

Geschwisterkind er im Schulalltag

Der Auftrag der Schulsozialarbeit zur
Bearbeitung psychosozialer Belastungen von
Geschwisterkindern

Autorin: Jana Heinisch

Vertiefungsrichtung: Sozialpädagogik

Studienjahrgang: 2023-2026

Diese Arbeit wurde am 9. August 2026 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).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

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



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

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.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

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>

Abstract

Eine Behinderung oder chronische Erkrankung im Kindesalter ist immer auch eine familiäre und damit geschwisterbezogene Erfahrung. Die Forschung zeichnet seit den 1980er Jahren ein doppeltes Bild: Belastungen wie reduzierte elterliche Aufmerksamkeit, Betreuungsaufgaben, Loyalitätskonflikte oder Scham stehen Empathie, Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit gegenüber.

Als niederschwelliges Unterstützungsangebot könnte die Schulsozialarbeit diese Kinder im Schulalltag frühzeitig erreichen. Ungeklärt blieb bislang, ob Geschwisterkinder in ihren professionellen Auftrag eingeschlossen sind und wie Fachpersonen ihre Zuständigkeit verstehen. Diese Lücke ist bedeutsam, weil das beeinträchtigte Wohlbefinden dieser Kinder den Kernauftrag der Sozialen Arbeit und den präventiven Anspruch des Berufskodexes berührt.

Die vorliegende Arbeit untersucht mit drei leitfadengestützten Interviews an Primarschulen im Kanton Luzern, wie Schulsozialarbeitende ihren Auftrag gegenüber Geschwisterkindern fassen und umsetzen. Ein expliziter Auftrag fehlt; Geschwisterkinder werden implizit im allgemeinen Beratungsauftrag mitgedacht, der Zugang erfolgt überwiegend reaktiv und hängt von der Sensibilität der einzelnen Fachperson ab. Damit bleiben gerade jene Kinder leicht unsichtbar, die sich anpassen und zugleich einem erhöhten Belastungsrisiko ausgesetzt sind.

Daraus entwickelt die Arbeit sechs Handlungsempfehlungen innerhalb des bestehenden Auftrags, von der Sensibilisierung über die proaktive Früherkennung bis zur Aufklärung über Behinderung und chronische Krankheit im Unterricht. Nötig ist kein neuer Auftrag, sondern die konsequente Erweiterung des vorhandenen fachlichen Blicks.

Dank

Ein herzlicher Dank geht an die Schulsozialarbeitenden, die sich für die Interviews Zeit genommen haben. Ihre Offenheit und ihre differenzierten Einblicke in den Berufsalltag haben diese Arbeit erst möglich gemacht. Ebenso danke ich Judith Adler für die fachliche Begleitung und die wertvollen Rückmeldungen.

Inhalt

Abstract	I
Dank	II
Tabellenverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VII
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Zielsetzung und Fragestellungen	2
1.3 Aufbau der Arbeit	3
2 Theoretischer Bezugsrahmen	4
2.1 Begriffsdefinitionen	4
2.1.1 Familie	4
2.1.2 Erziehungsberechtigte Personen	5
2.1.3 Geschwister	5
2.1.4 Behinderung	6
2.1.5 Chronische Erkrankung	6
2.1.6 Schattenkinder oder Geschwisterkinder? Begriffswahl dieser Arbeit	7
2.2 Psychosoziale Belastungen und Ressourcen von Geschwisterkindern	7
2.2.1 Reduzierte elterliche Aufmerksamkeit, Parentifizierung und Rollenverschiebung	9
2.2.2 Asymmetrie der Geschwisterbeziehung und entwicklungspsychologische Perspektive	11
2.2.3 Soziale Isolation, Scham und mangelnde Aufklärung	11
2.2.4 Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden	12
2.2.5 Soziale Unterstützung als risikomindernder Faktor	13
2.2.6 Beziehungsqualität und emotionale Nähe	14
2.2.7 Persönlichkeitsentwicklung und empathische Fähigkeiten	14
2.2.8 Schweizer Evidenz zu Belastungen und Ressourcen	15
2.3 Auftrag der SSA	16
2.3.1 Begriff und Selbstverständnis	17
2.3.2 Entwicklung und Organisation in der Schweiz	17
2.3.3 SSA im Kanton Luzern	18

2.3.4	Der Auftrag der SSA im System Schule	19
2.4	Zwischenfazit: Von der Theorie zur Forschungsfrage.....	20
3	Methodisches Vorgehen	22
3.1	Forschungsdesign	23
3.2	Sampling und Beschreibung der Befragten.....	23
3.3	Erhebungsmethode	23
3.4	Auswertungsmethode	24
4	Ergebnisse der empirischen Untersuchung.....	25
4.1	Darstellung des Datenmaterials	25
4.1.1	Kategorienstruktur	26
4.2	Ergebnisse nach Kategorien.....	26
4.2.1	Kategorie A: Auftrag und Rolle der SSA.....	27
4.2.2	Kategorie B: Zugang und Erkennung von Geschwisterkindern.....	28
4.2.3	Kategorie C: Psychosoziale Belastungen im Schulalltag	30
4.2.4	Kategorie D: Ressourcen im Schulalltag	32
4.2.5	Kategorie E: Handlungsformen und Haltungen der SSA	33
4.2.6	Kategorie F: Zusammenarbeit mit Eltern, Schule, Fachstellen	34
4.2.7	Kategorie G: Grenzen, Lücken, Weiterentwicklung	35
5	Diskussion der Ergebnisse	37
5.1	Belastungen und Ressourcen von Geschwisterkindern: Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen Theorie und Praxis	37
5.2	Der Auftrag der SSA: zwischen fachlichem Anspruch und gelebter Praxis ..	41
5.3	Beantwortung der Forschungsfrage: Ein impliziter, situativ aktivierter Auftrag	43
5.4	Bedeutung der Ergebnisse für die Soziale Arbeit	44
6	Praxisorientierte Handlungsempfehlungen.....	46
6.1	Empfehlung 1: Fachwissen aufbauen und das System Schule sensibilisieren	47
6.2	Empfehlung 2: Früherkennung proaktiv und systematisch ausgestalten	48
6.3	Empfehlung 3: Beratung an den spezifischen Themen der Geschwisterkinder ausrichten	48
6.4	Empfehlung 4: Eltern gezielt einbeziehen und entlasten	49
6.5	Empfehlung 5: An spezifische Geschwisterangebote vermitteln	50

6.6	Empfehlung 6: Behinderung und chronische Krankheit im Unterricht thematisieren	50
6.7	Beantwortung der Praxisfrage.....	53
7	Fazit	53
7.1	Beantwortung der Fragestellungen	53
7.2	Schlussfolgerungen und Ausblick	54
8	Literaturverzeichnis	56
9	Rechtsquellenverzeichnis	59
10	Anhang	I
A	Codiertes Transkript vom Interview mit IP1.....	I
B	Codiertes Transkript vom Interview mit IP2.....	XVI
C	Codiertes Transkript vom Interview mit IP3.....	XXVIII
D	Kodierleitfaden	XXXVII
E	Leitfrageninterview	XLII
F	Einwilligungserklärung.....	XLV

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der sieben Hauptkategorien des Kodierleitfadens (eigene Darstellung).....	27
--	----

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Risiko- und Schutzfaktorenmodell von Scheithauer und Petermann (1999) in Verbindung mit dem Modell der psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit nach Bengel et al. (2009); Abbildung erstellt in Anlehnung an Jagla (2019, S. 25).....	8
---	---

1 Einleitung

Das erste Kapitel führt in die Thematik dieser Arbeit ein. Es beschreibt die Ausgangslage und begründet, weshalb Geschwister von Kindern mit einer Behinderung oder einer chronischen Erkrankung für die Schulsozialarbeit (SSA) relevant sind. Anschließend werden die Zielsetzung und die vier Fragestellungen vorgestellt; den Abschluss bildet ein Überblick über den Aufbau der Arbeit.

1.1 Ausgangslage

Wenn ein Kind eine Behinderung oder eine chronische Erkrankung hat, verändert sich das Leben der ganzen Familie und damit auch das Leben seiner Geschwister. Die Geschwisterbeziehung ist dabei die wohl beständigste Beziehung überhaupt: Sie stellt «die dauerhaftesten aller Bindungen eines Menschen» dar (Frick, 2015, S. 175). Zugleich verlangt die Betreuung und Förderung des Kindes mit Behinderung von den Eltern überdurchschnittlich viel Zeit und Aufmerksamkeit (Sarimski, 2021, S. 131). Weil das Kind mit einer Behinderung im Zentrum der Aufmerksamkeit von Eltern und Fachleuten steht, geraten die gesunden Geschwister leicht aus dem Blickfeld. Manchmal werden sie deshalb «Schattenkinder» genannt (Haberthür, 2005; zit. in Hackenberg, 2008, S. 127).

Der Forschungsstand zeichnet für diese Kinder ein doppeltes Bild. Auf der einen Seite stehen Belastungen: reduzierte elterliche Aufmerksamkeit, die Übernahme von Betreuungs- und Pflegeaufgaben, erhöhte Leistungserwartungen, soziale Isolation und Scham (Sarimski, 2021, S. 131; Hackenberg, 2008, S. 87). Auch internalisierende Auffälligkeiten sowie ängstliche und depressive Symptome treten bei Geschwisterkindern 1. 2- bis 2.1-mal häufiger auf als in Kontrollgruppen (Shivers et al., 2018; zit. in Sarimski, 2021, S. 136). Die Behinderung oder Erkrankung eines Geschwisters bedeutet jedoch nicht nur Belastung, sondern kann auch Ressourcen hervorbringen. Mehrere Studien zeigen bei betroffenen Geschwistern ein durchschnittliches psychisches Wohlbefinden sowie eine im Vergleich zu Gleichaltrigen deutlich ausgeprägtere Empathiefähigkeit; zudem werden sie als verantwortungsvoll und unterstützend beschrieben. Die als sinnstiftend erlebte Verantwortungsübernahme kann zu schnellerer Selbstständigkeit und einem positiven Selbstkonzept führen, was sich wiederum günstig auf die Geschwisterbeziehung auswirkt, die dann selbst als Ressource erlebt wird (Jagla-

Franke, 2025, S. 155). Ob sich Belastungen verfestigen oder Ressourcen zum Tragen kommen, entscheidet sich jedoch nicht allein in der Familie; offen bleibt, wo diese Kinder ausserhalb des Familiensystems wahrgenommen und unterstützt werden.

Ein zentraler Lebensort fast aller Kinder in der Schweiz ist die Schule. Dort ist mit der SSA jenes Praxisfeld der Sozialen Arbeit präsent, das aktuell wohl am stärksten expandiert (Hostettler et al., 2020, S. 39). Im Kanton Luzern ist sie an der Volksschule seit 2022 obligatorisch und arbeitet niederschwellig, freiwillig und vor Ort (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 2, 4–5). Die berufspolitischen Grundlegendokumente der SSA nennen Geschwisterkinder nicht explizit als Zielgruppe, und wie Schulsozialarbeitende selbst ihren Auftrag gegenüber diesen Kindern verstehen, ist bisher nicht untersucht. Hier setzt die vorliegende Arbeit an. Sie verbindet den Forschungsstand zu Geschwisterkindern mit dem Auftrag der SSA und fragt danach, wie Fachpersonen diesen Auftrag im Schulalltag beschreiben.

1.2 Zielsetzung und Fragestellungen

Die Arbeit verfolgt drei Ziele. Erstens arbeitet sie den Forschungsstand zu den psychosozialen Belastungen und Ressourcen von Geschwisterkindern sowie zum Auftrag der SSA auf. Zweitens untersucht sie empirisch, wie Schulsozialarbeitende an Primarschulen im Kanton Luzern ihren Auftrag gegenüber Geschwisterkindern beschreiben. Drittens leitet sie daraus Handlungsempfehlungen für die Praxis der SSA ab. Daraus ergeben sich vier Fragestellungen, die in dieser Arbeit beantwortet werden sollen:

Theoriefrage 1: Welche spezifischen psychosozialen Belastungen und Ressourcen von Geschwisterkindern werden im aktuellen Forschungsstand beschrieben?

Theoriefrage 2: Welcher Auftrag wird der SSA im System Schule zugeschrieben?

Forschungsfrage: Wie beschreiben Schulsozialarbeitende ihren Auftrag zur Bearbeitung psychosozialer Belastungen von Geschwisterkindern im Schulalltag?

Praxisfrage: Welche fachlichen Anpassungen und Weiterentwicklungen der schulsozialarbeiterischen Praxis sind erforderlich, um Geschwisterkinder im Schulkontext frühzeitig zu erkennen und bedarfsgerecht zu unterstützen?

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit umfasst sieben Kapitel. Nach dieser Einleitung legt Kapitel 2 den theoretischen Bezugsrahmen. Im Zentrum stehen die beiden Theoriefragen zu den Belastungen und Ressourcen von Geschwisterkindern sowie zum Auftrag der SSA; daraus wird die Forschungsfrage hergeleitet. Kapitel 3 begründet das methodische Vorgehen: das qualitativ-explorative Forschungsdesign, das Sampling, die leitfadengestützten Interviews und die Auswertung mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Kapitel 4 stellt die Ergebnisse der drei Interviews entlang der sieben Hauptkategorien des Kodierleitfadens dar. Kapitel 5 diskutiert die Ergebnisse und vergleicht diese mit der Theorie, beantwortet die Forschungsfrage und zeigt die Bedeutung der Erkenntnisse für die Soziale Arbeit. Kapitel 6 beantwortet die Praxisfrage mit sechs praxisorientierten Handlungsempfehlungen. Kapitel 7 fasst die zentralen Ergebnisse zusammen und schliesst mit Schlussfolgerungen und einem Ausblick.¹

¹ Für die Formulierung des Kapitels 1 wurde Anthropic. (2026), Claude (Version August 2026), <https://claude.ai> verwendet.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Dieses Kapitel legt die theoretische Grundlage der Arbeit. Zuerst werden die zentralen Begriffe geklärt (Kap. 2.1). Danach arbeitet Kapitel 2.2 den Forschungsstand zu den psychosozialen Belastungen und Ressourcen von Geschwisterkindern auf und beantwortet damit die erste Theoriefrage. Kapitel 2.3 wendet sich der zweiten Theoriefrage nach dem Auftrag der SSA im System Schule zu. Das Zwischenfazit in Kapitel 2.4 bündelt die Erkenntnisse und leitet daraus die Forschungsfrage her.

2.1 Begriffsdefinitionen

Die folgenden Abschnitte klären die für diese Arbeit zentralen Begriffe. Definiert werden Familie, erziehungsberechtigte Personen, Geschwister, Behinderung und chronische Erkrankung. Abschliessend wird begründet, weshalb diese Arbeit den Begriff der Geschwisterkinder dem in der Literatur verbreiteten Begriff der Schattenkinder vorzieht.

2.1.1 Familie

In den Sozialwissenschaften werden als Familie mindestens zwei Personen aus zwei Generationen bezeichnet, die zueinander in einer Eltern-Kind-Beziehung stehen (Simon, 2023). Zwei Kriterien sind dabei zentral: die Generationendifferenzierung sowie ein Kooperations- und Solidaritätsverhältnis zwischen den Mitgliedern (Nave-Herz, 2018; zit. in Simon, 2023). Entscheidend ist dabei nicht die biologische Verwandtschaft: Eine Familie entsteht nicht durch die Geburt eines Kindes, sondern dadurch, dass jemand die soziale Elternschaft ausübt, also die alltäglichen Care-Aufgaben und die Verantwortung für das Kind übernimmt (Lenz, 2013; zit. in Simon, 2023).

Familien sind zudem «keine natürlichen Gegebenheiten, sondern gesellschaftlich variable Konstrukte» (Simon, 2023). Neben der Kernfamilie gelten heute vielfältige Formen als gesellschaftlich legitimiert, darunter Stief- und Patchworkfamilien, Einelternfamilien, Regenbogenfamilien sowie Pflege- und Adoptivfamilien (Simon, 2023). In dieser Arbeit wird Familie deshalb als soziale Beziehungsgemeinschaft verstanden, in der mindestens ein Elternteil die soziale Vater-/Mutterschaft für ein oder mehrere Kinder übernimmt, unabhängig von der Familienform und der biologischen Verwandtschaft.

2.1.2 Erziehungsberechtigte Personen

Als erziehungsberechtigte Personen werden in dieser Arbeit jene Personen verstanden, denen die elterliche Sorge im Sinne des Schweizerischen Zivilgesetzbuches (ZGB) vom 10. Dezember 1907, SR 210, zukommt oder die deren Aufgaben in der Erziehung ausüben. Kinder stehen, solange sie minderjährig sind, grundsätzlich unter der gemeinsamen elterlichen Sorge von Vater und Mutter (Art. 296 Abs. 2 ZGB). Die elterliche Sorge umfasst namentlich die Pflege und Erziehung des Kindes (Art. 301 Abs. 1 und Art. 302 Abs. 1 ZGB). Erziehungsberechtigt sind damit erstens die leiblichen Eltern. Zweitens sind es die Adoptiveltern, da das Adoptivkind die Rechtsstellung eines Kindes der adoptierenden Personen erhält (Art. 267 Abs. 1 ZGB).

2.1.3 Geschwister

Frick (2015) charakterisiert Geschwister über die besondere Qualität ihrer Bindung. Diese entsteht bereits in der vorsprachlichen Phase der frühen Kindheit und überdauert in den meisten Fällen bis ins hohe Alter; Geschwisterbindungen stellen deshalb «die dauerhaftesten aller Bindungen eines Menschen» dar (S. 175). Während Eltern in der Regel früher sterben, Freundschaften mitunter wechseln und Liebesbeziehungen immer häufiger zerbrechen, bleibt die Geschwisterbeziehung bestehen: Geschwister «können sich nicht scheiden lassen» (S. 175). Auch bei jahrelangem Zerwürfnis oder vollständigem Kontaktabbruch wirkt die gemeinsam verbrachte Kindheits- und Jugendzeit als «unauslöschliches und prägendes verinnerlichtes Beziehungsfeld mit allen Sonnen- und Schattenseiten» nach (S. 175).

Strukturell unterscheidet Frick (2015) die Geschwisterbeziehung von der Eltern-Kind-Beziehung: Letztere ist vertikal-asymmetrisch angelegt, während sich Geschwister tendenziell auf gleicher Ebene und damit horizontal-symmetrisch begegnen (S. 175). Hinzu kommt, dass Geschwister nicht gewählt werden: Wir können sie «nicht auswählen», ihnen «weder ausweichen noch entkommen», sie «aber auch nicht wirklich verlieren» (Frick, 2015, S. 393). In dieser Arbeit werden Geschwister deshalb als Kinder verstanden, die gemeinsam in einer Familie aufwachsen und durch eine dauerhafte, nicht wählbare und grundsätzlich gleichrangige Bindung miteinander verbunden sind.

2.1.4 Behinderung

Für den Begriff der Behinderung orientiert sich die vorliegende Arbeit am Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) vom 13. Dezember 2006, SR 0.109, das für die Schweiz am 15. Mai 2014 in Kraft getreten ist. Die Konvention definiert: «Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können» (Art. 1 Abs. 2 UN-BRK).

Zwei Punkte dieser Definition sind wesentlich: Behinderung entsteht nach diesem Verständnis erst in der Wechselwirkung von Beeinträchtigung und Barrieren im Umfeld, und der Massstab ist die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft (Art. 1 Abs. 2 UN-BRK). Behinderung wird hier deshalb nicht als individuelles Defizit verstanden, sondern als Zusammenspiel von langfristiger Beeinträchtigung und gesellschaftlichen Barrieren, das die Teilhabe erschweren kann.

2.1.5 Chronische Erkrankung

Aus medizinischer Sicht gelten Erkrankungen als chronisch, wenn sie nicht heilbar sind oder langwierig verlaufen, einer ärztlichen Behandlung bedürfen und das Leben der Betroffenen tiefgreifend verändern (Hölling et al., 2008; zit. in Möller et al., 2016, S. 17). Das Spektrum des Schweregrads reicht von leichten Formen wie einem milden Asthma bronchiale bis zu lebensbedrohlichen oder tödlichen Erkrankungen wie Mukoviszidose oder Tumorerkrankungen (Kamtsiuris et al., 2007; zit. in Möller et al., 2016, S. 17). Sozialrechtlich definiert das deutsche Sozialgesetzbuch die chronische Erkrankung als «regelwidrige[n] körperliche[n] oder geistige[n] Zustand, der Behandlungsbedürftigkeit zur Folge hat, mindestens ein Jahr sowie mindestens einmal pro Quartal behandelt wird (Dauerbehandlung)» und darüber hinaus entweder eine Pflegebedürftigkeit der Stufe Zwei bis Drei, einen Grad der Behinderung beziehungsweise eine Minderung der Erwerbsfähigkeit von 60 Prozent oder eine kontinuierliche medizinische Versorgung nach sich zieht (§ 62 Abs. 1 Satz 2 SGB V; zit. in Möller et al., 2016, S. 16–17). Die Grenze zur Behinderung verläuft fließend: Schwere chronische Krankheiten gelten dann als Behinderung, wenn sie die Entwicklung einer Person erheblich beeinträchtigen (Möller et al., 2016, S. 16). Chronische Erkrankung meint in dieser

Arbeit deshalb einen länger andauernden, behandlungsbedürftigen Gesundheitszustand, der das Leben der betroffenen Person und ihrer Familie tiefgreifend verändert.

2.1.6 Schattenkinder oder Geschwisterkinder? Begriffswahl dieser Arbeit

Der Begriff Schattenkind stammt aus der Geschwisterforschung. Frick (2015) bezeichnet damit ein Kind, das «im wahrsten Sinne des Wortes im Schatten» (S. 133) eines erfolgreichen oder besonders attraktiven oder lieben Geschwisters steht. Im Kontext von Geschwistern von Kindern mit Behinderung verwendet etwa Haberthür (2005; zit. in Hackenberg, 2008, S. 127) den Begriff: Da Kinder mit Behinderung die Aufmerksamkeit von Eltern und Fachpersonen meist stark auf sich ziehen, drohen ihre Geschwister übersehen zu werden und erhalten deshalb manchmal die Bezeichnung «Schattenkinder» (Hackenberg, 2008, S. 127). Der Begriff ist jedoch umstritten. Achilles (2018) merkt an, ob Geschwister von Kindern mit Behinderung «Schattenkinder» seien, könne man «gut und gern anzweifeln» (S. 181).

Dieser Kritik schliesst sich die vorliegende Arbeit an. Der Begriff Schattenkind legt die betroffenen Kinder auf ein Dasein im Schatten fest, blendet ihre Ressourcen aus und wirkt dadurch stigmatisierend. Stattdessen wird hier der neutrale Begriff Geschwisterkinder genutzt. Er bezeichnet Kinder und Jugendliche, die mit einem Geschwister mit Behinderung oder chronischer Erkrankung aufwachsen, und schliesst beide Seiten ein, nach denen die erste Theoriefrage fragt: die psychosozialen Belastungen und die Ressourcen dieser Kinder.

2.2 Psychosoziale Belastungen und Ressourcen von Geschwisterkindern

Dieses Kapitel geht der ersten Theoriefrage nach den spezifischen psychosozialen Belastungen und Ressourcen von Geschwisterkindern nach. Zuerst wird das theoretische Modell vorgestellt; danach folgen die Belastungen entlang der familiären, beziehungsbezogenen und sozialen Risikofaktoren, die Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden und die risikomindernden Faktoren; anschliessend werden die Ressourcen der Geschwisterkinder und die Schweizer Befunde dargestellt.

Als theoretischer Rahmen dient das Risiko- und Schutzfaktorenmodell von Scheithauer und Petermann (1999; zit. in Jagla-Franke, 2025, S. 150), mit dem auch Jagla-

Franke (2025) arbeitet (vgl. Abbildung 1). Sie begründet diese Wahl mit einem Hinweis von Tröster (1999; zit. in Jagla-Franke, 2025, S. 150): Die Geschwisterforschung habe aufgrund ihrer Defizitorientierung Anpassungsleistungen und positive Aspekte eher wenig berücksichtigt. Das Modell wirkt dieser Einseitigkeit entgegen, weil es beide Seiten abbildet. Auf der einen Seite stehen risikoerhöhende Faktoren, die das Kind selbst oder seine Umgebung betreffen; hinzu kommen Phasen erhöhter Vulnerabilität, also Lebensabschnitte, in denen Kinder besonders verletzlich sind (Jagla-Franke, 2025, S. 150). Auf der anderen Seite stehen risikomindernde Faktoren, die als Ressourcen wirken können und sich in kindbezogene und umgebungsbezogene Schutzfaktoren sowie Resilienz gliedern (Jagla-Franke, 2025, S. 150–151). Ergänzend bezieht sie die Unterscheidung von familiären, personalen und sozialen Schutzfaktoren nach Bengel et al. (2009; zit. in Jagla-Franke, 2025, S. 151) ein, mit der sich Entwicklungsprognosen noch besser abbilden lassen (Jagla-Franke, 2025, S. 151).

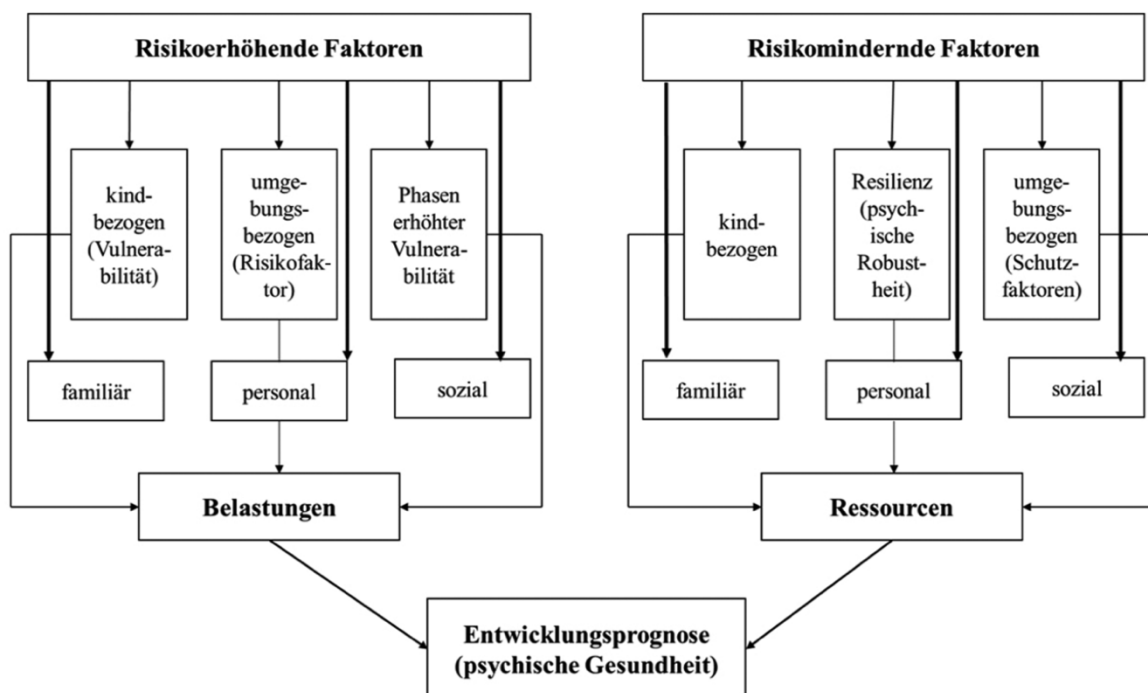


Abbildung 1: Das Risiko- und Schutzfaktorenmodell von Scheithauer und Petermann (1999) in Verbindung mit dem Modell der psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit nach Bengel et al. (2009); Abbildung erstellt in Anlehnung an Jagla (2019, S. 25), (Jagla-Franke, M. (2025) in M. Watzlawik & H. von der Lippe, S. 150)

2.2.1 Reduzierte elterliche Aufmerksamkeit, Parentifizierung und Rollenverschiebung

Die erste zentrale Belastung entsteht innerhalb der Familie. Eine chronische Erkrankung oder Behinderung betrifft nicht nur das erkrankte Kind, sondern die ganze Familie und damit auch die Lebenswelt der gesunden Geschwister. Häufig verändert sich die Familiendynamik, und die Rollen unter den Geschwistern werden neu verteilt (Jagla-Franke, 2025, S. 149). Wie stark die einzelnen Familienmitglieder betroffen sind, hängt von der Anpassungsfähigkeit der Familie, von der psychischen und finanziellen Belastung der Eltern sowie von der Art und dem Verlauf der Erkrankung beziehungsweise Behinderung ab (Jagla-Franke, 2025, S. 149).

Sarimski (2021) beschreibt, wo diese Dynamik ihren Ausgang nimmt. Die Betreuung und Förderung eines Kindes mit Behinderung verlangt von den Eltern überdurchschnittlich viel Zeit und Aufmerksamkeit. Manche Eltern möchten ihr Kind zudem für die Behinderung «entschädigen» (S. 131): Sie wenden sich ihm vermehrt zu, erfüllen ihm mehr Wünsche und setzen weniger Grenzen. Beides kann bei den Geschwistern ohne Behinderung Gefühle von Benachteiligung und Eifersucht wecken (Sarimski, 2021, S. 131). Als Risiken für die psychische Stabilität von Geschwisterkindern nennt Sarimski unter anderem die reduzierte Aufmerksamkeit der Eltern, die Erwartung, Betreuungs- und Pflegeaufgaben zu übernehmen, sowie erhöhte Leistungserwartungen, soziale Isolation und Scham (S. 131).

Die hohe Belastung der Eltern kann dazu führen, dass sie von ihren gesunden Kindern eine Beteiligung an den besonderen Pflege- und Betreuungsaufgaben erwarten. Die Geschwister beaufsichtigen dann etwa das Kind mit Behinderung, helfen beim Zubettbringen, verabreichen Medikamente oder unterstützen die Eltern bei der Krankengymnastik. Ihre eigenen sozialen und emotionalen Bedürfnisse treten dabei in den Hintergrund. Zugleich sollen sie aus Sicht der Eltern «funktionieren» (S. 131).

Jagla-Franke (2025) zeichnet ein ähnliches Bild: Im veränderten Alltag sind die Eltern für die Geschwister seltener verfügbar, und diese übernehmen im Gegenzug oft mehr Verantwortung im Haushalt oder in der Betreuung des betroffenen Kindes (S. 149). Manche Geschwister empfinden diese Ungleichbehandlung als unfair; daraus können negative Emotionen entstehen, welche die Geschwisterbeziehung belasten, und hinzu

kommen erhöhte Leistungserwartungen (Jagla-Franke, 2025, S. 151). Frick (2015) beschreibt den dahinterliegenden Mechanismus: Besonders bei einer unheilbaren Krankheit oder einer schweren Behinderung spüren die gesunden Kinder sehr genau, wie sie nun unter Umständen als «letzte verbleibende potenzielle Erfolgsträger» (S. 162) die Wünsche und Erwartungen der Eltern verstärkt zu erfüllen versuchen. Oft erwartet das familiäre Umfeld stillschweigend, dass die Geschwister funktionieren, Rücksicht auf das erkrankte oder behinderte Kind nehmen und die eigenen Bedürfnisse zurückstellen (Jagla-Franke, 2025, S. 151).

Die Übernahme solcher Aufgaben kann in eine Parentifizierung münden. Möller et al. (2016) beschreiben zwei Wege dorthin: Entweder übertragen die überlasteten Eltern den gesunden Geschwistern «Betreuungs- und Haushaltsaufgaben (...), die für sie eigentlich nicht altersgemäß sind» (S. 58), oder die Geschwister finden sich «aus eigenen Stücken zeitweise in eine elterliche Rolle» (S. 58) ein. Jagla-Franke (2025) beschreibt dasselbe Phänomen: Die Geschwister übernehmen Aufgaben, die nicht unbedingt ihrem Alter oder ihrem Entwicklungsstand entsprechen, und agieren als «Quasi-Eltern» (Sharpe & Rossiter, 2002; zit. in Jagla-Franke, 2025, S. 152). Das kann sie überfordern, muss es aber nicht (Jagla-Franke, 2025, S. 152). Die Familie kann für ihre Mitglieder auch eine Ressource sein, wenn die Herausforderungen angemessen bewältigt werden und die gesunden Geschwister dabei schneller als Gleichaltrige Unabhängigkeit, Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein entwickeln (Jagla-Franke, 2025, S. 152).

Gelingt dies nicht, können negative Emotionen die Geschwisterbeziehung prägen. Gesunde Geschwister von körperlich erkrankten Kindern und Jugendlichen berichten von teils überwältigenden Ängsten und Sorgen um das erkrankte Kind. Geschwister von Kindern mit seltenen Erkrankungen beschreiben zusätzlich Scham, Eifersucht und Ärger beziehungsweise Wut. Diese Emotionen werden durch die Erkrankung oder ihre Begleitumstände ausgelöst und wirken auf die Geschwisterbeziehung zurück (Jagla-Franke, 2025, S. 152). Negative Gefühle treten dabei nicht allein auf, sondern sind mit positiven Emotionen gegenüber dem erkrankten Geschwister verwoben. «Die Beziehung zwischen Geschwistern ist also komplex und oft ambivalent» (Jagla-Franke, 2025, S. 152).

