. Also kommt die Frage auf, kommt durch die Bewältigungsstrategie der Resilienz eine andere Person zu Schaden? Ob Resilienz eine destruktive oder eine konstruktive Bewältigung meint, ist nicht genügend spezifiziert. Anhand der Resilienzfaktoren Sozialkompetenz und Selbstkompetenz (siehe Kapitel 2.4.2) lässt sich jedoch abschätzen, dass wohl eher eine konstruktiv und sozial kompatible Form von Bewältigung gemeint ist. In der Literatur zur Resilienz wird die positive Bewältigung anhand der guten Lebensbedingung festgemacht. Die

Bewältigung ist erfolgreich, sofern ein Individuum zu Beispiel beruflich integriert ist (Wieland, 2011, S. 185).

Um Resilienz für die Schulsozialarbeit nutzen zu können, ist es von Bedeutung, dass die Bewältigung in einer Handlungsform passiert, in der weder das Individuum selbst noch seine Umwelt zu Schaden kommt. Wie später in der Arbeit aufgezeigt wird, könnte die Konsistenztheorie nach Klaus Grawe eine Form sein, um eine positive Bewältigung klarer zu definieren (siehe Kapitel 2.4.5).

Die Frage, was eine positive Entwicklung für die Soziale Arbeit bedeutet, lässt sich entweder mit dem «gelingenden Alltag» von Thiersch begründen oder mit dem Recht auf soziale Gerechtigkeit und den Menschenrechten von Staub-Bernasconi. Der «gelingende Alltag» von Hans Thiersch meint, den Alltag selbstständig und individuell bewältigen zu können (Lamberts, 2016, S. 99). Kritisch zu beachten gilt es jedoch, dass «Alltag» nicht als normativ gelten kann (ebd.). Silvia Staub-Bernasconi geht davon aus, dass alle Menschen dieselben Bedürfnisse haben (Lamberts, 2016, S. 164). Als Bezugsrahmen, um sicher zu stellen, dass alle Menschen ihre Bedürfnisse befriedigen können, bezieht sie sich auf die Allgemeinen Menschenrechte (ebd.). Der Berufskodex der Sozialen Arbeit (AvenirSocial 2010) basiert auf den Menschenrechten und der Selbstständigkeit zur Gestaltung des Alltags resp. des Lebens. Demzufolge finden sich im Berufskodex sowohl Teile des Ansatzes von Thiersch sowie von Staub-Bernasconi. Folgend wird versucht, eine positive Entwicklung für die Soziale Arbeit zu definieren – auf der Grundlage des Berufskodexes und abgeleitet von den Grundsätzen der Sozialen Arbeit: Gleichbehandlung, Selbstbestimmung, Partizipation, Integration und Ermächtigung (AvenirSocial, 2010, S. 10).

- *Gleichbehandlung*: Basierend auf den Menschenrechten, dass jeder Mensch unabhängig von Leistung, Verdienst, Verhalten und Herkunft die gleichen Rechte hat (ebd.).
- *Selbstbestimmung*: Selbstständig wählen können, wie das individuelle Wohlbefinden gewährleistet ist, ohne dabei das Wohlbefinden der anderen zu gefährden (ebd.).
- *Partizipation*: Das Mitgestalten und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (ebd.).
- *Integration*: Jeder Mensch erhält Wertschätzung und die Befriedigung der physischen, psychischen, spirituellen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse werden berücksichtigt (ebd.).
- *Ermächtigung*: Die Fähigkeit entwickeln zu können, eigenständig und autonom mitzuwirken, um seine Rechte in Anspruch zu nehmen (ebd.).

Schlussfolgernd kann eine positive Entwicklung für die Soziale Arbeit, basierend auf den Grundsätzen des Berufskodexes, wie folgt lauten: Ein Mensch hat sich demzufolge dann positiv entwickelt, wenn sie_er seine/ihre Bedürfnisse sozialkompatibel befriedigen kann und seine/ihre

Lebensbedingung durch erworbene Kompetenzen selbstständig und autonom mitgestalten kann, ohne dabei das Wohlbefinden von anderen zu beeinträchtigen.

2.3.6 Fähigkeiten und Kompetenzen

Der Begriff «Fähigkeiten» ist allgemein meist mit dem Begriff «Kompetenzen» verwoben. Auch in Zusammenhang mit Resilienz werden die beiden Begriffe zusammenhängend verwendet. Eine Kompetenz ist, wenn in einer Situation angemessen gehandelt werden kann (Dominique Simone Rychen, 2008, S. 16). Umgangssprachlich wird oft gesagt «Er* oder Sie* ist kompetent»; gemeint ist damit, dass diese Person die Aufgabe durch angemessenes Handeln bewältigen resp. erledigen kann. Um angemessen handeln zu können, braucht es ein Bündel an Wissen, zum Beispiel Wissen über soziale Interaktion (Kommunikation), Wissen über Werte und Normen sowie ein gewisses Mass an kognitiven Fähigkeiten (ebd.). Die Fähigkeiten, welche die Kompetenz der Resilienz ausmachen, werden als personale Ressourcen, persönliche Schutzfaktoren oder als Resilienzfaktoren bezeichnet (siehe Kapitel 2.4.2). Das Erlernen von Resilienzfaktoren ist nach Wustmann (2018) ein Lernprozess, der durch die Interaktion zwischen dem Kind und seiner sozialen Umwelt geschieht (S. 21).

2.3.7 Persönliche und soziale Ressourcen

Soziale Ressourcen stehen für Menschen im sozialen Umfeld, welche die Entwicklung begünstigen oder in Krisen protektiv wirken können (siehe Kapitel 2.4.2). Allgemein können Ressourcen als Mittel betrachtet werden, die einem Individuum zur Verfügung stehen. Das können soziale Kontakte, individuelle Gegebenheiten oder Objekte sein. Diese Mittel können vom Individuum dafür eingesetzt werden, dass Entwicklungsaufgaben bewältigt werden und Bedürfnisse befriedigt werden können (Franz-Christian Schubert & Alban Knecht, 2012, S. 16).

In Kapitel 2.4.5 wird die Konsistenztheorie von Klaus Grawe erläutert. Aufgrund der Gewichtung dieser Theorie in dieser Arbeit folgt nun noch die Beschreibung von Ressourcen nach Grawe. Für Grawe sind Ressourcen Kraftquellen, die Menschen dabei helfen, ihre Bedürfnisse zu befriedigen und Probleme zu lösen oder mit Schwierigkeiten zurechtzukommen (Theresa Ruder, Klaus-Grawe-Institut, 2021). Was für einen Menschen eine Ressource ist, kann sehr unterschiedlich sein. Jeder Mensch ist individuell und jede Situation ist anders und erfordert andere Ressourcen. Beispiele für Ressourcen sind eine gemütliche Wohnung, Hoffnungen für die Zukunft, Ziele, Fähigkeiten, Interessen und wichtige Menschen in der sozialen Umgebung (ebd.).

2.4 Resilienz-Konzepte und -Modelle

Die Resilienz-Konzepte bestehen im Wesentlichen aus Risiko- und Schutzfaktoren und deren Wechselwirkung. Aufbauend auf den Konzepten, dem Risiko- und Schutzfaktorenkonzept

wurden mehrere Resilienz-Modelle entwickelt. In folgendem Abschnitt werden die beiden Konzepte, das Risikofaktorenkonzept und das Schutzfaktorenkonzept, vorgestellt und deren Wechselwirkung erläutert. Danach folgt eine kurze Beschreibung von Kumpfers Rahmenmodell der Resilienz.

2.4.1 Risikofaktorenkonzept

Risikofaktoren sind Merkmale (Bedingungen oder Variablen) (siehe Abbildung 1), welche die Entwicklung beeinträchtigen können. Diese Merkmale müssen nicht zwingend zu einer Entwicklungsstörung führen (Wustmann Seiler, 2018, S. 36–37). Risikofaktoren werden in zwei Kategorien unterteilt. Hinzu kommen traumatische Erlebnisse, die unvorhersehbar oder lebensbedrohlich sind und jegliche Erfahrungswerte überschreiten, sodass ein Ohnmachtsgefühl eintritt (Wustmann Seiler, 2018, S. 39). Traumatische Erfahrungen sind eine eigene Kategorie der belastenden respektive bedrohlichen Erfahrungen (Wieland, 2011, S. 185), welche die Zuständigkeit und Kompetenzen der Schulsozialarbeit überschreiten (siehe Kapitel 3.1.1). Deshalb werden traumatische Ereignisse hier nicht weiter erläutert und in Bezug zur Resilienz gesetzt.

Risikofaktorenkonzept	
Vulnerabilitätsfaktoren (biologische, psychologische)	Risikofaktoren bzw. Stressoren (psychosoziale Merkmale der Umwelt)
Primäre Faktoren: Genetische Dispositionen, Frühgeburt, Komplikationen bei der Geburt (z. B. Sauerstoffmangel)	Diskrete Faktoren: Kritische Lebensereignisse, die nur zu einem bestimmten Zeitpunkt die Entwicklung gefährden
Sekundäre Faktoren: Erwirbt das Kind durch die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt (z.B. negatives Bindungsverhalten)	Kontinuierliche Faktoren: Der sozioökonomische Status der Familie
	Proximale Faktoren: Wirken sich direkt auf das Kind aus (z. B. ungünstige Erziehungspraktiken)
	Distale Faktoren: Wirken sich indirekt durch das Verhalten der Eltern auf die Entwicklung des Kindes aus (z. B. Trennung, Armut der Eltern)

Abbildung 1: Risikofaktorenkonzept (leicht modifiziert nach Wustmann Seiler, 2018, S. 37)

Die Risikofaktoren ergeben aus der Kausalität der folgenden Aspekte eine «Krisensituation» und müssen immer auf das Individuum und dessen Umwelt bezogen und bewertet werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2019, S. 27). Ob die Vulnerabilitätsfaktoren und oder Risikofaktoren bzw. Stressoren Auswirkungen auf eine positive Entwicklung haben, hängt von den folgenden Punkten ab:

- *Phase erhöhter Vulnerabilität:* In gewissen Entwicklungsphasen ist ein Kind oder ein/e Jugendliche*r vulnerabler. Dies ist vor allem in Lebensphasen der Fall, in welchen an das Kind mehrere Anforderungen gestellt werden, zum Beispiel bei der Einschulung oder in der Pubertät (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2019, S. 25).
- *Kumulation der Belastungen:* Risikofaktoren und Stressoren treten meist kombiniert auf. Zum Beispiel ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sich eine chronische Armut auf das Familienleben auswirkt und eventuell zu Scheidung. Die Scheidung führt zu Stress und dieser, zu Alkoholabusus oder psychischen Erkrankungen der Eltern (Wustmann Seiler, 2018, S. 40). Dabei spielt es eine Rolle, wie viele Faktoren vorliegen. Zudem können Risikofaktor oft durch Schutzfaktoren abgeschwächt werden (siehe Kapitel 2.4.2) (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2019, S. 26).
- *Kontinuität der Belastung:* Die Dauer resp. das Anhalten einer «Krisensituation» hat einen negativen Einfluss auf die Entwicklung und Fähigkeiten der Kinder (z. B. armutsbetroffene Kinder) (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2019, S. 26).
- *Geschlechterspezifische Aspekte:* Die Entwicklungsphase im Kleinkindalter ist eine besonders vulnerable Zeit, weil in dieser viele Entwicklungsschritte auf einmal bewältigt werden müssen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2019, S. 26). In epidemiologischen Forschungen wurde nachgewiesen, dass Jungen in den ersten zehn Lebensjahren generell vulnerabler sind als Mädchen (ebd.). Mädchen haben dafür in der Adoleszenz ein erhöhtes Risiko der Vulnerabilität, weil sie auf die hormonellen Veränderungen sensibler reagieren, wodurch mehr Mädchen an psychosomatischen Erkrankungen wie Essstörungen leiden (ebd.). Im Erwachsenenalter wiederum weist das «männliche Geschlecht» eine erhöhte Vulnerabilität auf, was auf die Sozialisation in Bezug auf die stereotypischen Verhaltensweisen der Geschlechter zurückzuführen ist. Weill Männer weniger die Fähigkeit zugeschrieben wird, über ihre Gefühle zu sprechen und sich Hilfe zu holen. Haben Männer oft weniger die Fähigkeiten entwickelt sich in Krisensituationen Hilfe zu holen und über ihre Gefühle zu sprächen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2019, S. 27). Die geschlechterspezifischen Aspekte werden in der Fachliteratur zur Resilienz nur aus einer naturalistischen und heteronormativen Perspektive beleuchtet, die aus den folgenden Gründen kritisch hinterfragt werden sollte. Heteronormativität beschreibt die Vorstellung, dass es nur zwei Geschlechter gibt, das weibliche und das männliche, und nur die eine sexuelle Orientierung, das Begehren des anderen Geschlechts (Jutta Hartmann & Christian Klesse, 2007, S. 9). Kinder und Jugendliche, welche sich nicht in die zwei starren Geschlechterkategorien der Heteronormativität einordnen können, stehen in ihrer Entwicklung vor zusätzlichen Herausforderungen (Maik

Watzlawick, 2020, S. 24). Das Bewusstsein darüber, dass ihre sexuelle Orientierung oder ihr Geschlecht nicht der «Norm» entspricht, bedeutet, dass sie sich für die Entwicklung ihrer Identität mit diesem Teil ihrer persönlichen Entwicklung intensiver auseinandersetzen als heterosexuelle heteronormative Kinder und Jugendliche (Watzlawick, 2020, S. 32). Die betroffenen Kinder und Jugendliche können unter Stress leiden, durch Diskriminierungserfahrungen, Ablehnung und Gewalterfahrungen (du-bist-du, ohne Datum).

- *Subjektive Bewertung der Risikobelastung:* Wie Kinder und Jugendliche ihre Situation bewerten und einschätzen, hat grossen Einfluss auf Bewältigen einer «Krisensituation» (siehe Kapitel 2.1.2) (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2019, S. 27). Das bedeutet, dass Risikofaktoren zwar vorliegen können, aber subjektiv nicht als «schlimm» wahrgenommen werden und somit keine schädigenden Auswirkungen auf die Psyche haben (siehe Kapitel 2.4.2).

Zusammenfassung

Generell wirken sich die psychosozialen Risikofaktoren bzw. Stressoren negativ auf die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung aus führen häufiger zu ungünstigen Entwicklungsverläufen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2019, S. 21). Dafür verlieren die Vulnerabilitätsfaktoren mit zunehmendem Alter an negativer Auswirkung (Wustmann Seiler, 2018, S. 37). Zudem spielt die Kausalität eine Rolle, es spielt beispielsweise eine Rolle, wie alt das Kind zum Zeitpunkt einer Scheidung ist, wie die Eltern mit den entstehenden Konflikten umgehen und welche finanziellen Mittel der Familie zur Verfügung stehen. Je nachdem kann das Kind entweder durch die Handlungen der Eltern in der Scheidungssituation einen konstruktiven Umgang mit Konflikten lernen oder der Selbstwert des Kindes kann beeinträchtigt werden, indem es beispielsweise von einer elterlichen Partei als Druckmittel eingesetzt wird.

2.4.2 Schutzfaktorenkonzept

Schutzfaktoren sind psychologische Eigenschaften oder Merkmale aus der sozialen Umwelt, welche das Risiko senken, psychischen Schaden zu nehmen resp. dem Risiko entgegenwirken (Wustmann Seiler, 2018, S. 44). Die Schutzfaktoren sind personale Ressourcen und soziale Ressourcen (Wustmann Seiler, 2018, S. 46). Der Begriff «Schutzfaktoren» wird in der Fachliteratur nicht einheitlich verstanden und verwendet (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2019, S. 29).

Weit gefasste Definition von Schutzfaktoren

Ausgegangen von einer weit gefassten Definition von Resilienz (siehe Kapitel 2.2.2) werden Schutzfaktoren in eigentliche Schutzfaktoren und förderliche Bedingungen eingeteilt (ebd.). Eigentliche Schutzfaktoren sind persönliche oder soziale Ressourcen, welche eingesetzt werden, um Krisensituationen zu bewältigen (ebd.). Dabei handelt es sich um Kompetenzen, welche das Kind von seiner sozialen Umwelt erlernt (Aichinger, 2011, S. 29). Förderlichen Bedingungen

entstehen hauptsächlich durch soziale Ressourcen und tragen die Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten bei, ohne dass eine «Krisensituation» vorliegt (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2019, S. 29) Die erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten können dann in «Krisensituation» eingesetzt werden (ebd.). In einer weit gefassten Definition werden also auch die Kompetenzen und Fähigkeiten als Schutzfaktoren definiert, die nicht unter einer «Krisensituation» erworben worden sind (Wustmann Seiler, 2018, S. 44). Schutzfaktoren erhöhen demnach die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder und Jugendliche mit «Krisensituation», Stress oder Problemen besser umgehen, indem sie durch Schutzfaktoren den Risikofaktoren entgegenwirken, abschwächen oder sie sogar kompensieren (Wustmann Seiler, 2018, S. 46). Nach einer weit gefassten Definition gibt es folgende Schutzfaktoren.