2.2.2 Asymmetrie der Geschwisterbeziehung und entwicklungspsychologische Perspektive

Eine zweite Belastung liegt in der Struktur der Geschwisterbeziehung selbst. Manche Erkrankungen und Behinderungen verändern den Entwicklungsverlauf der betroffenen Kinder oder werfen ihn zurück. Dadurch kann die Beziehung asymmetrisch werden, und es droht eine Rollenkonfusion, etwa wenn das zweitgeborene Kind das erstgeborene in der Entwicklung «überholt» (Stoneman, 2005; zit. in Jagla-Franke, 2025, S. 151).

Hackenberg (2008) vertieft diese Beobachtung aus entwicklungspsychologischer Sicht. In Familien ohne Behinderung dominiert das ältere Kind die Geschwisterbeziehung in den ersten Lebensjahren; mit der Zeit holt das jüngere Kind auf, und die Beziehung wird zunehmend symmetrisch und gleichberechtigt. Bei Geschwistern von Kindern mit Behinderung verläuft es umgekehrt: Der Entwicklungsunterschied wächst, die Beziehung wird asymmetrischer (S. 96). Ist das Kind ohne Behinderung das jüngere, überholt es sein behindertes Geschwister und übernimmt die dominierende Position; diese Rollenumkehr kann «für das jüngere Geschwister zu einer Irritation in seinem Selbstverständnis führen» (Hackenberg, 2008, S. 96). Sarimski (2021) ergänzt: Gerade älteren Kindern kann es schwerfallen, sich an die neue Situation zu gewöhnen, wenn sich die elterliche Aufmerksamkeit nach der Geburt eines Kindes mit Behinderung auf dessen Pflege- oder Förderbedarf richtet (S. 133).

2.2.3 Soziale Isolation, Scham und mangelnde Aufklärung

Belastungen entstehen nicht nur innerhalb der Familie, sondern auch im sozialen Umfeld. Soziale Risikofaktoren zeigen sich vor allem in der Interaktion mit anderen Menschen und sind häufig mit negativen Emotionen verbunden (Jagla-Franke, 2025, S. 153). Sarimski (2021) beschreibt konkrete Erfahrungen: Geschwister von Kindern mit Behinderungen haben seltener Gelegenheit, an Aktivitäten mit Gleichaltrigen teilzunehmen. Manche laden ungern andere Kinder oder Jugendliche zu sich nach Hause ein, weil sie befürchten, dass diese irritiert auf die Behinderung reagieren. Dazu kommen negative Reaktionen in der Öffentlichkeit, wenn sie mit ihrer Schwester oder ihrem Bruder unterwegs sind. Solche Erfahrungen können sozialen Rückzug und Gefühle der Isolation begünstigen (S. 132).

Jagla-Franke (2025) zeigt, wie diese Erfahrungen entstehen. Geht eine Erkrankung mit einem auffälligen Erscheinungsbild oder auffälligen Verhaltensweisen einher, schämen sich die gesunden Geschwister mitunter, vor allem in der Öffentlichkeit. Gerade Jugendlichen ist es wichtig, unauffällig und normkonform zu sein, um Stigmatisierung und Diskriminierung zu entgehen (S. 153); diskriminiert oder ausgegrenzt fühlt sich dabei oft die ganze Familie (Jagla-Franke, 2025, S. 153). Eltern versuchen in der Regel, eine Stigmatisierung ihres erkrankten oder behinderten Kindes zu vermeiden, und ziehen sich dafür häufig zurück; das isoliert die Familie zusätzlich, und den gesunden Geschwistern fällt es schwerer, Kontakte zu knüpfen und zu pflegen (Jagla-Franke, 2025, S. 153). Ein weiterer sozialer Risikofaktor ist ein möglicher Loyalitätskonflikt «zwischen der Solidarität zum behinderten Geschwister und dem Wunsch nach Zugehörigkeit zu Gleichaltrigen» (Haberthür, 2005; zit. in Jagla-Franke, 2025, S. 153).

Eine Schweizer Interviewstudie bestätigt dieses Muster (Adler et al., 2023). Eine Befragte erinnert sich: «Auch dieses Spaziergehen. Ich weiss gar nicht, vor allem als Teenager, hat mich das mega gestresst. Weil die Leute so blöd schauten» (Adler et al., 2023, S. 19).

Eine weitere Belastung ist mangelnde Aufklärung: Werden Kinder nur unzureichend über die Behinderung ihres Geschwisters informiert, leidet ihr psychisches Wohlbefinden. Manche entwickeln irrationale Vorstellungen darüber, wie die Behinderung entstanden ist: Sie geben sich selbst die Schuld, fürchten das gleiche Schicksal oder erwarten ein «Wunder» als Heilung (Sarimski, 2021, S. 132). Sarimski (2021) folgert daraus, dass Geschwister altersgerecht über Art und Ursache der Behinderung sowie über die Behandlungsmassnahmen und deren Erfolgsaussichten aufgeklärt werden müssen. Es geht dabei um mehr als medizinisches Wissen: Die Geschwister sollen nachvollziehen können, warum ihr Bruder oder ihre Schwester besondere Unterstützung braucht. Das beugt irrationalen Vermutungen vor und fördert das Verständnis für Entwicklungs- und Verhaltensprobleme (S. 144).

2.2.4 Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden

Die erlebten Belastungen können sich auch auf die psychische Gesundheit von Geschwisterkindern auswirken. Die Forschung unterscheidet internalisierende und externalisierende Auffälligkeiten. Zu den internalisierenden Auffälligkeiten zählen ängstliche

und depressive Symptome; externalisierende Verhaltensauffälligkeiten sind zum Beispiel Symptome einer Störung des Sozialverhaltens oder einer Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung (Sarimski, 2021, S. 136).

Rossiter und Sharpe (2001; zit. in Sarimski, 2021, S. 135) analysierten 25 Studien zu Familien, in denen ein Kind mit intellektueller Behinderung aufwuchs: Bei Verhaltensproblemen fanden sie keine systematischen Unterschiede; ängstliche und depressive Symptome traten leicht gehäuft auf, erreichten aber nicht das Ausmass einer behandlungsbedürftigen Störung. Shivers et al. (2018; zit. in Sarimski, 2021, S. 136) kommen in einer Metaanalyse von 69 Kontrollgruppenstudien, die unterschiedliche Formen von Behinderungen und chronischen Erkrankungen abdeckten, zu ähnlichen Ergebnissen: Internalisierende Auffälligkeiten sowie ängstliche und depressive Symptome kamen bei den Geschwistern 1,2 bis 2,1-mal häufiger vor als in den Kontrollgruppen. Für externalisierende Auffälligkeiten zeigte sich kein signifikanter Effekt, und die Effektstärken unterschieden sich nicht nach der Art der Behinderung.

2.2.5 Soziale Unterstützung als risikomindernder Faktor

Den beschriebenen Risiken stehen risikomindernde Faktoren gegenüber. Am häufigsten untersucht ist die soziale Unterstützung. Kommt sie aus der Peergroup, schützt sie vor depressiven und ängstlichen Symptomen; soziale Unterstützung reduziert zudem Verhaltensauffälligkeiten und das Stressempfinden und stärkt die Geschwisterbeziehung (Jagla-Franke, 2025, S. 153). Betroffene Familien nehmen formelle wie informelle Unterstützung aus ihren sozialen Netzen oft in Anspruch und erleben sie als hilfreich (Jagla-Franke, 2025, S. 153). Das bestätigt auch eine Studie: Kinder mit mehr sozialer Unterstützung durch Eltern, Lehrpersonen und Freund:innen zeigten weniger Anpassungsprobleme und Verhaltensauffälligkeiten (Hastings, 2003; zit. in Sarimski, 2021, S. 139).

Die möglichen Auswirkungen auf die Entwicklung der Geschwister müssen demnach ein Thema der Beratung und Unterstützung von Familien sein, in denen ein Kind mit Behinderung aufwächst (Sarimski, 2021, S. 132). Zugleich betont Sarimski (2021), dass die geschilderten Risiken nicht auf alle Geschwister zutreffen (S. 132). Damit rückt die zweite Seite der Fragestellung in den Blick: die Ressourcen der Geschwisterkinder.

2.2.6 Beziehungsqualität und emotionale Nähe

Die erste Ressource liegt in der Geschwisterbeziehung selbst. Viele Geschwister bauen eine warme und positive Beziehung zu ihrem Bruder oder ihrer Schwester mit Behinderung auf (Sarimski, 2021, S. 133). Sie freuen sich über Entwicklungsfortschritte, bringen dem Kind mitunter selbst neue Fertigkeiten bei, entwickeln kreative Ideen, um es ins gemeinsame Spiel einzubeziehen, und setzen sich im Umfeld für seine Rechte und Bedürfnisse ein (Sarimski, 2021, S. 133).

Jagla-Franke (2025) betont zugleich, dass diese Nähe nicht frei von Spannungen ist. Wie in Kapitel 2.2.1 dargestellt, sind negative und positive Emotionen gegenüber dem erkrankten Geschwister eng miteinander verwoben; die Beziehung bleibt komplex und oft ambivalent (S. 152). Bewältigt eine Familie die Herausforderungen jedoch angemessen, kann sich das Zusammenleben besonders positiv entwickeln.

2.2.7 Persönlichkeitsentwicklung und empathische Fähigkeiten

Die zweite Ressource betrifft die eigene Persönlichkeit. Viele Geschwisterkinder setzen sich aktiv mit der besonderen Situation ihrer Familie auseinander und reagieren empathisch auf sie. Sarimski (2021) erkennt dies an mehreren Anzeichen: an der Nachsicht gegenüber schwierigen Verhaltensweisen, an der Sorge um das Wohlbefinden des Bruders oder der Schwester, an Geduld und Gelassenheit im Umgang mit ihnen sowie an innigen, positiven Geschwisterbeziehungen (S. 141). Solche Reaktionen zeigen sich in vielen Familien, in denen ein Mitglied chronisch erkrankt ist; besonders Schwestern scheinen ein höheres Mass an Empathiefähigkeit zu entwickeln (Sarimski, 2021, S. 141). Jagla-Franke (2025) berichtet Ähnliches: Geschwister von chronisch kranken Kindern und vor allem von Kindern mit intellektueller Entwicklungsstörung zeigen im Vergleich zur Peergroup eine deutlich stärkere Empathiefähigkeit, Schwestern mehr als Brüder (Perenc & Peczkowski, 2018; zit. in Jagla-Franke, 2025, S. 155).

Die Literatur beschreibt gesunde Geschwister zudem als verantwortungsvoll und unterstützend. Die übernommene Verantwortung wird als sinnstiftend erlebt und auch über die Familie hinaus getragen. Das kann die Selbstständigkeit beschleunigen und ein positives Selbstkonzept fördern (Jagla-Franke, 2025, S. 155). Besonders deutlich werden diese Gewinne bei Befragungen im Jugend- oder Erwachsenenalter: Die Ge-

schwister fühlen sich weiterhin eng verbunden, bleiben räumlich in der Nähe und setzen sich für die Rechte des Geschwisters ein; einige wählten unter dem Eindruck dieser Erfahrung einen Beruf im sozialen Bereich (Sarimski, 2021, S. 141).

2.2.8 Schweizer Evidenz zu Belastungen und Ressourcen

Für die Schweiz liefert die Fragebogenuntersuchung von Adler und Schraner (2022) ein differenziertes Bild. Auf der Belastungsseite fällt das psychische Wohlbefinden auf: Bei allen befragten Geschwistern im Kindesalter, ausdrücklich nicht nur bei besonders belasteten, lagen die Werte in dieser Dimension des KIDSCREEN-27 mehr als eine Standardabweichung unter dem Mittelwert der europäischen Normstichprobe (S. 47–48). Die drei Dimensionen «Beziehung zu Eltern und Autonomie», «soziale Unterstützung und Gleichaltrige» sowie «Schulisches Umfeld» bewerteten die Kinder dagegen positiv; die Werte lagen fast identisch über der Normstichprobe (Adler & Schraner, 2022, S. 48). Ein Drittel der befragten Kinder erlebt zudem wenig positive, aber viele negative Auswirkungen der eigenen Pflege- und Unterstützungsaktivitäten; diese Gruppe braucht besondere Aufmerksamkeit (Adler & Schraner, 2022, S. 47). Die Ergebnisse stützen damit frühere Forschungsbefunde, wonach Geschwister von Kindern mit chronischen Erkrankungen oder Beeinträchtigungen ein erhöhtes Risiko für psychische Gesundheitsprobleme tragen (Adler & Schraner, 2022, S. 48).

Gleichzeitig dokumentieren die Schweizer Studien deutliche Ressourcen. In den Interviews beschreiben die Erwachsenen die früh erlernte Selbstständigkeit als positive Auswirkung der Verantwortungsübernahme (Adler et al., 2023, S. 16). Die Liebe zum Geschwister mit Beeinträchtigung erleben sowohl Kinder als auch Erwachsene als grosse Ressource (Adler et al., 2023, S. 27). Auch das Verhalten der Eltern kann eine Ressource sein: Kommunizieren sie klar und regeln sie die Verantwortlichkeiten, entlastet dies die Geschwister (Adler et al., 2023, S. 28). Unterstützungsaufgaben werden dann positiv erlebt, «wenn die Verantwortungsbereiche klar bestimmt und von Pflege- und Betreuungsaufgaben abgegrenzt sind» (Adler et al., 2023, S. 27). Als weitere Strategie im Umgang mit der eigenen Situation nennen die befragten Erwachsenen das offene Gespräch mit Freund:innen sowie den Austausch mit Personen, die ebenfalls ein Geschwister mit Beeinträchtigung haben (Adler et al., 2023, S. 18).

Vor pauschalen Schlüssen warnen Adler und Mikolasek (2021) allerdings: Die Befundlage ist sehr heterogen, nicht jedes Geschwister erlebt negative Folgen, und die Zusammenhänge sind komplex und noch nicht abschliessend erforscht (S. 21).

Der Forschungsstand zeigt somit ein doppeltes Bild aus Belastungen und Ressourcen, dessen Ausprägung wesentlich vom Kontext abhängt; die Bedeutung sozialer und familiärer Kontextfaktoren für die Anpassung der Geschwister ist empirisch mehrfach belegt (Sarimski, 2021, S. 139). Entscheidend ist nicht die blossе Tatsache, mit einem Kind mit Behinderung aufzuwachsen, sondern wie stark dessen Verhaltensauffälligkeiten ausgeprägt sind, wie belastet sich die Eltern fühlen und wie viel Unterstützung sie den Geschwisterkindern im Alltag geben können (Sarimski, 2021, S. 142). Die einzelnen Belastungen und Ressourcen nimmt das Zwischenfazit in Kapitel 2.4 wieder auf.

2.3 Auftrag der SSA

Auffallend ist, dass mehrere der beschriebenen Ressourcen ausserhalb der Familie liegen, etwa das offene Gespräch mit Freund:innen oder der Austausch mit Gleichbetroffenen. Gerade weil die Belastungen der Geschwister im familiären Kontext entstehen, kommt ausserfamiliären Bezugspersonen und Orten eine besondere Bedeutung zu. Die Schule ist der Ort, an dem Geschwisterkinder täglich präsent sind, und mit der SSA verfügt sie über die Profession der Sozialen Arbeit, die genau an dieser Schnittstelle ansetzt. Welcher Auftrag ihr im System Schule zugeschrieben wird, klärt das folgende Kapitel.

Die SSA gilt aktuell als das wohl am stärksten expandierende Praxisfeld der Sozialen Arbeit; wo sie eingeführt wurde, ist sie kaum mehr wegzudenken (Hostettler et al., 2020, S. 39). Dieses Kapitel beantwortet die zweite Theoriefrage: Welcher Auftrag wird der SSA im System Schule zugeschrieben? Dazu werden Begriff und Selbstverständnis geklärt (Kap. 2.3.1), Entwicklung und Organisation skizziert (Kap. 2.3.2) und die Ausgestaltung im Kanton Luzern gezeigt (Kap. 2.3.3), bevor Kapitel 2.3.4 die Theoriefrage beantwortet. Wichtigste empirische Grundlage ist die von Hostettler et al. (2020, S. 43) durchgeführte Befragung von über 800 Schulsozialarbeitenden. Ergänzend dienen die Grundlegendokumente des Berufsverbands AvenirSocial und des Schulsozialarbeitsverbands (SSAV) sowie die Umsetzungshilfe der Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern.

2.3.1 Begriff und Selbstverständnis

Die SSA ist ein Berufsfeld der Sozialen Arbeit, orientiert sich an ihr als Handlungswissenschaft und versteht sich gegenüber der Schule als «gleichberechtigte Partnerin» (AvenirSocial & SSAV, 2016, S. 1), die als eigenständige Fachstelle mit ihr kooperiert. Sie richtet sich an Kinder und Jugendliche sowie deren Familien; zu ihren Anspruchsgruppen gehören auch die schulischen Mitarbeitenden (AvenirSocial, 2024, S. 2). Abzugrenzen ist sie von der Schulsozialpädagogik (SSP). Beide sind «eigenständige Berufsfelder der Sozialen Arbeit» (SSAV-Vorstand, 2025, S. 1). Die SSA ist jedoch ein freiwilliges, niederschwelliges Angebot für alle in der Schule Beteiligten, während die SSP eine indizierte, verbindliche Massnahme für bestimmte Kinder und Jugendliche darstellt (SSAV-Vorstand, 2025, S. 2–3).

Ihr Selbstverständnis fassen die Berufsverbände in drei Leitsätzen zusammen: Die SSA unterstützt und fördert die Befähigung der Kinder und Jugendlichen zu einer für sie zufriedenstellenden Lebensgestaltung, sie setzt sich für Bedingungen ein, die positive Entwicklungen ermöglichen, und beugt sozialen Problemen mit gezielten Massnahmen vor, und sie leistet mit ihren Interventionen und Aktivitäten kontinuierlich einen Beitrag zur Schulentwicklung (AvenirSocial & SSAV, 2016, S. 1). Sie ist damit mehr als Einzelfallhilfe. Ihre Arbeit beruht auf sechs Grundsätzen: Beziehungsarbeit, Ressourcenorientierung, Prozessorientierung, Systemorientierung, Vermittlung und Mediation sowie Prävention und Frühintervention (AvenirSocial & SSAV, 2010, S. 4–5). Zur Arbeitshaltung gehören zudem Niederschwelligkeit und Freiwilligkeit (AvenirSocial & SSAV, 2016, S. 2). Primäre Zielgruppe sind die Kinder und Jugendlichen; zur erweiterten Zielgruppe zählen Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern und weitere Personen aus dem Umfeld der Lernenden (Hostettler et al., 2020, S. 70). Die SSA adressiert somit das gesamte System Schule.

2.3.2 Entwicklung und Organisation in der Schweiz

Die Ausbreitung der SSA ist stark durch den Föderalismus geprägt und verlief landesweit uneinheitlich (Hostettler et al., 2020, S. 38–39). In der Westschweiz entstanden erste Kooperationsmodelle von Schule und Sozialer Arbeit bereits in den 1960er Jahren, in der Deutschschweiz rund zehn Jahre später (Hostettler et al., 2020, S. 39). Für die Deutschschweiz beschreibt Baier (2011a; zit. in Hostettler et al., 2020, S. 39) drei Phasen: eine Pionierphase bis Ende der 1990er Jahre, eine von den Städten ausge-

hende Ausbauphase und ab etwa 2005 die bis heute andauernde Professionalisierungs- und Profilierungsphase.

Eingeführt wird die SSA vor allem auf kommunaler Ebene; entsprechend unterschiedlich sind Organisation und Rahmenbedingungen ausgestaltet (Hostettler et al., 2020, S. 40). Am häufigsten ist die Anbindung an eine Schule oder Schulverwaltung (53.7 Prozent der 332 untersuchten Angebote), gefolgt von der öffentlichen Sozialverwaltung (31.3 Prozent) (Hostettler et al., 2020, S. 50–51). Die viel diskutierte Trägerschaftsfrage relativiert sich empirisch: Bei der eingeschätzten Integration in die Schule, beim Informationsaustausch und beim Einsatz der Schulleitung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Trägerschaftsformen, und die Mehrzahl der Befragten nimmt sich unabhängig von der Trägerschaft als gleichberechtigte Partnerin wahr (Hostettler et al., 2020, S. 73). Bedeutsamer ist die Unterstützung durch die Schulleitung: Je stärker sie sich für die SSA einsetzt, desto eher versteht sich diese als gleichberechtigte und eigenständige Kooperationspartnerin (Hostettler et al., 2020, S. 54).

2.3.3 SSA im Kanton Luzern

Im Kanton Luzern ist die SSA an der Volksschule obligatorisch. Der Kantonsrat hat dies mit der Teilrevision des Gesetzes über die Volksschulbildung (VBG) vom 22. März 1999, SRL Nr. 400a, beschlossen; die Änderung ist seit dem 1. August 2022 in Kraft. Organisation und Aufgaben regelt die Verordnung über die Schuldienste vom 21. Dezember 1999, SRL Nr. 408 (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 2). Die Dienststelle Volksschulbildung (2024) definiert die SSA als schulunterstützenden Dienst für Kinder, Jugendliche, Eltern und Mitarbeitende der Schule (S. 1). Sie unterstützt die Lernenden vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe, argumentiert aus der Sicht des Kindes oder der Jugendlichen (S. 2) und arbeitet in vier Bereichen: Prävention und Gesundheitsförderung, Früherkennung und Frühintervention, Beratung und Triage sowie Krisenintervention (S. 3). Auch in Luzern gelten Freiwilligkeit und Niederschwelligkeit; die Mitarbeitenden unterstehen dem Amtsgeheimnis und dem kantonalen Datenschutzgesetz (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 4–5). Seit 2024 vergütet der Kanton den Gemeinden die Hälfte der Kosten. Als Richtwert für die Pensen gelten 750 Lernende pro 100 Stellenprozente (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 7–8), fast das Doppelte der Verbandsempfehlung von maximal 400 Schüler:innen (AvenirSocial & SSAV, 2010, S. 7).

2.3.4 Der Auftrag der SSA im System Schule

Auf dieser Grundlage lässt sich die Theoriefrage beantworten. Die klarste Formulierung liefert das Leitbild: «Der Beratungs- und Kindesschutzauftrag der SSA ergänzt den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule» (AvenirSocial, 2024, S. 2). Der Auftrag ist damit relational bestimmt: Die SSA konkurriert nicht mit dem Bildungsauftrag, sondern ergänzt ihn um die psychosoziale Dimension des Aufwachsens. Gemäss Leitbild trägt sie zur Wahrung und Förderung des Selbstbestimmungsrechts, der physischen, psychischen und sozialen Gesundheit, der Teilhabe und Chancengerechtigkeit sowie der personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen bei (AvenirSocial, 2024, S. 2).

Dieser Auftrag umfasst zwei Ebenen. Auf der individuellen Ebene berät und unterstützt die SSA Kinder und Jugendliche bei psychosozialen Fragestellungen, klärt Konflikte im schulischen Kontext zeitnah und leistet Krisenintervention (SSAV-Vorstand, 2025, S. 3); auch Eltern und Mitarbeitende der Schule erhalten Beratung (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 3–4). Die Empirie bestätigt diese Priorität: Am meisten Zeit wenden Schulsozialarbeitende für die Beratung von Schüler:innen auf, gefolgt von der Beratung von Schulleitung und Lehrpersonen (Hostettler et al., 2020, S. 71). Auf der systemischen Ebene sollen sie gemäss Leitsatz kontinuierlich zur Schulentwicklung beitragen (AvenirSocial & SSAV, 2016, S. 1). Hier klaffen Anspruch und Praxis auseinander: Den Zeitaufwand für die Schulentwicklung schätzen die Befragten von allen Leistungsbereichen am tiefsten ein (Hostettler et al., 2020, S. 71–72).

Das Grundlagenpapier des SSAV vertieft den Auftrag über das Professionsmandat: Die Soziale Arbeit verantwortet sich nicht nur gegenüber Adressat:innen, Auftraggebenden und Gesellschaft, sondern orientiert sich an der eigenen Profession und engagiert sich auf sozialpolitischer Ebene. Für die SSA heisst das, die vorhandenen Systeme zu beobachten und ihre Weiterentwicklung professionell zu beeinflussen (SSAV, 2021, S. 8). Daraus entsteht die Kernspannung des Auftrags: Die SSA steht häufig vor der Frage, «inwiefern sie systemerhaltend arbeiten soll und/ oder ob sie systemverändernd zu arbeiten versucht» (SSAV, 2021, S. 8). Rechtlich ist der Auftrag mehrfach unterlegt: Schulsozialarbeitende unterstehen dem Amtsgeheimnis nach Art. 320 des Schweizerischen Strafgesetzbuches (StGB) vom 21. Dezember 1937, SR 311.0, nicht aber dem Berufsgeheimnis (SSAV, 2021, S. 12). Bei konkreten Hinweisen auf eine

Kindeswohlgefährdung besteht eine Meldepflicht nach Art. 314d ZGB, sofern der Gefährdung nicht im Rahmen der eigenen Tätigkeit Abhilfe geschaffen werden kann (SSAV, 2021, S. 12).

Zusammengefasst besteht der Auftrag der SSA im System Schule aus vier Elementen: erstens einem Beratungsauftrag gegenüber Kindern, Jugendlichen, Eltern und schulischen Mitarbeitenden (AvenirSocial, 2024, S. 2; Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 1), zweitens einem systemischen Auftrag zur Mitwirkung an der Schulentwicklung (AvenirSocial & SSAV, 2016, S. 1), drittens einem Kindesschutzauftrag mit gesetzlicher Meldepflicht (AvenirSocial, 2024, S. 2; SSAV, 2021, S. 12) und viertens einem Professionsmandat, das Fachwissen der Sozialen Arbeit aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen ins System Schule einbringt (SSAV, 2021, S. 8). Weil Organisation und Rahmenbedingungen regional sehr unterschiedlich ausgestaltet sind (Hostettler et al., 2020, S. 73), kommt der Auftragsklärung eine zentrale Bedeutung zu (SSAV, 2021, S. 8).

2.4 Zwischenfazit: Von der Theorie zur Forschungsfrage

Das Theoriekapitel hat zwei Fragen bearbeitet: nach den psychosozialen Belastungen und Ressourcen von Geschwisterkindern und nach dem Auftrag der SSA im System Schule. Dieses Zwischenfazit bündelt die Antworten und leitet daraus die Forschungsfrage ab.

Zur ersten Theoriefrage zeichnet der Forschungsstand ein doppeltes Bild. Ausgangspunkt der Belastungen ist die veränderte Familiensituation: Die Betreuung des Kindes mit Behinderung bindet elterliche Zeit und Aufmerksamkeit; für die Geschwisterkinder bedeutet das weniger Aufmerksamkeit, Erwartungen an die Mithilfe bei Betreuung und Pflege sowie erhöhte Leistungserwartungen (Sarimski, 2021, S. 131). Die Übernahme nicht altersgemässer Aufgaben kann in eine Parentifizierung münden (Möller et al., 2016, S. 58). Hinzu kommen die zunehmende Asymmetrie der Geschwisterbeziehung (Hackenberg, 2008, S. 96) sowie soziale Isolation und Scham (Jagla-Franke, 2025, S. 153; Sarimski, 2021, S. 132). In der Summe besteht ein erhöhtes Risiko für psychische Auffälligkeiten, vor allem internalisierender Art (Sarimski, 2021, S. 142): Ängstliche und depressive Symptome treten 1,2 bis 2,1-mal häufiger auf als in Kontrollgruppen (Shivers et al., 2018; zit. in Sarimski, 2021, S. 136). Die Schweizer Evidenz stützt diesen

Befund (Adler & Schraner, 2022, S. 48). Dem stehen Ressourcen gegenüber: warme, tragfähige Beziehungen zum Kind mit Behinderung (Adler et al., 2023, S. 26; Sarimski, 2021, S. 133), eine ausgeprägte Empathiefähigkeit (Jagla-Franke, 2025, S. 155; Sarimski, 2021, S. 141), früh entwickelte Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein (Adler et al., 2023, S. 16; Jagla-Franke, 2025, S. 152) sowie soziale Unterstützung und eine klare familiäre Aufgabenklärung (Adler et al., 2023, S. 27–28; Jagla-Franke, 2025, S. 153). Wie stark sich die Risiken auswirken, hängt vom Kontext ab: von den Verhaltensauffälligkeiten des Kindes mit Behinderung, der Belastung der Eltern und der Unterstützung, welche die Eltern den Geschwisterkindern geben können (Sarimski, 2021, S. 142). Nicht jedes Geschwisterkind erlebt negative Folgen; die Zusammenhänge sind komplex und noch nicht abschliessend erforscht (Adler & Mikolasek, 2021, S. 21).

Zur zweiten Theoriefrage gilt: «Der Beratungs- und Kindesschutzauftrag der SSA ergänzt den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule» (AvenirSocial, 2024, S. 2). Der Auftrag umfasst die vier herausgearbeiteten Elemente Beratung, Mitwirkung an der Schulentwicklung, Kindesschutz und Professionsmandat (AvenirSocial, 2024, S. 2; AvenirSocial & SSAV, 2010b, S. 1; SSAV, 2021, S. 8, 12). Die Angebote sind niederschwellig und freiwillig (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 4–5). Zwei Einschränkungen prägen diesen Auftrag: Er ist regional sehr unterschiedlich ausgestaltet und wird erst in der Auftragsklärung vor Ort konkret (Hostettler et al., 2020, S. 73; SSAV, 2021, S. 8). Zudem bleibt der Beitrag zur Schulentwicklung in der Praxis hinter dem Anspruch zurück (Hostettler et al., 2020, S. 71–72).

Die beiden Theoriestränge treffen sich im Schulalltag. Die Belastungen der Geschwisterkinder machen an der Schule nicht halt: Eltern erwarten, dass die Geschwister auch schulisch «funktionieren» (Sarimski, 2021, S. 131). Erwachsene berichten rückblickend, dass ihnen aufgrund der Betreuungsaufgaben keine Zeit für eigene Hobbys oder soziale Kontakte blieb, dass die Schulleistungen der Kinder darunter litten oder dass sie sich überfordert fühlten (Adler et al., 2023, S. 19). Weil meist das Kind mit Behinderung im Mittelpunkt der elterlichen und fachlichen Aufmerksamkeit steht, werden die Geschwister zudem leicht übersehen (Hackenberg, 2008, S. 127). Für solche Konstellationen ist die SSA zuständig: Sie berät Kinder und Jugendliche niederschwellig bei psychosozialen Fragestellungen (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 4;

SSAV-Vorstand, 2025, S. 3). Mit der Früherkennung und Frühintervention verfügt sie über einen Arbeitsbereich, der Belastungs- und Risikofaktoren vermindern und Ressourcen erhalten soll (SSAV, 2021, S. 9).

Zwei Befunde begründen den Forschungsbedarf. Erstens fordern Adler und Schraner (2022), Geschwister künftig in die psychosozialen Unterstützungsangebote für Familien einzubeziehen; Angebote für ihre spezifischen Bedürfnisse fehlen in der Schweiz noch (S. 48). Zweitens entscheidet sich wegen der heterogenen Ausgestaltung der schulsozialarbeiterischen Praxis erst in der Auftragsklärung vor Ort, ob psychosoziale Belastungen von Geschwisterkindern zum Auftrag der SSA gehören (Hostettler et al., 2020, S. 73; SSAV, 2021, S. 8). Massgebend ist damit das Verständnis der Fachpersonen, und dieses Verständnis ist soweit ersichtlich bisher nicht untersucht.

Aus dieser Lücke ergibt sich die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit: Wie beschreiben Schulsozialarbeitende ihren Auftrag zur Bearbeitung psychosozialer Belastungen von Geschwisterkindern im Schulalltag? Die Frage verbindet die beiden Theoriestränge. Sie nimmt die im Forschungsstand beschriebenen Belastungen der Geschwisterkinder auf und richtet den Blick auf das Handlungsfeld, das im System Schule dafür zuständig ist. Befragt werden die Fachpersonen selbst. Denn wo der Auftrag nicht abschliessend definiert ist, entscheidet ihre Beschreibung des eigenen Auftrags darüber, ob Geschwisterkinder im Schulalltag sichtbar werden oder «Schattenkinder» bleiben.²

3 Methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel begründet das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung. Dargestellt werden das Forschungsdesign (Kap. 3.1), das Sampling und die Beschreibung der Befragten (Kap. 3.2), die Erhebungsmethode der leitfadengestützten Interviews (Kap. 3.3) sowie die Auswertung mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Kap. 3.4).

² Für die Formulierung des Kapitels 2.4 wurde Anthropic. (2026), Claude (Version August 2026), <https://claude.ai> verwendet.

3.1 Forschungsdesign

Die vorliegende Arbeit nutzt ein qualitativ-exploratives Forschungsdesign. Im Zentrum stehen die Erfahrungen, Einschätzungen und Handlungsweisen von Schulsozialarbeitenden im Umgang mit Geschwisterkindern an Primarschulen im Kanton Luzern. Ein qualitativer Zugang eignet sich für diese Fragestellung: Nach Mayring (2015) will der qualitativ-verstehende Ansatz sich in seine Gegenstände, Zusammenhänge und Prozesse hineinversetzen und sie nachvollziehen; er setzt am Einmaligen und Individuellen an (S. 19–20). Genau darum geht es hier: um die individuellen Sichtweisen der befragten Fachpersonen. Das Forschungsdesign verbindet leitfadengestützte Interviews mit einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Diese versteht sich als Methodik systematischer Interpretation, die das Vorgehen durch Analyseschritte und Analyseregeln systematisiert und überprüfbar macht (Mayring, 2015, S. 50); so bleiben die Auswertungen intersubjektiv überprüfbar (Mayring, 2015, S. 61).

3.2 Sampling und Beschreibung der Befragten

Für die Studie wurde ein bewusstes Sampling gewählt. Befragt wurden ausschliesslich Schulsozialarbeitende an öffentlichen Volksschulen der Primarstufe im Kanton Luzern. Sie sind im Schulalltag zentrale Ansprechpersonen für Kinder und Familien und kommen dadurch auch mit Geschwisterkindern in Kontakt. Die Fachpersonen wurden per E-Mail oder telefonisch angefragt. Aufgrund der begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen der Schulsozialarbeitenden war nur eine kleine Anzahl an Interviews möglich. Ziel war deshalb kein repräsentatives, sondern ein inhaltlich reichhaltiges Sample, das unterschiedliche schulische Kontexte und professionelle Perspektiven abbildet. Die drei Befragten decken bewusst verschiedene Gemeindegrössen und Trägermodelle ab. Eine detaillierte Beschreibung der Interviewpersonen folgt in Kapitel 4.1.

3.3 Erhebungsmethode

Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter, halbstrukturierter Interviews. Mayring (2015) beschreibt halbstrukturierte Interviews als Gespräche, bei denen die interviewende Person einen Leitfaden mit Fragen hat, deren konkrete Formulierung und Reihenfolge sie jedoch variieren kann. Sind die Interviews zugleich offen angelegt, können die Befragten frei auf die Fragen antworten (S. 56). Diese Interviewform verbindet klar definierte Themen mit der Offenheit, individuelle Erfahrungen und Deutun-

gen ausführlich zu thematisieren. Der Interviewleitfaden wurde aus der Forschungsfrage und dem theoretischen Rahmen entwickelt. Er gliederte das Gespräch in thematische Bereiche: Auftrag und Rolle der SSA, Wahrnehmung von Geschwisterkindern sowie Belastungen und Ressourcen. Alle Interviews wurden vor Ort in den Schulhäusern geführt und mit Zustimmung der Schulsozialarbeitenden aufgezeichnet. Anschliessend wurden sie vollständig transkribiert.

3.4 Auswertungsmethode

Die Auswertung der Interviews erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Dieses Verfahren arbeitet systematisch und regelgeleitet: Die Analyse orientiert sich an vorab festgelegten Regeln der Textanalyse, folgt einem vorgängig festgelegten Ablaufmodell und zerlegt das Material in definierte Analyseeinheiten (Mayring, 2015, S. 50–51). Als Analyseeinheiten unterscheidet Mayring (2015) die Kodiereinheit als kleinsten auswertbaren Materialbestandteil, die Kontexteinheit als grössten Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann, und die Auswertungseinheit, die festlegt, welche Textteile nacheinander ausgewertet werden (S. 61).

Konkret kam die Technik der Strukturierung beziehungsweise der deduktiven Kategorienanwendung zum Einsatz. Sie hat zum Ziel, «eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen» (Mayring, 2015, S. 97); die Strukturierungsdimensionen werden aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet (S. 97). Grundlage der Analyse war ein Kodierleitfaden mit den sieben Hauptkategorien A bis G und den zugehörigen Subkategorien (vgl. Kap. 4.1.1 und 4.2); der vollständige Kodierleitfaden befindet sich in Anhang D. Für jede Kategorie wurden gemäss dem Verfahren nach Mayring (2015) drei Elemente festgelegt: eine Definition, die bestimmt, welche Textbestandteile unter die Kategorie fallen, ein Ankerbeispiel als konkrete Textstelle sowie Kodierregeln für eindeutige Zuordnungen bei Abgrenzungsproblemen (S. 97). Die Kategorien wurden dabei im Wechselverhältnis zwischen der Theorie beziehungsweise der Fragestellung und dem konkreten Material entwickelt, während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft (Mayring, 2015, S. 61). Damit bleibt die Analyse intersub-

ektiv nachvollziehbar und orientiert sich an den Gütekriterien der Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 123–125).³

4 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Dieses Kapitel stellt die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dar, mit denen die Forschungsfrage beantwortet wird.

4.1 Darstellung des Datenmaterials

Für die Beantwortung der Forschungsfrage liegen drei leitfadengestützte Interviews (Anhang E) mit Schulsozialarbeitenden an öffentlichen Primarschulen im Kanton Luzern vor. Die Gespräche wurden im Schulhaus geführt, aufgezeichnet und vollständig transkribiert; die Transkripte bilden das Datenmaterial der Inhaltsanalyse (Anhang A-C). Zur Wahrung der Anonymität werden die Befragten mit IP1, IP2 und IP3 bezeichnet. Die Namen der Gemeinden werden nicht genannt, und die Anzahl der Einwohnenden werden gerundet angegeben.⁴

IP1 (Anhang A) ist Schulsozialarbeiterin in einer ländlichen Gemeinde mit rund 7000 Einwohnenden (Bundesamt für Statistik [BFS], 2026). Sie ist zuständig für die Stufen Kindergarten bis und mit vierte Primarklasse. Angestellt ist sie direkt bei der Gemeinde. Dies entspricht dem Trägermodell der Anbindung an eine Schule beziehungsweise Schulverwaltung, dem in der Deutschschweiz häufigsten Modell (Hostettler et al., 2020, S. 40, 50).

IP2 (Anhang B) ist Schulsozialarbeiterin in einer ländlichen Gemeinde mit rund 3000 Einwohnenden (BFS, 2026). Sie ist zuständig für die Stufen Kindergarten bis und mit sechste Primarklasse. Angestellt ist sie bei einem regionalen Zentrum für Soziales. Dies entspricht dem Trägermodell der Anbindung an eine öffentliche Sozialverwaltung (Hostettler et al., 2020, S. 40) beziehungsweise einer der beiden im Kanton Luzern

³ Für die Formulierung des Kapitels 3 wurde Anthropic. (2026), Claude (Version August 2026), <https://claude.ai> verwendet.

⁴ Die Einwohnerzahlen stammen aus den Regionalporträts des Bundesamts für Statistik, die für jede Gemeinde der Schweiz abrufbar sind. Zur Wahrung der Anonymität der befragten Personen wird auf die Angabe der gemeindespezifischen Quellen verzichtet; im Literaturverzeichnis ist deshalb die Übersichtsseite der Gemeindeporträts angegeben, und die Zahlen werden gerundet wiedergegeben.

vorgesehenen Unterstellungsvarianten, der Unterstellung unter eine externe Fachstelle (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 8).

IP3 (Anhang C) ist Schulsozialarbeiter in einer städtischen Gemeinde mit über 80 000 Einwohnenden (BFS, 2026). Er arbeitet in zwei Schulhäusern und ist dort für die Primarschule und die Basisstufe zuständig. Angestellt ist er bei der Stadt. Auch dies entspricht dem Trägermodell der Anbindung an eine Schule beziehungsweise Schulverwaltung (Hostettler et al., 2020, S. 40).

Alle drei Befragten verfügen über ein eigenes Büro im jeweiligen Schulhaus. Damit erfüllen sie eine wichtige räumliche Voraussetzung für niederschwellige SSA: Die Fachliteratur empfiehlt ein eigenes Büro an zentraler, gut zugänglicher Lage (Hostettler et al., 2020, S. 41; vgl. auch Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 4). Die Befragten repräsentieren unterschiedliche Gemeindegrößen und organisatorische Rahmenbedingungen, ohne statistisch repräsentativ zu sein, und ermöglichen so einen vertieften Einblick in den Auftrag gegenüber Geschwisterkindern.

4.1.1 Kategorienstruktur

Die Interviews wurden anhand eines Kodierleitfadens ausgewertet, der sieben Hauptkategorien (A bis G) und insgesamt 40 Subkategorien umfasst. Die Hauptkategorien wurden theorie- und fragestellungsgeleitet entwickelt; Tabelle 1 in Kapitel 4.2 zeigt die Übersicht.

4.2 Ergebnisse nach Kategorien

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der sieben Hauptkategorien (A bis G) dargestellt; die Interpretation folgt in Kapitel 5. Die Aussagen werden den Interviewpersonen IP1, IP2 und IP3 zugeordnet, wörtliche Zitate sind durch Anführungszeichen gekennzeichnet. Der Kodierleitfaden folgt dem Aufbau der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015): Jede Subkategorie ist durch eine Definition, ein Ankerbeispiel und eine Kodierregel bestimmt (S. 97). Tabelle 1 zeigt die sieben Hauptkategorien; der vollständige Kodierleitfaden ist im Anhang D dokumentiert.

Kürzel	Hauptkategorie
A	Auftrag und Rolle der SSA
B	Zugang und Erkennung von Geschwisterkindern
C	Psychosoziale Belastungen im Schulalltag
D	Ressourcen im Schulalltag
E	Handlungsformen und Haltungen der SSA
F	Zusammenarbeit mit Eltern, Schule, Fachstellen
G	Grenzen, Lücken, Weiterentwicklung

Tabelle 1: Übersicht der sieben Hauptkategorien des Kodierleitfadens (eigene Darstellung)

4.2.1 Kategorie A: Auftrag und Rolle der SSA

Ihren allgemeinen Auftrag beschreiben die drei Fachpersonen unterschiedlich ausführlich. IP1 versteht ihre Arbeit als strukturierten Beratungsprozess: Sie lädt ein Kind bei einem Anliegen zu Gesprächen ein, klärt gemeinsam mit ihm dessen Bedürfnis und erarbeitet Lösungsstrategien. Das Ziel ist, das Kind zu befähigen: «Kann man so weiterarbeiten, dass man zum Beispiel das Kind befähigen kann, mit dem, was belastet (...) zurechtzukommen» (IP1). Wird die familiäre Situation zum Thema, bezieht sie die Eltern ein: «Wenn sie als Familie mehr brauchen, dann helfe ich zu triagieren, das Weitergeben an externe Fachstellen» (IP1). Ihren Kernauftrag verortet sie im Schulalltag des Kindes und in Ergänzung zu den Lehrpersonen: «Das ist eigentlich der Job der SSA, also das zu ergänzen, was die Lehrpersonen auch machen» (IP1).

IP2 beschreibt ihre Aufgabe abstrakter: «Meine Aufgabe ist, mir einen Überblick zu verschaffen und ein bisschen zu überlegen, wo muss ich da überall Hebel ansetzen» (IP2). Konkret besteht ihre Arbeit in erster Linie aus Einzelgesprächen mit Kindern, wobei sie diese bei Bedarf motiviert, auch die Eltern miteinzubeziehen. Ihren Berufsalltag erlebt sie als gesprächsintensiv, mit wenig administrativem Aufwand: «Ich habe einfach einen Tag lang Gespräche. Ich habe mega wenig Admin insgesamt» (IP2).

IP3 rahmt seinen Auftrag am deutlichsten konzeptionell: «SSA ist Kinder- und Jugendhilfe in der Schule, es geht also wirklich um die Lebenswelt der Kinder, und da ist ein Teil die Schule» (IP3). Zudem sieht er Aufklärungsarbeit als Teil seines Auftrags: «Ein Aufgabenbereich von uns wäre auch noch mehr Aufklärungsarbeit zu leisten. Also den Kindern zu erklären, mit welchen Anliegen sie kommen können» (IP3). Einen persön-

lichen Schwerpunkt beschreibt er so: «Ein persönlicher Schwerpunkt von mir (...) ist genderspezifische Arbeit oder wenn es um das Thema Grenzverletzungen geht, um Gewalt in jedem Bereich. Da nehme ich auch schneller den Auftrag an» (IP3).

Einen spezifischen Auftrag gegenüber Geschwisterkindern verneinen alle drei Fachpersonen übereinstimmend. IP1 umschreibt ihre Rolle als ergänzend: «ich kann ihnen wie nicht etwas abnehmen oder injizieren (...) mein Job ist, irgendwie zu ergänzen, zu befähigen, statt zu abnehmen» (IP1). IP2 bestätigt: «ich habe mir wie noch nie spezifisch überlegt wegen Geschwisterkindern» (IP2), und IP3 formuliert es am deutlichsten: «Da habe ich keinen spezifischen Auftrag (...) Zur SSA kommen Menschen, egal ob Jungen oder Mädchen, Einzelkinder oder Kinder mit Geschwister (...) Es sind alle willkommen» (IP3). Zugleich nennen alle drei situative Kriterien, unter denen sie dennoch aktiv werden: IP1, sobald «explizit so ein Thema ist, von einem kranken oder behinderten Geschwister» (IP1); IP2, wenn die familiäre Situation «der Hauptfokus (...) vom Kind» ist (IP2); und IP3, wenn die Leistungsfähigkeit des gesunden Kindes durch die familiäre Situation beeinträchtigt wird oder Kinderschutz betroffen ist: «dann sehe ich es schon auch als Teilauftrag» (IP3).

Bei den Zielen der Arbeit zeigt sich bei allen dreien eine klientenzentrierte Grundhaltung: Das Ziel wird gemeinsam mit dem Kind erarbeitet statt vorgegeben. IP1 beschreibt ihre Arbeit als «Prozessarbeit», die «manchmal lang, lang» gehe (IP1). IP2 sagt: «grundsätzlich versuche ich immer zu schauen, dass das Kind ein Ziel hat aber es selbst herausfindet» (IP2) und bezeichnet ihr Vorgehen bei älteren Kindern als «klassisch (...) lösungsorientiert» (IP2). IP3 grenzt sich von diesem in der Sozialen Arbeit verbreiteten lösungsorientierten Ansatz ab und beschreibt sein Vorgehen als «phänomenologisch»: «Ich halte den Rahmen, der Veränderungsprozess (...) liegt bei dir» (IP3).

4.2.2 Kategorie B: Zugang und Erkennung von Geschwisterkindern

Alle drei Fachpersonen nennen Lehrpersonen als zentralen Zugangsweg zu Geschwisterkindern, beschreiben den Weg dorthin jedoch unterschiedlich systematisch. IP1 erhält Hinweise vor allem über die Klassenlehrperson, die «mehrere Stunden pro Tag» Kontakt zu den Kindern habe: «ich, viel mitbekomme durch die Lehrpersonen (...) und dann allenfalls, wenn man merkt, es braucht ein bisschen mehr, dann kommen die

auf mich zu» (IP1); daneben nennt sie auch Eltern als Zugangsweg. IP2 baut demgegenüber, nach einem Stellenantritt ohne Übergabe der Vorgängerin, ein systematisches Früherkennungsverfahren auf: Künftig soll ein Kriterienbogen erheben, ob ein Kind «im gelben, im grünen oder im roten Bereich» ist; das familiäre Umfeld, etwa ein Geschwister mit Beeinträchtigung, würde dabei als Risikofaktor erfasst. Noch ist das Verfahren nicht in Kraft: «wir eigentlich erst nächstes Jahr mit der Früherkennung starten» (IP2). IP3 betont als Grundprinzip die Freiwilligkeit der Selbstmeldung: «Wir (...) gewichten diese Freiwilligkeit ganz hoch. Ich sag immer, Lehrperson, motivier das Kind so, dass sich selbstständig bei der SSA meldet» (IP3); ein Erstgespräch kann zwar von der Lehrperson initiiert werden, das Kind kann eine Zusammenarbeit aber grundsätzlich ablehnen.

Bei der Identifikation als Geschwisterkind problematisiert nur IP2 explizit, wo die Grenze des Begriffs verläuft, etwa bei einem Geschwister mit starkem ADHS ohne formale Diagnose: «Ich habe mich aber in diesem Kontext auch gefragt, wann dieses Thema von Geschwisterkindern anfängt (...) zählt das auch schon oder nicht» (IP2). Sie schildert vier konkrete Kinder aus ihrer Praxis, bei denen sich der Anteil der Geschwistersituation an den beobachteten Schwierigkeiten nicht eindeutig bestimmen lässt: «ich weiss, es sind einfach so viele Faktoren, die mitwirken» (IP2). IP1 erwähnt ebenfalls Geschwister von Kindern mit ADHS, ohne dies als Beeinträchtigung zu werten oder die Abgrenzung weiter zu vertiefen. IP3 vermutet, dass die geringe Sichtbarkeit vor allem mit Scham zusammenhängt: «Ich vermute, dass Geschwisterkinder (...) dass das stark mit Scham verbunden ist» (IP3); er kenne «nur von wenigen» Kindern mit beeinträchtigtem Geschwister, und diese seien «eher unauffällig» (IP3).

Bei der Erreichbarkeit benennen die drei Fachpersonen unterschiedliche Aspekte derselben Grundproblematik. IP1 verweist auf die Doppeldeutigkeit von Verhaltenszeichen: Rückzug und Überangepasstheit könnten beide auf eine Belastung hindeuten, seien aber schwerer zu erkennen als offen auffälliges Verhalten: «Es gibt ja auch die, die sich da zurückziehen, die gehen manchmal ein wenig unter» (IP1). IP2 sieht eine strukturelle Hürde in der uneinheitlichen Sensibilisierung der Lehrpersonen: «da wäre es wünschenswert, dass die Lehrpersonen ein bisschen mehr sensibilisierter wären oder auch nicht als Scheitern sehen, wenn sie das Kind zu mir schicken» (IP2). IP3 verortet die zentrale Hürde in der Scham des Kindes selbst, das nicht zusätzlich zur

Belastung des kranken Geschwisters auffallen möchte: «Dann möchte ich nicht auch noch in der Schule darüber sprechen oder über das sprechen, was mich dadurch belastet» (IP3, sinngemäss aus Sicht des Kindes wiedergegeben). Verhaltensbezogene Unauffälligkeit, mangelnde Sensibilisierung und Scham erscheinen damit als drei Ebenen derselben Erreichbarkeitsproblematik.

4.2.3 Kategorie C: Psychosoziale Belastungen im Schulalltag

Alle drei Fachpersonen bestätigen unabhängig voneinander das Muster einer reduzierten elterlichen Aufmerksamkeit für das gesunde Geschwister. IP1 formuliert grundsätzlich: «genau dieses Gleichgewicht ist bei diesen betroffenen Kindern oft nicht mehr da, weil die Eltern natürlich viel mehr mit dem anderen Kind beschäftigt sind» (IP1). Ein Mädchen habe «sehr zu kämpfen» gehabt «mit diesem Thema von zu wenig Aufmerksamkeit» (IP1); zugleich wollten Eltern «auch das Beste für das gesunde Kind» und seien sich der Situation bewusst. IP2 bestätigt das Muster anhand eines Jungen, der ihr gesagt habe, «er wünscht sich so fest mehr Zeit mit seinen Eltern» (IP2), bleibt in ihrer Einordnung aber vorsichtig und weist wiederholt darauf hin, dass «so viele Faktoren (...) mitwirken» (IP2). IP3 beschreibt, dass «das behinderte Kind zu Hause schon im Mittelpunkt steht und dann möchte das gesunde Kind sich vielleicht nicht auch noch mit Problemen oder Sorgen an sie wenden» (IP3). Die Aussagen stimmen im Kern überein; IP2 ist bei der Kausalzuschreibung am vorsichtigsten.

Die Übernahme von Betreuungs- oder Pflegeaufgaben thematisieren nur IP2 und IP3. IP2 kennt ein Beispiel ausdrücklich nur aus dem privaten Umfeld: ein Mädchen, das ihrem älteren Bruder «geholfen [hat], ihn zu wickeln (...) und hat immer sehr viel übernommen» (IP2). IP3 benennt dieselbe Dynamik grundsätzlicher und mit kritischerem Unterton: Er sieht in der Helfer- oder Vermittlerrolle sowohl eine Ressource als auch eine «Schattenseite», da Betroffene «über ihre persönliche Grenze» gingen: Sie «wollen immer helfen, wollen immer unterstützen», «dabei wäre es für sie persönlich gesünder gewesen, mal für sich zu schauen» (IP3). IP3 benennt damit ein Risiko der Parentifizierung.

Beim Leistungsdruck gehen die Einschätzungen auseinander. IP1 relativiert die Bedeutung von Leistung als Belastungsfaktor: «die Leistung betrifft es glaube ich eher nicht (...) die ist wie so sekundär» (IP1); sie geht davon aus, dass Kinder eher «nicht

noch mehr Sorgen machen» wollten, als dass Eltern höhere Leistung einforderten. IP2 beschreibt demgegenüber einen konkreten Fall mit deutlichem Druck: «bei dem einen Mädchen ist es so, bei der wird recht Druck gemacht (...) Sie ist die, die Leistung bringt, gute Noten» (IP2). IP3 grenzt sich in diesem Themenfeld von einer eigenen Zuständigkeit ab: «Beim Thema der Leistung, ziehe ich mich als SSA eher zurück. Da sind andere Fachpersonen gefragt» (IP3), ausser wenn die Ursache in einem fehlenden «gesunden Rahmen» der Eltern für das gesunde Kind liege.

Übereinstimmend verknüpfen alle drei den familiären Umgang mit der Behinderung oder Krankheit mit dem Ausmass an Scham und sozialer Isolation des Kindes. IP1 erlebte in einem Fall eine offene Familie, in der die Beeinträchtigung des Bruders «nie ein Thema gewesen» sei, «dass der gemobbt wurde» (IP1), zieht daraus aber den allgemeineren Schluss: «wenn die Eltern selbst in einer Scham sind, dann überträgt sich das auch auf das gesunde Kind» (IP1). IP2 schildert einen Fall, in dem ein integrativ beschulter Bruder die Mitschüler:innen «nervt», obwohl sie ihn seit Jahren kennen, was für ihn «sicher auch ein bisschen peinlich» sei (IP2). IP3 sieht in der Scham den zentralen Grund für die geringe Sichtbarkeit der Geschwisterkinder insgesamt (vgl. Kategorie B) und vermutet dieselbe Dynamik auch hinter der Ablehnung von Unterstützungsangeboten durch Eltern: «Da wieder dieses Schamthema möglicherweise» (IP3).

Zu auffälligem Verhalten im Schulalltag beschreibt IP1 ein Doppelmuster aus Rückzug und offener Auffälligkeit, wobei Letzteres leichter zu erkennen sei: «Es gibt die, die erst recht kommen, die auffällig sind, die erkennt man meistens ein wenig früher» (IP1). IP2 schildert einen als gravierend eingestuften Fall übermässiger Aufmerksamkeitssuche: «bei ihr machen wir wirklich mega grosse Sorgen (...) sie sucht sehr viel Aufmerksamkeit» (IP2). Beide beobachten somit, dass sich Belastung sowohl in externalisierendem als auch in stark angepasstem Verhalten zeigen kann.

Bei negativen gruppenspezifischen Prozessen unterscheiden sich die Einschätzungen deutlicher. IP1 beschreibt Nachfragen der Klasse grundsätzlich als gesunden, begleitbaren Prozess: «wenn man die auch kindesgerecht beantworten kann, dann ist das gut» (IP1). IP2 berichtet demgegenüber von tatsächlicher Ausgrenzung bei mehreren der ihr bekannten Kinder: «sie haben eigentlich alle eher eine negative Rolle in

der Klasse» (IP2). IP3 kann dazu aufgrund der geringen Fallzahl kaum Aussagen treffen: «ich weiss nur von wenigen, die ein beeinträchtigtes Geschwister haben und die sind eher unauffällig, darum kann ich dazu (...) nichts sagen» (IP3).

4.2.4 Kategorie D: Ressourcen im Schulalltag

Ausgeprägte Empathie und Sensibilität beschreiben IP1 und IP3 als Ressource. IP1 sieht darin «eigentlich nützliche Eigenschaften», warnt aber vor einem Kipppunkt: «wenn sie aber nicht mehr im Gleichgewicht sind (...) dann ist es nicht mehr so gesund» (IP1). IP3 schildert das Beispiel eines Mädchens, das «sehr fürsorglich» sei und «oftmals vor den Lehrpersonen» bemerke, wenn es einem anderen Kind schlecht gehe (IP3), ordnet die Beobachtung allerdings mit Vorbehalt ein, da beim betreffenden Kind vermutlich zusätzlich eine Hochsensibilität vorliege.

Bei der Verantwortungsbereitschaft unterscheiden sich die Bewertungen. IP1 deutet das Verhalten überwiegend positiv als Weitergabe eigener Erfahrung: «die gehen helfen, weil sie merken, hey, das hätte ich auch gebraucht in meiner Zeit als Kind» (IP1), und schliesst ausdrücklich aus, dass es sich um ein «Helfer-Syndrom» handle. IP3 sieht dieselbe Ressource, wie in Kategorie C ausgeführt, kritischer und betont die Gefahr der Selbstüberforderung.

Zur Bewältigungskompetenz und Resilienz liefert vor allem IP1 ausführliches Material. Sie beschreibt spielerische Methoden wie Handpuppen oder Zeichnen, um jüngeren Kindern einen Ausdruck zu ermöglichen, und sieht in der Bewältigung der Situation auch eine Ressource für das Erwachsenenleben: «im Erwachsenenleben, denke ich, wenn man das gut begleiten kann, können die Geschwisterkinder schon sehr von diesen Ressourcen profitieren» (IP1). Zugleich warnt sie davor, Präventionsarbeit zu forcieren, bevor ein Thema für das Kind akut wird: «zu früh rein finde ich manchmal auch gefährlich» (IP1). IP2 arbeitet nach eigener Aussage lösungs- und ressourcenorientiert und setzt unter anderem Gefühlskarten und thematische Bücher ein.

Positive gruppendynamische Prozesse beschreiben IP1 und IP3 übereinstimmend, aber unterschiedlich konkret. IP1 sieht im neugierigen Nachfragen der Klasse einen gesunden Prozess, sofern er begleitet wird. IP3 verweist auf Kinder mit einem IS-Status, bei denen er beobachte, dass «Mitschüler:innen Verständnis zeigen, Rücksicht

nehmen auf dieses andere Verhalten» (IP3), schränkt jedoch ein: «Vordergründig zumindest, was sich hintergründig abspielt kann ich nicht genau beantworten» (IP3). Zur positiven Geschwisterbeziehung liegen in den Interviews keine eindeutig zuordenbaren Aussagen vor.

4.2.5 Kategorie E: Handlungsformen und Haltungen der SSA

Die zentrale Handlungsform ist bei allen drei Fachpersonen die Einzelberatung. Deutlich unterscheiden sich jedoch die strukturellen Vorgaben dazu: Einzig IP3 kennt eine formalisierte Vorgabe zur schulsozialarbeiterischen Kurzberatung. Diese rechnet mit drei oder fünf Gesprächen, die sich in der Regel danach abschliessen lassen, und eröffnet die «Möglichkeit 7 Gespräche zu machen» (IP3).

Auch bei Gruppenangeboten und Klassenprojekten zeigt sich ein deutlicher Unterschied. IP2 führt regelmässig präventive Klassenarbeit durch, etwa zu gewaltfreier Kommunikation, und sieht darin einen wichtigen Zugangsweg zu weiteren Kindern. IP3 reduziert diesen Bereich bewusst: «Klassenberatung ist immer weniger (...) es hat schon genügend andere Fachpersonen, die auch spezialisiert sind diesbezüglich» (IP3); er verlagert entsprechende Aufgaben zunehmend auf Lehrpersonen beziehungsweise auf spezialisierte Coachingangebote der Stadt.

Systemische, familienorientierte Ansätze grenzen alle drei klar ab: Keine von ihnen leistet eigentliche Familienarbeit oder Therapie. IP1 formuliert es deutlich: «Ich bin auch keine Therapeutin, das ist eine ganz klare Grenze» (IP1). IP3 sieht sich zuständig, sobald die familiäre Situation Auswirkungen auf das an seiner Schule eingeschulte, gesunde Kind hat, grenzt sich aber ab, wenn es primär um das nicht an der eigenen Schule befindliche beeinträchtigte Geschwister geht: «dafür habe ich auch keine Ressourcen» (IP3).

Bei den Methoden beschreiben IP1 und IP2 ähnliche spielerische und kreative Zugänge (Handpuppen, Zeichnen, Gefühlskarten, thematische Bücher). IP3 benennt keine vergleichbaren Methoden, sondern reflektiert seine Grundhaltung und grenzt sie von einem klassisch lösungsorientierten Vorgehen ab: «Ich habe mich ein wenig weitergebildet (...) ich arbeite viel mehr phänomenologisch. Was ist jetzt gerade in dem Moment aktuell?» (IP3).

Bei den fachlichen Haltungen und Prinzipien besteht eine breite Übereinstimmung: Ressourcenorientierung, Niederschwelligkeit, das Kennen der eigenen fachlichen Grenzen sowie der Verzicht auf Stigmatisierung werden durchgehend betont. IP1 fasst dies mit der «Haltung von einem positiven Menschenbild» zusammen (IP1).

Beim Unterschied zur Arbeit mit anderen belasteten Kindern zeigt sich der deutlichste Kontrast der Kategorie E. IP1 sieht Geschwisterkinder in besonderer Weise «ausgeliefert», da sie «weder den Eltern etwas abnehmen noch (...) dem Bruder oder der Schwester etwas abnehmen» könnten; sie könnten «vielleicht manchmal nur (...) keine Probleme machen», was IP1 als eine Form der «Ohnmacht» beschreibt (IP1). IP2 und IP3 äussern sich zu ihrem methodischen Vorgehen anders: IP2 sagt explizit, «es unterscheidet sich nicht» (IP2), und IP3 ebenso: «Es unterscheidet sich also nicht in meiner Arbeit» (IP3), wobei er einzig einen persönlichen fachlichen Schwerpunkt bei Genderfragen und Grenzverletzungen benennt, der unabhängig von der Geschwisterthematik bestehe.

4.2.6 Kategorie F: Zusammenarbeit mit Eltern, Schule, Fachstellen

Die Zusammenarbeit mit Eltern bezeichnen alle drei Fachpersonen als zentral, sie setzen aber unterschiedliche Akzente bei der Transparenz gegenüber dem Kind. IP1 sucht den Kontakt bewusst vorsichtig: «nicht gleich mit der Tür ins Haus fallen, aber versuchen, leicht ein wenig in Kontakt zu kommen» (IP1); die Elternarbeit ist für sie «sehr massgebend». IP2 erlebt die Zusammenarbeit «in der Regel (...) gut», ausser bei Gefährdungsmeldungen, und fragt die Kinder um Erlaubnis, bevor sie Eltern einbezieht. IP3 verortet die Transparenz bei den Eltern selbst: «Es ist nicht meine Verantwortung, den Eltern zu sagen, dass ihr Kind zu mir kommt und warum (...) ausser ich finde, es ist angebracht» (IP3); er fragt das Kind lediglich, ob es dies selbst mitteilen möchte.

Die Lehrperson sieht IP1 als «noch ein wenig wichtiger» als sich selbst, da diese deutlich mehr Zeit mit den Kindern verbringe; die SSA solle ergänzen, wozu den Lehrpersonen die «Zeitgefässe oder Strukturen» fehlten (IP1). IP2 wünscht sich von den Lehrpersonen mehr eigenständige, präventive Elterngespräche: «da könnte man ja eigentlich schon ein bisschen präventiv wirken, die Lehrpersonen, mit solchen Gesprächen»

(IP2). IP3 setzt auf eine klarere Aufgabenteilung mit reduzierter Zuständigkeit der SSA bei Klassenthemen (vgl. Kategorie E).

Bei der Kooperation mit externen Fachstellen beschreiben IP1 und IP3 die SSA als Teil eines grösseren Netzwerks. IP1 geht davon aus, dass Familien mit einem beeinträchtigten Kind «häufig auch (...) von anderen Systemen getragen» werden, etwa von Ärzt:innen, Psycholog:innen, Therapeut:innen oder einer Familienbegleitung, und sieht ihren «Kernauftrag» auf das Kind im Schulalltag begrenzt (IP1). IP3 benennt konkrete Anschlussstellen wie eine Kontaktfamilienberatung und betrachtet die Vernetzungsarbeit als Stärke der SSA: «Das ist alles so die Vernetzungsarbeit, wo ich finde, die kann die SSA leisten. Weil wir vielleicht auch ein anderes, vernetzteres Denken haben» (IP3). Zur Nachhaltigkeit äussert sich vor allem IP2: Sie hält «Rundtischgespräche» für «mega wichtig», kann sie aber aus Zeitgründen «leider nicht so zuverlässig» durchführen (IP2). IP3 bringt die Elternzusammenarbeit auf den Punkt: «Ohne Eltern geht es nie» (IP3).

Die Triage-Funktion beschreibt IP1 situativ: Sie triagt an externe Fachstellen, wenn eine Familie «als Familie mehr» braucht, als die SSA im Schulalltag leisten kann (IP1). IP3 folgt einem formalisierten Ablauf: Nach maximal sieben Gesprächen wird im Team besprochen, ob eine Ausweitung sinnvoll ist oder eine Triage, etwa an ein psychotherapeutisches Angebot, erfolgen soll (IP3). Zudem ordnet er die SSA in eine Zuständigkeitsreihenfolge nach Eltern, Lehrperson, schulischer Heilpädagogik und Fachperson für Integrative Förderung ein.