Persönliche Ressourcen

Die persönlichen Ressourcen bezeichnen Fröhlich-Gildhoff und Rönnau Böse (2019) als Resilienzfaktoren³ (S. 41). In der Forschung wurden sechs Resilienzfaktoren ermittelt, welche den Kindern bei der Bewältigung einer «Krisensituation» helfen (ebd.).

- *Selbst- und Fremdwahrnehmung*: Die Selbstwahrnehmung umfasst die Fähigkeit, die eigenen Emotionen, Werte, Einstellungen und Gedanken wahrzunehmen und sich selbst zu reflektieren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2018, S. 63). Fremdwahrnehmung umschreibt die Fähigkeit, die Emotionen von anderen zu deuten und für die Gefühle der anderen Empathie zu empfinden (ebd.).
- *Selbstregulation*: Ist die Fähigkeit, Gefühle und Spannungen wahrzunehmen und die Intensität und Dauer selbstständig beeinflussen bzw. kontrollieren zu können und damit das eigene Verhalten zu regulieren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2018, S. 64). Dazu gehört beispielsweise das Wissen darüber, welche Strategien zur eigenen Beruhigung verhelfen (ebd.).
- *Selbstwirksamkeit*: Selbstwirksamkeit ist die innere Einstellung resp. Überzeugung, Hindernisse selbstständig überwinden (ebd.). Dabei wirkt sich die Einstellung resp. Überzeugung, selbstwirksam zu sein, auf die Herangehensweise aus. Resiliente Kinder sind der Überzeugung, dass sie ihre Gefühle und Situationen beeinflussen können und somit nicht einem Problem ausgeliefert sind (ebd.). Die Selbstwirksamkeit hängt von den gemachten Erfahrungen in der Bewältigung von Krisensituationen ab (Aichinger, 2011, S. 29). Die positive Erfahrung, eine schwierige Situation selbst gelöst zu haben, hat zur Folge, dass resiliente Kinder und Jugendliche Krisensituationen eher als Herausforderung wahrnehmen

³ Fortan wird der Begriff «Resilienzfaktoren» verwendet.

und entsprechend selbstbewusster an deren Bewältigung herangehen (Aichinger, 2011, S. 29).

- *Soziale Kompetenzen:* Soziale Kompetenzen zeigen sich, indem eine Person in sozialen Situationen adäquat reagieren kann. Dafür braucht sie Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten sowie Empathie. Zudem zeigt sich in der Sozialkompetenz, ob eine Person neue Kontakte knüpfen und sich bei anderen Hilfe holen kann (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2018, S. 64).
- *Aktive Bewältigungskompetenzen:* Das Empfinden von Stress ist subjektiv. Aktive Bewältigungskompetenzen besteht darin, das eigene Stressempfinden zu kennen, zu wissen, mit welchen Strategien der Stress zu bewältigen ist und wo die persönlichen Grenzen der eigenen Fähigkeiten liegen(ebd.) Dadurch erkennen die Personen selbstständig, wann die eigenen Ressourcen erschöpft sind und sie Unterstützung benötigen (ebd.).
- *Problemlösung:* Die Fähigkeit «Problemlösung» bedeutet, 1.) das Können, eine Situation aus unterschiedlichen, auf den Kontext bezogenen Perspektiven zu betrachten und dabei die unterschiedlichen Facetten eines Problems und deren Zusammenhänge zu erkennen (ebd.) und 2.) auf der Situation angemessene Ressourcen zurückgreifen zu können, um das Problem zu lösen (ebd.).

Zu beachten ist bei den Resilienzfaktoren, dass diese nicht einzeln für sich stehen, sondern sich gegenseitig beeinflussen. Eine adäquate Fremdwahrnehmung ist beispielsweise für die Entwicklung der Sozialkompetenz wichtig (ebd.). Wie in Kapitel 2.3.2 bereits erwähnt, werden Kompetenzen durch die Interaktion zwischen dem Kind und seiner sozialen Umwelt erlernt (Wustmann Sailer, 2018, S. 21).

Soziale Ressourcen

Kinder, die mindestens eine stabile enge und positiv-emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson aufbauen konnten, verfügten über mehr Resilienz (Aichinger, 2011, S. 29). Die Beziehung zeichnete sich dadurch aus, dass die erwachsene Bezugsperson auf die Bedürfnisse und Signale des Kindes feinfühlig und altersgerecht einging (ebd.). Die stabile Bindung zu einer Bezugsperson ermöglicht dem Kind, die Resilienzfaktoren aufzubauen, und ist zugleich ein Puffer in belastenden Situationen (ebd.). Diese emotionale und soziale Unterstützung trägt zur Problembewältigung bei und dient auch als Modell/Vorbild (siehe Kapitel 2.3.2) dafür, wie mit Problemsituationen umgegangen werden kann (Aichinger, 2011, S. 30). Der Schutzfaktor «Beziehung» ist in allen Studien so konstant hervorgehoben, dass gesagt werden kann, dass Resilienz immer von Beziehungen abhängig ist (Gildhoff & Rönnau Böse, 2018, S 63). Wie in der Mannheimer Studie herausgearbeitet wurde, hat die Mutter-Kind-Beziehung einen Einfluss auf die Bildung von Resilienz. In der Bielefelder Studie wurde ersichtlich, dass Beziehungen zu Verwandten, Freundinnen

und Freunden, pädagogischen oder pflegerischen Fachkräften zwar nicht als genereller Ersatz einer fehlenden Mutter-Kind-Beziehung dienen, dass sie aber in Bezug auf die Bildung von Resilienz eine kompensatorische Wirkung haben können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2018, S. 63). Besonders Beziehungen zu Lehrpersonen aber auch anderen Personen ausserhalb der Familie werden in der Fachliteratur als kompensatorisch beschrieben, indem diese Personen zu einer Art von Mentor*in werden (Michael Ungar, 2011, S. 164). Fröhlich-Gildhoff und Rönnau Böse (2018) halten fest, dass eine Beziehung resilienzfördernd ist, wenn die Beziehung folgende Qualitäten aufweisen (S. 63) (siehe Tabelle 1).

Qualitäten einer resilienzfördernden Beziehung
Für das Kind «konstant» verfügbar ist. In Bezug auf Schulsozialarbeitende würde dies bedeuten, dass ein Kind fast täglich auf die Schulsozialarbeitenden zugehen kann.
Durch die Beziehung ein Gefühl von Sicherheit vermitteln
Als erwachsene Person feinfühlig auf das Kind und seine Bedürfnisse eingehen
Durch die Beziehung das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen des Kindes stärken.
Als erwachsene Person eine optimistische Grundhaltung haben
Dem Kind zutrauen, Stresssituationen, Belastungen oder Probleme selbstständig zu bewältigen und individuelle Unterstützung anbieten
Das Kind ermutigen und bei Erfolgen bestätigen

Tabelle 1: Qualitäten einer resilienzfördernden Beziehung (eigene Darstellung auf der Basis von Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2018, S. 63)

Zusammenfassung

Risikofaktoren sind Merkmale, welche die Entwicklung beeinträchtigen können. Ob und wie sich die Risikofaktoren auf die Entwicklung auswirken, hängt von verschiedenen Aspekten ab: subjektive Bewertung der Risikobelastung, geschlechterspezifische Aspekte, Kontinuität der Belastung, Kumulation der Belastungen, Phase erhöhter Vulnerabilität. Aus diesem Grund gelten die Risikofaktoren nicht einfach als pauschal gefährdend, sondern diese müssen immer auf das Individuum und dessen Umwelt bezogen und bewertet werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2019, S. 27).

Soziale Ressourcen können sich durch die Beziehung zum Kind entweder als schützend erweisen und den Erwerb der Resilienzfaktoren (Kompetenzen und Fähigkeiten) ermöglichen. Eine wertschätzende, bedürfnisorientierte, konstante Beziehung ist der wichtigste Schutzfaktor, um Resilienz zu entwickeln (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse, 2018, S. 63). Die Schutzfaktoren dienen

der Forschung und der Praxis als Anhaltspunkte, wie Resilienz gefördert werden kann (Wustmann Seiler, 2018, S. 48). Bei der Förderung der Resilienz ist es wichtig, nicht davon auszugehen, dass es sich lediglich um eine Stärkung der Schutzfaktoren handelt, sondern sich der Wechselwirkung von Schutz- und Risikofaktoren bewusst zu sein, welche wiederum vom Kontext einer Situation beeinflusst wird.

In den nächsten zwei Unterkapiteln wird auf den Wechselwirkungsprozess zwischen den Schutz- und Risikofaktoren eingegangen und das Rahmenmodell von Kumpfer vorgestellt, welches versucht, den Kontext und seine Auswirkungen auf die Schutz- und Risikofaktoren zu rahmen.

2.4.3 Wechselwirkungsprozesse der Schutz- und Risikofaktoren

Nach heutigem Forschungsstand stehen die Schutz- und Risikofaktoren in einem Wechselwirkungsprozess (Wustmann Seiler, 2018, S. 48). Resilienz wird durch die Interaktion zwischen Individuum und sozialer Umwelt entwickelt. Die soziale Umwelt und das Individuum bringen sowohl Risikofaktoren als auch Schutzfaktoren mit, daraus ergibt sich eine Wechselwirkung, die den Erwerb von Resilienz ermöglicht. Das Individuum ist dabei ein aktiver Teil und kann durch seine Handlungen (regulierend) auf die soziale Umwelt Einfluss nehmen (Wustmann Seiler, 2018, S. 29–30). Daraus ergibt sich, dass Resilienz durch einen «dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess» entsteht (Wustmann Seiler, 2018, S. 28). Resilienz ist kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal (Wustmann Seiler, 2018, S. 29) sie ist auch nicht universell. Sie bildet sich nur durch das Vorhandensein von Schutz- und Risikofaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 10). Resilienz eine variable Grösse. Das bedeutet, dass Kinder und Jugendliche, die in spezifischen Krisensituationen Resilienz zeigen können, sind mit einer anderen Krisensituation überfordert (Wustmann Seiler, 2018, S. 30).

2.4.4 Das Rahmenmodell der Resilienz

Das Rahmenmodell von Kumpfer (1999) gilt als zentrales Konzept in der Resilienzforschung (Wustmann Seiler, 2018, S. 65). Das Modell hebt sechs Dimensionen hervor, welche für die Entwicklung von Resilienz bedeutsam sind (Wustmann Seiler, 2018, S. 62). Dabei wird zwischen vier prägenden (einflussnehmenden) Elementen, auch Prädikatoren genannt, und zwei Transaktionsprozessen (Wechselwirkungen) unterschieden (ebd.). Prädikatoren sind Stressoren, Umweltbedingungen, personale Merkmale und der Entwicklungsverlauf (Wustmann Seiler, 2018, S. 62–63). Transaktionsprozesse: sind einerseits das Zusammenspiel der Personen mit der Umwelt sowie der Personen mit einem Entwicklungsereignis (Wustmann Seiler, 2018, S. 63). Das Zusammenspiel Personen und Entwicklungsereignis umfasst den Prozess der Bewältigung und ist in der Resilienzforschung noch wenig erforscht (ebd.). Das Rahmenmodell wurde für diese Arbeit ausgewählt, weil es das ganzheitlichste Modell ist. Neben dem Rahmenmodell gibt es noch das Haupteffekt-Modell, das Mediatoren-Modell (Modelle der Kompensation) sowie das Modell der

Interaktion der Kumulation (Modelle der Herausforderung), welche in der Publikation von Corina Wustmann Seiler (2018) «Resilienz, Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Beiträge zur Bildungsqualität» auf den Seiten 56 bis 61 nachzulesen sind.

2.4.5 Theoretische Verortung von Resilienz

Bisher kann gesagt werden, dass Resilienz eine Kompetenz ist, die in einem dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess gebildet wird. Die Kompetenz «Resilienz» wird Krisensituationen zu bewältigen ohne psychischen Schaden zu nehmen. Wieland (2011) geht davon aus, dass eine Krisensituation dann entstehen, wenn die psychischen Grundbedürfnisse nicht befriedigt sind (S. 185). Nach Wieland (2011) liegt die Motivation und der Grund für das menschliche Handeln, in dem Verlangen die menschlichen Grundbedürfnisse (psychischen und physischen) zu befriedigen (S. 188). Die Schlussfolgerungen von Wieland lassen sich mit der Konsistenztheorie von Klaus Grawe begründen (2004), wonach jeder Mensch die gleichen vier psychische Grundbedürfnisse hat: Lust und Unlust / Bindung / Orientierung und Kontrolle / Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz (S. 186). Wenn die Grundbedürfnisse nach Grawe dauerhaft nicht befriedigt oder verletzt werden, schädigt dies die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden (Klaus Grawe, 2004, S. 185). Nach Grawe (2004) ist das Befriedigen der Grundbedürfnisse Motivation/Antrieb für alle menschlichen Handlungen (S. 190). Die Handlungen resp. Strategien für die Befriedigung der Grundbedürfnisse nennt Grawe (2004) motivationale Schemata (S. 188). Diese Schemata werden durch den Verlauf der individuellen Entwicklung gebildet (Grawe, 2004, S. 191). Dabei unterscheidet er zwischen annähernden und vermeidenden Schemen (ebd.). Annähernden Schemen, sind Fähigkeiten und Kompetenzen (Resilienzfaktoren) um seine Bedürfnisse zu befriedigen (Grawe, 2004, S. 188). Vermeidende Schemen sind, Formen von Ersatzhandlungen unter anderem Abwehrmechanismen, Emotionsregulation (Grawe, 2004, S. 191). Durch vermeidende Schemen werden die Bedürfnisse nicht befriedigt, sondern nur die negativen Symptome gelindert (ebd.). Grawe (2004) geht davon aus, dass die erworbenen motivationalen Schemen prägen sind, für das zukünftige Verhalten in Krisensituationen (Grawe, 2004, S. 191). Wieland (2011) bezieht sich hier auf das Bewältigungsparadigma (S. 188). Nach dem die subjektive Wahrnehmung⁴ eines Sachverhaltes dafür verantwortlich ist, welches Bedürfnis in einer Situation befriedigt oder unbefriedigt erscheint (ebd.). Die subjektive Bewertung prägt demzufolge die menschlichen Handlungen, welche zum Ziel haben, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen. Die subjektive Wahrnehmung wird geprägt durch den

⁴ Wieland nimmt eine konstruktivistische Perspektive ein. Die konstruktivistische Perspektive geht davon aus, dass sich jeder Mensch durch seine subjektive Wahrnehmung seine eigene Wirklichkeit konstruiert. Demzufolge gibt es die objektive Wirklichkeit auf Sachverhalte nicht (Lambers, 2016, S. 273).

Entwicklungsverlauf und ist ausschlaggebend, ob ein Individuum eine Situation als «Krisensituation» empfindet oder «nur» als Herausforderung.

Wie bereits dargelegt wird die subjektive Wahrnehmung auf «Krisensituation» auch in der Resilienzforschung untersucht. Dabei wurde ersichtlich, dass die subjektive Wahrnehmung einer «Krisensituation» grossen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit hat (siehe Kapitel 2.1.3). Personen, die von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt sind, sind der Überzeugung, dass sie in «Krisensituation» handlungsfähig sind, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Selbstwirksamkeit kann demnach als Kontrollüberzeugung beschrieben werden und ist ein Teil von Resilienz (Wieland, 2011, S. 189). Die Kontrollüberzeugung hat einen Einfluss auf die psychische Gesundheit, denn nicht handlungsfähig zu sein würde schwere Depressionen verursachen und sogar zu Tod führen können (ebd.).

Daraus schlussfolgert Wieland (2011), dass Resilienz die Handlungskompetenz ist, die dazu dient, die eigenen seelischen Grundbedürfnisse in «Krisensituation» zu befriedigen, um das Wohlbefinden wieder herzustellen (S. 185).