4.2.7 Kategorie G: Grenzen, Lücken, Weiterentwicklung

Bei den fachlichen Lücken unterscheiden sich die Einschätzungen deutlich. IP1 sieht sich in der Weiterbildung frei und nutzt bei Bedarf externe Fachstellen für zusätzliches Wissen; einen Mangel benennt sie nicht, eher eine Chance im Austausch mit anderen Professionen. IP2 wünscht sich ausdrücklich mehr fachliches Wissen angesichts der Vielzahl an Themen, mit denen sie im Alltag konfrontiert ist. IP3 verortet die zentrale Lücke zeitlich vor dem Schuleintritt: «Es gibt eine Lücke, bevor sie ins Schulalter kommen, und genau dort passiert ganz, ganz viel, dort wird leider auch viel verpasst» (IP3).

Bei den strukturellen Lücken benennen IP2 und IP3 Ressourcen- beziehungsweise Zeitmangel. IP2 bezeichnet ihn als «strukturelles Problem»: «es ist wirklich das Problem, dass ich viel zu viel zu tun habe» (IP2), was insbesondere die Koordination von Terminen mit mehreren Fachpersonen erschwere. IP3 relativiert einen reinen Ruf nach mehr Mitteln: «Es können immer noch mehr Ressourcen gefordert werden, aber dann wird das Problem ja nicht bei den Wurzeln gepackt» (IP3); aus seiner Sicht braucht es zuerst eine Klärung der Zuständigkeiten.

Zu den Grenzen des SSA-Mandats benennt IP1 den Verzicht auf Therapie, Hausbesuche und eigentliche Familienarbeit sowie die Weitergabe an andere Fachstellen bei Kindesschutzthemen. IP3 sieht eine Grenze dort, wo das beeinträchtigte Geschwister nicht an seiner eigenen Schule eingeschult ist: «dafür habe ich auch keine Ressourcen» (IP3).

Situationen des An-Grenzen-Stossens verorten die drei Fachpersonen auf unterschiedlichen Ebenen. Die Aussagen von IP1 beziehen sich in erster Linie auf das Ohnmachtserleben des Kindes selbst (vgl. Kategorie E). IP2 beschreibt die eigene Grenze in der Arbeitsorganisation: Der Alltag verlaufe «nicht so linear», geplante Interventionen würden immer wieder durch Notfälle durchkreuzt, und ein von ihr als ideal erachteter «Runder Tisch» mit allen Beteiligten scheitere regelmässig an Terminressourcen (IP2). IP3 sieht seine Grenze in der fehlenden Kooperationsbereitschaft von Eltern, die er grundsätzlich zu akzeptieren versucht: «Wenn die Eltern nicht mit der SSA zusammenarbeiten möchten, dann arbeiten sie nicht mit ihr zusammen (...) Sie werden gute Gründe haben, die gilt es zu akzeptieren» (IP3).

Bei den Wünschen nach Weiterentwicklung äussern sich IP2 und IP3 am konkretesten. IP2 formuliert knapp: «Ein Wunsch, ähm, ja, Zeit. Ja, Zeit, ja. Zeit, Zeit» (IP2). IP3 wünscht sich mehr Aufklärungsarbeit über das Angebot der SSA, eine klarere Verteilung der Zuständigkeiten innerhalb der Schule, insbesondere beim Kindesschutz, und eine Reduktion der Früherkennungslücke vor dem Schuleintritt (vgl. oben).

Die Rolle der SSA im Vergleich zu anderen schulischen Angeboten schätzen IP2 und IP3 positiv ein, begründen dies aber unterschiedlich. IP2 bezeichnet die SSA als «cooler und wichtiger Job» und grenzt die eigene, ressourcenorientierte und zuhörende

Haltung von einem Zugang der Lehrpersonen ab, den sie als oft «sehr problemfokussiert» erlebt (IP2). IP3 verweist auf die Freiwilligkeit als Alleinstellungsmerkmal: «Die SSA ist das einzige freiwillige Angebot an der Schule (...) dass sie an einen Ort hingehen können und einfach mal das Herz ausschütten» (IP3), ohne dass dafür ein Problem oder eine Notlage vorliegen müsse.

5 Diskussion der Ergebnisse

Dieses Kapitel verbindet die Theorie mit der Empirie: Die Aussagen des Theoriekapitels werden den Aussagen der drei befragten Schulsozialarbeitenden gegenübergestellt, Übereinstimmungen und Abweichungen werden kritisch diskutiert. Auf dieser Grundlage wird die Forschungsfrage beantwortet; den Abschluss bilden die Limitationen und die Bedeutung der Erkenntnisse für die Soziale Arbeit.

5.1 Belastungen und Ressourcen von Geschwisterkindern: Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen Theorie und Praxis

Die erste Theoriefrage lautete: Welche spezifischen psychosozialen Belastungen und Ressourcen von Geschwisterkindern werden im aktuellen Forschungsstand beschrieben? Kapitel 2.4 hat die Antwort zusammengefasst. Die Interviews bestätigen dieses Bild in weiten Teilen, weichen aber in einzelnen Punkten davon ab.

Die deutlichste Übereinstimmung betrifft die reduzierte elterliche Aufmerksamkeit. Sarimski (2021) beschreibt, dass Eltern ein erhöhtes Mass an Aufmerksamkeit und Zeit für das Kind mit Behinderung aufwenden müssen und die Bedürfnisse der Geschwister weniger Beachtung erhalten (S. 131). Alle drei Fachpersonen bestätigen dieses Muster: IP1 mit der Beobachtung, das Gleichgewicht sei «bei diesen betroffenen Kindern oft nicht mehr da» (IP1), IP2 mit dem Jungen, der sich «so fest mehr Zeit mit seinen Eltern» wünscht (IP2), und IP3 mit der Einschätzung, dass sich das gesunde Kind «vielleicht nicht auch noch mit Problemen oder Sorgen» an die Eltern wenden möchte (IP3).

Auch das internalisierende Belastungsmuster findet sich in den Interviews wieder. Die Forschung zeigt ein erhöhtes Risiko für psychische Auffälligkeiten vor allem internali-

sierender Art, also für ängstliche und depressive Symptome (Sarimski, 2021, S. 136, 142). Die Schweizer Fragebogenuntersuchung untermauert dieses Muster: Das psychische Wohlbefinden lag bei allen befragten Geschwistern im Kindesalter mehr als eine Standardabweichung unter dem Mittelwert der europäischen Normstichprobe, ausdrücklich nicht nur bei den besonders belasteten Kindern (Adler & Schraner, 2022, S. 47–48). IP1 beschreibt diese Erscheinungsform konkret: Die betroffenen Kinder ordnen sich eher unter, sind angepasst, nehmen Rücksicht und müssen «oft ganz viele Bedürfnisse zurückstecken» (IP1); sich zurückziehende Kinder gehen «manchmal ein wenig unter», während offen auffällige früher erkannt werden (IP1). Das bestätigt indirekt den Mechanismus hinter dem Begriff der «Schattenkinder»: Weil das Kind mit Behinderung meist im Zentrum der elterlichen und fachlichen Aufmerksamkeit steht, werden die Geschwister leicht übersehen (Hackenberg, 2008, S. 127). Dieser Mechanismus wirkt auch im Schulalltag: Gerade die überangepassten, unauffälligen Kinder sind für die SSA am schwersten zu erreichen.

Bei der Parentifizierung zeigt sich eine teilweise Übereinstimmung. Möller et al. (2016) beschreiben die Übernahme nicht altersgemässer Betreuungs- und Haushaltsaufgaben (S. 58), und Jagla-Franke (2025) ergänzt, dass die Rolle als «Quasi-Eltern» zur Überforderung führen kann, aber nicht muss (S. 152). In den Interviews sprechen nur zwei Fachpersonen dieses Thema an. IP3 beschreibt die Dynamik am deutlichsten: Betroffene Kinder gehen «über ihre persönliche Grenze», sie «wollen immer helfen, wollen immer unterstützen», obwohl es für sie «persönlich gesünder gewesen» wäre, für sich zu schauen (IP3). Er benennt damit die von der Theorie beschriebene Kippstelle zwischen Ressource und Überforderung. IP2 kennt ein Beispiel der Aufgabenübernahme nur aus ihrem privaten Umfeld, und IP1 thematisiert Betreuungsaufgaben nicht. Dieser Befund lässt zwei Deutungen zu: Entweder kommt Parentifizierung in den untersuchten Schulkontexten selten vor, oder sie bleibt der SSA verborgen, weil sie sich im familiären Raum abspielt. Die zweite Deutung erscheint plausibler, denn die Theorie verortet die Aufgabenübernahme klar im häuslichen Alltag (Möller et al., 2016, S. 58; Sarimski, 2021, S. 131). Für sie spricht auch die Schweizer Interviewstudie: Erwachsene Geschwister berichteten erst rückblickend ausführlich von Betreuungsaufgaben in der Kindheit, die ihnen Zeit für eigene Hobbys und soziale Kontakte nahmen und die Schulleistungen beeinträchtigten (Adler et al., 2023, S. 19). Solche Auf-

gaben spielen sich im familiären Raum ab und werden im Schulkontext erst sichtbar, wenn ihre Folgen in die Schule hineinreichen.

Ein teilweiser Widerspruch zeigt sich beim Leistungsdruck. Der Forschungsstand beschreibt erhöhte Leistungserwartungen als zentralen Risikofaktor: Die Eltern erwarten, dass die Geschwister auch im Hinblick auf ihre schulischen Leistungen «funktionieren» (Sarimski, 2021, S. 131), und Frick (2015) spricht von den gesunden Kindern als «letzte verbleibende potenzielle Erfolgsträger» (S. 162). IP2 bestätigt dieses Muster an einem konkreten Fall: «bei der wird recht Druck gemacht» (IP2); das Mädchen sei diejenige, «die Leistung bringt, gute Noten» (IP2). IP1 widerspricht dagegen teilweise: «die Leistung betrifft es glaube ich eher nicht» (IP1). Sie deutet gute Leistungen nicht als elterlichen Druck, sondern als Wunsch des Kindes nach Lob und Bestätigung (IP1). Dieser scheinbare Widerspruch lässt sich auflösen: Auch die von IP1 beschriebene Dynamik, dass das Kind Leistung bringen will, um Bestätigung zu erhalten und keine zusätzlichen Sorgen zu machen, entspricht der Erfolgsträger-Dynamik nach Frick (2015, S. 162). Der Druck geht dann weniger von elterlichen Erwartungen aus als von der inneren Anpassung des Kindes; die Theorie beschreibt beide Wege (Jagla-Franke, 2025, S. 151; Sarimski, 2021, S. 131). IP3 wiederum stellt nicht den Befund in Frage, sondern seine Zuständigkeit: Beim Thema Leistung ziehe er sich «als SSA eher zurück», ausser die Ursache liege in einem fehlenden «gesunden Rahmen» der Eltern für das gesunde Kind (IP3).

Klar bestätigt wird der Zusammenhang von Scham, Stigmatisierung und Isolation. Jagla-Franke (2025) beschreibt, dass gesunde Geschwister vor allem in der Öffentlichkeit Scham empfinden und dass elterlicher Rückzug zur Isolation der Familie führt (S. 153). IP3 vermutet in der Scham sogar den Hauptgrund für die geringe Sichtbarkeit von Geschwisterkindern: Das Thema Geschwisterkinder sei «stark mit Scham verbunden» (IP3). IP1 bestätigt den familiären Übertragungsmechanismus aus eigener Erfahrung: «wenn die Eltern selbst in einer Scham sind, dann überträgt sich das auch auf das gesunde Kind» (IP1). Ihr Gegenbeispiel stützt die Theorie ebenfalls: In einer Familie, die offen mit der Beeinträchtigung umging, sei Mobbing «nie ein Thema gewesen» (IP1). Das entspricht dem Befund von Sarimski (2021), wonach die familiären Kontextfaktoren entscheidend sind (S. 142).

Auch bei den Ressourcen stimmen Theorie und Empirie weitgehend überein. Der Forschungsstand beschreibt eine ausgeprägte Empathiefähigkeit (Jagla-Franke, 2025, S. 155; Sarimski, 2021, S. 141) sowie Reife und Selbstständigkeit (Jagla-Franke, 2025, S. 152, 155). IP3 beobachtet, dass Geschwisterkinder «sehr fürsorglich» sind und oft «vor den Lehrpersonen» erkennen, wenn es einem anderen Kind schlecht geht (IP3). IP1 beschreibt dieselben Merkmale als «eigentlich nützliche Eigenschaften», warnt aber vor dem Kipppunkt: Wenn sie «nicht mehr im Gleichgewicht sind», sei es «nicht mehr so gesund» (IP1). Diese doppelte Sicht entspricht der Ambivalenz, die der Forschungsstand betont (Jagla-Franke, 2025, S. 152). Der Forschungsstand zeigt diese Gleichzeitigkeit exemplarisch am Fallbeispiel von Haukeland et al. (2015; zit. in Jagla-Franke, 2025, S. 152), in dem Eifersucht, Scham und Trauer mit dem Glück über die eigenen empathischen Fähigkeiten einhergehen; die Interviews bestätigen genau diese Verschränkung von Belastung und Ressource aus der Aussenperspektive der Fachpersonen.

Aufschlussreich sind schliesslich zwei Leerstellen im Datenmaterial. Erstens wurde die Subkategorie der Informationsdefizite (C5) in keinem Interview codiert, obwohl unzureichende Aufklärung nach Sarimski (2021) zu irrationalen Vorstellungen und Schuldgefühlen führen kann (S. 132, 144). Entweder wird der Wissensstand der Kinder im schulischen Beratungskontext schlicht nicht sichtbar, oder hier liegt ein blinder Fleck der Praxis. Zweitens wurde die positive Geschwisterbeziehung (D6) nicht codiert, obwohl die Theorie sie als zentrale Ressource beschreibt (Adler et al., 2023, S. 27; Sarimski, 2021, S. 133). Eine mögliche Erklärung liegt im Setting: Die SSA erlebt die Kinder im Schulalltag, die Geschwisterbeziehung zeigt sich aber vor allem zu Hause. Beide Leerstellen sind mit Vorsicht zu deuten, da sie auch durch den Interviewleitfaden oder die kleine Stichprobe bedingt sein können.

Insgesamt bestätigen die Interviews die im Forschungsstand beschriebene Kontextabhängigkeit. Adler und Mikolasek (2021) halten fest, dass die Befunde heterogen, nicht alle Geschwisterkinder betroffen und die Zusammenhänge komplex sind (S. 21). Diese Vorsicht zeigt sich besonders bei IP2, die wiederholt betont, dass «so viele Faktoren» mitwirken (IP2). Die Empirie stützt somit nicht nur die inhaltlichen Befunde der Theorie, sondern auch deren methodische Zurückhaltung. Für die erste Theoriefrage bedeutet das: Die im Forschungsstand beschriebenen Belastungen (reduzierte elterliche Auf-

merksamkeit, Parentifizierungsrisiko, Leistungsdruck, Scham und Isolation, internalisierende Symptomatik) und Ressourcen (Empathie, Verantwortungsbewusstsein, Selbstständigkeit) finden sich in der Wahrnehmung der befragten Fachpersonen wieder. Die Interviews ergänzen den Forschungsstand um eine schulpraktische Pointe: Gerade die typischste Erscheinungsform der Belastung, die stille Überanpassung, erschwert ihre Erkennbarkeit im Schulalltag.

5.2 Der Auftrag der SSA: zwischen fachlichem Anspruch und gelebter Praxis

Die zweite Theoriefrage lautete: Welcher Auftrag wird der SSA im System Schule zugeschrieben? Das Theoriekapitel hat vier Elemente herausgearbeitet: einen Beratungsauftrag, einen systemischen Auftrag zur Schulentwicklung, einen Kindesschutzauftrag und ein Professionsmandat (AvenirSocial, 2024, S. 2; AvenirSocial & SSAV, 2016, S. 1; SSAV, 2021, S. 8, 12). Zudem zeigte die Dokumentenanalyse, dass Geschwisterkinder in den berufspolitischen Grundlagendokumenten an keiner Stelle explizit genannt werden und sich Angebote der SSA aber implizit auch an sie richten. Die Interviews spiegeln diesen Befund auf auffällige Weise.

Die zentrale Konvergenz von Theorie und Empirie liegt im Fehlen eines spezifischen Auftrags. Was auf der Ebene der Dokumente gilt, gilt auch im Auftragsverständnis der Fachpersonen. IP3 formuliert es explizit: Für diese Gruppe habe er «keinen spezifischen Auftrag»; bei ihm seien «alle willkommen» (IP3). IP2 bestätigt: «Ich habe mir eigentlich, ehrlich gesagt, die Gedanken noch gar nie gemacht, jetzt spezifisch auf Geschwisterkinder bezogen» (IP2). IP1 beschreibt ihre Rolle als ergänzend und befähigend, ohne einen eigenen Auftrag zu benennen (IP1). Die allgemein gehaltene Fassung des Auftrags in den Grundlagendokumenten spiegelt sich somit im professionellen Selbstverständnis wider. Dadurch können insbesondere eher unauffällige Kinder leichter aus dem Aufgabenbereich der SSA herausfallen. Dieser Befund bestätigt die im theoretischen Fazit formulierte Forschungslücke empirisch.

Der Beratungsauftrag als Kern des Auftrags wird dagegen klar bestätigt. Hostettler et al. (2020) zeigen, dass Schulsozialarbeitende mit Abstand am meisten Zeit für die Beratung von Schüler:innen aufwenden (S. 71–72). Die Interviews decken sich damit: Die Einzelfallarbeit ist bei allen drei Fachpersonen die zentrale Handlungsform; IP2 be-

schreibt ihren Alltag als «einfach einen Tag lang Gespräche» (IP2). Auch Freiwilligkeit und Niederschwelligkeit (AvenirSocial & SSAV, 2016, S. 2; Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 4–5) prägen das Auftragsverständnis: IP3 gewichtet die Freiwilligkeit «ganz hoch» und sieht in ihr das Alleinstellungsmerkmal der SSA (IP3).

Auch der Kindesschutzauftrag spiegelt sich in den Interviews. IP3 nennt den Kindeschutz ausdrücklich als Bedingung, unter der die Geschwisterthematik zum Teilauftrag wird (IP3), und IP2 beschreibt Gefährdungsmeldungen als denjenigen Punkt, an dem die sonst gute Elternzusammenarbeit an ihre Grenzen kommt (IP2). Das entspricht dem in Kapitel 2.3.4 dargestellten Kindesschutzauftrag mit Meldepflicht bei konkreten Hinweisen auf eine Kindeswohlgefährdung (AvenirSocial, 2024, S. 2; SSAV, 2021, S. 12).

Kritisch zu diskutieren ist das Verhältnis von Freiwilligkeit und Früherkennung. Die Umsetzungshilfe nennt Früherkennung und Frühintervention als eigenen Arbeitsbereich (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 3), und das Grundlagenpapier definiert sie als Erfassung und Verminderung von Belastungs- oder Risikofaktoren (SSAV, 2021, S. 9). In der Praxis der Befragten ist der Zugang zu Geschwisterkindern jedoch überwiegend reaktiv. IP1 ist darauf «angewiesen, dass die Lehrpersonen sich auch melden, oder die Eltern selbst» (IP1), IP3 setzt konsequent auf die Selbstmeldung des Kindes, und einzig IP2 baut derzeit ein systematisches Früherkennungsverfahren mit Kriterienbogen auf, das noch nicht in Kraft ist (IP2). Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Praxis, die derjenigen bei der Schulentwicklung ähnelt (Hostettler et al., 2020, S. 71–72). Bei Geschwisterkindern wiegt sie besonders schwer. Denn Theorie und Empirie zeigen übereinstimmend, dass diese Kinder überwiegend internalisierend reagieren, sich überanpassen und sich aus Scham nicht von sich aus melden (IP1; IP3; Jagla-Franke, 2025, S. 153; Sarimski, 2021, S. 136). Ein primär reaktives, auf Selbstmeldung und Hinweise von Lehrpersonen gestütztes Zugangssystem erreicht damit strukturell am schlechtesten jene Kinder, die im Forschungsstand als am stärksten gefährdet beschrieben werden. Die Freiwilligkeit ist zugleich Stärke und Schwäche des Angebots: Sie schafft den vertrauensvollen, niederschweligen Rahmen, setzt aber voraus, dass die Belastung sichtbar wird.

Bestätigt wird auch die zentrale Bedeutung der Auftragsklärung (SSAV, 2021, S. 8); Hostettler et al. (2020) beschreiben die Rahmenbedingungen als regional sehr unterschiedlich (S. 73). Auch die Grenzen des Mandats werden übereinstimmend gezogen: Keine der drei Fachpersonen leistet Familienarbeit oder Therapie; IP1 nennt dies eine «ganz klare Grenze» (IP1). Das entspricht der kantonalen Definition der SSA als schulunterstützender Dienst mit Fokus auf den Schulalltag (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 1). Für Geschwisterkinder bedeutet diese Grenze allerdings, dass der Ort ihrer Hauptbelastung, das Familiensystem, für die SSA nur indirekt über Elternarbeit und Triage erreichbar ist.

Schliesslich zeigt sich das im Grundlagenpapier beschriebene Spannungsfeld zwischen systemerhaltendem und systemveränderndem Arbeiten (SSAV, 2021, S. 8) auch in den Interviews. IP3 fordert nicht einfach mehr Ressourcen, sondern eine Klärung der Zuständigkeiten, und benennt eine strukturelle Lücke in der Früherkennung vor dem Schuleintritt (IP3). Solche Aussagen entsprechen dem Professionsmandat, vorhandene Systeme zu beobachten und ihre Weiterentwicklung zu beeinflussen (SSAV, 2021, S. 8). Für die zweite Theoriefrage bestätigt die Empirie damit den dokumentbasierten Befund: Der Auftrag der SSA umfasst Beratung, Mitwirkung an der Schulentwicklung, Kindesschutz und das Professionsmandat, bleibt gegenüber Geschwisterkindern aber unspezifisch. Wie weit er im Einzelfall reicht, entscheidet sich in der Auftragsklärung vor Ort.

5.3 Beantwortung der Forschungsfrage: Ein impliziter, situativ aktivierter Auftrag

Auf dieser Grundlage lässt sich die Forschungsfrage beantworten. Erstens beschreiben die befragten Schulsozialarbeitenden keinen spezifischen Auftrag gegenüber Geschwisterkindern. Ihr Auftrag ist ein allgemeiner, freiwilliger und niederschwelliger Beratungsauftrag, der allen Kindern offensteht; Geschwisterkinder sind darin implizit eingeschlossen, ohne als eigene Zielgruppe zu gelten. Zweitens benennen alle drei Fachpersonen situative Bedingungen, unter denen die Geschwisterthematik dennoch zum Teilauftrag wird: wenn das Kind das Thema selbst einbringt, wenn die familiäre Situation den Hauptfokus des Kindes bildet, wenn die Entwicklung oder Leistung des gesunden Kindes beeinträchtigt wird oder wenn der Kindesschutz berührt ist. Drittens erfolgt der Zugang zu diesen Kindern überwiegend reaktiv über Lehrpersonen, Eltern

oder Selbstmeldung. Eine systematische Erkennung besteht nicht; sie ist bei einer der drei Fachpersonen erst im Aufbau. Viertens bearbeiten die Fachpersonen die Belastungen mit denselben Methoden wie bei anderen belasteten Kindern. IP2 hält explizit fest, dass sich ihre Arbeit nicht unterscheidet (IP2). IP1 beschreibt eine inhaltliche Besonderheit: Geschwisterkinder seien ihrer Situation in besonderer Weise «ausgeliefert», weil sie weder den Eltern noch dem Geschwister etwas abnehmen können; sie beschreibt dies als eine Form der «Ohnmacht» (IP1). Auch IP 3 benennt einen Unterschied im Vorgehen: «Wahrscheinlich schon, würde ich sagen. Ich kann dort (...) den Fokus viel mehr auf das System Familie legen» (IP3). Fünftens ziehen alle drei eine klare Grenze zum Familiensystem: Dort, wo die Belastungen der Geschwisterkinder ihren Ursprung haben, endet der beschriebene Auftrag, und es beginnt die Vermittlung an Eltern und externe Fachstellen.

Zusammengefasst beschreiben die befragten Schulsozialarbeitenden ihren Auftrag gegenüber Geschwisterkindern als impliziten Bestandteil ihres allgemeinen Beratungsauftrags, der situativ aktiviert wird, reaktiv erschlossen ist und methodisch nicht spezifiziert wird. Die Empirie beantwortet die Forschungsfrage damit in auffälliger Parallelität zur Dokumentenlage: So wie Geschwisterkinder in den Grundlagendokumenten nicht vorkommen, kommen sie auch im beschriebenen Auftragsverständnis nur als Einzelfall vor. Ob ein Geschwisterkind im Schulalltag sichtbar wird, hängt somit weniger vom Auftrag ab als von der Sensibilität der einzelnen Fachperson, der Aufmerksamkeit der Lehrpersonen und der Initiative des Kindes und der Eltern.

Diese Ergebnisse sind mit Blick auf die Limitationen der Untersuchung einzuordnen. Die Stichprobe umfasst drei Fachpersonen aus einem einzigen Kanton und ausschliesslich der Primarstufe. Die Aussagen beruhen auf Selbstauskünften und bilden das Handeln nicht direkt ab. Die befragten Fachpersonen kennen selbst nur wenige Fälle und die Perspektive der Kinder und ihrer Eltern fehlt. Verallgemeinerungen sind deshalb nicht zulässig. Die Ergebnisse zeigen jedoch ein konsistentes Muster, das sich mit dem Forschungsstand deckt und die identifizierte Lücke empirisch erhärtet.

5.4 Bedeutung der Ergebnisse für die Soziale Arbeit

Die Bedeutung dieser Erkenntnisse für die Soziale Arbeit lässt sich anhand von drei normativen Referenzpunkten der Profession bestimmen: der internationalen Definition

der Sozialen Arbeit, dem Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz und dem Leitbild der SSA.

Nach der Definition der IFSW und der IASSW von 2014 fördert die Soziale Arbeit als Profession «die Ermächtigung und Befreiung von Menschen» und befähigt Menschen so, «dass sie die Herausforderungen des Lebens angehen und Wohlbefinden erreichen können» (AvenirSocial, 2014, S. 1). Genau dieses Wohlbefinden ist bei Geschwisterkindern empirisch belegt, beeinträchtigt: In der Schweizer Fragebogenuntersuchung lag das psychische Wohlbefinden bei allen befragten Geschwistern im Kindesalter deutlich unter der europäischen Normstichprobe (Adler & Schraner, 2022, S. 48). Ihre Situation berührt damit den Kernauftrag der Profession. Der in den Interviews sichtbare Befähigungsansatz, den IP1 als «ergänzen, zu befähigen, statt zu abnehmen» beschreibt (IP1), entspricht diesem Professionsverständnis bereits. Er setzt aber voraus, dass die Kinder überhaupt erreicht werden.

Der Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz konkretisiert diese Verpflichtung in mehreren Prinzipien. Das Prinzip der Prävention verlangt «systematische und proaktive Ansätze, um Belastungen, Gefährdungen oder Krisen zu vermeiden, die Lebensqualität zu fördern und soziale Teilhabe sicherzustellen» (AvenirSocial, 2026, S. 17). Diese Formulierung entspricht der Logik des Risiko- und Schutzfaktorenmodells, das dem Theorie- teil dieser Arbeit zugrunde liegt (Jagla-Franke, 2025, S. 150); der empirisch festgestellte, überwiegend reaktive Zugang zu Geschwisterkindern steht in Spannung zu diesem proaktiven Anspruch. Das Prinzip der Partizipation und sozialen Teilhabe verpflichtet die Soziale Arbeit zudem, Menschen aktiv einzubeziehen und ihre Teilhabe an Gemeinschaften zu ermöglichen (AvenirSocial, 2026, S. 13). Für Geschwisterkinder, deren soziale Teilhabe gemäss Forschungsstand durch Isolation und Scham gefährdet ist (Jagla-Franke, 2025, S. 153; Sarimski, 2021, S. 132), ist dieses Prinzip unmittelbar einschlägig. Der Berufskodex beschreibt ausserdem die Wirkungsebenen der Sozialen Arbeit: den direkten Kontakt mit Individuen, Familien, Gruppen und Gemeinschaften auf der Mikroebene, die Mitgestaltung von Strukturen in den Organisationen auf der Mesoebene und das Engagement für politische Veränderungen und wissenschaftliche Weiterentwicklung auf der Makroebene (AvenirSocial, 2026, S. 9). Die befragten Fachpersonen bearbeiten die Thematik bisher fast ausschliesslich auf der Mikroebene; auf der Mesoebene fehlen strukturelle Verankerungen wie Früherkennungsinstru-

mente oder Konzepte, und auf der Makroebene bleibt der Auftrag in den berufspolitischen Grundlegendokumenten entsprechend allgemein gehalten.

Das Leitbild der SSA schliesslich hält fest, dass die SSA zur Wahrung und Förderung der physischen, psychischen und sozialen Gesundheit, der Teilhabe sowie der Chancengerechtigkeit der Kinder beiträgt (AvenirSocial, 2024, S. 2). An den Geschwisterkindern entscheidet sich, ob dieser Anspruch eingelöst wird: Diese Kinder gefährden den Schulbetrieb in der Regel nicht, sie passen sich an und bleiben unauffällig. Ein Auftragsverständnis, das erst auf sichtbare Probleme reagiert, verfehlt sie systematisch. Für die Soziale Arbeit bedeuten die Erkenntnisse dieser Arbeit deshalb dreierlei: Geschwisterkinder müssen fachlich sichtbar gemacht werden, ohne sie zu einer eigenen Sondergruppe zu erklären, denn sie sind im allgemeinen Auftrag der SSA bereits implizit eingeschlossen. Die Früherkennung muss dem präventiven Anspruch des Berufskodexes entsprechend proaktiv ausgestaltet werden. Und die Aufklärung über Behinderung und chronische Krankheit im Schulkontext sollte gestärkt werden, um Stigmatisierung vorzubeugen und jene Scham abzubauen, die den Zugang zu diesen Kindern erschwert.

6 Praxisorientierte Handlungsempfehlungen

Die Diskussion hat gezeigt: Die psychosozialen Belastungen von Geschwisterkindern sind im Forschungsstand klar belegt, der Auftrag der SSA erfasst diese Zielgruppe aber nur implizit. Daraus ergibt sich die Praxisfrage dieser Arbeit: Welche fachlichen Anpassungen und Weiterentwicklungen der schulsozialarbeiterischen Praxis sind erforderlich, um Geschwisterkinder im Schulkontext frühzeitig zu erkennen und bedarfsgerecht zu unterstützen? Dieses Kapitel antwortet mit sechs Handlungsempfehlungen. Jede knüpft an einen empirischen Befund an, stützt sich auf die Fachliteratur und verankert sich in den normativen Grundlagen der Profession. Die ersten beiden Empfehlungen betreffen die Erkennung, die Empfehlungen drei bis fünf die Unterstützung, die sechste die Prävention von Stigmatisierung durch Aufklärung im Unterricht. Zwei Vorbemerkungen: Die Empfehlungen beruhen auf drei Interviews an Primarschulen im Kanton Luzern und sind fachlich begründete Vorschläge, keine verallgemeinerbaren Standards. Zudem gilt der Vorbehalt der Einzelfallorientierung, denn angesichts der Komplexität der Einflussfaktoren gibt es «keinen Standardweg der Bewältigung» (Möl-

ler et al., 2016, S. 49), und eine zu problemfokussierte, schnelle Lösung von aussen kann Eltern eher verunsichern (Möller et al., 2016, S. 122).

6.1 Empfehlung 1: Fachwissen aufbauen und das System Schule sensibilisieren

Der Ausgangspunkt jeder Verbesserung ist Wissen. Die Empirie zeigt, dass Geschwisterkinder bisher kaum bewusst mitgedacht werden: IP2 hatte sich «die Gedanken noch gar nie gemacht, jetzt spezifisch auf Geschwisterkinder bezogen» (IP2) und findet es zugleich «wünschenswert, dass die Lehrpersonen ein bisschen mehr sensibilisierter wären» (IP2). IP1 benennt den fachlichen Grund für den Wissensaufbau: «Gerade bei solchen Geschwisterkindern, braucht es ja ganz viel Fachwissen, von unterschiedlichen Systemen» (IP1), weil betroffene Familien häufig parallel durch medizinische Stellen oder eine Familienbegleitung unterstützt werden, die nicht über die Schule laufen (IP1). Die Fachliteratur stützt diese Stossrichtung: Fachleute sollen dem Aus-dem-Blickfeld-Geraten der Geschwister «durch eine aufmerksame Beobachtung der Geschwister entgegenwirken» (Hackenberg, 2008, S. 127), und die Sensibilisierung der Gesellschaft ist zu fördern (Adler et al., 2023, S. 34). Konkret eignen sich Schulsozialarbeitende das Wissen über Weiterbildung an. In der Schweiz bietet der Verein Raum für Geschwister als Kompetenzzentrum Weiterbildungen für Fachpersonen an (Verein Raum für Geschwister [VRG] Schweiz, o. J.). Das Wissen tragen die Fachpersonen über Teamsitzungen und Fallbesprechungen ins System Schule weiter, denn Lehrpersonen sind gemäss aller drei Befragten der wichtigste Zugangsweg; ihre Sensibilität entscheidet mit, ob ein Geschwisterkind erkannt wird. Zur Sensibilisierung gehört schliesslich, das eigene Angebot bei den Kindern bekannt zu machen: IP3 sieht einen Aufgabenbereich darin, «noch mehr Aufklärungsarbeit zu leisten», also «den Kindern zu erklären, mit welchen Anliegen sie kommen können» (IP3). Nur Kinder, die das Angebot kennen, können es auch für familiäre Belastungen nutzen. Normativ entspricht dies dem Professionsmandat, in der Prozessgestaltung vom Fachwissen und von der Perspektive der Kinder und Jugendlichen auszugehen (SSAV, 2021, S. 8).

6.2 Empfehlung 2: Früherkennung proaktiv und systematisch ausgestalten

Das Kernproblem ist der reaktive Zugang: Wer auf Selbstmeldung und Hinweise wartet, verpasst die überangepassten, unauffälligen Kinder. Der Berufskodex verlangt dagegen «systematische und proaktive Ansätze» (AvenirSocial, 2026, S. 17), der Kanton definiert Früherkennung und Frühintervention als eigenen Arbeitsbereich der SSA (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 3), und das Grundlagenpapier fasst Früherkennung als Erfassung und Verminderung von Belastungs- oder Risikofaktoren (SSAV, 2021, S. 9). Dafür empfiehlt sich ein dreistufiges Vorgehen. Erstens wird die Familienkonstellation in Erstgesprächen konsequent erfragt. IP2 macht es vor und schaut «eigentlich immer mit den Kindern auch so ein bisschen die Familienkonstellation an» (IP2); so wird der Geschwisterstatus sichtbar, ohne dass das Kind ihn selbst einbringen muss. Zweitens werden bestehende Früherkennungsverfahren um das Kriterium eines Geschwisters mit Behinderung oder chronischer Erkrankung ergänzt; das von IP2 aufgebaute Verfahren mit Kriterienbogen bietet dafür einen Ansatzpunkt (IP2). Drittens können erprobte Instrumente beigezogen werden. Sarimski (2021) nennt Leitfragen für Beratungsgespräche (S. 142–143) und beschreibt den Früherkennungsbogen LA-RES, der Geschwisterbeziehung, soziale Integration, familiäre Belastung, Schulkompetenz und Behinderungswissen erfasst und sich zur Identifikation von Risikokindern eignet (S. 143). Wichtig bleibt zudem die Warnung von IP1 vor vorschneller Problemzuschreibung: Diagnosen könnten zwar Entlastung, Sicherheit und Orientierung geben, aber «zu früh rein finde ich manchmal auch gefährlich» (IP1). Wird das Kind mit Beeinträchtigung vorschnell als Ursache jeder Verhaltensänderung des Geschwisters gedeutet, «dann ist das ja einfach auch falsch» (IP1). Früherkennung heisst hinschauen und ansprechbar sein, ohne zu pathologisieren; die Freiwilligkeit bleibt gewahrt (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 5).

6.3 Empfehlung 3: Beratung an den spezifischen Themen der Geschwisterkinder ausrichten

Die Einzelfallarbeit muss nicht neu erfunden, sondern inhaltlich geschärft werden. Sarimski (2021) benennt die relevanten Beratungsthemen: Aufklärung über Art und Ursache der Behinderung, Verständnis für Verhaltensauffälligkeiten, Unterstützung der Beziehungsgestaltung, Schutz vor Überforderung, verlässliche Zeit mit mindestens einem

Elternteil, ein stützendes Netz weiterer Bezugspersonen und offene Kommunikation über das eigene Erleben (S. 144). Zwei dieser Themen verdienen besondere Beachtung, weil sie in den Interviews fehlten. Die Aufklärung blieb unerwähnt, obwohl unzureichend informierte Kinder irrationale Vorstellungen und Schuldgefühle entwickeln können (Sarimski, 2021, S. 132); Schulsozialarbeitende sollten deshalb aktiv erfragen, was das Kind über die Beeinträchtigung weiss. Und die positive Geschwisterbeziehung blieb unsichtbar, obwohl sie eine zentrale Ressource darstellt (Adler et al., 2023, S. 27; Sarimski, 2021, S. 133); ressourcenorientierte Beratung macht sie gezielt zum Thema. Methodisch sind die Befragten gerüstet: IP1 arbeitet mit Handpuppen und Zeichnen, IP2 mit Gefühlskarten. Was fehlt, ist nicht die Methodik, sondern ihre bewusste Anwendung auf die Geschwisterthematik. Orientierung geben die Kinder selbst: Als wichtigste Unterstützung nennen sie Zeit für Hobbys, Information über die Krankheit des Geschwisters, Tipps für schwierige zwischenmenschliche Situationen und Gespräche über Gefühle und Sorgen (Adler & Schraner, 2022, S. 48). Normativ entspricht dies dem Prinzip der Ermächtigung, das der Berufskodex als Stärkung der Fähigkeiten und des Selbstbewusstseins von Menschen fasst, damit sie ihre Rechte einfordern und ihre Interessen vertreten können (AvenirSocial, 2026, S. 13). In der Praxis ist es bereits angelegt: «ergänzen, zu befähigen, statt abzunehmen» (IP1).

6.4 Empfehlung 4: Eltern gezielt einbeziehen und entlasten

Die Belastungen entstehen überwiegend im Familiensystem, das die SSA nur indirekt erreicht; alle drei Befragten ziehen hier eine klare Grenze (IP1: «Ich bin auch keine Therapeutin»). Umso wichtiger ist die Elternarbeit im Rahmen des bestehenden Auftrags. Hackenberg (2008) begründet diesen Weg grundsätzlich: «Eine Unterstützung der Eltern kommt daher immer auch den Geschwistern zugute» (S. 127). Die Fachliteratur zeigt, wo sie ansetzt: Geschwisterkinder brauchen «verlässliche Zeit» mit mindestens einem Elternteil und ein stützendes Netz von Bezugspersonen wie Tanten oder Grosseltern (Sarimski, 2021, S. 145). Möller et al. (2016) empfehlen zudem krankheitsfreie Räume und gesicherte gemeinsame Zeiten (S. 120). Adler et al. (2023) konkretisieren für die Schweiz: Zeit für eigene und für exklusive Aktivitäten mit den Eltern ermöglichen, Art und Dauer der Unterstützungsaufgaben klar kommunizieren, offen über Bedürfnisse sprechen und bei Bedarf externe Beratung durch Fachorganisationen wie Cerebral, Insieme, Procap oder Pro Infirmis sowie Entlastungsdienste beiziehen (S. 33–34). Die Praxis kennt solche Impulse bereits: IP1 regt Eltern an, eine Gotte

oder einen Götti einzubeziehen, damit «eine Stunde am Tag nur für das gesunde Geschwister» bleibt, oder ein Ritual einzuführen, das «nur für dieses Kind ist»; solche Impulse zu geben sei «auch noch ein wichtiger Job, den wir haben» (IP1). Diese Impulsfunktion respektiert die Grenze zum Familiensystem, wirkt aber dort, wo die Belastung entsteht, und sollte fester Bestandteil der Elternberatung sein. Der Auftrag dafür besteht, denn Eltern gehören zu den Zielgruppen der SSA (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 1, 4).

6.5 Empfehlung 5: An spezifische Geschwisterangebote vermitteln

Nicht alles muss die SSA selbst leisten. Die Triage ist Teil des kantonal definierten Arbeitsbereichs «Beratung und Triage» (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 3), und IP3 sieht darin eine besondere Stärke: «Das ist alles so die Vernetzungsarbeit, wo ich finde, die kann die SSA leisten» (IP3), «weil wir vielleicht auch ein anderes, vernetzteres Denken haben» (IP3). Damit diese Stärke den Geschwisterkindern zugutekommt, müssen die Fachpersonen die spezifischen Angebote kennen. Die Mehrzahl der Geschwister benötigt keine psychotherapeutische Intervention, unterstützende Angebote sind aber angezeigt (Jagla-Franke, 2025, S. 159). Bewährt haben sich Geschwistergruppen: Sie bieten einen sicheren Rahmen für den Austausch über Alltagserfahrungen und ambivalente Gefühle (Sarimski, 2021, S. 145–146). Für die Schweiz ist der Verein Raum für Geschwister die zentrale Anlaufstelle mit Angeboten für Kinder, Erwachsene und Fachpersonen (VRG Schweiz, o. J.). Schulsozialarbeitende sollten diese Angebote in ihre Triage-Landkarte aufnehmen und Familien aktiv darauf hinweisen. Das deckt sich mit der Empfehlung, Treffen und Austausch mit anderen Geschwistern zu ermöglichen (Adler et al., 2023, S. 34); Betroffene erleben diesen Austausch als Ressource (Adler et al., 2023, S. 18).

6.6 Empfehlung 6: Behinderung und chronische Krankheit im Unterricht thematisieren

Die letzte Empfehlung setzt nicht beim einzelnen Geschwisterkind an, sondern bei der Umgebung, die über Sichtbarkeit oder Unsichtbarkeit seiner Belastung mitentscheidet: der Klasse. Ausgangspunkt ist der Befund aus Kapitel 5, dass Scham den Zugang zu Geschwisterkindern erschwert. IP3 beschreibt die vermutete Innensicht der Kinder ein-

drücklich: «oh ich habe da ja noch ein behindertes Geschwister, das ist nicht in Anführungszeichen normal, dafür schäme ich mich irgendwie» (IP3). Der Forschungsstand erklärt diesen Mechanismus: Gerade bei Beeinträchtigungen, die mit einem auffälligen Erscheinungsbild oder auffälligen Verhaltensweisen einhergehen, empfinden gesunde Geschwister vor allem in der Öffentlichkeit Scham; sie versuchen, unauffällig und normkonform zu sein, um Stigmatisierung und Diskriminierung zu vermeiden, und oft fühlt sich die ganze Familie ausgegrenzt (Jagla-Franke, 2025, S. 153). Sind Mitschüler:innen zudem nicht aufgeklärt, beziehen Kinder ihr Wissen über Behinderungen «auf dem Schulhof oder in der Nachbarschaft» (Sarimski, 2021, S. 132), also genau dort, wo Halbwissen und Vorurteile entstehen.

Die Interviews zeigen darüber hinaus, dass dieser Mechanismus nicht auf klassische Behinderungsdiagnosen beschränkt ist. IP2 stellt die Frage, wo das Thema Geschwisterkinder überhaupt beginnt: «wenn man ein Kind mit starkem ADHS hat, dann ist das ja mega beeinträchtigend für das andere Kind» (IP2), auch wenn keine Behinderung im engeren Sinn vorliegt oder eine Diagnose fehlt. IP1 bestätigt diese Erfahrung: Sie kennt Kinder mit verhaltensauffälligen Geschwistern oder Geschwistern mit ADHS und wertet dies zwar nicht als Beeinträchtigung, hält aber fest, «es hat auch viele Themen drin, die Geschwister da mitbekommen» (IP1). In einem ihrer Fälle kam ein Mädchen von sich aus in die Beratung, weil der Bruder mit ADHS sie «plagt» (IP1). Verhaltensauffälligkeiten wie ADHS sind im Schulalltag für alle sichtbar; wo Mitschüler:innen sie nicht einordnen können, liegt Stigmatisierung nahe, die das auffällige Kind trifft und deren Folgen das Geschwister miterlebt. Diese Erkenntnis erweitert den Blick der Arbeit: Belastet sein können auch Geschwister von Kindern, deren Beeinträchtigung unsichtbar ist oder gar keine formale Diagnose trägt.

Genau hier liegt ein präventiver Ansatzpunkt: Aufklärung im Unterricht. Wenn Kinder altersgemäss lernen, was Behinderungen und chronische Erkrankungen sind und wie sie sich im Verhalten äussern können, beugt dies irrationalen Vorstellungen vor und fördert das Verständnis für die betroffenen Kinder; Sarimski (2021) beschreibt diese Wirkung angemessener, altersgemässer Aufklärung für die Geschwister selbst (S. 144), und es spricht fachlich vieles dafür, sie auf die Klassenebene zu übertragen. Das Potenzial zeigt der von IP1 geschilderte Fall: In einer Klasse, in der offen mit der fortschreitenden Erkrankung eines Schülers umgegangen wurde, sei Mobbing «nie ein

Thema gewesen», im Gegenteil: «da haben wirklich alle ein bisschen mitgetragen» (IP1). Und weil die Situation bekannt war, durfte auch die gesunde Schwester ihre Belastung zeigen, «weil man wusste, wie die Situation ist» (IP1). Offenheit entlastet demnach doppelt: Sie schützt das Kind mit Beeinträchtigung vor Ausgrenzung, und sie erlaubt dem Geschwisterkind, seine Situation nicht verbergen zu müssen.

Für die Umsetzung muss die SSA den Unterricht nicht selbst übernehmen. Ihr kantonaler Auftrag sieht vor, dass sie die Mitarbeitenden der Schule «bei der Konzeption und der Umsetzung von Themen und Projekten der Prävention und Gesundheitsförderung» unterstützt (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 3) und mit den Lernenden auch «als Gruppe oder als Klasse» arbeitet (Dienststelle Volksschulbildung, 2024, S. 4). Denkbar sind gemeinsam mit den Lehrpersonen gestaltete Unterrichtssequenzen oder Klassenprojekte, in denen Behinderungen und chronische Erkrankungen, einschliesslich unsichtbarer Diagnosen wie ADHS, altersgerecht thematisiert werden. Wichtig ist dabei, dass solche Sequenzen allgemein bleiben und kein einzelnes Kind und keine einzelne Familie exponieren; die Warnung von IP1 vor vorschnellen Zuschreibungen (Kapitel 6.2) gilt auch hier.

Normativ ist diese Empfehlung ein Kernanliegen der Profession und nicht nur der SSA. Der Berufskodex verpflichtet die Soziale Arbeit, sich «gegen jegliche Form der Diskriminierung» einzusetzen, ausdrücklich auch «wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Beeinträchtigung» (AvenirSocial, 2026, S. 15), und versteht Prävention als Vorbeugung von Problemen und Risiken, «bevor sie eintreten» (AvenirSocial, 2026, S. 17). Das Grundlagenpapier hält im Abschnitt zu Integration und Inklusion fest: «Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen stellen eine Bereicherung für die Gemeinschaft dar», und beauftragt die SSA, die Kommunikation unter allen Beteiligten zu stärken und den konstruktiven, respektvollen Austausch zu fördern (SSAV, 2021, S. 9). Aufklärung im Unterricht ist damit kein Zusatzauftrag, sondern die Konkretisierung bestehender Aufträge der SSA und der Sozialen Arbeit; sie setzt die Empfehlung, die Sensibilisierung der Gesellschaft zu fördern (Adler et al., 2023, S. 34), dort um, wo die Profession Kinder ohnehin erreicht: in der Schule. Zugleich kommt sie Geschwisterkindern zugute, ohne sie zur Sondergruppe zu machen. Geschwisterkinder bleiben implizit in den allgemeinen Auftrag eingeschlossen, profitieren aber von einem Klassenklima, in dem Beeinträchtigung besprechbar ist und Scham an Boden verliert.

6.7 Beantwortung der Praxisfrage

Damit lässt sich die Praxisfrage beantworten. Erforderlich sind keine neuen Strukturen und kein neues Berufsprofil, sondern gezielte fachliche Anpassungen innerhalb des bestehenden Auftrags. Für die frühzeitige Erkennung braucht es den Aufbau von Fachwissen samt Sensibilisierung der Lehrpersonen sowie einen proaktiven Zugang, der die Familienkonstellation systematisch erfragt und Früherkennungsverfahren um den Geschwisterstatus ergänzt. Für die bedarfsgerechte Unterstützung braucht es eine Beratung, welche die spezifischen Themen aktiv anspricht, eine Elternarbeit, die verlässliche Zeit, klare Aufgabenkommunikation und Entlastung anregt, und die Vermittlung an spezifische Geschwisterangebote. Präventiv wirkt schliesslich die Aufklärung über Behinderung und chronische Krankheit im Unterricht: Sie baut Stigmatisierung ab, bevor Scham entsteht, und schafft ein Klassenklima, in dem Geschwisterkinder ihre Situation nicht verbergen müssen. Die Voraussetzungen dafür sind günstig. Die SSA ist niederschwellig, freiwillig und vor Ort präsent, und die befragten Fachpersonen verfügen über passende Methoden und Haltungen. Was fehlt, ist nicht ein neuer Auftrag, denn Geschwisterkinder sind im allgemeinen Auftrag der SSA bereits implizit eingeschlossen; was fehlt, ist der bewusste Blick auf sie. Werden die sechs Empfehlungen umgesetzt, muss ein Geschwisterkind nicht mehr selbst aus dem Schatten treten, um gesehen zu werden.

7 Fazit

Das abschliessende Kapitel bündelt die zentralen Erkenntnisse der Arbeit. Zuerst werden die vier Fragestellungen zusammenfassend beantwortet (Kap. 7.1), danach folgen die Schlussfolgerungen für die Praxis sowie ein Ausblick auf offene Forschungsfragen (Kap. 7.2).

7.1 Beantwortung der Fragestellungen

Die vorliegende Arbeit hat untersucht, wie Schulsozialarbeitende an Primarschulen im Kanton Luzern ihren Auftrag zur Bearbeitung psychosozialer Belastungen von Geschwisterkindern beschreiben. Die Antworten auf die vier Fragestellungen lassen sich wie folgt bündeln.

Zur ersten Theoriefrage: Der Forschungsstand beschreibt als zentrale Belastungen die reduzierte elterliche Aufmerksamkeit, nicht altersgemäße Betreuungsaufgaben bis hin zur Parentifizierung, erhöhte Leistungserwartungen, die zunehmende Asymmetrie der Geschwisterbeziehung, soziale Isolation und Scham sowie ein erhöhtes Risiko für internalisierende Auffälligkeiten. Als Ressourcen gelten die emotionale Nähe zum Geschwister, Empathie und Selbstständigkeit, die soziale Unterstützung sowie eine offene familiäre Kommunikation mit klar geregelten Verantwortlichkeiten. Entscheidend ist der familiäre und soziale Kontext, nicht die Behinderung des Geschwisters als solche.

Zur zweiten Theoriefrage: Der Auftrag der SSA ergänzt den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und umfasst vier Elemente: einen Beratungsauftrag, einen systemischen Auftrag zur Schulentwicklung, einen Kindesschutzauftrag und ein Professionsmandat. Die Angebote sind niederschwellig und freiwillig. Weil die Rahmenbedingungen regional sehr unterschiedlich sind, kommt der Auftragsklärung vor Ort zentrale Bedeutung zu.

Zur Forschungsfrage: Die Befragten beschreiben ihren Auftrag gegenüber Geschwisterkindern als impliziten Bestandteil des allgemeinen Beratungsauftrags. Er wird situativ aktiviert, ist reaktiv erschlossen und methodisch nicht spezifiziert. Ob ein Geschwisterkind sichtbar wird, hängt von der Sensibilität der Fachperson, der Aufmerksamkeit der Lehrpersonen und der Initiative des Kindes ab. Gerade die überangepassten, unauffälligen Kinder werden strukturell am schlechtesten erreicht.

Zur Praxisfrage: Erforderlich sind keine neuen Strukturen, sondern sechs gezielte Anpassungen innerhalb des bestehenden Auftrags: Fachwissen aufbauen und sensibilisieren, die Früherkennung proaktiv ausgestalten, die Beratung an den spezifischen Themen ausrichten, die Eltern einbeziehen und entlasten, an Geschwisterangebote vermitteln und die Aufklärung über Behinderung und chronische Krankheit im Unterricht fördern.

7.2 Schlussfolgerungen und Ausblick

Aus den Ergebnissen folgen drei Schlussfolgerungen. Erstens berührt die Situation der Geschwisterkinder den Kernauftrag der Sozialen Arbeit: Ihr psychisches Wohlbefinden

ist nachweislich beeinträchtigt, ihre soziale Teilhabe gefährdet. Zweitens steht der überwiegend reaktive Zugang der SSA in Spannung zum präventiven Anspruch des Berufskodexes; ein Angebot, das erst auf sichtbare Probleme reagiert, verfehlt die Kinder, die sich anpasst verhalten und unauffällig bleiben. Drittens braucht es keinen neuen, expliziten Auftrag, denn Geschwisterkinder sind im allgemeinen Auftrag der SSA bereits implizit eingeschlossen. Nötig sind der bewusste fachliche Blick auf diese Kinder und eine Prävention, die der Stigmatisierung von Behinderung und chronischer Krankheit entgegenwirkt, bevor Scham den Zugang verschliesst; der naheliegende Ort dafür ist die Aufklärung im Unterricht.

Die Aussagekraft der Arbeit ist begrenzt. Die Ergebnisse beruhen auf drei Interviews an Primarschulen eines einzigen Kantons und bilden Selbstauskünfte ab; Verallgemeinerungen sind nicht zulässig. Sie zeigen jedoch ein konsistentes Muster, das sich mit dem Forschungsstand deckt. Künftige Forschung sollte die Perspektive der Geschwisterkinder und ihrer Eltern einbeziehen, grössere Stichproben über mehrere Kantone und Schulstufen untersuchen und prüfen, wie sich strukturierte Früherkennungsinstrumente im Schulalltag bewähren. Lohnend wäre zudem die Frage, wie sich unterrichtsbezogene Aufklärung über Behinderung und chronische Krankheit auf Stigmatisierung und Klassenklima auswirkt. Die in Kapitel 5.2 benannte Lücke vor dem Schuleintritt verweist schliesslich auf die frühe Förderung als angrenzendes Handlungsfeld. Geschwisterkinder sollen nicht erst gesehen werden, wenn sie auffallen. Es ist Aufgabe der SSA, ihnen entgegenzugehen.^{5 6}

⁵ Für die Formulierung des Kapitels 7 wurde Anthropic. (2026), Claude (Version August 2026), <https://claude.ai> verwendet.

⁶ Für die Rechtschreibkorrektur der gesamten Arbeit wurde Anthropic. (2026), Claude (Version Juli 2026), <https://claude.ai> verwendet.

8 Literaturverzeichnis

- Achilles, I. (2018). «... und um mich kümmert sich keiner!» *Die Situation der Geschwister behinderter und chronisch kranker Kinder* (6., aktual. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Adler, J. & Mikolasek, M. (2021). *Geschwister von Menschen mit einer Behinderung oder einer chronischen Erkrankung: Bericht zur Literaturrecherche*. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
https://www.geschwisterkinder.ch/fileadmin/images_geschwisterkinder/01_Kompetenzzentrum/01.03_Forschung/Studie_Teil_1/01_VRG_Geschwisterstudie_HSLU_Literaturrecherche.pdf
- Adler, J. & Schraner, M. (2022). *Geschwister von Menschen mit Beeinträchtigungen – Wie leben sie und was brauchen sie? Fragebogenuntersuchung von Geschwistern im Kindes- und Erwachsenenalter* [Forschungsbericht]. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
https://www.geschwisterkinder.ch/fileadmin/images_geschwisterkinder/01_Kompetenzzentrum/01.03_Forschung/Studie_Teil_2/02_VRG_Geschwisterstudie_HSLU_Quantitative_Fragebogenuntersuchung.pdf
- Adler, J., Koschmieder, N. & Zambrino, N. (2023). *Geschwister von Menschen mit Beeinträchtigungen – Wie leben sie und was brauchen sie? Qualitativer Untersuchungsteil: Interviews mit Geschwistern im Kindes- und Erwachsenenalter* [Forschungsbericht]. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
https://www.geschwisterkinder.ch/fileadmin/images_geschwisterkinder/01_Kompetenzzentrum/01.03_Forschung/Studie_Teil_3/03_VRG_Geschwisterstudie_HSLU_qualitative_Untersuchung.pdf
- AvenirSocial. (2014). *Die IFSW/IASSW-Definition der Sozialen Arbeit von 2014 mit Kommentar und Erläuterungen*.
<https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/definitive-deutschsprachige-Fassung-IFSW-Definition-mit-Kommentar-1.pdf>
- AvenirSocial. (2024). *Leitbild SSA*.
<https://netzwerkschulsozialarbeit.ch/wp-content/uploads/Leitbild-AG-SSA-DE-1.pdf>
- AvenirSocial. (2026). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz* [Broschüre].
https://avenirsocial.ch/app/uploads/2025/12/berufskodex_de_2026-01.pdf
- AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband. (2010). *Qualitätsrichtlinien für die SSA*.
https://ssav.ch/download/326/Qualitäts-Richtlinien_SSA.pdf

AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband. (2016). *Leitbild Soziale Arbeit in der Schule*.

<https://SSA.ch/wp-content/uploads/2019/07/Leitbild-Sosziale-Arbeit-in-der-Schule-2016.pdf>

Bundesamt für Statistik. (o. J.). *Gemeindeporträts: Aktuelle statistische Kennzahlen der Schweizer Gemeinden*. Abgerufen am 28. Juli 2026 von

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/regionalstatistik/regionale-portraits-kennzahlen/gemeinden.html>

Dienststelle Volksschulbildung. (2024). *SSA an Primar- und Sekundarschulen: Umsetzungshilfe für anstellende Behörden und Kooperationspartner* [Broschüre]. Kanton Luzern.

https://volksschulbildung.lu.ch/unterricht_organisation/uo_schuldienste/uo_sd_SSA

Frick, J. (2015). *Ich mag dich – du nervst mich! Geschwister und ihre Bedeutung für das Leben* (4., überarb. und erw. Aufl.). Hogrefe.

Hackenberg, W. (2008). *Geschwister von Menschen mit Behinderung: Entwicklung, Risiken, Chancen*. Ernst Reinhardt.

Hostettler, U., Pfiffner, R., Ambord, S. & Brunner, M. (2020). *SSA in der Schweiz: Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. hep Verlag.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.

Möller, B., Gude, M., Herrmann, J. & Schepper, F. (2016). *Geschwister chronisch kranker und behinderter Kinder im Fokus: Ein familienorientiertes Beratungskonzept*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Sarimski, K. (2021). *Familien von Kindern mit Behinderungen: Ein familienorientierter Beratungsansatz*. Hogrefe.

Schulsozialarbeitsverband [SSAV]. (o. J.). *Schulsozialarbeitsverband SSAV*.

<https://ssav.ch>

Schulsozialarbeitsverband [SSAV]. (2021). *Grundlagenpapier für die SSA* (Version 1.0).

https://ssav.ch/download/1365/Grundlagenpapier_Version1.0.pdf

Simon, R. (2023, 20. April). Familie. In *socialnet Lexikon*.

<https://www.socialnet.de/lexikon/Familie>

Verein Raum für Geschwister [VRG] Schweiz. (o. J.). *Das Kompetenzzentrum für Geschwister*.

<https://www.geschwisterkinder.ch>

Watzlawik, M. & von der Lippe, H. (Hrsg.). (2025). *Geschwisterbeziehungen: Herausforderungen und Ressourcen für die Entwicklung*. Kohlhammer.

9 Rechtsquellenverzeichnis

StGB	Schweizerisches Strafgesetzbuch vom 21. Dezember 1937, SR 311.0.
UN-BRK	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006, SR 0.109.
VBG	Gesetz über die Volksschulbildung (Kanton Luzern) vom 22. März 1999, SRL Nr. 400a. Verordnung über die Schuldienste (Kanton Luzern) vom 21. Dezember 1999, SRL Nr. 408.
ZGB	Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907, SR 210.

10 Anhang

A Codiertes Transkript vom Interview mit IP1

S00: Ja, danke dir vielmals für das Interview und dass du deine Erfahrungen mit mir teilst. Wichtig ist mir noch zu sagen, dass natürlich jedes Kind und auch jedes Familiensystem anders ist und auch, dass die Risiko- und Schutzfaktoren und auch die Resilienz sehr unterschiedlich ausgeprägt ist und dass natürlich auch eigentlich deine Beobachtungen und Erfahrungen ein bisschen mit hineinspielen. Also in diesem Kontext gibt es somit keine allgemeingültige Antwort und ich bin sehr gespannt, welche Erfahrungen du als SSA mit Geschwisterkindern gemacht hast.	
S01: Sehr gerne.	
S00: Ja, dann fangen wir gleich an. Genau, in welchem schulischen Setting bist du tätig als Schulsozialarbeiterin?	
S01: Ja, mein Auftrag oder meine Zuständigkeit ist im Kindergarten und erste bis 4. Klasse.	A1 Allgemeiner Auftrag der SSA
S00: Und jetzt kommen wir eigentlich schon ein bisschen zum Hauptthema. Genau, wie beschreibst du als Schulsozialarbeiterin deinen Auftrag gegenüber von Geschwisterkindern? Wenn ich jetzt Geschwisterkindern spreche ich jeweils von den in Anführungszeichen gesunden Kindern. Ich werde den Begriff Schattenkindern nicht nutzen, da er meiner Meinung nach sehr stigmatisierend ist.	
S01: Schön, sehr achtsam. Als du mich angefragt hast, habe ich mir überlegt, was mir jetzt begegnet ist in den Jahren und ich habe eine Erfahrung gemacht, wo eine Schwester von einem schwerstbeeinträchtigten Bruder, jüngeren Bruder, er ist immer kränker und kränker geworden, dort durfte ich begleiten. Ich kenne Kinder, die zum Beispiel Verhaltensauffällige, ADHS-Geschwister haben und so. Ich werte das nicht als Beeinträchtigung aber trotzdem, es hat auch viele Themen drin, die Geschwister da mitbekommen. Ähm, also ein bisschen von diesen Erfahrungen kann ich ein bisschen erzählen. (...) Bei mir ist es so, dass ich, viel mitbekomme durch die Lehrpersonen, weil, wenn die Kinder in der Klasse sind, ähm, hat ja die erste Lehrpersonen Kontakt mit denen mehrere Stunden pro Tag, die hat auch den Elternkontakt und dann allenfalls, wenn man merkt, es braucht ein bisschen mehr, dann kommen die auf mich zu.	B1 Zugangswege B2 Identifikation als Geschwisterkind
S00: Okay.	
S01: Was ich vielleicht auch sagen kann, ohne dass ich einen Auftrag habe, wenn ich sie vielleicht so in einem anderen Setting mal sehe und erlebe die Kinder. Aber ich bin eigentlich angewiesen, dass die Lehrpersonen sich auch melden, oder die Eltern selbst.	B1 Zugangswege B3 Herausforderungen der Erreichbarkeit
S00: Also du bekommst eigentlich den Auftrag durch die Lehrpersonen.	
S01: Eigentlich ja, genau. Oder den auch durch die Eltern.	B1 Zugangswege
S00: Ja. Und wenn du jetzt schon mal mit einem betroffenen Kind gearbeitet hast, oder vielleicht auch, was deine Vorstellungen davon wären, welche Ziele würdest du denn in dieser Arbeit verfolgen?	
S01: Ich glaube, so, so ergänzend sein. Also ich kann ihnen wie nicht etwas abnehmen oder injizieren, weil meistens sind das dann auch so ein bisschen Familienthemen. (...) Und da bin ich darauf angewiesen, was die Eltern abholen wollen, was die Eltern von mir wollen. Weil in der Familie kann ich nicht gehen und arbeiten in dem Sinne, ich kann helfen zu vermitteln, ich kann im schulischen Kontext helfen, im Schulalltag, Sachen auszuführen und zu begleiten.	A2 Spezifischer Auftrag gegenüber Geschwisterkindern A3 Ziele der Arbeit mit Geschwisterkindern E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext E2 Einzelfallarbeit