Im nächsten Abschnitt wird aufgezeigt, wie die theoretische Verordnung von Resilienz für die Schulsozialarbeit zugänglich gemacht werden kann, um in der Einzelfallberatung zu nutzen. Die Soziale Arbeit geht ebenfalls davon aus, dass die Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse lebensnotwendig ist (Beat Schmoker, 2017, S. 5). Sowie, dass diese, der Antrieb für das menschliche Handeln, ist (Schmoker, 2017, S. 6 – 7). Diese Annahme beruht auf einem Menschenbild, dass alle Menschen gleich sind und die gleichen Bedürfnisse haben (ebd.). Für die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse sind alle Menschen aufeinander angewiesen (Schmoker, 2017, S. 7). Deshalb sind Menschen soziale Wesen und aufeinander angewiesen (Schmoker, 2017, S. 12). Damit alle Menschen ihre Bedürfnisse befriedigen können, ohne dabei die Bedürfnisse, der Andern zu verletzen gibt es die Moral. Die «Moral» stellt das Regelsystem dar, um friedvoll die menschlichen Bedürfnisse zu befriedigen (Schmoker, 2017, S. 6.). Moralisch nicht erlaubt sind deshalb Handlungen, welche die Bedürfnisse von anderen nachhaltig beeinträchtigen oder sogar verletzen, moralische Gebote sind alle Handlungen, die das Wohlbefinden aller nachhaltig begünstigen. Das moralische Recht ist demnach das Recht, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen, und die Pflicht, auch anderen dabei zu helfen, diese zu befriedigen (Schmoker, 2017, S. 8). Auf dieser Grundlage ergibt sich laut Schmoker (2017) für die Soziale Arbeit folgendes Moralitäts-Prinzip: Das professionelle Handeln richtet sich danach, die Menschen zu befähigen, in Kooperation ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Dabei wirkt sie auf allen Ebenen (Individuum, intentionell, politisch) der Gesellschaft (Schmoker, 2017, S. 13). Das eigene Handeln ist vorbildlich, indem man für die Befriedigung der individuellen menschlichen Bedürfnisse ebenso einsteht wie für diejenigen der anderen (ebd.). Weber (2012) schreibt, dass der Grossteil der

Personen, welche die Beratung der Sozialen Arbeit in Anspruch nehmen, eben nicht über die nötigen Bewältigungsstrategie (annähernde Schemata) und Ressourcen verfügen, um eine spezifische Situation «moralisch» adäquat zu bewältigen (siehe Kapitel 3.2.1) (S. 32).

Das bedeute die Schulsozialarbeit in der Einzelfallberatung verfolgt das Ziel, die Schüler*innen zu befähigen, ihre Grundbedürfnisse nach den moralischen Geboten zu Befriedigen. Dabei gibt das Konzept der Resilienz, den Schulsozialarbeitenden, Aufschluss darüber welche Faktoren im Entwicklungsverlauf dazu beigetragen haben, dass die_der Schüler*in nicht über die nötigen Ressourcen verfügen, um die eigenen Bedürfnisse selbständig zu befriedigen. In der Einzelfallberatung dient das professionelle Handeln der Schulsozialarbeitenden den Schüler*innen als Vorbild/Modell, was nach dem Konzept der Resilienz eine wichtige Unterstützung für den Aufbau von Resilienzfaktoren ist (siehe Kapitel 3.3).

2.4.6 Kritik

Wie in der Arbeit bereits herausgearbeitet wurde, gibt es zum Thema Resilienz Kritikpunkte, welche Auswirkungen auf die wissenschaftliche und praxisbezogene Verwendung haben. Den ersten Kritikpunkt stellt die nicht einheitliche Begrifflichkeit dar. Durch die unterschiedlichen verwendeten Begriffe in der Forschung gibt es bezüglich Definitionen zum Beispiel bei den Begriffen «Faktoren», «Ressourcen» und Krisensituationen eine gewisse Ungenauigkeit, was wiederum in der Praxis zur Verwirrung führen kann. Die Unschärfe bezüglich der «positiven Entwicklung» und der «Bewältigung» müsste für die Soziale Arbeit präzisiert werden, damit sichergestellt werden kann, dass diese mit den Handlungsmaximen der Sozialen Arbeit kompatibel sind. Die Schulsozialarbeit setzt sich dafür ein, dass insbesondere Schüler*innen nicht diskriminiert werden. Die Resilienzforschung hat ein heteronormative Geschlechterverständnis, dies ist mit den Werten der Schulsozialarbeit nicht zu vereinbaren. Wünschenswert wäre eine genderspezifische Perspektive.

Zusammenfassung

Resilienz ist eine Handlungskompetenz, welche dazu dient, die psychischen Grundbedürfnisse zu befriedigen, um sich trotz und durch Krisensituationen positiv zu entwickeln. Die Handlungskompetenz «Resilienz» wird durch einen Anpassungs- und Entwicklungsprozess erworben. Die Einzelfallberatung wird tendenziell von Schüler*innen als Unterstützungsangebot in Anspruch genommen, weil ihnen einen Teil dieser Handlungskompetenz «Resilienz» fehlen. Das Konzept der Resilienz kann den Schulsozialarbeitenden als Analyseinstrument dienen, um herauszufinden welche Faktoren für das Defizit, verantwortlich sind und welche Schutzfaktoren gefördert werden müssen, um es zu beheben. Für die Entwicklung von Resilienz ist eine, stabil wertschätzend Beziehung, die Sicherheit vermittelt und einen feinfühligem Umgang mit den Bedürfnissen pflegt fundamental. Schulsozialarbeitenden müssen demnach in erster Linie für die

Resilienzförderung im Stande sein eine solche Beziehung in der Einzelfallberatung zu der_die Schüler*in aufbauen zu können. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, ob die Schulsozialarbeitenden die nötigen Kompetenzen für die Resilienzförderung mitbringen und inwiefern die Einzelfallberatung ein geeignetes Setting ist.

3 Resilienzförderung

In der Fachliteratur zur Resilienzförderung ist die Schulsozialarbeit nur sehr selten explizit erwähnt. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Schulsozialarbeit ein junges Berufsfeld der Sozialen Arbeit ist. Es finden sich jedoch zahlreiche Beiträge über Resilienzförderung für das pädagogische Setting unter anderem von Corina Wustmann Seiler, Silke Kaiser und Margherita Zander. Für die Psychotherapie sind Klaus Fröhlich-Gildhoff und Maike Rönnau-Böse mit vielen Publikationen vertreten. In diesen Beiträgen wird ersichtlich, welche Grundhaltungen und Kompetenzen Pädagoge*innen und Psycholog*innen besitzen müssen, um Resilienz zu fördern. Aus der umfangreichen Literaturrecherche von Silke Kaiser (2019) wird ersichtlich, dass Pädagoge*innen über die folgenden Grundhaltungen und Kompetenzen verfügen müssen: Eine individuelle, auf das Kind bezogene Einschätzung der Risiko- und Schutzfaktoren vornehmen zu können, die Bewältigungskompetenzen beachten und unterstützen und dafür eine ressourcenorientierte Haltung einnehmen können und eine wertschätzende Beziehung zum Kind aufbauen können (S. 155). Die Beiträge von Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse für die Gesprächstherapie greifen mehrheitlich den Faktor der wertschätzenden Beziehung auf und verbinden diesen mit der Personenzentrierten Gesprächsführung⁵ von Carl Rogers (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2017, S. 66). Rogers untersuchte die Wichtigkeit einer wertschätzenden Beziehung in Therapiegesprächen als Wirkfaktor (Abplanalp et al., 2020, S. 73.) Der Wirkfaktor Beziehung ist einer der bestbelegten und allgemein anerkannten Wirkfaktoren für eine gelingende Gesprächstherapie (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2017, S. 66). Die von Rogers entwickelte Methode der personenzentrierten Gesprächsführung wurde für die Soziale Arbeit adaptiert und wird in der Einzelfallhilfe verwendet (Michael Galuske, 2013, S. 180). Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2017) kommen zu Schluss, dass der personenzentrierte Ansatz eine Reihe von Parallelen zum Resilienzkonzept aufweist (S.66). Neben dem Faktor Beziehung, der die Grundlage für therapeutische Prozesse und Resilienzförderung ist, können die Resilienzfaktoren in der Gesprächstherapie mit dem personenzentrierten Ansatz beobachtet, angesprochen, analysiert und reflektiert werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2017, S. 67). Bevor die Erkenntnisse aus den Beiträgen zu Gesprächstherapie für die Einzelfallberatung der Schulsozialarbeit genutzt werden können, müssen die Parallelen und Unterschiede der Beratung in der Sozialen Arbeit und der Psychotherapie respektive der Gesprächstherapie klar sein. Sowohl die Schulsozialarbeit wie auch die Psychotherapie unterstützen Kinder und Jugendliche bei einem Veränderungsprozess mit dem Ziel, ihren Alltag gelingend zu meistern (Abplanalp et al., 2020, S. 31). Die Einzelfallberatung der

⁵ In der Fachliteratur werden unterschiedliche Begriffe verwendet, z.B. nicht-direktive-Beratung, klientenzentrierte bzw. klientenbezogene Gesprächstherapie/Beratung oder personenzentrierte Psychotherapie/Beratung (Michael Galuske, 2013, S. 180).

Schulsozialarbeit befasst sich mit bio-psycho-soziale Fragestellungen (Kapitel 1.1). Dabei können die beraterische Interventionen durchaus einen therapeutischen Effekt haben (Abplanalp et al., 2020, S. 32). Der Unterschied zwischen Psychotherapie und Beratung in der Sozialen Arbeit liegt darin, dass die Psychotherapie eine medizinische Disziplin ist und aufgrund einer Krankheit (psychischer Störung) agiert mit dem Ziel, diese zu heilen (Abplanalp et al., 2020, S. 35). Dabei können die beraterische Interventionen durchaus einen therapeutischen Effekt haben (Abplanalp et al., 2020, S. 32). Die Einzelfallberatung soll für Orientierung sorgen und dabei unterstützen, Krisen zu bewältigen (ebd.). Einfach gesagt: Einzelfallberatung befähigt Menschen (Schüler*innen), die Psychotherapie heilt Menschen. Weil Resilienz eine Handlungskompetenz ist, welche über das Fördern von Ressourcen erschlossen wird, eignet sich die Einzelfallberatung grundsätzlich die Resilienzförderung (siehe Kapitel 2.4.5 & 2.4.2).

3.1 Resilienzförderung in der Beratung der Sozialen Arbeit

In diesem Kapitel wird anhand der Arbeitsprinzipien der Beratung für die Soziale Arbeit und in Bezug auf die Beiträge Kaiser, Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse zur Resilienzförderung (siehe Kapitel 3) geklärt, inwiefern sich die Schulsozialarbeit eignet, um Resilienz bei Schüler*innen zu fördern, und ob die Einzelfallberatung dafür das richtige Setting ist. Die jeweiligen Arbeitsprinzipien werden knapp und nur auf die Förderung von Resilienz bezogen und erläutert.

3.1.1 Arbeitsprinzip Ethisches Handeln

Das Arbeitsprinzip «Ethisches Handeln» rahmt in der Beratungspraxis das professionelle Handeln (Abplanalp et al., 2020, S. 56). Das professionelle Handeln der Schulsozialarbeit richtet sich nach den folgenden Grundlagen: den Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit (Kurt Gschwind, Uri Ziegele & Nicolette Seiterle, 2014, S. 16). Die Auseinandersetzung mit den Werten und Normen der eigenen Profession ist die Grundlage, um professionell handeln zu können und für die Einzelfallberatung zentral (Abplanalp et al., 2020, S. 52). Professionelles Handeln impliziert demzufolge immer auch ein ethisch korrektes Handeln. Das bedeutet, dass Fachkräfte der Schulsozialarbeit nicht auf der Grundlage ihrer persönlichen Überzeugungen oder Werte handeln, sondern nach dem Berufskodex von AvenirSocial (Abplanalp et al., 2020, S. 57). Für die Resilienzförderung in der Einzelfallberatung ist dies relevant für das Arbeitsprinzip Beziehungshandeln (siehe Kapitel 3.1.4) sowie für die Einschätzung, ob die_der Schüler*in durch die Resilienzförderung geholfen werden kann. Nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2018) ist es wichtig zu erkennen, dass Resilienzförderung keine universelle Lösung für unmenschlichen und unaushaltbaren Lebenssituationen ist, und dass die Menschen, die sich in solchen

Situationen befinden, eben *nicht* lernen müssen, mit diesen Situationen umzugehen⁶, sondern dass die unmenschlichen und unaushaltbaren Situationen external verändert werden müssen (S. 8). Um Resilienz fördern zu können, ist es demzufolge wichtig, den Unterschied zwischen unmenschlichen und unaufhaltbaren Lebensbedingungen zu Krisensituationen zu kennen. Konkret orientiert sich die Schulsozialarbeit dafür am Artikel 1 der Allgemeinen Menschenrechtsklärung, dort wird das Recht auf Entwicklung festgehalten (humanrights.ch, 2005). Für die Schulsozialarbeit bedeutet dies, dass unmenschlichen und unaufhaltbaren Lebensbedingungen dann vorliegen, wenn eine Situation die Entwicklung gefährdet respektive beeinträchtigen. Die Schulsozialarbeit steht dafür ein, Lebensumstände zu schaffen, in denen Entwicklung möglich ist. Die Schulsozialarbeit bezieht sich dafür auf den, Artikel 2 der Kinderrechtskonventionen «Das Recht auf Wahrung des Kindeswohls». Der Begriff «Kindeswohl⁷» ist in der Schweiz nicht explizit im Gesetz verankert (Kay Biesel & Clarissa Schär, 2018, S. 124). Peter Mösch Payot, Johannes Schleicher und Christoph Häfeli (2016) schreiben, dem Kindeswohl sei Sorge zu tragen, damit sich das Kind körperlich, geistig, psychisch und in sozialer Hinsicht optimal entwickeln kann (S. 294). Diese Auslegung kann mit Art. 3 «Das Recht auf Leben und Entwicklung» untermauert werden (UNICEF Schweiz, ohne Datum, S. 3).

Hinzu kommt, dass die Schulsozialarbeit generell und besonders in Krisensituationen klären muss, inwiefern sie Hilfe leisten kann (zum Beispiel bei traumatischen Ereignissen). Ausschlaggebend ist, inwiefern sie über genügend spezifisches Fachwissen verfügt und inwiefern es in ihrem institutionellen Auftrag liegt (Abplanalp et al., 2020, S. 174). Falls sie dies beides oder eines von beiden nicht hat, gilt es, die Schüler*innen an die entsprechenden Stellen weiterzuleiten (ebd.). Das Wissen über Gefährdung des Kindeswohls, kann mit der Kompetenz von Kaiser (2019) verglichen werden eine individuelle, auf das Kind bezogenen Einschätzung der Risikofaktoren vornehmen zu können (S. 155).

3.1.2 Arbeitsprinzip Kontextualisierung

Das Arbeitsprinzip Kontextualisierung ist das Wissen darum, die Mehrdimensionalität eines Sachverhaltes zu verstehen (Abplanalp et al., 2020, S. 62). Die Kontextualisierung lässt sich auch mit dem ökonomischen Ansatz von Bronfenbrenner erklären (Kapitel 2.3.2), dass alle Handlungen durch die Sozialisation geprägt wurden, welche im einem mikro-, meso- und makrosozialen Rahmen verstanden werden muss (Abplanalp et al., 2020, S. 63). Das Rahmenmodell von Kumpfer (1999) hebt die Mehrdimensionalität der Entwicklung von Resilienz hervor (Kapitel 2.4.4).

⁶ Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse meinen damit, dass die Resilienzförderung nicht missbraucht werden darf, um Menschen zu zwingen, in unmenschlichen Umständen zurechtzukommen.

⁷ In der Schweiz ist das Wohl der Kinder im Zivilgesetzbuch (ZGB) festgehalten. In Art. 301 wird ersichtlich, dass primär die Eltern für das Wohl des Kindes verantwortlich sind (Biesel & Schär, 2018, S. 124).

Für die Förderung von Resilienz ist es demzufolge wichtig, den Kontext zu berücksichtigen. Das heisst, die sozioökonomischen Gegebenheiten sowie die gesellschaftlichen Werte und Normen müssen bei der Förderung von Resilienz mitberücksichtigt werden. Für die Einzelfallberatung bedeutet das, dass der Sachverhalt von Schüler*innen immer auch vom familiären, schulischen und sozialen Kontext beeinflusst ist, der mitberücksichtigt werden muss (Abplanalp et al., 2020, S. 64).