	G3 Grenzen des SSA-Mandats
S00: Dann ist das Ganze sicher auch ein bisschen mit Herausforderungen geprägt. Wie gehst du damit um, eben die Kinder auch zu erreichen oder die ganze Familie zu erreichen und auch auf das Angebot auf der SSA aufmerksam zu machen? Weil da hast du vorhin gesagt, dass viele das gar nicht wissen.	
S01: Genau. (.) Bei unserer Schule ist es so, dass es natürlich inzwischen etabliert ist. Man kennt mich, man sieht mich. Ich stelle mich auch anfangs Schuljahr den Kindern vor, in den Klassen. Mit den Kindern, die ich zu tun habe, habe ich auch mit den Eltern Kontakt. Ja, so kommt das. Wir haben Informationsabende, ich bin zum Beispiel auch an Elternveranstaltungen dabei, die öffentlich sind. (.) Und so kennt man mich eigentlich. Das Angebot ist auch auf der Homepage aufgeschaltet. Also ich gehe davon aus, dass Eltern, die Schulkinder haben, die wissen, dass es die SSA gibt und was unser Aufgabenbereich ist und sie ist ja auch ganz niederschwellig zugänglich. Anrufen, vorbeikommen, das ist ziemlich schnell installierbar. (...)	B1 Zugangswege B3 Herausforderungen der Erreichbarkeit F1 Zusammenarbeit mit Eltern A1 Allgemeiner Auftrag SSA E6 Fachliche Hal- tungen/Prinzipien
S00: Okay. (...) Jetzt kommen wir schon zu den Risiken und der psychischen Stabilität. Oder eben die Risiken, die sich ergeben können, nicht müssen. (.) Diejenigen welche ich hier auf dem Fragebogen aufgelistet haben, sind solche, die in der Theorie von verschiedenen Autoren beschrieben werden. Hast du diese oder andere Risiken auch schon wahrgenommen? Und wenn ja, wie könnten die Risiken vielleicht frühzeitig erkannt werden? Und auch vielleicht durch präventive Massnahmen schon ein wenig aufgefangen werden?	
S01: Ja. Genau. (.) Also Risiken, ähm, ich glaube, es bedingt eine Achtsamkeit, sicher von Lehrpersonen und von mir. Weil es gibt ja auch die, die sich da zurückziehen, die gehen manchmal ein wenig unter. Aber auch dort, dass man sich bewusst ist, die Überangepasstheit oder sicher ein starker Rückzug, können auch ein Zeichen sein. Es gibt die, die erst recht kommen, die auffällig sind, die erkennt man meistens ein wenig früher. Und ich glaube, ganz wichtig ist, auch den Zugang zu den Eltern zu finden. Also im Sinn von, nicht, dass man reinkommt und sagt, hey, hören Sie, da sehe ich etwas, da muss man etwas machen.	C4 Soziale Isolation, Scham, Stigmatisierung C7 Auffälliges Verhalten im Schulalltag B3 Herausforderungen der Erreichbarkeit B1 Zugangswege F1 Zusammenarbeit mit Eltern E6 Fachliche Hal- tungen/Prinzipien
S00: Mhm.	
S01: Sondern, dass man sich so anbieten kann und sagen, ähm, ich habe beobachtet, oder ich habe Rückmeldung von der Lehrperson, ich möchte mal nachfragen bei Ihnen, das und das könnte ich bieten, oder einfach so, ähm, vielleicht nicht gleich mit der Tür ins Haus fallen, aber versuchen, leicht ein wenig in Kontakt zu kommen und sich anzubieten. (...) Und, also, die Zusammenarbeit mit den Eltern finde ich sehr massgebend, gerade bei diesen Kindern. (.) Ähm, und mein Job ist, irgendwie zu ergänzen, zu befähigen, statt zu abnehmen. Ja. Also ich übernehme jetzt nicht etwas, dass sie das nicht mehr machen, überhaupt nicht. Sondern, wo kann ich rein wo es nützlich ist, sie aber im System dann weiterführen müssen. Ja. Ich bin auch keine Therapeutin,	F1 Zusammenarbeit mit Eltern B1 Zugangswege E6 Fachliche Hal-

das ist eine ganz klare Grenze. Ähm, es geht wirklich darum, nur so viel wie nötig zu machen. Also, wenn mehr verlangt wird, dann kann man auch mehr kommen, aber zuerst beginnt man wirklich ganz fein. Und das ist auch eine Prozessarbeit. Ja. Das geht manchmal lang, lang. (.)	tun- gen/Prinzi- pien A2 Spezi- fischer Auftrag gegenüber Geschwis- terkindern A3 Ziele der Arbeit mit Ge- schwister- kindern E4 Systemische/fam- ilienorientierte Ansätze im Schul- kontext G3 Grenzen des SSA-Man- dats E2 Einzel- fallarbeit
S01: Wie lange begleitest du im Durchschnitt so ein Kind?	
S00: Das ist unterschiedlich. Es gibt Kinder, die kommen nur einmal. Das ist sehr themenabhängig. Ich habe Kinder, die ich seit vielen Jahren begleite. Es ist also wirklich, ähm, auch von der Haltung her, solange es nützlich und nötig ist. Solange es noch ein Gewinn ist. Oder ich schliesse es ab mit einem und dann kommt es nach einem Monat wieder und es sind vielleicht andere Themen, die dann reinkommen. Das ist ganz unterschiedlich. (...)	
S01: Genau. Jetzt würde ich mich gerne noch auf die Auswirkungen auch auf die Schule als Lebensort von diesen Kindern beziehen. (..) Die Belastungen im Familiensystem zeigen sich vermutlich sicher auch im Erleben und Verhalten der Kinder in der Schule. Das haben wir jetzt schon ein wenig besprochen. Aber welche Belastungen und Risiken kannst du im Schulalltag der betroffenen Geschwisterkinder konkret beobachten? Oder gibt es da ganz klare Zeichen oder sind die immer unterschiedlich?	
S01: Die Zeichen sind sicher unterschiedlich. Ähm, meine Erfahrung, wo ich zu tun hatte, ist eher, dass sich diese Kinder eher unterordnen, angepasst sind, äh, Rücksicht nehmen, wenn es darum geht, irgendwie wer kommt zuerst dran, nehmen sie sich zurück. Das ist oft das Verhalten. Sie wollen auch nicht noch mehr, oder nicht auch noch Sorgen machen, vielleicht. Dass sie viel Verständnis haben(..) . Und das sind eigentlich alles gute Eigenschaften, die wir schätzen an den Kindern, wo ich sage, wow, kannst du schön warten, und und und. Aber in solch einem Kontext von Geschwisterkindern müssen diese oft ganz viele Bedürfnisse zurückstecken. Die Bedürfnisse bei sich behalten, das ist natürlich auch ein Lernfeld, das muss jedes Kind lernen, einfach mal zurückstecken, aber das muss irgendwo auch im Gleichgewicht sein. Und genau dieses Gleichgewicht ist bei diesen betroffenen Kindern oft nicht mehr da, weil die Eltern natürlich viel mehr mit dem anderen Kind beschäftigt sind.	C3 Leistungs- druck und erhöhte Erwartungen C4 Soziale Isolation, Scham, Stigmatisierung C6 Emotionale und psychische Belastungen C7 Auffälliges Verhalten im Schulalltag D1 Empathie und Sensibilität D2 Verantwortungsbereitschaft und Hilfsbereitschaft D3 Sozialkompetenz und prosozia-

	les Verhalten D4 Reife und Selbstständigkeit D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung G4 Situationen des „An-Grenzen-Stossens“ C1 Reduzierte elterliche Aufmerksamkeit / Zurücksetzung
S00: Also, du hast mein Gefühl, diese Rücksichtnahme, oder sich das zurücknehmen ist nicht nur in der Familie der Fall, sondern zeigt sich auch in der Schule?	
S01: (.) Mhm. (...) Ja. Also, auch bei den Beziehungen zu den Freunden, das kann auch dort so ein Verhalten sein. (.) Was es auch geben kann, dass sie dann erst recht fordern, so, und jetzt komme ich zuerst, und du hast nichts zu sagen und auch bestimmen, und dann merken, ah, da habe ich es, wenn ich etwas sage oder nicht gleich mache, dann komme ich zu dem, wo ich will. Das kann manchmal ein Kompensieren sein. Ähm, das kann, ähm, auch sie einfach auch jetzt genieße ich, die wichtige Stellung, die ich hier habe.	C7 Auffälliges Verhalten im Schulalltag C8 Negative gruppendynamische Prozesse D2 Verantwortungsbereitschaft und Hilfsbereitschaft D3 Sozialkompetenz und prosoziales Verhalten D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung
S00: Sehr spannend.	
S01: Und auch da, das ist ja eigentlich ein gesund das so zu zeigen. Also, Kinder, die gar nicht reagieren würden in solchen Situationen, das fände ich ganz schlimm. Und die, die das zeigen können und unangenehm werden, finde ich eigentlich gut, dass sie das so können. (.) Weil dann werden wir auch achtsamer, dann kann man dem nachgehen. (....)	E6 Fachliche Haltungen/Prinzipien D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung C7 Auffälliges Verhalten im Schulalltag E1 Anlass und Krite-

	rien für Intervention
S00: Spannend, mega spannend, dass es so gegensätzlich sein kann. Sorry, wolltest du dazu noch etwas sagen?	
S01: Ja, ich merke, es geht ja, es sind ja beide Verhalten, sich so zurückziehen, sie können sich zurücknehmen, völlig empathisch sein, und das sind ja eigentlich nützliche Eigenschaften. Und wenn sie aber nicht mehr im Gleichgewicht sind, und wenn es die Lebensqualität eines Kindes oder die Entwicklung eines Kindes beeinträchtigt, dann ist es nicht mehr so gesund.	D1 Empathie und Sensibilität D2 Verantwortungsbereitschaft und Hilfsbereitschaft D3 Sozialkompetenz und prosoziales Verhalten D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung C6 Emotionale und psychische Belastungen G4 Situationen des „An-Grenzen-Stossens“
S00: Hast du auch Erfahrungen gemacht, welche auch viel in der Literatur beschrieben werden, wie zum Beispiel Isolation, also die Kinder isolieren sich eher, weil sie sich schämen, dass sie ein beeinträchtigtes Geschwister haben, oder dass die Eltern auch ein bisschen mehr Leistungen erwarten vom gesunden Kind, weil sie die Hoffnung in das Kind stecken. Hast du davon auch schon mal etwas mitbekommen?	
S01: Also das gibt es sicher auch. (.) Ich glaube aber auch, die Eltern, die wollen ja auch das Beste für das gesunde Kind. Und die Eltern sind sich schon auch bewusst, was das gesunde Kind eigentlich ein bisschen (..) einstecken muss. Ich glaube, es ist auch abhängig vom Alter der Kinder. Das ist unterschiedlich, ob Kindergarten, 6. Klasse oder Oberstufe oder was. Da zeigt es sich auch anders, das ist ja klar. (.) Also die Leistung betrifft es glaube ich eher nicht. Ich glaube, das Kind will eine Leistung bringen, weil es das Lob bekommt, weil es eine Bestätigung bekommt, weil die Erwachsenen natürlich darauf abfahren, wenn ein Kind gute Noten hat. Und von allen Seiten, wow, hast du gute Noten und so. Und das holt man eigentlich ab. Also nicht unbedingt die Leistung, die ist wie so sekundär. Ja. (..) Nicht noch mehr Sorgen machen. Das ist eher so bei den gesunden Kindern. Sie merken, die Eltern sind manchmal traurig oder machen sich Sorgen und ich will das nicht auch noch machen. Es sind nicht unbedingt die Eltern, die das dann noch mehr fordern. Ja.	C1 Reduzierte elterliche Aufmerksamkeit / Zurücksetzung C3 Leistungsdruck und erhöhte Erwartungen C6 Emotionale und psychische Belastungen D1 Empathie und Sensibilität D4 Reife und Selbstständigkeit G1 Fachliche Lücken F1 Zusammenarbeit mit Eltern

S00: Ja, das kann man mir vorstellen.	
S01: Die sind dann eher froh, wenn das gut läuft und sie dort nicht auch noch, in Anführungszeichen müssen. (..)	C1 Reduzierte elterliche Aufmerksamkeit / Zurücksetzung C3 Leistungsdruck und erhöhte Erwartungen D1 Empathie und Sensibilität
S00: In der Schule betrachtet man ja nicht nur das Individuum an, sondern auch die Kinder im Gruppensetting. Gibt es auch irgendwelche gruppenspezifischen Prozesse, die du beobachtest, wie beispielsweise Ausgrenzung, Mobbing oder auch, dass die Kinder vielleicht besondere Rollen in der Klasse übernehmen?	
S01: Es kommt sehr darauf an, wie die Erwachsenen damit umgehen. Also auch abhängig von den Eltern und dem Familiensystem, wie offen sie selbst damit umgehen. Also mit dem, was ich miterlebt habe, da war es so sichtbar wie der Bruder an Körperfunktionen abgenommen hat und die Mutter, die Eltern sind so offen mit dem umgegangen. Sie kamen auch in die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, das war auch ein bisschen bedingt. Man hat den Buben so integriert, wirklich, der hat die Schule hier abgeschlossen, im Rollstuhl und immer mit weniger Funktionen und so. Und das ist nie ein Thema gewesen, dass der gemobbt wurde auch ausgegrenzt. (..) Im Gegenteil. Also da haben wirklich alle ein bisschen mitgetragen. Aber ich glaube, wenn die Eltern selbst in einer Scham sind, dann überträgt sich das auch auf das gesunde Kind.	F1 Zusammenarbeit mit Eltern F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen C4 Soziale Isolation, Scham, Stigmatisierung C8 Negative gruppenspezifische Prozesse D3 Sozialkompetenz und prosoziales Verhalten D7 Positive gruppenspezifische Prozesse E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext
S00: Ja. Der Bub hatte eine ältere Schwester, oder?	
S01: Ja. Der hatte eine ältere Schwester.	
S00: Und die war auch nicht betroffen von irgendwelchen negativen Auswirkungen?	
S01: Nein, aber die hatte sehr zu kämpfen mit diesem Thema von zu wenig Aufmerksamkeit. Aber auch das war offengelegt. Auch das konnte sie ihrem Verhalten tragen, weil man wusste, wie die Situation ist. Und das durfte sie sich hier auch erlauben. Nicht, dass sie sich hier auch noch irgendwie zusammennehmen müsste. Immer aber in einem Rahmen, sie musste auch Grenzen einhalten, das ist klar. Aber sie hat feste Begleitung gebraucht. Mit einfach zuhören, gehört werden. Du kannst mit diesen Bedürfnissen kommen, wenn du sie hast. Weil genau das ist das, was die Eltern ihr nicht abnehmen können, weil die Bedürfnisse des beeinträchtigten Kindes im Vordergrund stehen. (..) Ja. Aber das war auch sehr eine offene Familie, die haben das super gemacht, aber trotzdem sind diese Themen gekommen.	C1 Reduzierte elterliche Aufmerksamkeit / Zurücksetzung C6 Emotionale und psychische Belastungen

	D1 Empathie und Sensibilität E2 Einzelfallarbeit E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext F1 Zusammenarbeit mit Eltern G4 Situationen des „An-Grenzen-Stossens“
S00: Ja, also ich finde es sehr wichtig, dass man auch etwas aufklärt, natürlich. Das ist auch ein wichtiger Teil des Ganzen. Ich habe das Gefühl, wenn die Gesellschaft nichts oder zu wenig über Beeinträchtigungen Bescheid weiss, entstehen solche Gefühle wie Scham oder ähnliches viel schneller.	
S01: Wir haben ja auch das Schulsystem, die Integrativförderung, ist ja auch gekommen, also wir haben auch Rollstuhl-Kinder. Wir hatten vor zwei Jahren zwei Jungen mit Trisomie 21 da, die einfach mit Unterstützung die Volksschule machen konnten.	
S00: Ah super, ein Schritt in die richtige Richtung.	
S01: Ja, das ist so.	
S00: Genau, jetzt würde ich gerne noch ein bisschen auf die Ressourcen zu sprechen kommen. Wir haben es vorhin schon kurz angeschnitten, aber ich würde gerne noch etwas vertiefter darauf eingehen, weil ich das sehr wichtig finde den Fokus nicht nur auf das in Anführungszeichen Negative zu legen. Du hast schon ein paar Ressourcen von Geschwisterkindern genannt, welche du wahrgenommen hast, aber vielleicht hast du noch andere, die du jetzt noch gerne erwähnen würdest?	
S01: Ich glaube, das, was die Geschwisterkinder lernen, an Sozialem, an auch aushalten, schwierige Situationen aushalten, an Grenzen kommen, also, ähm, dass die das dann auch mitnehmen können ins Erwachsenenleben. Im Kinderleben ist ja viel mit Bedürfnis, Entwicklungsschritte, die wir machen können und, und, und. Und dann ist ja für die Kinder das auch schwierig einzuordnen. Also, ich glaube, die müssen strenger durch, also, als andere Kinder. Aber im Erwachsenenleben, denke ich, wenn man das gut begleiten kann, können die Geschwisterkinder schon sehr von diesen Ressourcen profitieren.	D3 Sozialkompetenz und prosoziales Verhalten D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung D4 Reife und Selbstständigkeit C6 Emotionale und psychische Belastungen E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext
S00: Ja, ich habe auch gelesen, viele gehen dann auch in soziale Berufe und das ist schon sehr spannend.	
S01: Und ich glaube nicht, dass die so in ein Helfen-Syndrom kommen, sondern die gehen helfen, weil sie merken, hey, das hätte ich auch gebraucht in meiner Zeit als Kind, oder da hätte ich Unterstützung gewollt. Und das bringen sie nachher in ihrem Berufsleben. Ja. (.)	D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz,

	Sinnstiftung D2 Verantwortungs- bereitschaft und Hilfsbereitschaft D3 Sozialkompe- tenz und prosoziales Verhal- ten
S00: Auch spannend, wie sich das auf das ganze Leben auswirken kann. Wir haben schon kurz darüber besprochen, wie sich das auch auf das Verhalten betroffener Schüler:innen auswirkt. In der Literatur werden unter anderem beispielsweise Verhaltensweisen wie Hilfsbereitschaft, Verantwortungsübernahme oder auch ein soziales Engagement beschrieben. Hast du solche auch schon beobachtet? Oder vielleicht Rückmeldungen von Lehrpersonen erhalten, welche diese bei betroffenen Kindern wahrnehmen?	D5 Bewältigungs- kompetenzen, Resi- lienz, Sinnstiftung C4 Soziale Isola- tion, Scham, Stigmatisierung D1 Empathie und Sensibilität
S01: Also allgemein kann ich das nicht sagen, aber es kommt mir dieses eine Geschwisterkind in den Sinn. Aber ich denke für sie war es hier vor allem einfach auch ein Schutzraum. (..) Ein Schutzraum oder eine Lebenswelt für sie ohne ihren Bruder, obwohl sie ihn sehr gerne gehabt hat. Aber einfach, nein, ich glaube, nein, sie hat sich nicht überengagiert.	
S00: Es sind wirklich auch Ressourcen, die sich eher bei ihr als Person gezeigt haben und sich nicht wirklich auf andere ausgewirkt haben. Habe ich das richtig verstanden?	
S01: Nein, ich glaube, es ist nicht auf die Ressourcen bezogen, sondern das eigene Bedürfnis, das man hat. Im Sinne von, jetzt bin ich in einer Klasse und ich habe Schulunterricht und ich bin an einem Ort, wo ich und nicht der Bruder relevant ist, sage ich jetzt mal so. (.) Und durch das muss ich jetzt mich nicht auch noch überengagieren und für andere schauen. Ja, also schon aber nicht im Übermass. Ja. (...) Ja. Ja, so ist meine Meinung. Ja. Da gibt es sicher auch andere Fälle, ja. (.)	D5 Bewältigungs- kompetenzen, Resi- lienz, Sinnstiftung C6 Emotionale und psychische Be- lastungen D4 Reife und Selbstständigkeit
S00: Hast du auch schon gruppensdynamische Prozesse beobachtet, welche vielleicht auch aufgrund dieser Ressourcen der betroffenen Kinder entstehen?	
S01: Ja, vor allem so dass die Klasse dann nachfragt, neugierig ist, Fragen stellt. Und wenn man die auch (..) kindesgerecht beantworten kann, dann ist das gut. Dann kommen ein, zwei Fragen. Das kann vielleicht ganz einfache sein wie, ich weiss auch nicht, zum Beispiel kommt dann, wie gehst du eigentlich aufs WC? Und dann erhalten sie die Antwort und dann ist es gut. Wir Erwachsenen wollen ja immer gerne mehr wissen, was sind die Auswirkungen, und, und, und. Wir machen manchmal einen grossen Kuchen rundherum. Und für die Kinder selber ist nur im Moment, ah, das interessiert mich jetzt, das ist meine Frage, aha, das ist die Antwort, ist gut und dann gehen sie weiter. Und das ist auch gesund und gut. Also, ich glaube, dass man das mal entstehen lässt und wenn es in einer Klasse so eine Dynamik gibt, wo man merkt, es gibt vielleicht Verunsicherung, ähm, es gibt vielleicht schon auch jemanden, der sagt, hey, das ist jetzt der schwächere, den nehmen wir jetzt etwas dran, der muss sich jetzt etwas anhören lassen von mir, dann sind wir gefragt und müssen begleiten. Ja. Also, aber dass die Prozesse eigentlich losgehen, die Dynamiken, ist auch wieder, ich könnte nicht sagen gesund, aber es ist auch, äh, ein Prozess, der losgeht. Und dann geht es nicht darum das abzustellen oder zu sagen, so müsst ihr das machen, sondern dort drin zu begleiten. Mhm. Dass das eigentlich die Stimmung wird für alle.	D7 Positive grup- pendynamische Prozesse C8 Negative grup- pendynamische Prozesse E6 Fachliche Hal- tungen/Prinzi- pien E1 Anlass und Krite- rien für In- tervention F2 Zusammen-

	arbeit mit Lehrpersonen
S00: Aber hast du es auch schon erlebt, dass das gesunde Geschwister stellvertretend alles beantworten muss, was das Geschwister, welches eine Beeinträchtigung oder chronische Erkrankung hat angeht?	
S01: Doch, beides. Ja, beides. Sie können auch eine Vermittlerrolle haben. Die Freundinnen von diesem Mädchen, also sie war in einer anderen Klasse als ihr beeinträchtigter Bruder, die haben sie aber schon auch viel gefragt. Ja. Und dort hat sie Freundschaften gegeben, auch ganz nahe und das Mädchen wollte das andere auch ganz fest behalten. Mhm. Also, das ist, äh, auch wieder der Prozess gewesen für sie, wenn halt mal dieses Mädchen mit einer anderen Freundin etwas unternommen hat, oder so, dann hat man sie auch irgendwie begleiten müssen. Ja. Also, dass sie vielleicht nicht so klammert, jetzt habe ich jemanden nur für mich, jetzt komme ich.	D3 Sozialkompetenz und prosoziales Verhalten D7 Positive gruppendynamische Prozesse C4 Soziale Isolation, Scham, Stigmatisierung E2 Einzelfallarbeit
S00: Wann werden solche Erfahrungen oder Verhaltensweisen, Dynamiken und Belastungen für dich zu einem Anlass zum intervenieren?	
S01: Ähm, wenn ich jetzt, also Rolle als SSA beobachte, das Kinde ist immer ein bisschen allein. Mhm. Oder ein Kind, das betroffene Kind, ist vielleicht mit viel, viel Jüngeren zusammen. Mhm. Weil sie dann auch in die Rolle kommt, wo sie, wo sie etwas zu sagen hat, oder vielleicht ein bisschen reifer ist. Wenn auch die Lehrperson etwas merkt, dann kommt sie, oder wenn sie merkt, hey, die Leistungen gehen zurück. Mhm. Also, das ist einfach auch in eine Messlatte. Ähm, wie, ähm, entspannt, unbeschwert kommt ein Kind in die Schule. Mhm. Lacht es vielleicht, (..) kann es mal Blödsinn machen. Das ist ein grosser Indikator. Also, wenn ein Kind immer ruhiger werden, dann ist das kein gutes Zeichen. Ähm, Rückzug natürlich auch. Oder natürlich wenn sich Eltern melden und sagen hey wir haben das und das Problem oder wir merken, da ist in der Schule was passiert, dann komme ich zum Zug. Oder das Kind kommt von selbst zu mir, das gibt es natürlich auch. Ein Mädchen beispielsweise, welches einen Bruder mit ADHS hatte, die ist gekommen und hat gesagt der Bruder plagt sie.	C4 Soziale Isolation, Scham, Stigmatisierung C7 Auffälliges Verhalten im Schulalltag C6 Emotionale und psychische Belastungen D4 Reife und Selbstständigkeit B1 Zugangswege E1 Anlass und Kriterien für Intervention E2 Einzelfallarbeit F1 Zusammenarbeit mit Eltern F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen
S00: Das zeigt von Stärke. Wenn du merkst das ist jetzt mein Auftrag, hier begleite ich, wie gestaltest du den Prozess, von Anfang vielleicht bis zum Abschluss?	
S01: Also den Auftrag erhalte ich durch das Kind selbst, durch die Lehrpersonen, die Eltern, auch über die Schulleitung, da sind es meistens aber andere Themen. Dann lade ich das Kind mal ein. Ähm, in der Stufe, wo ich bin, Kindergarten, erste bis vierte Klasse, weiss die Lehrperson meistens Bescheid. In der Oberstufe ist das anders, die können anonym kommen, oder, ähm, können zur SSA gehen und das kriegt niemand mit. Sie brauchen ja so den Schutzraum, weil sie auch ganz andere Themen haben. Ja. Aber so in dieser Stufe, weiss eigentlich immer jemand von den Erwachsenen Bescheid. Mhm. Und dann lade ich so ein Kind sicher dreimal zu mir ein, wir haben diese Termine. Das kommt hierher, das ist meistens auch während der Schulzeit, das gehört so zu	B1 Zugangswege E1 Anlass und Kriterien für Intervention E2 Einzelfallarbeit

der Struktur. Und dann schauen, was ist das Bedürfnis des Kindes. Ähm, was zeigt sich, was für Themen kristallisieren sich daraus? Kann man so weiterarbeiten, dass man zum Beispiel das Kind befähigen kann, mit dem, was belastet, ähm, selben Zurecht zukommen. Also, was gibt es für Möglichkeiten, so, (.) Lösungsstrategien entwickeln, und, und, und. Und dann dreimal zeigt sich das. Und dann schaue ich mit dem Kind an, hey, was denkts du, braucht es mehr? Wenn ja, dann nehme ich sicher den Kontakt zu den Eltern auf. Bei 99 Prozent wissen die Eltern schon, dass ihr Kind Termine bei mir hat. Und dann auch so dort zuzuhören. Und wenn es dann explizit so ein Thema ist, von (.) einem kranken oder behinderten Geschwister, dann bin ich fest in der Elternarbeit drin. Im Sinne von, schauen Sie, das ist mein Angebot, ich bin auch für Sie zu jederzeit da. Bei mir gibt es aber auch Grenzen, ich gehe nicht zu ihnen nach Hause, ich arbeite nicht therapeutisch. Wir können aber schauen, was ihr Kind im Schulalltag braucht. Wenn sie als Familie mehr brauchen, dann helfe ich zu triagieren, das Weitergeben an externe Fachstellen.	A1 Allgemeiner Auftrag SSA E5 Spezifische Methoden D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung F1 Zusammenarbeit mit Eltern A2 Spezifischer Auftrag gegenüber Geschwisterkindern F3 Kooperation mit externen Fachstellen G3 Grenzen des SSA-Mandats E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext
S00: Du ziehst also schon eine klare Grenze zwischen Schulalltag und das ist privat? Du kannst nur eine Verbindung schaffen, indem du zum Beispiel Unterstützung organisierst für den privaten Rahmen aber du selbst nicht ins System reindringst und dort versuchst etwas zu verändern?	
S01: Ja, das ist auch nicht mehr meine Kompetenz. Ja. Meistens ist ja auch, also, die Familie, die so ein beeinträchtigtes Kind haben, die werden auch noch von anderen Systemen getragen. Sind das Ärzte, sind das Psychologen, sind das Therapeuten. Also, da gehe ich davon aus, dieses Setting ist abgedeckt (.) für die Eltern. Bei der SSA geht es Förderung im Schulalltag. Das kann sich überschneiden. Mhm. Es kann sein, dass wenn ein Kind sagt, ich will nicht mehr in die Schule, dass ich es dann zu Hause abhole, aber ich mache keine Familienarbeit.	G3 Grenzen des SSA-Mandats F3 Kooperation mit externen Fachstellen A1 Allgemeiner Auftrag SSA E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext
S00: Du hast vorher davon gesprochen, die Kinder darin zu bestärken, gewisse Dinge besser selbst bewältigen zu können. Gibt es da irgendwelche konkreten Methoden, welche du einsetzt, welche dem Kind vielleicht auch helfen mit den Belastungen besser umzugehen oder sie auch in ihren Ressourcen zu bestärken?	
S01: Das auch ein wenig abhängig vom Alter, also vor allem übers Spielen. Spielen ist auch einfach Lernen fürs Leben. Und bei kleinen Kindern ist es ja auch so, dass es für sie auch schwierig ist, von sich zu reden, von sich auszugehen. Und dann sind Figuren, Tiere, Handpuppen, sehr hilfreich. Also, die Tiere, die helfen dann (.) Es gibt auch therapeutische Arbeit, das Puppenspiel, aber es ist bei mir wie ein Hilfsmittel, nicht therapeutisch, sondern der Teddybär, der es immer bei sich hat, den kann ich fragen, hey, wie geht es, wie geht es der Julia, oder so, oder was hat sie heute Morgen gemacht und das Kind fängt dann an zu sprechen, also es gibt Antworten als Tier und so ist das für das Kind anders, es kann sich so mitteilen. Es gibt Kinder, die das können,	E5 Spezifische Methoden E2 Einzelarbeitsarbeit D5 Bewältigungskompetenzen, Resi-

Kinder, die sich so ausdrücken können, Bei Kinder, die das nicht ausdrücken können mit Worten, ist natürlich auch Zeichnen eine gute Methode, wir können auch etwas basteln und dann kommen wir ins Gespräch. Also wirklich viel zu versuchen die Kinder spielerisch abzuholen und das Kind bringt dann eigentlich selbst die Themen, die für sie oder ihn wichtig ist. Zuerst ist natürlich auch noch die Beziehungsarbeit, ich muss das Kind ein bisschen kennenlernen und es mich, was will das Kind von mir. Ich habe eine andere Rolle, ich habe nicht die Erwartung, dass das Kind bei mir etwas leiten muss. Und das ist eigentlich schon auch der Türöffner, bei mir kann man auch schimpfen, bei mir kann man auch mal fluchen, bei mir kann man auch mal fluchen über jemand anderen, und es hat in dem Sinne keine Konsequenz. (...)	lienz, Sinnstiftung E6 Fachliche Haltungen/Prinzipien C6 Emotionale und psychische Belastungen
S00: Der Ausgang ist somit sehr offen, verstehe ich das richtig?	
S01: Was ich anbieten kann oder auch stützen kann, ist so das rausholen, wo hat das Kind, ähm, gute Orte, wo kann das Kind Energie holen, was macht ihm oder ihr wahnsinnig Freude, ähm, wie kommt es wieder aus traurigen Zeiten raus. Und genau das dann zu stärken, was wiederum befähigt. Also kleine Helferlein herauszufinden, welche das Kind dann wieder handlungsfähig macht.	D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung D1 Empathie und Sensibilität E5 Spezifische Methoden E2 Einzelfallarbeit
S00: Also auch mit dem Kind Strategien herauszufinden?	
S01: Ja, genau, es geht viel um das Entwickeln von Strategien.	E5 Spezifische Methoden D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung
S00: Mit welcher Haltung oder auch nach welchen Prinzipien arbeitest du als Schulsozialarbeiterin mit betroffenen Kindern? Was ist dir wirklich wichtig? J	
S01: Ähm, die Haltung von einem positiven Menschenbild, die Haltung von Lösungen suchen, über Lösungen sprechen schafft Lösungen, über Probleme zu sprechen schafft Probleme. (.) Ähm, auch die Haltung haben, ich kann begleiten, übernehme aber nicht, und wenn übernehmen dann nur kurzfristig, mit dem Gedanken, ich kann es wieder abgeben. (.) Ähm, dass es Prozesse sind, Lernfelder. Es ist veränderbar. (.) So, die schwierigste Situation ist veränderbar. (...) Ich bin nicht allein. Ja. Ich muss auch anzapfen können. (.) Ich muss die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen teilen können, die haben das Kind mehr als ich. Ja. Ich habe es ja nur punktuell. Und begleiten, was sie daraus nehmen, liegt dann wie nicht mehr in meiner Hand.	E6 Fachliche Haltungen/Prinzipien F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen A1 Allgemeiner Auftrag SSA G3 Grenzen des SSA-Mandats
S00: Genau. (.) Und du hast jetzt vorher ganz gut aufgezeigt, wie du das machst. Gibt es Unterschiede? Also, unterscheidet sich jetzt deine Arbeit mit Geschwisterkindern von der Arbeit mit Kindern, die andere Belastungen, Probleme mitbringen?	
S01: Mhm. Teils sind schon Unterschiede. Also andere Probleme mit, wie Streit mit jemanden oder die Eltern, die sich scheiden lassen. So Sachen. (.) Da können die Kinder meistens irgendeine Handlung machen. Mhm. Also handlungsfähig bleiben. (.) Wie soll ich sagen? Zum Mitgestalten, dass sich die Situation verändern kann. Und bei dem Thema, wo das Geschwister so beeinträchtigt ist, da sind die Geschwister dem wie ausgeliefert. (.) Die können weder den Eltern etwas abnehmen noch, weiss ich nicht, dem Bruder oder der Schwester etwas abnehmen. Die können einfach, vielleicht manchmal nur, ja keine Probleme machen. Also das ist jetzt ein bisschen böse gesagt. Und das ist ja so eine Ohnmacht. Und die Ohnmacht haben, das ist ganz schlimm, wie für uns alle ja auch. (.) Und das finde ich schon einen grossen Unterschied. Wir können da drüber	E7 Unterschiede zur Arbeit mit anderen Kindern C6 Emotionale und psychische Belastungen