3.1.3 Arbeitsprinzip Mehrperspektivität

Das Arbeitsprinzip Mehrperspektivität ist erstens der Anspruch, die Ausgangslage einer rat suchenden Person aus mehreren fachlichen Perspektiven zu betrachten und theoretisch zu begründen (Abplanalp et al., 2020, S. 66). Zweitens beinhaltet Arbeitsprinzip Mehrperspektivität auch die Berücksichtigung der Perspektiven der involvierten Personen (zum Beispiel der Eltern oder der Lehrpersonen), welche der Analyse des Sachverhaltes dienen (Abplanalp et al., 2020, S. 67). Für die Förderung von Resilienz, benötigen Schulsozialarbeitende neben dem Fachwissen zum Resilienz-Konzept, juristische Fachwissen und Fachwissen über die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Weshalb das Fachwissen zur Entwicklung Kindern und Jugendlichen für die Resilienzförderung wichtig ist, lässt sich mit dem Beitrag von Edith H. Grotberg aufzeigen. Edith H. Grotberg (2011) hat auf der Basis des internationalen Resilienz-Projekts «The International Resilience Project» eine praktische Anleitung zur Resilienzförderung bei Kindern entwickelt (S. 51). Anhand von drei Kategorien (ich habe, ich bin, ich kann) erläutert Grotberg, was ein Kind braucht, um Resilienz zu entwickeln (ebd.). Dabei lehnt sich Grotberg an die Entwicklungsaufgaben von Erik Erikson (Zander, 2009, S. 199). Dadurch ergeben sich für die Resilienzförderung drei Schwerpunkte, welche auf einen «normalen», altersgerechten Entwicklungsverlauf ausgerichtet sind (ebd.). Die erste Phase geht von der Geburt bis zum Alter von 3 Jahren. Dabei steht die Förderung von Vertrauen und Autonomie im Vordergrund. Die zweite Phase geht vom 4. bis zum 7. Lebensjahr; in diesem Lebensabschnitt soll die Initiative gefördert werden. Und in der dritten und letzten Phase von 8 bis 11 Jahren wird die Leistung (Selbstverantwortung) gefördert (Zander, 2009, S. 199). Bei der Resilienzförderung kann es in der Praxis vorkommen, dass sich ein Kind nicht dem Alter entsprechend «normal» entwickelt (ebd.). Grotberg empfiehlt, in einem solchen Fall den Ursachen nachzugehen und die Auswirkungen der Entwicklungsverzögerung auf das Kind zu beobachten, um dieses gestützt auf diese Beobachtungen angemessen und angepasst zu fördern (ebd.). Das macht deutlich, dass Fachkräfte, welche die Resilienz fördern wollen, ein allgemeines theoriegestütztes Verständnis von Entwicklung benötigen. An dieser Stelle ist zu betonen, dass die Entwicklung mit 11 Jahren nicht abgeschlossen ist und die Phasen von Erikson nicht mehr dem heutigen Verständnis von Entwicklung entsprechen. Erstens werden in den heutigen Entwicklungstabellen die unterschiedlichen individuellen Ausgangslagen der

Kinder berücksichtigt. Zweitens werden die Entwicklungsaufgaben nicht mehr isoliert voneinander betrachtet und nicht mehr so starr in Alterskategorien unterteilt (Gabriele Haug-Schnabel & Joachim Bensel, 2008, S. 5). Insofern dienen die Phasen von Grotberg lediglich als Orientierung für die Förderung von Resilienz. Wichtig ist auch, dass der individuelle Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigt wird. Kaiser (2019) schreibt, dass Pädagoginnen und Pädagogen eine individuelle, auf das Kind bezogene Einschätzung der Risiko- und Schutzfaktoren vornehmen können (S. 155). Durch das Arbeitsprinzip Mehrperspektivität gilt dieser Anspruch auch für die Schulsozialarbeitenden.

3.1.4 Arbeitsprinzip Beziehungshandeln

Das Arbeitsprinzip Beziehungshandeln beschreibt, wie eine professionelle Beziehung zwischen Rat suchender und Rat gebender Person aufgebaut werden kann (Abplanalp et al., 2020, S. 73). In Kapitel 2.4.2 wurde herausgearbeitet, dass der Schutzfaktor Beziehung der wichtigste ist, um Resilienz aufzubauen. Auf der Grundlage einer wertschätzenden Beziehung entwickelt das Kind einen positiven Selbstwert und wird durch das Ermutigen und Unterstützen in seiner Selbstwirksamkeit gefördert (Zander, 2011, S. 20). Nach Edith H. Grotberg ist der Schutzfaktor Beziehung nicht nur ein Faktor von Resilienz, sondern «der Schlüssel zur Resilienz» und die Grundlage, um überhaupt Resilienz fördern resp. entwickeln zu können (Zander, 2009, S. 199). Grundsätzlich geht es laut Grotberg darum, eine Vertrauensbasis herzustellen, das Kind als Individuum in dem Mittelpunkt zu stellen (seine Bedürfnisse wahrnehmen und darauf eingehen), eine positive Grundhaltung einzunehmen und so von den positiven Aspekten auszugehen, dem Kind etwas zutrauen, es fördern und dabei unterstützen, die gesetzten Ziele erreichen zu können (Zander, 2009, S. 200). Dies deckt sich auch mit der Bindungsforschung von John Bowlby, die besagt, dass eine sichere Bindung die Grundlage dafür ist, dass ein Kind selbstständig und selbstbewusst seine Umwelt erkunden kann (Bernard Strauss, 2005, S. 5). Eine sichere Bindung aufzubauen, setzt voraus, dass die Bezugspersonen dem Kind positiv und einfühlsam begegnet und die Reaktionen resp. Handlungen für das Kind vorhersehbar (nicht affektiv) sind (Strauss, 2005, S. 6). Die sichere Bindung zu einer Bezugsperson ermöglicht dem Kind, bei Unsicherheiten oder Angst seine Gefühle zum Ausdruck zu bringen und durch die Interaktion mit dem Erwachsenen Sicherheit zu erlangen. Die vermittelte Sicherheit ist die Grundlage dafür, dass das Kind seine Umwelt selbstständig erkundet (ebd.). Sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und in Interaktion mit anderen Menschen zu sein, ist für das Lernen von Fähigkeiten wichtig (ebd.). Damit lässt sich auch die Aussage von Grotberg bestätigen, dass eine sichere Beziehung die Grundlage ist, um sich die Resilienzfaktoren anzueignen. Michael Fingerle (2011) betont, dass es neben einer vertrauensvollen Beziehung zusätzlich eine praktische Beratung dazu braucht, welche Entwicklungsorientierung für das Kind von sinnhaftem Nutzen ist (S. 215). Für Fingerle ist demzufolge

eine wertschätzende Beziehung für die Förderung von Resilienz nicht ausreichend (ebd.). Zusätzliche müssen die Bezugspersonen die Kinder beraten und ihnen Orientierungshilfe geben (Zander, 2009, S. 17). Demzufolge zeichnet sich eine resilienzfördernde Beziehung nicht nur durch Wertschätzung aus, sondern auch durch Beratung. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2017) betonen, dass Resilienz in der Gesprächstherapie gefördert werden kann, indem der therapeutische Prozess so gestaltet wird, dass es dem Kind möglich ist, neue positive Beziehungserfahrungen zu machen, die ein Gefühl von Sicherheit vermitteln (S. 67). Die neuen, positiven Beziehungserfahrungen knüpfen, wenn möglich an frühere positive Beziehungserfahrungen an (ebd.). Erst durch diese Erfahrung ist es dem Kind möglich, innerhalb des geschützten Rahmens der Therapie neue, annähernde Schemata nach Grawe aufzubauen (ebd.). Kaiser (2019) hält fest, dass Pädagoge*innen über eine wertschätzende Grundhaltung verfügen müssen um eine Resilienz fördernde Beziehung zum Kind aufbauen können (S. 155). Das Arbeitsprinzip «Beziehungshandeln» enthält diesen Anspruch ebenfalls und stelle diesen an die Schulsozialarbeitenden. Das Arbeitsprinzip «*Beziehungshandeln*» impliziert das Aufbauen einer wertschätzenden und vertrauensvollen Beziehungsgestaltung, Faktor Beziehung als ein wesentlicher Faktor für eine wirkungsvolle Beratung identifiziert (ebd.). Carl R. Rogers belegte durch die Entwicklung seiner Gesprächspsychotherapie die Wichtigkeit der Beziehung zwischen der Fachkraft und der Rat suchenden Person (ebd.). Es konnte nachgewiesen werden, dass die Qualität der Beziehung die Wirksamkeit der Beratung mehr beeinflusst als die gewählte Methode (Ralf Albrecht, 2017, S. 47). Die Beziehungsqualität wird massgeblich von der Beratungshaltung geprägt und zeichnet sich dadurch aus, dass sie kooperativ, vertrauensvoll und wertschätzend ist (ebd.). Die Beratungshaltung hat zwei Aspekte. Zum einen ist sie wesentlich für die Beziehung und zum anderen stellt sie den Handlungsrahmen für die Anwendung spezifischer Methoden dar (Albrecht, 2017, S. 48). Einfach gesagt: Die Haltung bestimmt die Methode (ebd.). Über alledem steht, dass die Methode zur Persönlichkeit der zu beratenden Person passen muss (ebd.). Das bedeutet, dass auch die beste Methode wirkungslos ist, wenn sich die Hilfe suchende Person damit nicht identifizieren kann. Dieser Grundsatz setzt eine gewisse Offenheit und Methodenvielfalt in der Beratung voraus. Die Haltung Schulsozialarbeitenden beruht auf dem Menschenbild der Sozialen Arbeit, dass alle Menschen gut sind. Handelt ein Mensch nicht den moralischen Werten der Sozialen Arbeit entsprechend verurteilt die_ der Schulsozialarbeiter*in diese Handlungen nicht, denn sie_er vertritt die Haltung, dass alle Handlungen auf den menschlichen Bedürfnissen beruhen. Diese Haltung und das Fachwissen zur Entwicklung, das alle Menschen, durch die ihre individuelle Sozialisation unterrichtliche Ressourcen und Strategien entwickeln haben, um diese Bedürfnisse zu befriedigen führt zu der folgenden Haltung (siehe Kapitel 2.4.5). Dass alle gleich sind und im Rahmen ihre Möglichkeiten handeln und diese Handlungen nicht darauf abzielen

andere Menschen zu verletzen, sondern dazu dienen die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen. Abplanalp et al. (2020) weisen darauf hin, dass die Umsetzung des Arbeitsprinzips *«Beziehungshandeln»* mit dem Einsatz spezifischer Techniken einhergeht (S. 74). Es sei wichtig zu wissen, mit welchen Mitteln eine Beziehung hergestellt werden kann (ebd.). Im Kapitel 4 wird geprüft, ob die GFK sowohl eine passende Haltung und spezifischer Techniken für die Beziehungsgestaltung mit sich bringt.

3.1.5 Arbeitsprinzip Ressourcenorientierung

Unter dem Arbeitsprinzip Ressourcenorientierung wird in der Beratung der Sozialen Arbeit das Aktivieren von Ressourcen verstanden (Abplanalp et al., 2020, S. 76). Dabei werden der Rat suchenden Person möglichst viele Ressourcen aufgezeigt und oder zugänglich gemacht mit dem Zweck, die Selbstwirksamkeit zu steigern oder zu festigen (ebd.). Die Resilienzförderung besteht zu einem grossen Teil daraus, die individuellen Ressourcen und jene des sozialen Umfeldes und der Familie zu aktivieren oder zu fördern. Dabei ist Resilienzförderung nicht ressourcenorientierte Beratung. Es geht vielmehr darum die spezifischen Ressourcen (Resilienzfaktoren) zu fördern, anhand der erworbenen Resilienzfaktoren können zukünftige *«Krisensituationen»* bewältigt werden (Wieland, 2011, S. 203). Die erfolgreiche Bewältigung fördert die Entwicklung von weiteren Resilienzfaktoren (ebd.). Kaiser (2019) schreibt, dass Pädagoge*innen für die Resilienzförderung eine ressourcenorientierte Haltung einnehmen müssen (S. 155). Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (2017) beschreiben wie in der Gesprächstherapie, über das Spiegeln, ressourcenorientiert die Resilienz gefördert werden kann (S. 67) (siehe Kapitel 3.3). Für die Schulsozialarbeitenden ist es dem zufolge wichtig über methodisches Wissen zu verfügen wie ressourcenorientiert in der Einzelfallberatung gearbeitet werden kann.

3.1.6 Arbeitsprinzip Befähigungshandeln

Das Arbeitsprinzip Befähigungshandeln steht in engem Zusammenhang mit dem Arbeitsprinzip Ressourcenorientierung (Abplanalp et al., 2020, S. 78). Durch die Stärkung oder Aktivierung von Ressourcen wird die Selbstwirksamkeit der Rat suchenden Person gestärkt (ebd.). Die Prämisse der Sozialen Arbeit ist dabei, dass die Beratung für die Rat suchende Person überflüssig wird, weil sie ohne diese Unterstützung in Form von Beratung selbst handlungsfähig ist (ebd.). Dieses Ziel hat auch die Resilienzförderung nur eben für explizit Krisensituationen (siehe Kapitel 3.1.5). Wie die Schutzfaktoren in der Einzelfallberatung gefördert werden können, das ist Inhalt des Kapitels 3.3.

3.2 Resilienzförderung auf zwei Ebenen

Nach Wustmann Seiler (2018) kann Resilienz auf zwei Ebenen gefördert werden, auf der Beziehungsebene und auf der individuellen Ebene (S. 122). In der Literatur zur Resilienzförderung wird immer wieder darauf hingewiesen, wie wichtig es ist dabei ist, beide Ebenen zu fördern (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2017, S. 74). Für die Schulsozialarbeit bedeutet dies zweierlei. Erstens das Kind durch die Einzelfallberatung auf der individuellen Ebene zu fördern (siehe Kapitel 3.2.2). Zweitens gleichzeitig die Lehrpersonen und die Eltern entweder als Ressource zu aktivieren auf der Beziehungsebene zu fördern (siehe Kapitel 3.2.1).

Für die Schulsozialarbeit ist die Förderung von Resilienz insofern auf der individuellen Ebene interessant, weil Schüler*innen in der Regel zur Schulsozialarbeit kommen, wenn sie Krisensituationen nicht allein meistern können und ihr soziales Umfeld über keine zugängliche Ressource verfügt, um ihnen bei der Bewältigung der Krisensituationen zu helfen. Oder die Personen aus dem sozialen Umfeld wenden sich direkt an die Schulsozialarbeit, weil sie dem Kind nicht helfen können. Weil die Schulsozialarbeit in der Einzelfallberatung die Resilienz fördern steht jedoch nicht explizit das soziale Umfeld der Schüler*innen in Fokus, sondern die Förderung der Resilienzfaktoren. Wie diese in Beratungssituationen gefördert werden können, folgt nun auf der Grundlage von Publikationen von Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse.

3.2.1 Resilienzförderung auf der Beziehungsebene

Auf der Beziehungsebene geht es darum, das soziale Umfeld als Schutz zu aktivieren oder das soziale Umfeld selbst zu fördern, damit für das Kind resilienzfördernde Bedingungen entstehen (Wustmann Seiler, 2018, S. 125). Dies macht die Schulsozialarbeit per se, weil sie im Kontext der Schule tätig ist, wo die Zusammenarbeit immer im Dreieck von Schule, Familie und Sozialer Arbeit stattfindet (Katjuscha von Werthern, 2018, S. 100).

3.2.2 Resilienzförderung auf der individuellen Ebene

Auf der individuellen Ebene steht die Förderung der Resilienzfaktoren im Vordergrund (Wustmann Seiler, 2018, S. 125). Auf der individuellen Ebene thematisiert die Schulsozialarbeit die Problemstellung direkt mit die_ der Schülerin. Dabei muss sie zuerst das Vertrauen der Schülerin gewinnen, damit sie_er offen über ihre/seine negativen Emotionen sprechen kann. Wie im Kapitel 3.1.4 erläutert, ist die Beziehung der Schlüssel zur Resilienzförderung und eine wesentlicher Wirkfaktor für die Einzelfallberatung. Nach Alexandra Hepp und Oliver Trisch (2019) ist Beziehungsarbeit die Kernaufgabe der Schulsozialarbeit (S. 28).

Für die Beziehungsarbeit benötigt es eine Form von Schulsozialarbeit, die genügend Zeit hat, um mit den Schüler*innen in Beziehung zu treten (Hepp und Trisch, 2019, S. 29). Nur dann gelingt es der Schulsozialarbeit, die Bedürfnisse die_ der Schüler*in ins Zentrum zu stellen und es in der Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützt (ebd.). In der Praxis kann die Schulsozialarbeit je nach

Form diese Beziehungsarbeit nicht leisten, sondern wird als regulierende Massnahme «Feuerlöscher» eingesetzt um Verhaltensauffälligkeiten von die_der Schüler*in zu beheben, beispielsweise Stören des Unterrichts (ebd.). Dies lässt drauf schlüssen, dass eine Schulsozialarbeit welche regulierend tätig ist, in der Einzelfallberatung die Resilienz nicht fördern kann. Hinzu kommt, dass sich Krisensituationen in der Regel nicht von heute auf morgen auflösen. Gegebenen Falls der Schulsozialarbeit steht genügend Zeit zur Verfügung bleibt ungeklärt wie konstant die Schulsozialarbeit für die Resilienzförderung die_der Schüler*in zur Verfügung stehen muss. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (2018) betonen, dass die resilienzfördernde Bezugsperson «konstant» verfügbar sein muss (S. 63). Was sie mit «konstant» meinen, führen sie jedoch nicht weiter aus. Die Tatsache, dass Resilienz in einer Gesprächstherapie gefördert wird und Resilienz prozesshaft aneignet, wird, lässt darauf schliessen, dass es sich um einen längeren Zeitraum handeln muss. Es stellt sich deshalb die Frage, ob die Schulsozialarbeit diese Kontinuität bieten kann. Der Vorteil an der Schulsozialarbeit ist, durch ihr Tätigkeitfeld (Schule) ist sie nahe an der Lebenswelt der_die Schüler*innen. Durch dies und die niederschweligen Angebote (siehe Kapitel 1.3.1) ist die Schulsozialarbeit für die Schüler*innen präsent und einfach zu erreichen.

3.3 Förderung der Resilienzfaktoren in der Einzelfallberatung

Nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2017) kann mit dem personenzentrierten Ansatz nach Rogers in der Gesprächstherapie die Resilienz von Kindern und Jugendlichen gefördert werden (S. 68). Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2017) sehen für die Jugend- und Kindertherapie grosses Potenzial, resilienzfördernd zu wirken (S. 68). Je nach Alter des Kindes oder der Jugendlichen müssen die Interventionsformen angepasst werden (ebd.). Kinder müssen in ihrer eigenen Welt über das Spielen abgeholt werden, während mit zunehmendem Alter und Entwicklungsstand vermehrt im Dialog mit den Kindern oder Jugendlichen gearbeitet wird (ebd.). Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2017) kommen zum Schluss, dass der Resilienzansatz im therapeutischen Prozess, wie eine Hintergrundfolie genutzt werden kann und dadurch als eine Erweiterung des psychotherapeutischen Handelns bzw. der Interventionen betrachtet werden kann (S. 67). Für die Interventionen formulierten Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (2017) fünf Ebenen zum Resilienzansatz (ebd.).

- *Handlungsebene*: Das Kind wird beobachtet und sein Verhalten wird gespiegelt (ebd.), damit es über das Spiegeln bemerkt, dass es die volle Aufmerksamkeit der_des Therapeuten*in erhält (ebd.) mit der Intention, ressourcenorientiert an positive Beziehungserfahrungen anzuknüpfen (ebd.).
- *Emotionale Ebene*: Das Spiegeln von Emotionen, um dem Kind eine Orientierungshilfe für die Auseinandersetzung und Reflexion von Emotionen zu bieten (ebd.).

- *Ebene der Resilienzfaktoren:* Die Resilienzfaktoren werden gezielt durch Verbalisieren auf der Handlungsebene angesprochen (ebd.).
- *Ebene der handlungsleitenden innerpsychischen Struktur:* Die annähernden und vermeidenden Schemata mit dem Kind thematisieren und reflektieren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2017, S. 68).
- *Beziehungsebene:* Auf der Basis von Beziehung mit dem Kind über Gefühle sprechen und das Kind an den therapeutischen Einschätzungen teilhaben lassen (ebd.).

Zur Konkretisierung folgt eine differenzierte Aufstellung wie die Interventionen nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse gestaltet werden können.

Fördern von Selbst- und Fremdwahrnehmung

Das Ziel der Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung ist es, die verschiedenen Gefühle zu kennen und diese voneinander zu unterscheiden (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 45). Die_der Schulsozialarbeiter*in hilft die_der Schüler*in, ihre Gefühle zu verbalisieren und zu reflektieren (ebd.). Ebenso helfen die_der Schulsozialarbeiter*innen den Schüler*innen dabei, die Gefühle und Reaktionen von anderen richtig zu deuten (ebd.). Dafür nehmen sie mehrere Perspektiven ein und teilen ihre Einschätzung in Bezug auf die Einschätzungen der Perspektiven von anderen involvierten Personen mit derjenigen der Schüler*innen (siehe Kapitel 3.1.3) (ebd.).

Förderung der Selbstregulation

Ziel der Förderung von Selbstregulation ist es, den Umgang mit den eigenen Gefühlen zu finden und diese situationsangepasst regulieren zu können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 49). Die_der Schulsozialarbeiter*in hilft die_der Schüler*in, die eigenen Gefühle zu verbalisieren (Selbstwahrnehmung). Die Selbstwahrnehmung dient als Grundlagen um mit die_der Schüler*in mögliche Strategien aufzuzeigen, wie sie_er mit der Situation umgehen können (ebd.).

Förderung der Sozialkompetenzen

Ziel der Förderung der Sozialkompetenzen ist das eigene Handeln (das Befriedigen der eigenen Bedürfnisse) so zu gestalten, dass dies im optimalen Fall für die soziale Umwelt und die Gesellschaft eine positive Konsequenz mit sich bringt oder zumindest niemand Schaden davonträgt (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 50) (siehe Kapitel 2.4.5). Sozialkompetenzen werden durch soziale Interaktionen erworben. Die_der Schulsozialarbeiter*in dient die_der Schüler*in als Vorbild indem sie_er sich sozial kompetent verhält. Zudem kann Die_der Schulsozialarbeiter*in ihnen helfen, Konflikte konstruktiv zu lösen und zu reflektieren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 52).

Förderung der Selbstwirksamkeit

Ziel der Förderung von Selbstwirksamkeit ist, dass Kinder wissen, dass sie eigenständig für ihre Bedürfnisse und Interessen eintreten und durch ihre Handlungen auf Situationen einwirken

können. Um Selbstwirksamkeit zu fördern, müssen Kinder die Möglichkeit haben, selbst handeln zu dürfen und damit Erfahrungen zu sammeln (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 46). Die Schulsozialarbeiter*innen können die Schüler*innen dabei unterstützen, indem sie den Kindern das eigene Handeln zutrauen und sie nicht durch vorschnelles Eingreifen daran hindern, eigenständig zu handeln (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 48). Die_der Schulsozialarbeiter*in können die Kinder dazu ermutigen, eigenständig zu handeln, indem sie die_der Schüler*in, ihre Stärken und Kompetenzen aufzeigt (ebd.).

Förderung der Kompetenz, Probleme zu lösen

Die Förderung der Kompetenz, Probleme zu lösen, hat das Ziel, dass die_der Schüler*in einen Sachverhalt analysieren, um dann einen Handlungsplan zu entwickeln, um das Problem zu lösen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 54). Die_der Schulsozialarbeiter*in können, die_der Schüler*in dabei unterstützen, indem sie ihnen zutrauen, Probleme selbst zu lösen oder sie in der Beratung in die Problemlösung einbeziehen. Wichtig ist, dem Schüler*innen Unterstützung zu geben, wenn es darum bittet, und es nicht selbst geschaffen das Problem zu lösen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 56).

Förderung der adaptiven Bewältigungskompetenz

Die Förderung von adaptiven Bewältigungskompetenz hat das Ziel, dass die Schüler*innen erkennen, in welchen Situationen sie überfordert sind und Stress empfinden. Dadurch erkennen sie ihre eigene Belastungsgrenze und können sich Hilfe holen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 53). Schulsozialarbeiter*innen können den Schüler*innen helfen, Stresssituationen zu reflektieren und ihnen Strategien zur Stressregulierung anbieten (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 54).

Zusammenfassung

Im dritte Kapitle wurde anhand der Arbeitsprinzipien aufgezeigt, dass die Schulsozialarbeiten den über die nötigen Fachkompetenzen verfügen, um Resilienz zu fördern. Die Frage inwiefern die Einzelfallberatung als Setting für Resilienzförderung genutzt werden kann wurde durch den Vergleiche zwischen der Gesprächstherapie und der Einzelfallberatung beantwortet. Beide befassen sich mit psychosozialen Fragestellungen und beide arbeiten unter anderem mit dem personenzentrierten Ansatz von Rogers. Für die Einzelfallberatung ist es sinnvoll, Resilienz auf der individuellen Ebene zu fördern, weil die Schüler*innen bei der Bewältigung von Krisensituationen durch ihr soziales Umfeld auf der Beziehungsebene meist nicht unterstützt werden. Für die Resilienzförderung müssen die Schulsozialarbeiter*innen in der Lage sein, eine wertschätzende Beziehung aufzubauen. Dafür benötigen sie Zeit, die «richtige» Haltung sowie eine passende Methode. Die Beiträge von Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse aus Kapitel 3.3 können den Schulsozialarbeiter*innen als Orientierung dazu dienen, die Resilienz von Schüler*innen in der

Einzelfallberatung zu fördern. Auf der Grundlage einer wertschätzenden Beziehung wird die_ der Schüler*in dabei unterstützt, das eigene Verhalten und das der involvierten Personen anhand von Gefühlen zu analysieren, um die «Krisensituation» zu verstehen. Wenn Schüler*innen das eigene sowie das Verhalten der anderen verstanden haben, können sie die Schulsozialarbeiter*innen anschliessend dabei unterstützen, selbstständig eine Lösung zu finden und die Situation bewältigen zu können.

4 Aspekte der Gewaltfreien Kommunikation für resilienzfördernde Interventionen

In diesem Kapitel soll die Frage beantwortet werden, welche Aspekte der GFK sich als Methode in der Einzelfallberatung verwenden lassen, um eine wertschätzende Beziehung aufzubauen und um die Resilienzfaktoren analog dem Kapitel 3.3 zu fördern. Die Arbeit hat nicht den Anspruch, die GFK mit allen ihren Facetten zu erfassen und generelle auf die Beratung der Sozialen Arbeit zu beziehen. Es werden nur ausgewählte Aspekte dargestellt, die eine wertschätzende Beziehung und die Resilienzfaktoren fördern.

4.1 Die Gewaltfreie Kommunikation als Methode

Um zu erläutern, inwiefern die GFK sich als Methode für die Einzelfallberatung eignen, sollte zuerst festgehalten werden welche Kriterien eine Methode zur Verwendung aufweisen muss. Diese Frage ist äusserst komplex und wird daher nur sehr pragmatisch beantwortet. Methoden für die Beratung der Sozialen Arbeit, müssen eine gewisse Offenheit mit sich bringen, um auf die komplexe individuelle Ausgangslage und die Persönlichkeit die_ der Schüler*in eingehen zu können (siehe Kapitel 3.1.4) (Galuske, 2013, S. 176). Zum Beispiel lässt sich die Methoden «aktives Zuhören» vom personenzentrierten Ansatz im Beratungsprozess situativ einsetzen, ohne dass diese zum Hauptbestandteil wird (ebd.). Wie in Kapitel 3.3 kann durch den personenzentrierten Ansatz nach Rogers in der Gesprächstherapie die Resilienz von Kindern und Jugendlichen gefördert werden. Die GFK weist gewisse Parallelen auf zum personenzentrierten Ansatz, weil Rosenberg erst ein Schüler von Rogers war und später mit ihm zusammengearbeitet hat (Rosenberg, 2016, S. 15). Die GFK stützt sich auf die Erkenntnisse der Forschungsarbeit aus der zwischenmenschlichen Beziehung von Rogers (ebd.). Deshalb finden sich in der GFK ähnliche Prinzipien und Techniken, wie sie im personenzentrierten Ansatz vorkommen. In Kapitel 3.1.4 wurde herausgearbeitet, dass in der Einzelfallberatung primär die Haltung der Schulsozialarbeitende ausschlagend für die Methode ist, unterwandern weil eine wertschätzende Beziehung ein wesentlicher Wirkfaktor ist. Die GFK sollte demzufolge sowohl Haltungsaspekte, Prinzipien wie auch Techniken bereithält, um eine wertschätzende Beratungsbeziehung aufzubauen und flexible einsetzbar sein, um die Resilienzfaktoren situativ zu fördern.

Rosenberg (2016) betont, dass es für die Anwendung der GFK nicht notwendig ist, dass beiden Beteiligten die GFK beherrschen, sondern dass es reicht, wenn eine Person nach den Prinzipien der GFK kommuniziert (Rosenberg, 2016, S. 20). Wird dies befolgt, werden sich die Gesprächspartner*innen öffnen können und über ihre Bedürfnisse sprechen (Rosenberg, 2016, S. 20). Das ist eine zentrale Grundlage für die Einzelfallberatung. Es wäre nicht tragbar, wenn die

Schüler*innen die GFK ebenfalls beherrschen müssten, damit sie in der Einzelfallberatung eingesetzt werden kann.

4.2 Grundlagen und Haltungsaspekte der Gewaltfreien Kommunikation

Die GFK beruht auf einem Menschenbild, das auf dem Verständnis von Gandhi beruht (Rosenberg, 2016, S. 18). Das «gewaltfreie Verständnis» von Gandhi beruht auf dem Grundsatz, dass alle Menschen gleich sind und nach Liebe streben (Clemens Jürgenmeyer, 2017, S. 473). Aus dem Grundsatz ergibt sich für Gandhi ein aktives Handeln, das auf Nächstenliebe und Empathie beruht (ebd.). Dahinter steht der Gedanke, dass alle Menschen nach dem Bedürfnis geliebt zu werden streben und durch Nächstenliebe und empathisches Handeln dies befriedigen können. Die GFK beruht auf diesem Verständnis und geht davon aus, dass die menschlichen Handlungen zu Befriedigung der eigenen menschlichen Bedürfnisse dienen (Rosenberg, 2016, S. 157). Dies bedeutet, dass gewaltvolles Handeln nicht mit der Intention verbunden ist, dem anderen zu schaden, sondern dazu dienen die eigenen Bedürfnisse zu Befriedigung (Sibylle O'Connor Katharina & Simone Thalheim, 2015, S. 56). Wie Grawe geht auch Rosenberg davon aus, dass die gewaltvollen Handlungen, vermeidende Schemen sind, welche durch die Sozialisation entstanden sind (siehe Kapitel 2.4.5). Genau wie Grawe geht Rosenberg davon aus dass alle Menschen dieselben Bedürfnisse haben jedoch nicht über die gleichen Strategien und Ressourcen verfügen, um diese zu befriedigen (Rosenberg, 2016, S. 157) (siehe Kapitel 2.3.7). Für Rosenberg trägt die Art zu sprechen wesentlich dazu bei ob Bedürfnisse aller befriedigt, werden können oder nicht (Rosenberg, 2016, S. 9). Rosenberg geht grundlegend davon aus, dass unsere Sprache aufgrund unserer Sozialisation einen gewaltvollen Anteil hat, der es erschwert, die eigenen Bedürfnisse und diejenigen der anderen zu befriedigen (ebd.). Rosenberg stützt sich dabei auf eine Forschungsarbeit von O.J Harvey, die unterschiedliche Texte in verschiedenen Ländern auf gewaltvolle Wörter untersuchte, die Menschen bewerten, abstempeln oder verurteilen (ebd.). Harvey belegt, dass in Ländern, in welchen die Literatur oft bewertenden Wörter enthält, mehr Konflikte entstehen und stellt so einen Zusammenhang zwischen verurteilender Sprache und konflikthaftem Verhalten fest (ebd.). Diesen gewaltvollen Anteil der Sprache nennt er «lebensentfremdende Kommunikation» (ebd.). Lebensentfremdende Kommunikation ist für Rosenberg das Fällen von moralischen Urteilen, das Vergleichen, das Stellen von Forderungen und das Bestrafen (ebd.). Durch die lebensentfremdende Kommunikation verletzen sich die Menschen entweder selbst oder andere, indem das Verhalten durch Bewährten und Verurteilen analysiert wird (ebd.). Durch Analysiert über, das Bewährten und Verurteilen geht die Wertschätzung und Empathie für eigene oder für das der Mitmenschen verloren (ebd.). Rosenberg sieht darin den Ursprung von zwischenmenschlichen Konflikten (ebd.). Rosenberg (2016) ist der Überzeugung,

dass das Analysieren und Bewerten eigene Verhalten und der anderen, auf dem eigenen Wertsystems basiert (S. 30).