reden, über die Situation und solche Sachen, aber die gehen immer wieder in die Lebenswelt zurück.	C3 Leistungsdruck und erhöhte Erwartungen G4 Situationen des „An-Grenzen-Stossens“
S00: Ja.	
S01: Und wenn man jetzt das Kleinste mitgeben kann, oder etwas herausfinden kann, wo auch mit den Eltern zusammenarbeitet werden kann, und man sagen kann, schauen Sie, ich weiss auch nicht, haben Sie irgendwelche Menschen, auch im Familiensystem, eine Gotte, ein Götti, die mal zu dem beeinträchtigten Kind schaut, dass sie vielleicht eine Stunde am Tag nur für das gesunde Geschwister haben, oder nur schon eine Halbstunde am Tag. Vielleicht Können Sie ein Ritual einführen, das nur für dieses Kind ist. Also, solche Sachen initiieren, oder anregen zum Beispiel. Das ist auch noch ein wichtiger Job, den wir haben.	F1 Zusammenarbeit mit Eltern E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung A2 Spezifischer Auftrag gegenüber Geschwisterkindern
S00: Ja. Ja. (.)	
S01: Da können die Eltern anfangen auszuprobieren, also die können in Bewegung kommen. Und das mit einer wohlwollenden Haltung und nicht, Sie Eltern, ha, ihr Kind, haben sie auch noch eins. Das ist weder nützlich noch fair noch etwas. Also, weil auch die Eltern machen, was sie können. (.) Aber dort können wir sie unterstützen, Ideen aufzeigen gemeinsam herausfinden und ausprobieren wie sie trotz mehr Belastung auch dem gesunden Kind gerecht werden können.	F1 Zusammenarbeit mit Eltern E6 Fachliche Haltungen/Prinzipien D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung
S00: Also, vielleicht aufzeigen, dass auch Eltern Unterstützung annehmen dürfen, auch vom Umfeld, oder?	
S01: Ja genau.	
S00: Das kann ja auch manchmal eine Hemmschwelle darstellen. Ich möchte jetzt zum nächsten Bereich kommen, und zwar zur Zusammenarbeit mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten und externen Fachstellen. (.) Du hast vorhin schon gesagt, dass du die Eltern auch zu Gesprächen einlädst, wenn es nötig ist. Ähm, wie gestaltet sich das ganz konkret? Und auch zu externen Fachstellen?	
S01: Ähm, ich weiss ja, zuerst oft nicht, ob die Eltern ihre Lebenswelt mit mir teilen wollen. Manchmal komme ich dazu, wenn die Lehrpersonen in der Schule die regulären Elterngespräche haben.	F1 Zusammenarbeit mit Eltern F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen
S00: Ja.	
S01: Dann besteht die Möglichkeit, dass ich dazu komme, mich vorstellen kann. Die Eltern wissen, dass ich da dabei bin. Dann kann ich sagen, ihre Tochter, ihr Sohn, war bei mir weil das ist mein Job und so. Und dass sie mich auch noch mal sehen und auch wissen, was ich mache. Weil, vielleicht wollen sie nicht noch jemanden, der therapeutisch reinkommt, oder, der jetzt auch noch	F1 Zusammenarbeit mit Eltern

sagt, und wie schwierig ihre Situationen ist. Das wollen sie nicht. Und das braucht ja von mir schon auch eine Achtsamkeit. Ich kann mich anbieten, und sie entscheiden dann, wie viel sie wollen. Und wenn die dann auch sagen mit ihnen wollen wir nicht, dann ist das völlig legitim. (.) Ich kann ihnen sagen, dass es auch einfach mein Job ist, bei allem, was in der Schule so abläuft einfach etwas genauer hinzuschauen. Und, ähm, jedes Kind hat das Recht, bei mir etwas abzuholen oder so. Aber es ist nichts, was ich nachher weiterziehe, oder was ich gegen sie mache. Ich informiere sie und frage auch immer, ist das erlaubt, ist das Ihnen Recht? Und dann wissen sie, ah, da ist eine da, aber die spricht uns nicht rein.	E6 Fachliche Hal- tungen/Prinzi- pien G3 Gren- zen des SSA-Man- dats
S00: Ja. (..)	
S01: Und das ist auch legitim, weil die haben ja manchmal auch so viele Systeme. Ja, genau. (.) Ähm, Eltern, die das wünschen, wo auch die Zusammenarbeit eng ist, und auch sehr transparent, oder sie sagen, ja, die mehr als Sie uns helfen, umso besser, das gibt es auch. Dann müsste ich von den Eltern wissen, darf ich mal mit einer Psychologin, oder darf die Psychologin mit mir Kontakt aufnehmen? (.) Ähm, so komme ich dann auch ein bisschen in die Systeme hinein. Aber manchmal braucht es das gar nicht. Meistens, ich meine, das sind Systeme, die eine andere Profession haben. Mein Kernauftrag ist das Kind im Schulalltag.	F1 Zu- sammen- arbeit mit Eltern F3 Koope- ration mit externen Fachstel- len E4 Systemische/fam- ilienorientierte Ansätze im Schul- kontext A1 Allgemeiner Auftrag SSA G3 Gren- zen des SSA-Man- dats
S00: Hast du das Gefühl, dass die Zusammenarbeit relevant ist, auch für einen nachhaltigen, ich habe es jetzt Erfolg genannt, das ist natürlich schwierig zu sagen, Erfolg, aber dass eben (..) Bewältigungsstrategien vielleicht erfolgreicher sind, oder sich langfristig bewähren?	
S01: Ja, das finde ich schon unbedingt. Mhm. Weil, ähm, es ist ja auch wichtig, den Eltern auch mitzuteilen, durch ihre Unterstützung, dass sie auch da sind uns mit uns zusammenarbeiten ist auch entscheidend dafür, dass sich das Kind im Schulalltag gut fühlen kann. Die Eltern können wir ja auch stärken, indem wir den Eltern auch positives zu ihrem Kind rückmelden und einfach mal sagen, hey das hat jetzt so gut funktioniert, sie oder er hat das so gut gemacht. Ja. Also, es geht ja auch darum, in dieser schwierigen Situation nicht zu sagen, oh, sie, das ist schwierig, wenn wir schauen, sondern hey, das funktioniert. (.) Und da sind wir so froh um Sie, wir können das nicht alleine. Da braucht es Sie dazu und dafür müssen wir auch wirklich die Eltern bestärken. Und wenn das gelingt, dann ist das super.	F1 Zusammen- arbeit mit Eltern D5 Bewäl- tigungs- kompeten- zen, Resi- lienz, Sinnstif- tung E6 Fachli- che Hal- tungen/Prinzi- pien
S00: Besten Dank. Jetzt kommen schon zu meiner letzten Frage, wo ich sehr gespannt auf deine Antwort bin. Mir ist bei der Suche nach Interviewpartner:innen aufgefallen, dass viele Schulsozialarbeitende beschränkte, vor allem auch zeitlich beschränkte Ressourcen haben. Auf Hinblick zum Thema, erkennst du noch weitere fachliche oder strukturellen Grenzen oder Lücken wenn es um eine bedarfsgerechte Begleitung von Geschwisterkindern geht? Vielleicht in Bezug auf Früherkennung, Prävention, vielleicht auch Fachwissen der SSA oder ähnliches?	
S01: Ja, mhm. Ja, es ist schon so, dass gerade beeinträchtigte Kinder, oder die, die irgendwelche Defizite haben, zu diesen wird gut geschaut, die werden in ganz viele Systeme eingebunden und es existieren auch sehr gute. Grundsätzlich ist ja eigentlich egal, aus welchem Grund ein Kind gewisse Schwierigkeiten hat. (.) Vom Selbstwert von sich zurücknehmen, oder, ähm, Bedürfnis zu behalten, das ist eigentlich egal, wo der Ursprung ist. (.) Das Thema, welches man dann angeht, welches man begleitet, wo man das Kind versucht, wieder zu befähigen, das ist das gleiche. Ja, der Unterschied liegt aber schon im Bedarf. Es kann sein, dass die Beeinträchtigung der Schwester oder des Bruders bis in der Pubertät nie ein Thema für das gesunde Geschwister ist. Und in der Pubertät kommen andere Themen dazu und dann ploppt etwas auf. Mhm. Wo man merkt, oh, ja, irgendwie wäre das da schon gewesen. Da musste er oder sie als Kind zurückstecken. (...) Und Prävention finde ich schon auch gut, aber manchmal, ähm, gibt es Dinge, die man nicht zum Thema machen muss. Oder es wird erst zum Thema, weil es ja irgendwann, vielleicht ein Thema sein könnte, anstelle einfach mal auch zu warten. Und auch immer so die Frage, was ist das Optimal? Also, es gibt so viele verschiedene Familienformen, wo man sagen kann, hey, die schauen gut, die kommen sauber daher, die haben alles dabei und, und, und. Hey, aber irgendwie ist da	G1 Fachli- che Lücken G2 Strukturelle Lücken C1 Reduzierte el- terliche Aufmerk- samkeit / Zurückset- zung C6 Emotionale und psychi-

der Wurm drinnen. Und dann gibt es auch Kinder, die kommen, dreckig, die haben nicht immer alles dabei, aber die hab ein einfach einander. (.) Da leidet kein Kind unter der Situation. Das ist schon... (.) Ich glaube, Diagnosen können Entlastung geben, Sicherheit geben, können uns auch eine Richtung aufzeigen, wie man sie am besten unterstützen kann. (.) Aber zu früh rein finde ich manchmal auch gefährlich. Ja. (..) Man kann sie auch verstärken. Wenn es mal eine Phase ist, wo ein Geschwisterkind ein anderes Verhalten zeigt und man einfach das beeinträchtigte Kind, böse gesagt, als Ursache wahrnimmt dann ist das ja einfach auch falsch. Es kann ja auch eine andere Situation oder Schicksal ursächlich sein. Also, ja. (....)	sche Belastungen D5 Bewältigungs-kompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung E6 Fachliche Hal-tun-gen/Prinzipien
S00: Gibt es auch Situationen, in denen du das Gefühl hast, dass du vielleicht an fachliche oder auch strukturelle Grenzen stösst?	
S01: Ja, das ist so bei, häuslicher Gewalt zum Beispiel, Gewalt gegen das Kind, Vernachlässigung, wenn es um Kinderschutz geht. Ja. (.) Da ist mein Job auch das zu erkennen, mit dem Mehr- augenprinzip. Das sind Sachen, da habe ich Grenzen, die gebe ich dann auch weiter. Also, wo dann wirklich andere Fachstellen reinkommen müssen. Das, das, das kann ich nicht mehr. Also, die betroffenen Kinder dürfen dann immer noch kommen, es geht dann eher aber um den Alltag, wie geht es dir, wie kommst du zurecht. Es kann bei mir immer noch Dinge deponieren, kann los-lassen. Aber wenn es dann wirklich andere Massnahmen braucht, da stosse ich an meine Grenzen in der Rolle als SSA. Mhm. (.)	G3 Grenzen des SSA-Man-dats F3 Koope- ration mit externen Fachstel- len E2 Einzel- fallarbeit E6 Fachli- che Hal- tun- gen/Prinzi- pien
S00: Aber sonst hast du das Gefühl, du kannst die Unterstützung leisten, die vielleicht von dir erwartet wird, ähm, die von Lehrpersonen erwartet wird, oder die erforderliche Begleitung leisten?	
S01: Also, vielleicht nicht alle, weil die Erwartungen auch unterschiedlich sind. Das ist ein bisschen bei der SSA, weil wir erfahren sehr viel, wir arbeiten auf vielen Ebenen, mit der Schulleitung, mit Lehrpersonen, mit den Eltern und natürlich auch mit den Kindern. Also es sind sehr grosse Erwartungshaltungen an die SSA. Ja. Das ist schon so, und es ist immer wichtig zu fragen, hey, was ist meine Rolle, was ist mein Auftrag, so, aber, um auch nicht eigene Kompetenzen zu überschreiten, und um nicht falsche Erwartungen zu wecken, so, und, ähm, auch meine eigenen Grenzen, die muss ich gut kennen. Ja. (.) Meine Grenze ist beispielsweise Cybermobbing. Ich meine, ich bin jetzt 61, da habe ich auch so wahnsinnig Mühe, mit dem umzugehen, das muss ich dann weitergeben.	G2 Strukturelle Lücken G3 Grenzen des SSA-Man-dats F2 Zusammen- arbeit mit Lehrper- so- nen/Schulleitung F1 Zusammen- arbeit mit Eltern E6 Fachliche Hal- tun- gen/Prinzipien
S00: In solchen Fällen hast du dann aber kein Problem, zu sagen, hey, so und nicht weiter, oder?	
S01: Nein. Das gehört zu der Professionalität, meiner Meinung nach. Das ist wichtig.	E6 Fachliche Hal- tun- gen/Prinzipien
S00: Das finde ich eine sehr gute Einstellung, besten Dank. Gut, jetzt kommen wir schon langsam zum Schluss. Welche Anpassungen, fachliche Anpassungen oder Weiterentwicklungen von der SSA wären aus deiner Sicht nötig, damit die Geschwisterkinder im Schulkontext gezielter unterstützt und begleitet werden können? Also, was brauchst du vielleicht? Was brauchen die Kinder?	
S01: Ich glaube und ich erfahre, Elternzusammenarbeit wird immer wichtiger. Sie wird schwieriger, weil die Familiensysteme auch komplex sind, immer komplexer. Aber das ist schlussendlich das A und O. Wir können nicht, einen so guten Job machen, als die Eltern. Und die Eltern brauchen gleichzeitig auch ein Schulsystem, weil das kannst du nicht umgehen. Das musst du. Und wenn man da schafft, als Fachperson, sei es als Schulleitung, als Lehrperson, als SSA, mit einer guten Haltung in Beziehung zueinander zu kommen, und das heisst nicht, man muss alles voneinander wissen oder immer alles erzählen. Entscheidend ist, dass es eine Basis von gegenseitigem Ver-	F1 Zusammen- arbeit mit Eltern F2 Zusammen- arbeit mit Lehrper-

trauen gibt, das man eigentlich nur gutes möchte, und das miteinander. Ich glaube, das lohnt sich an diesem Job. Ich glaube auch, dass das bei der Ausbildung von Lehrpersonen unbedingt einen grösseren Part einnehmen muss. Ich glaube bei uns Sozialpädagogen, da ist es eine grössere Rolle das Soziale, also zum Beispiel auch die Zusammenarbeit mit Eltern. Ich denke, die Lehrpersonen sollten davon noch mehr in der Ausbildung lernen.	so- nen/Schul- leitung G1 Fachli- che Lü- cken E6 Fachli- che Hal- tun- gen/Prinzi- pien
S00: Also auf diesem Fall siehst du dort schon ein wenig Entwicklungsbedarf?	
S01: Ja. Ja. Ja. Ja. Ja, du hast ein grosses Thema eigentlich, wenn man dann darüber nachdenkt.	
S00: Ja, das ist es. Würdest du beispielsweise gerne Weiterbildungen machen oder bist du mit dem Angebot, das es jetzt gibt und du als SSA nutzen kannst zufrieden?	
S01: Ja, da bin ich als SSA eigentlich frei, was für Weiterbildungen ich mache. (.) Es gibt viele Angebote, wo, ähm, wirklich auch für genau solche Nischenthemen da sind. Also, aber eigentlich, ähm, können wir Fachwissen holen. Mhm. Oder sicher zumindest, können wir und an Fachstellen wenden und erhalten auch dort Informationen. Gerade bei solchen Geschwisterkindern, braucht es ja ganz viel Fachwissen, von unterschiedlichen Systemen. Diese Familien haben ja häufig auch Unterstützung von verschiedenen Anlaufstellen, also wie medizinische Unterstützung oder Familienbegleitung. Das läuft ja dann nicht über die Schule, nicht über die SSA. Trotzdem denke ich, dass man gerade wegen diesen Überschneidungen, eben zwischen diesen Systemen auch ganz viel mitbekommt. Also man lernt da auch immer wieder von anderen Professionen. Diese Offenheit finde ich ganz wichtig. Aber ich denke dadurch, sind diese Familien häufig sehr gut beraten, gerade weil diese vielen Systeme so unterschiedliche Dinge abfangen können. Und meine bezieht sich auf den Schulalltag, was schon auch wichtig ist aber nicht das Einzige. Das dürfen wir auch nicht vergessen (...)	G1 Fachli- che Lü- cken / Weiterent- wicklung F3 Koope- ration mit externen Fachstel- len E4 System- ische/fa- milienori- entier- te Ansätze im Schul- kontext A1 Allge- meiner Auftrag SSA E6 Fachli- che Hal- tun- gen/Prinzi- pien
S00: Hast du trotzdem das Gefühl, dass die SSA eine wichtige Anlaufstelle, für Geschwisterkinder ist, auch im Verhältnis zu anderen Unterstützungsangeboten?	
S01: Sehr, weil sie niederschwellig ist. Also, die Kinder können bei mir anklopfen, wir sind vor Ort wie die meisten SSA. (.) Ähm, es kostet nichts, das ist auch immer ein grosser Punkt. Man kann auch kommen und wieder gehen. Mhm. Es heisst dann nicht, du musst jetzt fünfmal kommen und bekommst immer wieder neue Termine. Wir erleben sie im Schulalltag. (..) Das ist für die Kinder, äh, die sind acht Stunden am Tag sind die da. Mhm. Also so ein grosser Teil. Ja, ich glaube, das ist schon sehr wichtig. Und die Lehrpersonen sind noch ein wenig wichtiger, in einem anderen Bereich, sie könnten eigentlich vieles, was wir machen, auch machen. Ja. Und es sind ja auch Menschen, welche so für die Kinder da sind, aber sie haben einfach nicht die Zeitgefässe oder Strukturen, welche wir in der SSA haben. (.) Das ist eigentlich der Job der SSA, also das zu ergänzen, was die Lehrpersonen auch machen.	A1 Allge- meiner Auftrag SSA E6 Fachli- che Hal- tun- gen/Prinzi- pien F2 Zu- sammen- arbeit mit Lehrper- sonen G2 Struk- turelle Lü- cken
S00: Schöne Worte, danke. Wir sind jetzt schon am Schluss des Interviews und ich möchte mich bei dir bedanken, das waren wirklich sehr spannende und wertvolle Aussagen von dir.	
S01: Ja, danke dir, ich hoffe du kannst etwas mit dem anfangen, was ich da erzählt habe. Aber das waren wirklich spannende Fragen, ich finde es toll, dass du dich mit diesem Thema auseinandersetzt, das ist sehr wichtig.	
S00: Ja, bestimmt. Dankeschön.	

B Codiertes Transkript vom Interview mit IP2

S00: Gut, dann danke ich dir einmal, dass du an diesem Interview teilnimmst. Wichtig ist für mich noch zu sagen, dass ich nicht von Schattenkindern sprechen werde, sondern von Geschwisterkindern, also den gesunden Geschwister von beeinträchtigten oder chronisch erkrankten Kindern. Das Wort Schattenkind setzt voraus, dass eigentlich, also das Wort beinhaltet ja schon, dass das Kind im Schatten steht, und das will ich nicht benutzen, weil ich das stigmatisierend finde. Und natürlich ist auch wichtig, dass jedes Kind und jedes Familiensystem anders ist und auch Risikofaktoren und auch die Resilienz unterschiedlich ist, einfach, ja. (...) Ähm, genau, ich würde gerne einfach gerade anfangen, und zwar, in welchem schulischen Setting bist du tätig als Schulsozialarbeiterin?	
S01: Genau, ich arbeite in dieser Primarschule. Es sind, ich glaube, ungefähr 300 Kinder an dieser Schule, von Kindergarten bis 6. Klasse. Alle sind in einem Gebäude, inklusive Tagesstruktur, ist auch gerade im gleichen Gebäude. Ähm, ich bin angestellt vom ZENSO, vom Zentrum für Soziales in Sursee. Wir sind ein SSA-Team von, ich weiss gar nicht, neun Personen vielleicht, ich glaube, ich bin die mit dem grössten Pensum. Ich habe 45 Prozent, also im Sommer 50 Prozent, das ist Schulzeit, also ich rechne einfach drei Tage pro Woche während der Schulzeit arbeiten. Ja. Genau.	A1 Allgemeiner Auftrag SSA F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen/Schule
S00: Und das alles an dieser Schule, nicht noch an einer anderen Schule?	
S01: Nein, ich arbeite nur hier. Ich habe selbst noch Familie, und darum ist es für mich gerade so praktisch. Genau.	
S00: Super. Genau, jetzt beginnen wir eigentlich gerade mit dem Thema. Und zwar, wie würdest du deinen Auftrag gegenüber Geschwisterkindern beschreiben in deiner Arbeit? Also, hast du das Gefühl, du hast überhaupt einen Auftrag?	
S01: Ich habe mir eigentlich, ehrlich gesagt, die Gedanken noch gar nie gemacht, jetzt spezifisch auf Geschwisterkinder bezogen. Es ist natürlich ein Thema, wenn ein Kind zu mir kommt. Ich schaue eigentlich immer mit den Kindern auch so ein bisschen die Familienkonstellation an, was sind da für Geschwister, oder habe vielleicht schon die Anmeldung über die Lehrperson bekommen, oder über die Eltern und weiss dann schon Bescheid über die Situation. Und dann ist es bis jetzt für mich eigentlich gar nicht so relevant gewesen, ob es jetzt ein Geschwisterkind ist, oder ein Kind, das sonst in der Familie irgendwelche Belastungen hat, oder auch nicht.	A2 Spezifischer Auftrag gegenüber Geschwisterkindern A1 Allgemeiner Auftrag SSA B2 Identifikation als Geschwisterkind B1 Zugangswege
S00: Mhm.	
S01: Sondern ich schaue wirklich, was ist das Thema des Kindes, warum ist es bei mir, und wer muss da noch involviert werden, und ist irgendwie noch ein Teil davon. Genau, und dann kann es wie sein, dass es ein Geschwisterkind ist, und ich dann mit den Eltern die Situation genauer anschauen, oder was auch immer. Aber ich habe mir wie noch nie spezifisch überlegt wegen Geschwisterkindern. Sondern ich habe Kinder, die zu mir kommen, weil sie irgendein Problem haben, das sie selbst lösen wollen, was vielleicht irgendwie dann ein Selbstwerthema ist, und dann merke ich nachher, krass, das Kind hat ja eine mega komplexe Familiensituation. Oder es kann sein, dass eine Lehrperson ein Kind anmeldet wegen Verhaltensthematik und ich dann vielleicht herausfinde, ah, die Situation ist ja so zuhause, und vielleicht hat mir das die Lehrperson nicht einmal gesagt, oder selbst nicht einmal gewusst, dass es so ist, zu Hause. Es ist nicht so, dass die Lehrpersonen immer Bescheid wissen, wie viele Geschwister dieses Kind hat. Aber es ist je nach Lehrperson unterschiedlich, wie viele die über die Familiensituationen, überhaupt Bescheid wissen von diesen Kindern, ja.	A2 Spezifischer Auftrag gegenüber Geschwisterkindern E2 Einzelfallarbeit F1 Zusammenarbeit mit Eltern B1 Zugangswege B2 Identifikation als Geschwisterkind C7 Auffälliges Verhalten im Schulalltag B3 Herausforderungen der Erreichbarkeit
S00: Ja, super. Welche Ziele verfolgst du in deiner Arbeit mit Geschwisterkindern genau?	
S01: Hey, also ich habe ja wie ein Kind bei mir, und dann schildert es mir, was das Thema ist und dann arbeite ich eigentlich heraus, an was wir zusammen arbeiten. Also wir versuchen das ge-	A3 Ziele der Arbeit

meinsam herauszufinden und entscheiden dann, an was wir arbeiten möchten. Und das ist ja dann, äh, vielleicht bei älteren Kindern, wo ich wirklich so sehr lösungsorientiert arbeiten kann, und ich kann sagen, was ist das Problem, wo wollen wir hin und so. Bei den jüngeren Kindern ist das vielleicht mehr, dass wir irgendwelche Spiele machen, oder darüber reden, was kannst du eigentlich besonders gut, oder so. Und wo ich sie vielleicht versuche in ihrer Eigenständigkeit zu stärken.	mit Geschwisterkindern E2 Einzel-fallarbeit E5 Spezifi-sche Me-thoden D5 Bewäl-tigungs-kompeten-zen, Resili-enz, Sinn-stiftung
S00: Mhm.	
S01: Oder ich glaube, gerade wenn das ein Thema ist mit dem Geschwister, dann versuche ich möglichst schnell, die Eltern miteinzubeziehen.	F1 Zusam-menarbeit mit Eltern A2 Spezifi-scher Auf-trag ge-genüber Geschwis-terkindern
S00: Ja.	
S01: Und dann auch schauen, was ist eigentlich die Situation. (.) Also auch wie mit den Eltern das anschauen, am besten mit, also ja, sowieso in der Rücksprache mit dem Kind, aber wie so ein bisschen mit dem Kind anschauen, was darf ich mit den Eltern besprechen, was wollen wir an-schauen, und dann halt wie mit den Eltern die Situation anschauen, und schauen, was es braucht.	F1 Zusam-menarbeit mit Eltern E2 Einzel-fallarbeit E6 Fachli-che Hal-tun-gen/Prinzi-pien
S00: Mhm. Und dann formuliert ihr gemeinsam ein Ziel, oder hat jedes Kind selbst ein Ziel, das es erreichen will, oder du hast ein Ziel, das du mit dem Kind erreichen willst?	
S01: Also eigentlich grundsätzlich versuche ich immer zu schauen, dass das Kind ein Ziel hat aber es selbst herausfindet. Weil ich glaube, wenn wir dann dem Kind sagen, das ist dein Ziel, dann ist es nicht motiviert, daran zu arbeiten. Also versuche ich grundsätzlich mit dem Kind herauszufin-den, was sein Ziel ist. Ich muss sagen, aber es ist mein drittes Jahr als SSA. Ich habe vorher im-mer mit Erwachsenen gearbeitet, vielleicht zehn Jahre oder so vorher. (...) Ja. Oder zwölf Jahre. Ich habe 2012 Studium abgeschlossen, 2011 sogar. Genau. Ich habe eigentlich vorher immer mit Erwachsenen gearbeitet. Und, ähm, genau. (..) Ich merke, es ist so abhängig vom Entwicklungs-stand des Kindes und vom Alter des Kindes, wie fest ich da mit dem Kind an einem Ziel arbeiten kann, oder wie fest es einfach Elternarbeit ist, zum Beispiel.	A3 Ziele der Arbeit mit Ge-schwister-kindern E6 Fachli-che Hal-tun-gen/Prinzi-pien E2 Einzel-fallarbeit F1 Zusam-menarbeit mit Eltern
S00: Ja.	
S01: Ich habe auch Kinder da, wo ich eigentlich an Etwas arbeiten will und dann ist es da und will einfach nur Uno spielen und ich kann es zu nichts anderem bewegen in einer Lektion. Es ist wie so sehr, sehr unberechenbar manchmal das Ding. Aber eigentlich versuche ich mit einem Kind herauszufinden. Mir kommt gerade ein Geschwisterkind in den Sinn, das wirklich sehr Mühe hat in der Beziehung zu anderen Kindern. Ja. Und dann schauen wir einfach konkret die Situationen an, die es mit anderen Kindern hat. Und dann spielen wir die vielleicht miteinander, zum Beispiel, wie man jetzt anders reagieren könnte auf eine Situation. Wie das dann für die anderen ist, wenn sie so reagiert. Und einfach so und ganz viel über Gefühle reden und diesen Gefühlen auch Raum lassen. Aber eigentlich versuche ich wirklich fest Wert darauf zu legen, dass sich das Kind eigent-lich bestimmt oder mitbestimmt beim Ziel. Es ist einfach nicht immer ganz so einfach.	E2 Einzel-fallarbeit E5 Spezifi-sche Me-thoden C4 Soziale Isolation, Scham, Stigmati-sierung D5 Bewäl-tigungs-kompeten-zen, Resili-enz, Sinn-stiftung E6 Fachli-che Hal-tun-gen/Prinzi-pien

S00: Ja. Danke für deine Antwort (..) Welche Herausforderungen siehst du die betroffenen Kinder zu erreichen oder diese Familie zu erreichen und auf dein Angebot als Schulsozialarbeiterin aufmerksam zu machen?	
S01: Also grundsätzlich ist, das ist ein strukturelles Problem. Es hat nichts mit Geschwisterkindern zu tun, aber es ist wirklich das Problem, dass ich viel zu viel zu tun habe. Meine Tage sind so ausgelastet im Moment, vor allem mit Einzelgesprächen. Also ich habe den Fokus vor allem auf Einzelgesprächen. Ich bin schon auch ab und zu in den Klassen, aber jetzt, also ich glaube, das ist auch ein bisschen (..) vielleicht auch abhängig von der Art, wie man arbeitet oder wo man so seine Stärken hat. Aber sicher auch, ich habe wirklich sehr viele Kinder, die auf mich zukommen und sagen, sie wollen einen Termin allein. (..) Und es ist dann mega schwierig, so systemisch zu arbeiten, wie man es eigentlich gerne will. Und das ist jetzt auch, das hängt jetzt wirklich auch nicht nur mit Geschwisterkindern zusammen. Aber dort finde ich es natürlich schon noch ein bisschen ein grösseres Thema, weil es halt oft so relevant ist, die Situation zu Hause und das Familiensystem so belastet ist. Aber es kann auch aus anderen Gründen natürlich sehr belastet sein. Also die eigentliche Herausforderung ist vor allem die Zeit, also sich die so rauszunehmen, um auch eine Lehrperson plus Eltern plus ein Kind plus alle Fachpersonen zusammen an den Tisch zu holen. Und wo ich einfach überhaupt nicht die Ressourcen habe, um das so zu machen, wie ich das eigentlich gerne will. Und es gibt ja dann verschiedene Fokusse, es gibt vielleicht Geschwisterkinder, dann gibt es psychische Erkrankungen, dann gibt es Gewaltthematik, es gibt einfach tausende verschiedene Themen, wo man sich irgendwie reingeben könnte. Das ist einfach eines davon, was natürlich aber mega wichtig ist.	G2 Strukturelle Lücken E2 Einzelfallarbeit E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext
S01: Ja, also man kann ja auch nicht überall Experte sein. (.) Ja, jetzt würde ich zuerst gerne auf die Risiken der psychischen Stabilität der Geschwisterkinder eingehen. Aus der Theorie kann man ganz viele Risiken herausnehmen. Zum Beispiel, ich zähle jetzt mal ein paar auf. Vielleicht kennst du diese oder sind dir die schon mal aufgefallen? Das wäre zum einen zum Beispiel reduzierte Aufmerksamkeit der Eltern, Erwartung und Übernahme von Betreuungsaufgaben, erhöhte Leistungserwartung, soziale Isolation, Mangel zu wissen über Behinderung und ihre Ursachen. Das führt dann auch dazu, dass sich die Kinder im Extremfall zum Teil auch selbst die Schuld geben für die Erkrankung des Geschwisters. (.) Ähm, ja und ich habe das Gefühl, die Risiken können sich ja auch auf den Schulalltag auswirken von den betroffenen Kindern. Hast du das Gefühl, oder wie hast du das Gefühl, dass man solche Risiken frühzeitig erkennen und vielleicht auch durch präventive Massnahmen schon abfangen kann?	
S01: Genau, also eben, ich habe vor drei Jahren hier gestartet, ohne eine Übergabe durch die vorherige SSA, weil die war eigentlich wie, ähm, die war auch nicht vom ZENSO angestellt und es hat wie keine Übergabe gegeben. Und es ist jetzt auch so, dass wir eigentlich erst nächstes Jahr mit der Früherkennung starten. Ich glaube, es hat früher mal Früherkennung gegeben, aber jetzt ist es wie nicht mehr gibt im Moment. Und eigentlich ist der Plan, dass wir wie systematische Früherkennung machen mit jedem. Also wir haben vom ZENSO aus so einen Bogen erstellt, wo ich mit jeder Klassenlehrperson durchgehen würde, wo man dann auch so Auffälligkeiten sehen würde. Sie müssen dann wie anhand von verschiedenen Kriterien auflisten, ob das Kind im gelben, im grünen oder im roten Bereich ist. Und dann schaue ich mit der Lehrperson zusammen die Situation an, dann beobachten wir einfach mal, braucht es schon mehr, also was sind so die nächsten Schritte, werde ich involviert, gibt es schon eine schulpsychologische Dienstanmeldung oder so, wo dann so Sachen auch schon rauskommen würden. Da würde ja rauskommen, also ein Punkt ist das familiäre Umfeld und dann würde vielleicht die Lehrpersonen schreiben, das ist ein Risikofaktor, weil es gibt ein Kind zu Hause mit einer Beeinträchtigung. Das ist wie so, ja, genau, das ist so ein Punkt, wo ich glaube, wo am meisten darauf auswirkt, dass man das erkennen könnte. Oder wenn eine Lehrperson eine Anmeldung macht von einem Kind, dann versuche ich eigentlich immer zuerst mit der Lehrperson zusammen zu sitzen. Dann erkläre ich mir, was das Thema ist. Und dann frage ich auch so ein bisschen durch, wie ist die Familiensituation von diesem Kind. Und dann bekomme ich das eigentlich auch schon mit, wenn irgendwie etwas Spezielles zu Hause ist. Ich habe mich aber in diesem Kontext auch gefragt wann dieses Thema von Geschwisterkindern anfängt, also wenn man ein Kind mit starkem ADHS hat, dann ist das ja mega beeinträchtigend für das andere Kind. Und das ist ja wie nicht, also zählt das auch schon oder nicht, das ist wie für mich auch so ein bisschen die Frage gewesen. Vielleicht ist das Kind einfach sonst etwas speziell aber hat keine Diagnose. Also ich meine, es ist natürlich noch etwas krasser, wenn es jetzt wirklich irgendwie einen Gen-Defekt hat, der einfach macht, dass die ganze Zeit schreit oder so. Ist vielleicht schon manchmal eine andere Situation. Kann man auch besser, ist vielleicht einfacher, am Kind das zu erklären, kann ich mir vorstellen, je nachdem. Aber genau das kriege ich gerade nicht mit. Also die Lehrpersonen sagen mir vielleicht, ja, das Kind, das ist in einer Sonder- oder in einer heilpädagogischen Institution, das bekomme ich dann vielleicht mit. Aber wenn jetzt das Kind, wenn sie ein Geschwister haben, das einfach irgendwie starkes ADHS hat und irgendwie mega auffällig ist im Unterricht, das würde ich jetzt nicht mitbekommen in einer Anmeldung. Ja und dann würde mir das Kind vielleicht einfach erzählen, bei Gesprächen, ja du, ich habe mit meinem Bruder immer so viel Streit.	G2 Strukturelle Lücken B1 Zugangswege B2 Identifikation als Geschwisterkind E1 Anlass und Kriterien für Intervention F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen E2 Einzelfallarbeit G1 Fachliche Lücken C6 Emotionale und psychische Belastungen B3 Herausforderungen der Erreichbarkeit
S00: Ja.	
S01: Und dann weiss ich auch nicht, ja, dann weiss ich das noch nicht, was da irgendwie dahinter ist, ja. Ja, die Frage habe ich mir am Anfang gestellt. So mit einer Diagnose sind halt manchmal	G1 Fachliche Lücken