Beispiel: Ein*e Schüler*in trägt in der Einzelfallberatung die Kopfhörer. Die_der Schulsozialarbeiter*in sagt: «Es ist sehr unhöflich, wenn du die Kopfhörer trägst, wenn ich mit dir sprechen möchte.»

Erläuterung: Nach Rosenberg findet, die_der Schulsozialarbeiter*in auf Grund ihres Wertsystems das Tragen von Kopfhörer respektlos. Ihr/sein Bedürfnis nach Anerkennung ist dadurch nicht befriedigt. Mit dem Wort «unhöflich» bringt sie_er dies verbal zum Ausdruck. Die Bewertung «unhöflich» kann bei der_dem Schüler*in negative Gefühle auslösen und die Beziehung beeinträchtigen. Das Menschenbild der GFK wisst genügend Parallelen zudem der sozialen Arbeit auf, um es für die Einzelfallberatung zu verwenden (siehe Kapitel 3.1.4). Durch die Grundannahmen der GFK, dass allen menschlichen Handeln die Befriedigung der Grundbedürfnisse zu Grund liegt, lässt sich die GFK mit der theoretischen Verordnung, Resilienz als Handlungskompetenz vereinbaren (siehe Kapitel 2.4.5).

Um eine gewaltfreie Befriedigung der Grundbedürfnisse umzusetzen, entwickelte Rosenberg die folgenden vier Komponenten der GFK:

- Beobachten, ohne zu bewerten
- Gefühle wahrnehmen und ausdrücken
- Bedürfnisse, Verantwortung für unsere Gefühle übernehmen und
- Bitte um das, was wir brauchen

Diese fasst er in einem Modell zusammen (Rosenberg, 2016, S. 21). Nach Rosenberg geht es nicht darum das Modell schrittweise umzusetzen, sondern als Orientierung für eine die Persönlichkeitsentwicklung zu nutzen (Rosenberg, 2016, S. 19). Deshalb benennt Rosenberg die Gewaltfreie Kommunikation als einen «Prozess der Kommunikation» (ebd.). Der Prozess besteht darin, die eigene Kommunikation so umzugestalten, dass wir unsere alten Verhaltensmuster von Verteidigung, Rückzug und Angriff in belastenden Situationen ablegen und unsere Bedürfnisse und die unserer Mitmenschen durch einfühlsame Kommunikation ohne Gewalt zu befriedigen (Rosenberg, 2005, S. 23). Die GFK soll eine Hilfe sein, uns von diesen Verhaltensmustern zu lösen (ebd.). Sie strebt eine verbindende Sprache an, die auf Wertschätzung und Empathie beruht (Rosenberg, 2016, S. 9). Schulsozialarbeitenden können die vier Komponenten der GFK dazu benutzen um eine wertschätzende Haltung zu entwickeln und im Beratungsprozess als Methode verwenden. Wie dies gelingen, kann wird in den nächsten zwei Unterkapitel dargelegt.

4.3 Beziehungsaufbau durch die Gewaltfreie Kommunikation

Wie im Kapitel 3.2.2 aufgezeigt wurde, ist «der Schlüssel zur Resilienzförderung» eine wertschätzende und vertrauensvolle Beziehung. Die Schulsozialarbeitenden orientieren sich an den Arbeitsprinzip «Beziehungshandeln», welches eine Haltung beinhaltet, die auf Empathie und Wertschätzung beruht (siehe Kapitel 3.1.4). In der GFK wird eine wertschätzende und vertrauensvolle Beziehung aufgebaut durch Empathie, Wertschätzung und Authentizität aufgebaut (Bendler & Heise, 2018, S. 55). Dabei bietet die GFK eine praktische Anleitung wie diese Haltungsaspekte, in der Kommunikation sichtbar gemacht werden können und wie diese sich auf die Beratungsbeziehung auswirken.

4.3.1 Empathie

Zu wissen, dass alle Menschen die gleichen Bedürfnisse haben, fördert die Empathie (Rosenberg, 2010, S. 81). Nach Rosenberg (2005) entsteht Empathie über das Ablegen aller Vorurteile, um dann frei von Beurteilung einen wertschätzenden Umgang mit uns und unseren Mitmenschen zu pflegen (S. 59). In der GFK gibt es zwei Formen von Empathie: Selbstempathie und Empathie, beide können mithilfe der ersten Komponente «Beobachten, ohne zu bewerten» umgesetzt werden (Rosenberg, 2016, S. 97). Beide Formen beruhen auf Achtsamkeit. Rosenberg verwendet dafür den Begriff «Präsenz» (ebd.). Durch Präsenz gelingt es, bewertende Gedanken wahrzunehmen. Über das bewusste Wahrnehmen kann vermieden werden, sich selbst oder andere zu verurteilen (ebd.). Selbstempathie besteht darin, nicht selbstkritisch das eigene Verhalten mit «gut» oder «schlecht» zu bewerten (ebd.). Rosenberg (2016) setzt die Selbstempathie voraus, um andern Menschen Empathie mitzugeben (S. 125). In einer Weiterbildung zum Thema «Mentalcoaching» präsentierte der Kursleiter eine Aussage zum Thema «Selbstfürsorge», die meiner (der Autorin) Meinung nach zur Aussage von Rosenberg passt:

*«Stell dir vor du möchtest Gutes tun, indem du Geld spendest.
Die Voraussetzung dafür ist, dass du welches besitzt».*

Die Aussage verdeutlicht meiner Ansicht die Aussage von Rosenberg, dass Selbstempathie eine Voraussetzung ist, um empathisch zu sein. Empathie wird in der GFK durch Präsenz durch achtsames Zuhören, Wertschätzung und Authentizität sichtbar gemacht.

4.3.2 Wertschätzung

Wertschätzung bringt Empathie zum Ausdruck. Wertschätzung bedeutet, einer Person nicht aufgrund seiner/ihrer Taten und Haltung zu verurteilen (ebd.). In der Praxis der Schulsozialarbeit kommt es häufig vor, dass Schüler*innen von Handlungen oder Gedanken erzählen, welche aus der professionellen Perspektive moralisch «falsch» rezeptive «schlecht» sind. Den Schüler*innen Wertschätzung entgegenzubringen bedeutet, entgegen der professionellen moralischen

Werte das Menschliche hinter den Aussagen der Schüler*innen zu sehen. Wertschätzung bedeutet für die Beratung also, unabhängig von unmoralischen Aussagen oder Handlungen uneingeschränktes Verständnis entgegenzubringen. Die Haltung allein macht sicherlich schon viel aus, doch in manchen Situationen reicht der gute Wille allein nicht aus. Die GFK zeigt auf wie oft gut gemeinten Aussagen der Fachperson trotzdem Wertungen enthalten.

Beispiel: Eine Junge hat eigewilligt, auf Wunsch seiner Mutter, in die Einzelfallberatung der Schulsozialarbeit zu kommen. Anlass ist, sein selbstverletzendes Verhalten.

Die_ der Schulsozialarbeiter*in möchte den Schüler wertschätzend begrüßen, um eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, und damit dieser sich öffnen und frei über sein Verhalten sprechen kann, frei von Scham oder Angst, für sein Verhalten verurteilt zu werden.

Die_ der Schulsozialarbeiter*in sagt: «Ich freue mich, dass du hier bist. Ich habe von deiner Mutter erfahren, dass du dich selbst verletzt. Ich und deine Mutter machen uns Sorgen, weil das Verhalten nicht gut für dich ist. Uns ist es wichtig, dass es dir gut geht, und du aufhörst dich selbst zu verletzen. Deshalb bist du heute hier.»

Erläuterung: Die Botschaft die_ der Schulsozialarbeiter*in bewertet das selbstverletzende Verhalten als «schlecht». Dabei reduziert sie den Schüler auf sein selbstverletzendes Verhalten und urteilt darüber. Beim Jungen kommt wahrscheinlich an: «Ich bin schlecht und ich mache meiner Mutter Kummer.» anstelle «die_ der Schulsozialarbeiter*in ist an meinen Gefühlen interessiert, hier ist ein sicherer Ort, um über diese zu sprechen». Um eine wertschätzende Aussage formulieren zu können, bietet die GFK eine praktische Anleitung, bestehend aus den folgenden drei Punkten (Rosenberg, 2016, S. 198).

1.	Der Rat suchenden Person dafür danken, dass sie die beratenden Personen an ihren Gedanken teilhaben lässt.
2.	Die zu beratende Person bestätigen, dass die Handlung der beratenden Person ermöglicht, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen.
3.	Der Rat suchenden Person mitteilen, welches angenehme Gefühl die Handlung, bei der beratenden Person ausgelöst hat.

Tabelle 2: Die drei Punkte für eine wertschätzende Beziehung nach der GFK (eigene Darstellung auf der Basis von Rosenberg, 2016, S. 198)

Anwendung der GFK anhand des oben erwähnten Beispiels: «Ich danke dir, dass du heute hier bist (Anerkennen der Handlungen), ich bin sehr erleichtert, dass du bereit bist, mit mir zu sprechen (Bedürfnisse durch die Handlungen des anderen erfüllt, Hilfe leisten zu können) und ich freue mich, mit dir heute ein erstes Gespräch zu führen (ausgelöstes Gefühl).»

4.3.3 Authentizität

Unter Authentizität versteht Rosenberg (2016) das Einbringen der eigenen Gefühle und Bedürfnisse in Beratungsgesprächen (S. 189). Rosenberg (2016) bezieht sich diesbezüglich auf Martin Buber und nicht auf Rogers. Buber geht davon aus, dass eine Beziehung in einem pädagogischen oder therapeutischen Setting das Einbringen beider Persönlichkeiten benötigt und für den Erfolg der Intervention wichtig ist (ebd.). Authentizität kann durch eine ehrlichen/authentischen Selbstaussdruck sichtbar gemacht werden (siehe Kapitel 4.4) (Rosenberg, 2016, S. 190). Das bedeutet, dass die beratenden Personen sich mit ihren Gefühlen und Bedürfnissen einbringen (Rosenberg, 2016, S. 190).

Zusammenfassung

Die GFK kann zeigt durch ihre Haltungsaspekte auf wie durch, eine gewaltfreie Ausdrucksweise, Präsenz, Wertschätzung und Authentizität die Beziehungsqualität gesteigert werden kann (Rosenberg, 2016, S. 25). Diese lassen sich mit dem Menschenbild und den Arbeitsprinzip «Beziehungshandeln» vereinbaren. Im Kapitel 4.5 werden diese Aspekte in Bezug zur Resilienzförderung gestellt.

4.4 Methodische Aspekte der Gewaltfreien Kommunikation für die Einzelfallberatung

Das GFK-Modell wird in diesem Kapitel auf die Einzelfallberatung zugeschnitten vorgestellt. Das Anwenden der vier Komponenten auf andere Menschen nennt Rosenberg (2016) den Prozess «empathisch aufnehmen» (S. 95). Dieser Prozess geht immer einher mit Präsenz, Empathie, Wertschätzung und Authentizität. Dafür kommen die Methoden, Achtsames zuhören, Paraphrasieren und Verbalisieren in Zusammenhang mit der GFK-Modell zum Einsatz. Die Komponenten können situativ eingesetzt werden (Rosenberg, 2016, S. 22).

4.4.1 Präsenz durch Beobachten, ohne zu bewerten

Für die Einzelfallberatung kann «achtsames Zuhören» als Methode eingesetzt das Anliegen der Schüler*innen ins Zentrum. Zugleich vermittelt das achtsames Zuhören Empathie (Rosenberg, 2016, S. 95). Achtsam Zuhören besteht darin, die Aussagen die_der Schüler*in nicht zu bewerten (erste Komponente der GFK, Beobachten, ohne zu bewerten) (ebd.). Für die Einzelfallberatung bedeutet dies, keine moralischen Urteile über die Aussagen die_der Schüler*in zu fällen sowie diese nicht zu analysieren oder zu interpretieren. Das «achtsames Zuhören» finden tendenziell am intensivsten in der «Analysephase»⁸ statt. In dieser Phase geht es unter anderem, darum das

⁸ In der «Analysephase» werden, Informationen, Anliegen, Zielvorstellungen eingeholt (Abplanalp et al., 2020, S. 83)

Anliegen die_der Schüler*in zu erfassen (ebd.). Das achtsame Zuhören dient dazu, das Anliegen zu erfassen, ohne es durch Fehlinterpretationen zu verfälschen. Wenn die_der Schulsozialarbeiter*in während der Klärungsphase bereits darüber nachdenkt, die Aussagen einer Theorie zuzuordnen, oder Klärungsfragen stellt wie zum Beispiel «Wann hat das angefangen?», dann ist die_der Schulsozialarbeiter*in bereits nicht mehr präsent (Rosenberg, 2016, S. 97). Das gilt auch für den Wunsch, bereits schlaue Lösungen zu entwickeln (Bendler & Heise, 2018, S. 59). Bendler und Heise geben folgenden Tipp: Beim achtsamen Zuhören sollen die eigenen Gedanken wahrgenommen werden und auf einem mentalen Parkplatz parkiert werden, um dann wieder präsent zu sein (ebd.). In der «Analysephase» ist es wichtig, dass dem /der Schüler*in genügend Zeit gegeben wird, um seine/ihre Anliegen auszudrücken, bevor der nächste Schritt angegangen wird (Rosenberg, 2016, S. 104). Zu erkennen, wann der/die Schüler*in durch achtsames Zuhören genügend Empathie erhalten hat, kann die_der Schulsozialarbeiter*in daran, wenn die körperliche Anspannung nachlässt oder der Sprachfluss versiegt (Rosenberg, 2016, S. 105).

Beispiel: Eine Schülerin sagt: «Seit das Baby da ist. wohne ich im Keller.»

Die_der Schulsozialarbeiter*in denkt: ...das arme Kind, was muss das für ein schlechtes Umfeld für das Kind sein, ist das Kindeswohl der Schülerin etwa gefährdet?

Erläuterung: Die_der Schulsozialarbeiter*in interpretiert und analysiert die Aussage. Es entspricht nicht dem Wertesystem die_der Schulsozialarbeiter*in, dass ein Kind im Keller untergebracht wird. Auf Grund dessen interpretiert sie_er in die Aussage hingen, dass die Schülerin vernachlässigt wird und das Kindeswohl gefährdet ist. Im nächsten Beispiel im Abschnitt «Paraphrasieren» wird sich zeigen, dass es sich um eine Fehlinterpretation handelt.

Klärungsfragen

Rosenberg (2016) empfiehlt, Klärungsfragen in «Ich-Botschaften» zu kleiden (S. 100). Klärungsfragen «Wie?»-, «Was?»- und «Warum?» können Druck aufbauen oder Angst auslösen (ebd.). Entweder weil die Schüler*innen, Angst haben eine falsche Antwort zu geben, oder sie Schwierigkeiten haben sich selbst zu reflektieren (ebd.).

Beispiel: Schulsozialarbeiter*in: «Ich bin verwirrt, weil ich nicht weiss, warum du im Keller wohnst. Kannst du mir mehr darüber erzählen?»

4.4.2 Gefühle und Bedürfnisse ermitteln, durch wahrnehmen und benennen

Die zweite und dritte Komponente der GFK können in der Einzelfallberatung die Gefühle und Bedürfnisse der Schüler*innen ermittelt werden. Das Ziel ist, dass die Schüler*innen diese erkennen und so ihr Handeln und das der involvierten Personen verstehen. Darauf aufbauend können anschliessend neue Bewältigungsstrategien erarbeitet werden.

Ein Grundsatz in der GFK ist, dass hinter einem Gefühl immer ein Bedürfnis steht (Rosenberg, 2016, S. 59). Dies bedeutet, dass der Grund für ein negatives Gefühl immer ein unbefriedigtes Bedürfnis ist (ebd.). In der Beratung nach der GFK kann demzufolge das Bedürfnis der Schüler*innen über das Gefühl ermittelt werden mit dem Ziel, eine Strategie für die Bedürfnisbefriedigung zu entwickeln, um das Wohlbefinden wiederherzustellen. Die Kunst der Beratung ist es, die Gefühle oder die Bedürfnisse hinter den Erzählungen der Schüler*innen zu ermitteln (Rosenberg, 2016, S. 156). Gefühle oder Bedürfnisse können sich in bewertenden oder analysierenden Aussagen über das eigene oder das Verhalten unserer Mitmenschen ausdrücken (Rosenberg, 2016, S. 30–31). In der GFK werden für die Ermittlung von Gefühlen und Bedürfnisse das «Paraphrasieren» und der «authentischer Selbstaussdruck» als Methode eingesetzt (siehe Seite 49). In der Einzelfallberatung mit Schüler*innen geht es in dieser Phase darum, ihnen beim Ermitteln ihrer Gefühle und Bedürfnisse zu helfen. Dafür benötigen insbesondere Kinder zwei Dinge: ein Vorbild in der Interaktion und einen Gefühlswortschatz. Ein Vorbild in der Interaktion kann die_der Schulsozialarbeiter*in sein, indem sie_er über die eigenen Gefühle spricht. Nach der GFK werden über das Paraphrasieren, die Authentizität und Nachfragen, der beratenden Personen geholfen ihren Gefühlen und Bedürfnissen zu ergründen (S. 190).

Der Gefühlswortschatz kann in der Beratung durch Hilfsmaterialien wie Gefühlslisten oder Bilder angeregt werden. Auch im Buch von Rosenberg finden sich Gefühls- und Bedürfnislisten. Was die Schulsozialarbeit nicht leisten kann ist, den Kindern einen Gefühlswortschatz von Grund auf beizubringen. Dafür benötigen sie die Unterstützung der Lehrpersonen und der Eltern. Das Erkennen und Benennen von Emotionen ist im Lehrplan 21 als Bildungsauftrag verankert. Um anhand der GFK im Unterricht die Gefühle zu lernen, empfiehlt sich das Buch von Sven Schöllmann (2020) «Respektvoll miteinander sprechen Konflikte vorbeugen», das 10 Trainingsmodule beinhaltet, die auf den Unterricht angepasst werden können.

Sören und Sören haben für die Beratung (2018) noch den Zusatzschritt «Spüren» hinzugefügt (S. 26). Dieser Zusatzschritt kann hilfreich sein, wenn es Menschen schwerfällt, zu erzählen, wie sie sich fühlen (ebd.). Dann gelingt es ihnen zeitweise besser, durch das Erzählen über ihr «Spüren» ihrer Gefühle zu ergründen (ebd.).

Paraphrasieren

Für die Einzelfallberatung kann «Paraphrasieren» als Methode eingesetzt die Gefühle oder Bedürfnisse der Schüler*innen zu ermitteln. Paraphrasieren bedeutet, das Gehörte in eigenen Worten wiedergeben (Rosenberg, 2016, S. 99). Durch das Paraphrasieren stimmen sich die_der Schulsozialarbeiter*in auf die Gefühle oder Bedürfnisse der Schüler*innen ein (ebd.). Das Paraphrasieren dient dazu, die Situation genau zu erfassen, und nicht dafür, durch eigene Interpretationen herauszufinden, was das Gegenüber braucht und fühlt (Rosenberg, 2016, S.100). Die

Intonation des Paraphrasierens ist dabei genauso wichtig wie die Wörter selbst. Wenn die Intonation abwertend klingt, ist dies eine Form von lebensentfremdender Kommunikation (Rosenberg, 2016, S. 102). Dadurch die Paraphrasen erhält die_der Schüler*in noch einmal Gelegenheit, über die eigenen Aussagen nachzudenken und diese richtigzustellen, falls Aussagen falsch verstanden wurde (ebd.). Rosenberg formuliert folgende Tipps, für die Verwendung von Paraphrasen in der Beratung.

1. Intensive emotionale Ausdrücke wollen gehört werden. Es lohnt sich, diese zu paraphrasieren (Rosenberg, 2016, S. 101).
2. Wenn die_der Schüler*in rückfragt «Verstehen sie was ich meine?» hilft das Paraphrasieren um die_der Schüler*in zu signalisieren, dass die_der Schulsozialarbeiter*in achtsam Zuhört (Rosenberg, 2016, S. 100).
3. Zurückgewiesene Paraphrasen, zum Beispiel «Lassen sie den Sozischeiss, ich weiss was ich gesagt habe.» können ein Indiz dafür sein, dass 1.) die Haltung der Schulsozialarbeitenden nicht wertschätzend und empathisch ist. Dann empfiehlt es sich, in die Selbstreflexion zu gehen, bevor die Beratung weitergeführt wird (Rosenberg, 2016, S. 103). Oder 2.) die Beziehung noch zu wenig gefestigt ist. Dann sollte die_der Schulsozialarbeiter*in die eigenen Bedürfnisse ansprechen, wie zum Beispiel «Mir ist es wichtig zu verstehen, was du brauchst und fühlst.»

Zur Veranschaulichung folgen auf der nächsten Seite ein Beispiel zum Paraphrasieren.

Negatives Beispiel:

Schülerin: «Seit das Baby da ist wohne ich in einem Zimmer im Keller.»

Schulsozialarbeiter*in: «Du musst also im Keller wohnen, seit das Baby da ist?»

Schülerin: «Nein, ich wollte in den Keller ziehen, weil er schön ausgebaut ist, wie eine Wohnung und weil ich da besser schlafen kann, weil ich das Baby nicht schreien höre.»

Erläuterung: Die_der Schulsozialarbeiter*in hat durch das Wort «musst» hineininterpretiert, dass die Schülerin dem Baby Platz machen musste und nicht willentlich in den Keller ziehen wollte.

Positives Beispiel:

Schülerin: «Seit das Baby da ist wohne ich in einem Zimmer im Keller.»

Schulsozialarbeiter*in: «Du wohnen im Keller, seit das Baby da ist?»

Schülerin: «Ja, weil er schön ausgebaut ist, wie eine Wohnung und weil ich da besser schlafen kann, weil ich das Baby nicht schreien höre.»

Erläuterung: Schülerin kann ohne von den Paraphrasen die_der Schulsozialarbeiter*in beeinflusst erzählen, dass sie ein Bedürfnis nach Ruhe hat, seit das Baby da ist.

Authentischer Selbstaussdruck

Der authentischer Selbstaussdruck besteht darin, dass die_der Schulsozialarbeiter*in die eigenen Gefühle zum Ausdruck bringt um als Vorbild zu dienen. Dabei spricht die_der Schulsozialarbeiter*in anhand des GFK Modelle an, welche Gefühle und Bedürfnisse das Ausgasen der Schüler*innen bei ihr/ihm auslösen. Rosenberg (2016) verwendet den Begriff der «Authentizität» und meint damit, dass sich auch die beratenden Personen mit ihren Gefühlen und Bedürfnissen einbringen sollen (S. 190).

Beispiel: Schulsozialarbeiter*in: «Ich bin verunsichert (Gefühl), wenn du mir erzählst, dass du im Keller wohnst. Kannst du mir erzählst, warum du im Keller wohnst (Bitte). Damit ich Klarheit bekomme (Bedürfnis)».

Unterstützung durch Nachfragen

Unterstützung bei der Ermittlung von Gefühlen ist in der GFK auch möglich. Weil es eine Interpretation ist, sollte diese immer in Form einer Frage formuliert werden (Rosenbergs, 2016, S. 160). Falls die Interpretation nicht zutrifft, kann, dass die Schüler*innen animieren über ihre Gefühle zu sprechen (ebd.). Falls die_der Schüler*in sich nicht zu sagen getraut, dass die_der Schulsozialarbeiter*in falsch liegt, gründet das in der Regel im unzureichenden Vertrauen in die Beziehung (ebd.). Die_der Schulsozialarbeiter*in kann darauf eingehen, indem sie_er es anspricht.

Beispiel: Die Schülerin zieht die Augenbrauen hoch.

Schulsozialarbeiter*in: «Ich sehe, du ziehst die Augenbrauen hoch. Ich bin unsicher, ob ich mit meiner Vermutung richtig oder falsch liege. Mich interessiert, wie es dir geht. Kannst du mir sagen, wie du dich fühlst?»

4.4.3 «Positive» Strategien entwickeln

Die vierte Komponente der GFK «Bitten, um das was wir brauchen» unterstützt Schüler*innen dabei Strategien zu entwickeln um Konfliktsituationen zu lösen (Rosenberg, 2016, S. 75). Konfliktsituationen entgehen durch unbefriedigte Bedürfnisse (ebd.). In Verbindung mit dem Konzept der Resilienz dient die vierte Komponente der GFK dazu «Krisensituationen» zu bewältigen. Nach Grawe steht hindere diesen immer ein unbefriedigtes Bedürfnis (siehe Kapitel 2.4.5). Die GFK berücksichtigt, den Kontexts der Situationen, um humane Strategien zu entwickeln (ebd.). In dieser Phase wurde das Bedürfnis ermittelt. Auf der Grundlage können durch Unterstützende Fragen, «Was müsste sich ändern? Was wünschst du dir? Was könnte ich tun?», ermittelt was zur Befriedigung beiträgt (Rosenberg, 2016, S. 79). In den Dialogen wird anschliessend eine Strategie entwickelt. Die Strategie sollen keine Unterlassungen oder Bestrafungen beinhalten

(Rosenberg, 2016, S. 77). Strategien sind nach Rosenberg (2016), positiv formuliert, konkret und authentisch (ebd.).

Beispiel: Schüler*in: «Damit nicht mehr so Müde in die Schule komme, werde ich Papa sagen, er muss die Musik leiser machen damit ich Schlafen kann.»

Schulsozialarbeiter*in: «lass uns die Bitte noch einwertig umformulieren, weil ich möchte das dein Papa, versteht weshalb dir, dass wichtig ist. Wenn ich zu dir komme und etwas möchte was sollte ich sagen»

Schüler*in: «Bitte»

Schulsozialarbeiter*in: «genau, kannst du auch deinen Papa darum bitte die Musik auszumachen und ihm auch sagen wann genug und weshalb?»

Schüler*in: «Papa darf ich die bitte in Zukunft unter der Woche, die Musik um 21:00 Uhr auszumachen, ich möchte um diese Zeit Schlafen, damit ich mich in der Schule wach bin und mich gut konzentrieren kann».

Ergänzung: In der Praxis kann, dass entwickeln von Strategien komplexer sein und/oder länger dauern. Dafür können die vier Komponenten der GFK und die dargestellten Aspekte benötigt werden. In einem Dialog entsteht eine «hin und her» um die passenden Strategien zu entwickeln.

Zusammenfassung

Durch die GFK lässt sich in Beratungsgesprächen eine wertachtende und vertrauensvolle Beziehung herstellen. Die GFK weist das Kriterium auf, dass Beratungsmethoden in der Sozialen Arbeit immer mit der Haltung verknüpft sein sollen (siehe Kapitel 3.1.4).

Die vier Komponenten bieten eine Orientierungshilfe methodische Aspekte für die Einzelfallberatung sind situativ einsetzbar. Die Nähe zum personenzentrierten Ansatz von Rogers hat den Vorteil, dass gewisse Aspekte der Einzelfallberatung (Paraphrasieren, Verbalisieren, Empathie) den meisten Fachkräften bekannt sein sollten. Die GFK ist rein dialogisch. Dies setzt bei den Schüler*innen gewisse sprachliche und kognitive Fähigkeiten voraus. Je nach Alter der Schüler*innen muss die Sprache angepasst werden. Zur Unterstützung gibt es GFK-Kinderbücher mit Tiersymbolen. Trotzdem könnte die Beratung insbesondere für Kinder sehr langweilig werden, weil sie keine Übungen für körperliche oder kreative Ausdrucksformen bereithält. Weil die GFK nur von der Fachkraft angewendet werden muss, ist sie durchaus praktikabel.

4.5 Gewaltfreie Kommunikation in Verbindung mit Resilienzförderung

In diesem Unterkapitel werden der Faktor «wertschätzenden Beziehung» und die Resilienzfaktoren in Bezug zur GFK gestellt. Um die Erkenntnisse möglichst übersichtlich darzustellen, erfolgt

dies in tabellarischer Form. Die Erkenntnisse können für die Einzelfallberatung in der Praxis genutzt werden, indem sie den Schulsozialarbeiter*innen als Leitfaden dienen.

Förderung einer wertschätzenden Beziehung: Haltungsaspekte der GFK Empathie, Wertschätzung und Authentizität; die GFK fördert den Faktor «wertschätzende Beziehung», welcher «der Schlüssel zu Resilienzförderung» ist (siehe Tabelle 3).

Förderung der Resilienz durch eine wertschätzende Beziehung	
<i>Resilienzförderung</i>	<i>Gewaltfreie Kommunikation</i>
Für das Kind «konstant» verfügbar sein	Nicht möglich durch die GFK
In der Beziehung ein Gefühl von Sicherheit vermitteln	Die Wertschätzung der GFK vermittelt in der Einzelfallberatung ein Gefühl von Sicherheit.
Als erwachsene Person feinfühlig auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen können	Durch die Komponente «Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen und benennen» kann in der Einzelfallberatung auf die Gefühle und Bedürfnisse der Schüler*innen eingegangen werden.
Durch die Beziehung das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen des Kindes stärken	Durch achtsames Zuhören, Empathie und Wertschätzung wird durch die GFK das Selbstwertgefühl gestärkt. Durch das Paraphrasieren und Verbalisieren wird das Selbstvertrauen gestärkt, indem das Kind merkt: Ich kann mich und mein Problem selbst beschreiben.
Als erwachsene Person über eine optimistische Grundhaltung verfügen	Wird durch das Menschenbild der GFK gefördert, dass alle Menschen gut sind, impliziert eine optimistische Grundhaltung
Den Schüler*innen zutrauen, Krisensituationen selbstständig zu bewältigen, sowie individuelle Unterstützung anbieten	Durch die Komponente «Beobachten, ohne zu bewerten» anhand der Methoden «Achtsames Zuhören» und «Paraphrasieren» wird ein vor schnelles Eingreifen verhindert. Die Schüler*innen erkennen, dass sie imstande sind, ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu reflektieren und Strategien zu planen.

Schüler*innen ermutigen und bei Erfolgen bestätigen	Die GFK ermutigt die Schüler*innen, ihre Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche in allen dargelegten Aspekten zu formulieren. Durch die Wertschätzung erhalten die Schüler*innen aufrichtige Bestätigung.
---	---

Tabelle 3: Förderung einer wertschätzenden Beziehung (eigene Darstellung)

Förderung der Selbstregulation: Die Kommunikation der GFK bietet eine Hilfestellung dafür, Gefühle zu verbalisieren und darüber zu sprechen, was eine regulierende Wirkung haben kann, insbesondere dadurch, dass eine Person aufmerksam zuhört (siehe Tabelle 4).

Förderung der Selbstregulation	
Resilienzförderung	Gewaltfreie Kommunikation
Schüler*innen erhalten Hilfe, um die eigenen Gefühle zu verbalisieren	Das Paraphrasieren und die Klärungsfragen regen die Schüler*innen an, über die eigenen Worte zu reflektieren. Über die Antwort verbalisieren die Schüler*innen ihre Gefühle.
Schüler*innen erhalten Hilfe, um mit den eigenen Gefühlen umzugehen	Über Authentizität nehmen die Schulsozialarbeiter*innen am Gespräch teil und können als Vorbild dienen.

Tabelle 4: Förderung der Selbstregulation (eigene Darstellung)

Förderung der Sozialkompetenzen: Die GFK ist eine personenzentrierte Sprache. Das bedeutet, dass Empathie und Wertschätzung der GFK die Sozialkompetenzen fördern (siehe Tabelle: 5).

Förderung der Sozialkompetenzen	
Resilienzförderung	Gewaltfreie Kommunikation
Schulsozialarbeiter*in nimmt teil an sozialen Interaktionen. Schulsozialarbeiter*in ist Vorbild in Bezug auf sozial kompetentes Verhalten.	Durch die Aspekte der GFK können die Schulsozialarbeiter*innen den Schüler*innen ein Vorbild sein. Diese lernen über das Verhalten der Schulsozialarbeiter*innen modellhaft, wie ein empathischer und wertschätzender Umgang gestaltet werden kann

	Durch die Authentizität gibt sich die beratende Person mit ein und kann als Vorbild dienen. Die gesamte Interaktion nach der GFK, wertschätzend miteinander zu sprechen, kann als Vorbild dienen.
Schulsozialarbeiter*innen helfen den Kindern, zu reflektieren und Konflikte konstruktiv zu lösen	Anhand der vier Komponenten der GFK können Konflikte reflektiert und gemeinsam Strategien entwickelt werden. Durch die Empathie fördern die Schulsozialarbeiter*innen in der Vorbildfunktion auch die Kompetenzen, um Konflikte zu lösen. Darüber hinaus gib es Anleitungen, wie die GFK als Methode zur Mediation eingesetzt werden kann.

Tabelle 5: Förderung der Sozialkompetenzen (eigene Darstellung)

Förderung der Selbstwirksamkeit: Die GFK fördert die Selbstwirksamkeit, indem sie das Beratungsanliegen in den Mittelpunkt stellt. Sie hilft dabei, nicht zu interpretieren oder vorschnell einzugreifen (siehe Tabelle 6).

Förderung der Selbstwirksamkeit	
Resilienzförderung	Gewaltfreie Kommunikation
Schulsozialarbeiter*innen unterstützen die Schüler*innen dabei, eigenständig zu handeln; kein vorschnelles Eingreifen, welches selbstständiges Handeln verhindert	Durch achtsames Zuhören und Paraphrasieren wird den Schüler*innen suggeriert, dass die eigenen Schilderungen die einzigen sind, welche zur Lösung dienen.

Tabelle 6: Förderung der Selbstwirksamkeit (eigene Darstellung)

Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung: Die GFK fördert die Selbst- und Fremdwahrnehmung durch das Paraphrasieren, Verbalisieren und die Authentizität (siehe Tabelle 7).

Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung	
Resilienzförderung	Gewaltfreie Kommunikation

Schüler*innen erhalten Hilfe, um die Gefühle zu verbalisieren und zu reflektieren.	Durch die zweite und dritte Komponente (Gefühle und Bedürfnisse, wahrnehmen und benennen) lernen die Schüler*innen, ihre Gefühle zu verbalisieren und zu reflektieren.
Schüler*innen erhalten Hilfe, um die Gefühle und Reaktionen von anderen richtig zu deuten.	Durch die Authentizität und den authentischen Selbstaussdruck bringen sich die Schulsozialarbeiter*innen in der Einzelfallberatung mit ein. Dadurch können die Schüler*innen das Deuten von Gefühlen und Reaktionen üben und im Dialog darüber reflektieren.

Tabelle 7: Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung (eigene Darstellung)

Förderung der Kompetenz, Probleme zu lösen: Die Schülerin*innen lernen durch die GFK, ihre Gefühle zu nutzen, um ihren Bedürfnissen auf die Spur zu kommen und dann positiv, klar und zielgerichtet Lösungen zu finden (siehe Tabelle 8).

Förderung der Kompetenz, Probleme zu lösen	
Resilienzförderung	Gewaltfreie Kommunikation
Schüler*innen werden unterstützt, Probleme selbst zu lösen.	Die vierte Komponente «Bitten, um das, was wir brauchen» fördert die Kompetenz, Probleme durch das Entwickeln von Strategien zu lösen.
Unterstützung leisten, wenn darum gebeten wird	Wird nicht explizit gefördert. aber durch die Haltung der GFK impliziert.

Tabelle 8: Förderung der Kompetenz Probleme zu lösen (eigene Darstellung)

Förderung der adaptiven Bewältigungskompetenz: Die GFK eignet sich auch als Reflexionsinstrument. Sie fokussiert in der Beratung auf Lösungen und nicht auf die Vergangenheit (siehe Tabelle 9).

Förderung der adaptiven Bewältigungskompetenz	
Resilienzförderung	Gewaltfreie Kommunikation

Schüler*innen erhalten Hilfe, um in Stresssituationen zu reflektieren; es werden ihnen Strategien zur Stressregulierung angeboten	Anhand der vier Komponenten der GFK und allen aufgeführten Aspekten können Krisensituationen reflektiert und gemeinsam Strategien entwickelt werden.
---	--

Tabelle 9: Förderung der adaptiven Bewältigungskompetenz (eigene Darstellung)

5 Schlussfolgerungen

Wichtigste Erkenntnisse: Resilienz ist eine Handlungskompetenz, bestehend aus personalen und sozialen Ressourcen. Sie wird zur Bewältigung von Krisensituationen eingesetzt, um psychisch gesund zu bleiben. Sie wird in einem dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess erworben, der aus einem Wechselwirkungsprozess von Schutz- und Risikofaktoren besteht. Die Entwicklung von Resilienz ist immer abhängig von Beziehung. Pädagogische und psychologische Bezugspersonen können die Resilienz auf der Grundlage einer wertschätzenden Beziehung in sozialer Interaktion fördern mit dem Ziel, Menschen zu befähigen, Krisensituationen selbstständig zu bewältigen. In einem professionellen Gesprächssetting kann die Resilienz durch den personenzentrierte Ansatz nach C. Rogers auf der individuellen Ebenen gefördert werden.

Die Gewaltfreie Kommunikation beruht auf den Forschungserkenntnissen von C. Rogers zum personenzentrierten Ansatz. Sie eignet sich deshalb für die Resilienzförderung. Über die Reflexion von Empfindungen und Verhaltensmuster werden die spezifischen Fähigkeiten der Resilienz gefördert. Dieser Entwicklungsprozess benötigt Zeit. Resilientes Verhalten wird in der Krisenbewältigung sichtbar, darf aber nicht pauschal erwartet werden. Die komplexe Kausalität von Schutz- und Risikofaktoren ergibt einzigartige Problemstellungen, die neue Strategien für die Bewältigung erfordern. Jede Bewältigung ist Anlass für die Entwicklung von Resilienz. Das macht die Resilienzförderung für professionelle Bezugspersonen attraktiv.

Schlüsse für die Praxis: Aus den Forschungserkenntnissen der Langzeitstudien zur Resilienz ergibt sich, dass mittels einer wertschätzenden Beziehung an frühere positive Bindungserfahrungen angeknüpft werden kann. Das ermöglicht eine Resilienzförderung auf der individuellen Ebene. Deshalb eignen sich personenzentrierte Beratungsgespräche für die Resilienzförderung. Die Gewaltfreie Kommunikation von Marschall B. Rosenberg ist eine mögliche Methode für eine personenzentrierte Beratung. Auf einem humanistischen Menschenbild beruhend weist die GFK Haltungaspekte auf, die eine wertschätzende Beziehung fördern. Die situativ einsetzbaren Gesprächstechniken regen die Reflexion von Empfindungen und Verhaltensmustern an. Zusätzlich werden die Autonomie und die Selbstwirksamkeit gestärkt. Über das Formulieren von Wünschen und positive Handlungsstrategien werden Impulse für die Bewältigung von Krisensituationen gegeben. Die authentisch gestaltete Gesprächsführung ermöglicht ein modellhaftes Lernen. Das professionelle Beratungshandeln der Fachkräfte der Schulsozialarbeit und das Fachwissen aus der Resilienzforschung bilden die Grundlage für die Umsetzung. In Verbindung mit der GFK konnte als Ergebnis einen Leitfaden zur Resilienzförderung für die Einzelfallberatung konzipiert werden. Die Persönlichkeit und der Entwicklungsstand der Schüler*innen sind massgeblich für das methodische Vorgehen. Die GFK ist rein dialogisch; für ein kreatives oder

körperbetontes Arbeiten hält sie keine Techniken bereit. Insbesondere für Grundschulschüler*innen sollte die Fachkraft deshalb ergänzende Techniken anbieten.

Literaturverzeichnis

- Abplanalp, Esther, Cruceli, Salvatore, Disler, Stephanie, Pulver, Caroline & Zwilling, Michael (2020). *Beraten in der Sozialen Arbeit* (1. Aufl.) Bern: Haupt
- Ahmed, Sarina, Baier Florian & Fischer Martin (2018). *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule*. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Aichinger, Alfons (2011). *Resilienzförderung mit Kindern. Kinderpsychodrama Band 2*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer.
- Albrecht, Ralf (2017). *Beratungskompetenzen in der Sozialen Arbeit. Auf die Haltung kommt es an*. Gefunden unter <https://www.dgsf.org/service/wissensportal/beratungskompetenz-in-der-sozialen-arbeit>
- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Gefunden unter <https://www.profilq.ch/cmdownload/get/file/Berufskodex-Soziale-Arbeit-Schweiz.pdf>
- Baier, Florian (2018). *Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen* (2., korr. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Baumgartner, Sibylle, O`Connor, Katharina & Thalheim, Simone (2015). Grundlagen und Haltungen der Gewaltfreie Kommunikation. In Geiger, Sabine, Baumgartner, Sibylle (Hrsg.), *Empathie als Schlüssel. Gewaltfreie Kommunikation in psychologischen Berufen* (S. 16–69). Weinheim & Basel: Beltz.
- Bendler, Sören & Heise, Sören (2018). *Gewaltfreie Kommunikation in der Sozialen Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Biesel, Kay & Schär, Clarissa (2018). Kindswohlgefährdung erkennen und Kinderschutz gestalten-einen Aufgabe der Schulsozialarbeit an Grundschulen. In Sarina Ahmed, Bauer Florian, Fischer Martina (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich Opladen & Toronto.
- Bilz, Ludwig (2008). *Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer.
- du-bist-du (ohne Datum). *Sexuelle Gesundheit Zürich SeGZ*. Gefunden unter <https://du-bist-du.ch/>
- Fingerle Michael (2011). Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S.208–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönau-Böse, Maïke (2019). *Resilienz* (5., aktual. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönau-Böse, Maïke (2018). *Was ist Resilienz und wie kann sie gefördert werden*. Fachzeitschrift TELEVISION. 31 (1), 4–8.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönau-Böse, Maïke (2017,10. Mai). «Die Verbindung von Resilienzperspektive und (personenzentrierter) Kinderpsychotherapie». Open-Access- Publikation Springer. Gefunden unter <https://d-nb.info/1132434033/34>

- Galuske, Michael (2013). *Methoden der Sozialen Arbeit*. Eine Einführung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Graf, Daniel & Stern, Maximilian (2018). *Agenda für eine Digitale Demokratie. Chancen/Gefahren/Szenarien*. Zürich: NZZ Libro.
- Grawe, Klaus (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grotberg, Edith H. (2011). Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer.
- Grundmann, Matthias, Kunze, Iris (2008). Systematische Sozialraumforschung. Urie Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung und die Modellierung mikrosozialer Raumgestaltung. In Kessler, Fabian, Reutlinger, Christian (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Text und Kontexten* (S. 172 – 188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gschwind, Kurt, Ziegele, Uri & Seiterle, Nicolette (2014). *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung*. Luzern: interact.
- Hartmann, Jutta & Klesse, Christian (2007). Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung In Jutta Hartmann, Christian Klesse, Peter Wagenknecht, Bettina Fritzsche, Kristina Hackmann (Hrsg.). *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. (S. 9–16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer.
- Haug-Schnabel, Gabriele & Bensele, Joachim (2008). *Vom Säugling zum Schulkind - Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Freiburg: Herder.
- Haug-Schnabel, Gabriele & Bensele, Joachim (2018). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg: Herder.
- Hepp, Alexandra & Trisch, Oliver (2019). *Neue schul- und bildungspolitische Trends. Resilienzförderung als eine Kernaufgabe der Schulsozialarbeit. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge*. NDV - Nachrichtendienst 2019 (1), Freiburg: Lambertus Verlag.
- Hostettler, Ueli, Pfiffner, Roger, Ambord, Simone & Brunner, Monique (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsform*. Bern: hep Verlag AG.
- humensreits.ch (2005). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Artikel 1 – Freiheit, Gleichheit, Solidarität. Erläuterung zu Artikel 1.*, Gefunden unter <https://www.human-rights.ch/de/ipf/grundlagen/rechtsquellen-instrumente/aemr/artikel-01-aemr-freiheit-gleichheit-bruederlichkeit>
- Husi, Gregor (2013). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturellen Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 97 -155). Luzern: interact.
- Jürgenmeyer, Clemens (2017). Zivile Konfliktbearbeitung, PERIPHERIE, 37 (148), 496 – 483.
- Kaiser, Silke (2019). *Resilienzförderung bei Kindern unter drei Jahren Ein Weiterbildungsprogramm für pädagogische Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer Natur Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28592-0>.
- Lambers, Helmut (2016). *Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich* (3., überarb. Aufl.). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich Opladen & Toronto.

- Margherita Zander (2009). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz* (2., Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer.
- Margherita Zander (2011). *Handbuch Resilienzförderung. Massnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 113–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer.
- Mehl, Sonja (2020). Mobbing an Schulen Massnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge. In Matthias Böhmer & Georges Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mösch Payot, Peter, Schleicher, Johannes & Häfeli, Christoph (2016). Die Personen und ihr staatlicher Schutz. In Peter Mösch Payot, Johannes Schleicher, Marianne Schwander (Hrsg.), *Recht für die Soziale Arbeit. Grundlagen und ausgewählte Aspekte*. Bern: Haupt.
- Opp, Günther & Wenzel, Ellen (2003). Schule: Schutz- oder Risikofaktor kindlicher Entwicklung. In Karl Heinz Brisch & Theodor Hellbrügge (Hrsg.), *Bindung und Trauma: Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (S. 84–93). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosenberg, Marschall B. (2005). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten* (6., Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Rosenberg, Marschall B. (2010). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (9., Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Rosenberg, Marschall B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (12., überarb. & erweiterte Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Ruder Theresa, Klaus- Grawe- Institut (2021). *Blog- Das Ressourcentagebuch – Positives Schreiben für mehr Wohlbefinden*. Gefunden unter <https://www.klaus-grawe-institut.ch/blog/das-ressourcentagebuch/>
- Rychen, Dominique Simone (2008). OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In Bormann, Inka, Haan Gerhard de (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 15–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer.
- Schick, Hella (2012). *Entwicklungspsychologie der Kindereit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Schmocker, Beat (2017). *Berufsethik Sozialer Arbeit und kollegiale berufsmoralische Beratung. Zur Einführung in das Werte-Wissen und den Kodex Sozialer Arbeit*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern- Soziale Arbeit.
- Schubert, Franz-Christian & Knecht, Alban (2012). Ressourcen – Einführung in Merkmale, Theorien und Konzeptionen. In Schubert, Franz-Christian, Knecht, Alban (Hrsg.), *Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit. Zuteilung - Förderung – Aktivierung* (S. 15–41). Stuttgart: Verlag W Kohlhammer.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018). Vorwort. In Sören, Bendler & Sören, Heise (Hrsg.), *Gewaltfreie Kommunikation in der Sozialen Arbeit* (S. 9 -10). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Strauss, Bernard (2005). *Bindungsforschung und therapeutische Beziehung*. Berlin: Springer Medizin Verlag. DOI 10.1007/s00278-005-0461-y.

- Stüwe, Gerd, Ermel, Nicole & Haupt, Stephanie (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, Hans (2003). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel (5., Aufl.)*. Weinheim München: Juventa-Verlag.
- Thun-Hohenstein, Leonhard, Lampert, Kerstin & Altendorfer-Kling, Ulrike (2020, 29. Januar). «Resilienz, Geschichte, Modelle und Anwendung». Open-Access- Publikation Springer. Gefunden unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11620-020-00524-6.pdf>
- Ungar Michael (2011). Theorie in die Tat umsetzen. Fünf Prinzipien der Intervention. In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 133–156). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer.
- UNICEF, Schweiz (ohne Datum). *Konvention über die Rechte des Kindes*. Gefunden unter <https://www.unicef.ch/de/media/624/download>
- Von Werthern, Katjuscha (2018). Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Schulsozialarbeit. In Ahmed, Sarina, Baier Florian, Fischer Martin (2018). *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 98–110). Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Walter-Enderlin, Rosmarie & Hildenbrand, Bruno (2006). *Resilienz- Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Watzlawick, Meike (2020). Sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten: Thinking outside the box(es). Überlegungen aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In Stefan Timmermanns, Maika Böhm (Hrsg.). *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt* (S. 22–39), Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Weber, Esther (2012). *Beratungsmethodik in der Sozialen Arbeit. Das Unterrichtskonzept der Beratungsmethodik an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit*. (3., überarb. Aufl.). interact Verlag, Luzern
- Wieland, Norbert (2011). Resilienz und Resilienzförderung – eine begriffliche Systematisierung. In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer.
- Wisniewski, Benedikt (2020). *Umgang mit psychisch belasteten Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit der COVID-19-Krise*. Gefunden unter https://www.km.bayern.de/download/23236_Begleitmaterial_Video-Lehrerfortbildung.pdf
- Wustmann Seiler, Corina & Prof. Dr. E. Fthenakis (Hrsg.) (2018). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Beiträge zur Bildungsqualität. (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen Schulverlag GmbH.