einfacher, um zu verstehen. Aber ich habe das Gefühl, es betrifft viel mehr, als man denkt, wo halt die Kinder auch einfach keine Diagnose haben.	
S00: Ja. Aber spannend. Du hast ja gesagt, dass die Lehrperson würde auf dich zukommen. Die Lehrperson verbringt eigentlich mehr Zeit mit dem Kind als du. Hast du daher das Gefühl, dass sie vielleicht mehr von diesen besprochenen Themen im Schulalltag wahrnehmen kann als du?	
S01: Genau, dann muss man es schon auch relativieren. Es gibt natürlich Lehrpersonen, die nicht auf mich zukommen. Also es kommt wirklich darauf ab, das ist so vielleicht vielleicht typenabhängig oder vielleicht auch, wie sie mich finden oder so, ich weiss doch nicht genau, oder vielleicht auch mit Zeit, ich weiss nicht, mit was das alles zusammenhängt, ob die dann wirklich auf mich zukommen. Also ich gehe regelmässig in der Tagesstruktur zum Mittagessen. Ja, dann sehe ich die Kinder, ich bin auch in den meisten Klassen, also in der ersten, zweiten Klasse bin ich jedes Jahr drin mit Prävention, auch im Kindergarten. Ähm, 3, 4, 5, 6, bin ich sicher auch mal drinnen gewesen mit irgendwelchen Interventionen während des Schuljahres. Dort sehe ich schon auch noch gewisse Auffälligkeiten und gehe vielleicht nachher auf die Lehrperson zu und sage, du, das Kind da ist mir irgendwie aufgefallen, was meinst du so. Ich hoffe jetzt ja, dass das mit der Früherkennung, dann müssen sie das ja auch ausfüllen und auf mich zukommen. Ja, aber ich glaube schon, die Lehrpersonen sollten das eigentlich mehr erkennen, aber ich staune da auch, wie das trotzdem nicht immer als ein Grund gesehen wird zum Handeln oder ob sie findet einfach, ja, nein, es funktioniert ja im Unterricht, das lassen wir jetzt einfach so laufen. Das ist schon nicht das, ja, ich glaube, (...) da wäre es wünschenswert, dass die Lehrpersonen ein bisschen mehr sensibilisierter wären oder auch nicht als Scheitern sehen, wenn sie das Kind zu mir schicken oder so.	B3 Herausforderungen der Erreichbarkeit F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen B1 Zugangswege E3 Gruppenangebote und Klassenprojekte F4 Bedeutung der Kooperation für Nachhaltigkeit G1 Fachliche Lücken
S00: Ja, wir können gerne auf das nachher noch einmal zurückkommen, weil ich habe da gerade eine Frage die dazu passt. Ähm, genau wie schon gesagt möchte ich herauswinden, ob sich solche familiären Belastungen auch auf den Schulalltag von den Kindern auswirken. Gibt es konkrete Belastungen oder Risiken, die du spezifisch bei Geschwisterkindern wahrnimmst?	
S01: Da muss ich überlegen, oder kann man sich überlegen, bei wem man das jetzt wirklich konkret so weiss. Mir sind da vier Kinder in den Sinn gekommen. Also ich kann jetzt wie nicht so statistisch irgendeinen Wert sagen oder so, aber aus meinen Erfahrungen erzählen. Genau, also bei einem Kind ist es ganz speziell, er hat einen jüngeren Bruder und einen älteren Bruder, er ist in der 1. Klasse. Der ältere Bruder ist jetzt seit diesem Schuljahr in einer heilpädagogischen Institution. Der jüngere Bruder ist in einem heilpädagogischen Kindergarten, die haben beide eine kognitive Beeinträchtigung, und er ist, glaube ich, eigentlich so normalbegabt oder was auch immer. Das Ding ist aber, dass die Eltern, das sind Reisende. Jetzt sind sie ja nicht mehr reisend, also sie wohnen da, und sie haben selber die Schule fast nicht besucht, die sind vielleicht bis zur zweiten Primar in die Schule gegangen. Also die haben wie ein mega Defizit, und der Junge ist auch einfach extrem verhaltensauffällig. Ich glaube, den Eltern ist das nicht so bewusst, und sie sind sowieso sehr gefordert mit dem System Schule. Und dort bin ich jetzt schon in der Früherkennung, und da ist jetzt herausgekommen, dass das mit dem Kind und die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht immer so einfach ist. Aber die Lehrperson hat jetzt wie gemeint, hey, sie ist jetzt gerade so fest am Schauen mit den Eltern, es ist wie jetzt schon zu viel, dass sie mich nicht gerade noch involvieren will, und dass man wie gesagt hat, man wartet jetzt noch ab. Aber auch dort glaube ich, es ist wie ein Faktor, dass er zwei Geschwister hat, die so sind, und er hat zu Hause die Eltern, die auch sehr gefordert sind oder auch nicht gesehen haben, dass ihr Sohn einen so tiefen IQ hat und wenn der unter 80 ist oder so, dann kannst du an eine Sonderschule. Die haben eigentlich das Gefühl gehabt, der ist ja mega gut in der Schule, der kann besser lesen als wir. Ja. Also es ist ihr Verständnis für ihren Sohn, obwohl ich auch in der Klasse gemerkt habe, der fällt einfach auf, oder? Und die Eltern haben das wie selber gar nicht gesehen, und da bräuchte es jetzt extrem viel Arbeit, um die Eltern auf das Thema zu sensibilisieren. Und wenn man einfach mit ihnen spricht, dann ist es so: nein, nein, es ist alles normal, zu Hause ist super, uns geht es gut, tipptopp, oder? Und ich weiss wie nicht, ich habe auch ein bisschen das Gefühl, es stimmt für sie so. Ja, und der mittlere Sohn schwingt einfach so mit. Aber der wächst halt eh so nicht in einem Standardmodell zu Hause auf, wo eh schon sehr anders ist als bei anderen. Und da weiss ich nicht, ob jetzt der Geschwisterkind-Faktor, also wie fest das alles noch einwirkt. Genau, und dort werde ich sicher noch involviert, bin ich im Moment noch nicht. Und bei anderen ist auch, also die eine, die mir da noch in den Sinn kommt, ist sehr schwierig im Sozialverhalten. Und die Mutter ist aber, sie ist schon in Familienbegleitung drin, die Mutter ist in so einer Selbsthilfegruppe noch, für so Herzma-mis, das „Wohlhaus“ oder wie das heisst, wo sie sich mit verschiedenen Müttern austauscht, die eben auch Kinder mit einer Beeinträchtigung haben. Sie war auch schon an Anlässen zu diesem Thema. Die Tochter ist sehr auffällig. Die Tochter ist aber auch selber, also sie hat ein starkes ADHS, hat Nachteilsausgleich und ist lernzielbefreit. Ich weiss nicht, ob das... sie ist auch selber wirklich schwierig, sie ist... also ich glaube, der Bub nimmt, also ihr jüngeres Geschwister, nimmt	B2 Identifikation als Geschwisterkind C7 Auffälliges Verhalten im Schulalltag F1 Zusammenarbeit mit Eltern F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen G2 Strukturelle Lücken C1 Reduzierte elterliche Aufmerksamkeit / Zurücksetzung C7 Auffälliges Verhalten im Schulalltag G4 Situationen des ‚An-Grenzen-Stossens‘ G1 Fachliche Lücken F3 Kooperation mit externen

sehr viel Raum ein zu Hause. Vielleicht ist das der Grund, warum sie jetzt nicht so kann mit diesen sozialen Beziehungen, warum es schwierig ist, aber ich weiss, es sind einfach so viele Faktoren, die mitwirken, ja. Und bei den anderen beiden ist es aber eher schon so ein bisschen klassisch, wo ich finde, ja, das ist so ein nicht Gesehen-Werden, so eine Selbstwertthematik. Ja. Also von den Eltern auch. Oder das eine Kind, das ist ein Zweitklasskind, eh Drittklasskind, die wirklich nicht in der Lage ist, ihre Stärken zu benennen, also wo das ganz schwierig ist. Und dann kommt sie nach einer Viertelstunde, wenn ich zirkuläre Fragen stelle und alles, kommt sie dann irgendwie auf eine Stärke, die sie benennen kann. Aber es fällt ihr wirklich schwer, egal wie man die Frage stellt, irgendetwas Positives an sich zu sehen, zum Beispiel. Ich glaube schon, dass das dann so eine Thematik ist von nicht Gesehen-Werden. Und bei einem anderen Jungen ist es auch wirklich so, der hat mir gesagt, er wünscht sich so fest mehr Zeit mit seinen Eltern. Und dort habe ich auch mal mit den Eltern Kontakt gehabt, einfach um ihnen mitzuteilen, was der Sohn mir gesagt hat, was er sich wünschen würde und so. Ja. Genau, ich glaube, bei diesen beiden ist es schon so ein klassisches Thema gewesen, wo ich das Gefühl hatte, dass das andere Geschwister so viel Aufmerksamkeit bekommt und Raum einnimmt zu Hause. Aber bei diesen beiden habe ich das Gefühl, es sind vielleicht auch noch so viele andere Faktoren, die noch mitwirken.	Fachstellen C6 Emotionale und psychische Belastungen
S00: Das ist eine mega gute Antwort, danke dir. Hast du das Gefühl, dass es sich auch wirklich auf das Verhalten der betroffenen Kinder in der Schule auswirkt? Du hast zwar schon ein bisschen angeschnitten, aber auch Kinder, die sich zum Beispiel, ich beziehe mich auf der in den Theorien beschriebenen Auswirkungen auf Geschwisterkinder. Nimmst du das auch wahr? Oder weniger?	
S01: Also ich glaube, bei dem einen Mädchen ist es so, bei der wird recht Druck gemacht. Sie ist so die, die funktioniert. Also gemäss Lehrpersonen ist das schon so ein Thema. Sie ist die, die Leistung bringt, gute Noten, die man so ein bisschen vorzeigen kann, da ist schon ein Druck da. Und ich glaube, bei dem einen, der einen Bruder hat, der auch recht stark beeinträchtigt ist, aber integrativ beschult wird. Der Bruder, der integrativ beschult wird, nervt halt. Alle sind genervt in der Klasse von ihm. Obwohl sie wissen, wie er ist, und schon seit fünf Jahren mit ihm in der Klasse sind, sind sie trotzdem so genervt. Und ich denke, das ist für ihn natürlich schon auch, sicher auch ein bisschen peinlich. Aber das weiss ich nicht genau, das hätte er mir so nie gesagt. Er ist im Moment auch nicht mehr bei mir.	C3 Leistungsdruck und erhöhte Erwartungen C4 Soziale Isolation, Scham, Stigmatisierung C8 Negative gruppendynamische Prozesse
S00: Hast du auch schon gemerkt, dass es irgendwelche gruppendynamischen Prozesse gab, also zum Beispiel Ausgrenzung von dem Kind oder Mobbing im schlimmsten Fall oder dass das Kind vielleicht eine besondere Rolle in der Klasse einnimmt?	
S01: Also bei den Mädchen, bei dem einen, wo die Familienbegleitung drin ist und der jüngere Bruder so stark beeinträchtigt ist, ist ganz klar. Ob das jetzt nur mit dem Geschwister zusammenhängt, weiss ich nicht, oder ob es noch andere Faktoren sind.	B2 Identifikation als Geschwisterkind F3 Kooperation mit externen Fachstellen G1 Fachliche Lücken
S00: Also eine Ausgrenzung, die sie erlebt, oder?	
S01: Ja, genau, sie ist in der zweiten Klasse, es ist noch nicht so schlimm, aber sie hat (...) es ist ein grosses Thema, und ich habe auch mit der Mutter immer wieder Kontakt, weil wir wirklich auch Angst haben, wie das dann nächstes Jahr weitergeht. Ja. Aber sie ist kognitiv nicht so stark. Sie ist, ähm (...) also, ich habe mit ihr heute ein ganz einfaches Spiel gemacht, das man mit den Kindergartenkindern macht, und das machen wir eigentlich (.) sie will jedes Mal dieses Spiel wieder machen, es ist wirklich ganz einfach, sie will das jedes Mal machen. Sie kommt fast jede Woche zu mir, und sie hat heute wieder die Regeln nicht mehr verstanden. Also sie ist wirklich auch kognitiv nicht so stark. Genau, ich weiss nicht, woher jetzt das Mobbing (.) ob das von dem kommt oder nicht, und ja. Und bei den anderen könnte ich es jetzt auch nicht auf das beziehen. Ich glaube, ich müsste jetzt hier eine grössere Menge an Daten haben (...) eine grössere Menge haben, damit ich das wirklich sagen könnte.	C8 Negative gruppendynamische Prozesse F1 Zusammenarbeit mit Eltern E2 Einzelfallarbeit E5 Spezifische Methoden G1 Fachliche Lücken
S00: Genau, es gibt auch Autoren, die von positiven Auswirkungen sprechen. Sie schreiben, dass einige betroffene Kinder verschiedene Ressourcen entwickeln, wie zum Beispiel viel Toleranz und Empathie, ein ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein und auch Sozialverhalten, eine grössere Reife und Selbstständigkeit, eine bewusste und offenere Haltung gegenüber von Menschen mit einer Beeinträchtigung. Das sind einige die in der Theorie genannt wurden, aber hast du auch schon ähnliche oder andere Ressourcen bei betroffenen Kindern beobachtet?	

S01: Ähm, also was ich merke, ist, wenn das ein Thema zu Hause ist (...) zum Beispiel eben auch bei dem einen Mädchen, wo es so richtig mit Mobbing ein bisschen schwierig wird, dort wird es halt recht thematisiert. Und sie haben auch, ähm (...), sie haben auch eben die Familienbegleitung und so, und dadurch kann sie wirklich so irgendwie... sie kann sehr gut über ihren Bruder reden und darüber, wie toll das auch ist, dass das so speziell ist. Und sie kann sehr viel, sehr gut über Gefühle und Sachen reden, weil sie das, glaube ich, auch zu Hause viel gemacht haben, weil das ein Thema ist, vielleicht auch im Zusammenhang mit dem Bruder und so, und ja. Ich habe wirklich (...) also ich weiss auch von einem Nachbarskind, das sehr eng ist zu uns, die hat ja auch so einen Bruder. Das ist jetzt nicht von der Arbeit, aber dort sehe ich das mega fest, dass sie das (...) dass sie wie so sehr viel übernimmt. Sie hat ihrem Bruder, der älter ist, als Kind damals geholfen, ihn zu wickeln und so, und hat immer sehr viel übernommen. Und dort sehe ich das mega fest. Und bei ihnen könnte ich jetzt in der Klasse oder so nicht speziell sagen, dass mir gerade etwas auffallen würde, aber das ist jetzt auch, weil es zu wenige sind, bei denen ich spezifisch weiss, dass das ein Thema ist, ja.	D1 Empathie und Sensibilität D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung F3 Kooperation mit externen Fachstellen C2 Übernahme von Betreuungs-/Pflegeaufgaben D2 Verantwortungsbereitschaft und Hilfsbereitschaft G1 Fachliche Lücken
S00: Gut, ja, das ist doch super. Also du hast jetzt noch nie wahrgenommen, dass sie eben in der Klasse zum Beispiel eine Vorbildfunktion übernehmen oder eine Unterstützerrolle oder Vermittlerrolle?	
S01: Hey, also die, die jetzt da sind, ausser sie vielleicht (...). Die eine, aber die wird eben auch ein bisschen ausgegrenzt in der Klasse, eigentlich. Also es ist jetzt wie so: Sie haben eigentlich alle eher eine negative Rolle in der Klasse, würde ich jetzt sagen. Ausser vielleicht einer, der ist neutral, aber die anderen sind jetzt nicht so die, die (...) sie sind nicht beliebt in der Klasse. Vielleicht, ich glaube, der eine ist neutral, aber die anderen drei, würde ich sagen, haben jetzt nicht die Rolle, dass sie von den anderen positiv wahrgenommen werden, ja.	C8 Negative gruppendynamische Prozesse
S00: Wann hast du das Gefühl, dass du irgendetwas beobachtest, vielleicht von den Belastungen oder den Risiken oder eben die Dynamiken, die es in der Klasse gibt, dass du das Gefühl hast, hey, jetzt muss ich intervenieren und aktiv werden?	
S01: Also jetzt eben beim, beim eigentlichen Kind, das jetzt in die dritte Klasse kommt, bei ihr machen wir wirklich mega grosse Sorgen, weil sie so (...) also sie, es ist einfach ihr Verhalten, und alles ist so prädestiniert, dass sie so (...) dass sie so (...) dass sie einfach, finde ich, sie ist einfach anders als die anderen. Ja. Und das ist, denke ich, so, nicht auf eine Art, dass die anderen sie cool finden. Mhm. Sie, sie, sie sucht sehr viel Aufmerksamkeit (...), redet und hört nicht auf zu reden, wenn sie im Kreis redet, und erzählt alles im Detail, dass gar niemand mehr zuhören mag, bei der speziellen Art, wie sie redet. Und dort ist jetzt wie so klar: Da müssen wir jetzt irgendwie schauen, wenn dann der Übertritt in die dritte Klasse ist, wie sie dann gut starten kann. Es gibt immer wieder eine neue Klassenzusammensetzung, da ist das noch so ein bisschen speziell. Bei ihr finde ich mega fest: Jetzt muss man unbedingt handeln. Und bei einem anderen Kind, wo es eben auch so gerade so eine negative Gruppendynamik gibt (...). Also bei der, die in die dritte kommt, selbst checkt sie es, glaube ich, weniger fest, als wir Erwachsenen, die ja merken, wie sie eigentlich so immer mehr am Drunterkommen ist. Und da habe ich auch schon vieles gemacht, da bin ich auch schon in der Tagesstruktur gewesen mit einer Intervention, da habe ich mit ihr ganz fest gearbeitet. Sie kommt immer wieder in Gruppen zu mir, wo man so Konfliktaufarbeitung macht und soziales Verhalten anschaut und so. Und bei einem anderen Kind ist auch (...) ja, da ist jetzt auch einfach eine ungute Gruppendynamik, wo ich merke, sie leidet mega darunter. Und sie erzählt mir dann halt: „Schau, im Moment ist mir eigentlich nur die Traurigkeit zu Gast.“ Also, wenn ich merke, der Leidensdruck vom Kind ist mega, wenn ich selber merke, der Leidensdruck ist gross, oder wenn ich durch das Verhalten, das jetzt gerade läuft, zu befürchten habe, dass es zu so einer Eskalation führen wird oder es schwierig wird, ja, dann habe ich das Gefühl, ist der Moment, um jetzt wirklich spätestens etwas zu machen.	C7 Auffälliges Verhalten im Schulalltag E1 Anlass und Kriterien für Intervention C8 Negative gruppendynamische Prozesse E3 Gruppenangebote und Klassenprojekte E2 Einzelfallarbeit C6 Emotionale und psychische Belastungen
S00: Hast du ein Beispiel, wie du dann den Prozess gestaltest, also von Anfang vielleicht bis zum möglichen Abschluss? (...)	
S01: Ähm, optimalerweise (...) hey, es ist wirklich, im Moment ist das alles manchmal noch ein bisschen chaotisch, das ist noch nicht so. Ich habe dann so etwas geplant, und dann kommt alles anders, weil mein Alltag ist irgendwie so geplant, und dann ist da eine kleine Intervention, da, das, so, so, jetzt muss ich doch wieder irgendwie eine Gefährdungsmeldung (...), und es ist oft nicht so, dass alles so strukturiert ist und funktioniert, wie ich es eigentlich gerne hätte. Und ich würde mir jetzt wie vorstellen, dass ich zum Beispiel bei dem Kind im neuen Schuljahr, dass wir zusammen-	E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext

sitzen mit der Lehrperson, der neuen Lehrperson, das ist eine neue Lehrperson, die auch an die Schule kommt, den Eltern und mir, und dass wir so ein bisschen einen Überblick machen über die Situation und besprechen, was es für Massnahmen braucht, damit das jetzt gut geht. Und dass man das nachher weitermacht, dass man dann in einer gewissen Regelmässigkeit Termine abmacht. Das wäre so mein Ideal. Im Moment ist es so, dass ich mal mit den Lehrpersonen spreche, dann mal mit der Mutter telefoniere, dann das Kind bei mir habe, dann wieder eine Gruppe bei mir habe, dann wieder mit den Lehrpersonen rede (.) also es ist noch nicht so koordiniert. Also, für mich wäre eigentlich so ein Runder Tisch das Ideal, um so einen Prozess überhaupt mal zu starten, genau. Und wirklich so ein bisschen dranbleiben und überlegen: Wie geht es weiter? Und das scheitert an ganz vielem, das scheitert an Terminressourcen. Das scheitert an der Terminkoordination zwischen verschiedenen (...) Leuten. Das scheitert auch an irgendwelchen Notfallinterventionen, die alles wieder durcheinander bringen. Ja. Und ich muss priorisieren, was jetzt überhaupt Platz hat im Ganzen.	F1 Zusammenarbeit mit Eltern F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen G2 Strukturelle Lücken G4 Situationen des ‚An-Grenzen-Stossens‘
S00: Ja. Danke. Jetzt kommen wir schon zu dem, was du bereits kurz ein bisschen angeschnitten hast, also welche Interventionsformen du zu einsetzt, dass du die Kinder mit ihren Belastungen unterstützen kannst und vielleicht auch die Ressourcen stärken kannst. Gibt es so spezielle Methoden, die du da anwendest?	
S01: Es kommt ein bisschen wie auf das Alter darauf ab. Also wenn es ältere Kinder sind, dann versuche ich sie eigentlich ganz klassisch so lösungsorientiert zu beraten. Und ich versuche mit dem Kind herauszufinden, was ist eigentlich das Ziel, was sind die Ziele, an was wollen wir arbeiten, ist es schon mal ein bisschen besser gewesen, was könnte man noch machen. Das wäre eigentlich so mein Ideal. Und auch immer sehr fest das Stärken einer Kompetenz, schauen, was geht schon gut, was ist besser seit dem letzten Gespräch, ein bisschen so. Bei den älteren Kindern probiere ich es ganz fest so, wenn ich im Einzelgespräch mit ihnen arbeite. Oder auch so Spiele, ich habe so Karten, wo man, wenn ein Selbstwerthema ist, so Karten hat mit Fragen, um den Selbstwert zu stärken. Oder ich habe Spiele, wo man irgendwie ein Gefühlsmonsterli, ein Monsterli baut, das irgendein Gefühl repräsentiert, und wo wir das dann anders bauen, wie man es gerne hätte, und überlegen, wie man dort hinkommt. Oder ich habe Spiele, wo man so Persönlichkeitsanteile legt oder so verschiedene Spiele, die ich eigentlich mache. Und mit den jüngeren Kindern wäre es dann mehr so ein bisschen, dass wir Rollenspiele machen, viel über Gefühle reden, weil ich glaube, sie müssen fest lernen, über ihre Gefühle überhaupt zuerst einmal reden zu können, wenn sie jünger sind. Und genau, also mit Eltern, oder wenn ich jetzt letztes Mal mit der Mutter von der einen telefoniert habe, habe ich auch geschaut. Ich habe dann gemerkt im Gespräch mit ihr, das ist alles nur noch negativ gewesen. Also nicht nur, was das erste jüngere Kind betrifft, sondern auch, was das Zweitklasskind betrifft, das ja auch so streng ist, und das ist alles so gewesen. Es sind wirklich, glaube ich, 15 Minuten gewesen, und sie hat nichts Positives gesagt. Und dann habe ich einfach versucht zu sagen: Ja, ich höre, das ist gerade mega streng für dich. Wo holst du denn deine Kraft im Moment. Und genau, ich versuche, die Eltern irgendwie darin zu bestärken. Aber das ist jetzt eine Mutter, die sehr gebildet ist, wo man das so machen kann. Wenn ich jetzt mit den Eltern von einem anderen Kind arbeite, die selber nie wirklich die Primarschule besucht haben, also nur bis zur zweiten Klasse, dann muss ich, glaube ich, anders arbeiten. Dann muss ich mir mehr überlegen, wie ich überhaupt grundsätzlich aufklären kann. Und ich glaube, denen fehlt dann wie ganz viel Wissen auch. Und das ist jetzt die direkte Arbeit mit den Kindern. Und in der Klasse finde ich das auch wichtig. Also ja, und je nachdem, was jetzt das Thema ist, ist es eine Mobbingintervention oder ist es zum Thema Andersartigkeit oder so, Diversität, ja. Das ist ja auch immer schön: Jetzt bin ich zum Beispiel gerade in einer Klasse gewesen, und wenn ich einmal in eine Klasse gehe, habe ich nachher meistens von dieser Klasse Meldungen bei mir, also dass Kinder sich bei mir melden, weil sie mich ein bisschen besser kennengelernt haben. Und ein Kind zum Beispiel ist jetzt zu mir gekommen, es kommt zu mir, weil es sagt: Schau, ich fühle mich einsam in der Klasse, die Mädchen (...) ich fühle mich, ich habe keine Freundin, ich habe einfach Mädchen, die so gemein sind zu mir. Aber du siehst dann halt im Hintergrund die Thematik: Okay, sie hat diese Geschichte mit der Beeinträchtigung des Bruders. Und dann merkst du aber: Okay, eigentlich ist es auch ein grosses Selbstwerthema, weil sie kann eigentlich über sich selber, sie kann sich selber nicht so lieben oder annehmen, wie sie ist. Und dann merkst du: Aha, die hat ja noch einen Bruder zu Hause, der sehr viel Raum einnimmt. Mit dem ist es auch (...) es ist nur schon mit ihm zu Hause schwierig, und wahrscheinlich nimmt er mega viel Aufmerksamkeit auf sich, es ist ja immer so. Dann muss man es im Kopf zuerst mal sortieren oder dort ansetzen. Jetzt muss ich auch noch diese Gruppendynamik auflösen, also muss ich da etwas machen, aber irgendwie muss ich das Kind im Selbstwert stärken und schauen, und irgendwie gibt es auch noch diese Situation zu Hause, wo man hinschauen muss. Und darum, das ist irgendwie so komplex. Es ist auch immer so schwierig, in allen Fällen, wo ich involviert bin, das wirklich so zu machen, wie man sollte. Oder ich könnte dann Entscheidungen fällen, die Kinder können einfach nicht mehr zu mir kommen, sondern sie haben eine mega Wartezeit, um zu kommen. Ja. Aber das finde ich eben auch wieder schwierig. Und darum habe ich jetzt schon meistens leider die Prio, dass einfach die Kinder kommen, wenn sie wollen, dass ich da bin, und dass ich dann vielleicht nicht immer schaffe, was so ideal wäre, nämlich das ganze Umfeld mit einzubeziehen, obwohl es mega wichtig wäre. Aber gleichzeitig können die Kinder nicht verstehen, wenn ich sage, sie haben jetzt ein Problem, und sie können nicht verstehen, wenn ich sage (...) also lo-	E2 Einzelfallarbeit E5 Spezifische Methoden E6 Fachliche Halten/Prinzipien A3 Ziele der Arbeit mit Geschwisterkindern D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung F1 Zusammenarbeit mit Eltern G1 Fachliche Lücken E3 Gruppenangebote und Klassenprojekte B1 Zugangswege C4 Soziale Isolation, Scham, Stigmatisierung B2 Identifikation als Geschwisterkind C1 Reduzierte elterliche Aufmerksamkeit / Zurücksetzung C6 Emotionale und psychische Belastungen

gisch, ich gebe ihnen vielleicht Termine in zwei, drei Wochen, nicht sofort. Ja. Aber wenn ich jetzt sagen würde, in zwei Monaten, ist es einfach schon wieder sehr spät, ja. Mhm.	E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext C8 Negative gruppendynamische Prozesse G2 Strukturelle Lücken
S00: Ja das klingt sehr nachvollziehbar. Da knüpfe ich doch gerade an mit der nächsten Frage. Unterscheidet sich dein Vorgehen zwischen Geschwisterkindern zu anderen Kindern, die deine Leistungen in Anspruch nehmen? Oder hast du das Gefühl, du intervenierst da ähnlich und auch methodisch gibt es da keine grossen Unterschiede?	
S01: Nein, ich habe das Gefühl, es unterscheidet sich nicht. Ausser, also es wäre jetzt so, wenn es ein Thema wäre, dass das Kind zeigt, die Situation zu Hause mit meinen Geschwistern ist so schwierig. Wenn das jetzt der Hauptfokus ist vom Kind, ja. Dann gehe ich, also, dann würde ich auf das eingehen, aber sonst unterscheidet es sich nicht. Meine Aufgabe ist, mir einen Überblick zu verschaffen und ein bisschen zu überlegen, wo muss ich da überall Hebel ansetzen, also wo muss ich überall ansetzen, damit irgendetwas läuft, oder. Und gleichzeitig ist es natürlich so, ich habe ein Kind bei mir, und es kann dann gut sein, dass das Kind sagt, ich möchte nicht, dass meine Eltern wissen, dass ich bei dir bin. Ja. Und dann würde ich das auch akzeptieren, solange ich keine Gefährdung sehe. Und dann würde ich auch, wenn das Kind eine schwierige Situation zu Hause hat und ich das Gefühl habe, es wäre jetzt gut, das mit den Eltern zu besprechen, dann würde ich das Kind versuchen zu motivieren und auch erklären, dass ich glaube, es wäre jetzt wirklich cool, mit deinen Eltern zu sprechen. Weil so können wir wirklich etwas verändern, weil es, glaube ich, wichtig ist, sie einzubeziehen. Aber wenn das Kind dann immer noch findet, nein, es will das nicht, dann mache ich es nicht. Oder manchmal sagen die Kinder auch: Du darfst mit meinen Eltern reden, aber das und das und das will ich lieber nicht. Und dann akzeptiere ich das. Das muss ich ja auch, aber ja.	E7 Unterschiede zur Arbeit mit anderen Kindern A2 Spezifischer Auftrag gegenüber Geschwisterkindern A1 Allgemeiner Auftrag SSA E2 Einzelfallarbeit F1 Zusammenarbeit mit Eltern G3 Grenzen des SSA-Mandats E6 Fachliche Hal-tun-gen/Prinzipien
S00: Ja, gut, besten Dank. Jetzt kommen wir schon zu der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und externen Fachstellen. Wie gestaltet sich die Kooperation mit den Eltern oder eben auch zu den externen Fachstellen?	
S01: Also in der Regel finde ich, ist die Zusammenarbeit mit den Eltern ja meistens gut. Ausser natürlich, wenn wir da anfangen, also wenn wir da richtig Gefährdungsmeldung gehen und wir sie darauf aufmerksam machen müssen, dass wir das Gefühl haben, dass das Kindwohl zu Hause gefährdet ist, dann ist es schon nicht immer so toll. Aber sonst, in der Regel, ist es so, viele Kinder, die kommen, also vor allem die jüngeren Kinder, da ist es eigentlich fast ausnahmslos, nicht immer, aber fast ausnahmslos so, dass sie finden, es ist okay, wenn du meine Eltern einbindest und wenn du die Infos weitererzählst. Und ich sage eh schon, wenn ein Erst- oder Zweitklasskind kommt und die Lehrperson das schickt, sage ich immer, wenn es möglich ist, dann informiert bitte die Eltern, vor allem wenn die Anmeldung über die Lehrperson kommt, sowieso. Wenn das Kind selber von sich aus kommt, ich habe hier solche Briefe von ihnen in meinem Briefkasten, dass das Kind mit mir reden möchte, dann frage ich das Kind, du, was meinst du, was wir hier besprechen, wäre das auch okay, wenn das deine Eltern wissen, oder lieber nicht, und dann versuche ich, die Eltern mit einzubeziehen. Und wenn es Auffälligkeiten in der Klasse sind und die Anmeldung über die Lehrperson erfolgt, dann hat sie Rücksprache mit den Eltern, und die Eltern sind einverstanden und finden es dementsprechend auch gut, dass ich involviert bin, und die Zusammenarbeit ist dann auch okay.	F1 Zusammenarbeit mit Eltern G3 Grenzen des SSA-Mandats B1 Zugangswege E6 Fachliche Hal-tun-gen/Prinzipien C7 Auffälliges Verhalten im Schulalltag F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen

S00: Also die Lehrperson muss dann das Einverständnis von den Eltern haben, dass das Kind zu dir kommen darf?	
S01: Also wenn die Lehrperson findet, schau, das Kind ist einfach mega auffällig im Unterricht und sie hat jetzt nicht gerade das Gefühl, dass da Gewalt zu Hause im Spiel ist, dann sage ich der Lehrperson, dass sie die Eltern beim Elterngespräch informiert. Oder die Lehrperson sagt (..), schau, ich habe schon mit den Eltern darüber gesprochen, wir denken, es wäre gut, wenn das Kind zu dir kommen würde. Und das ist natürlich eine Ausgangslage, in der die Zusammenarbeit meistens gut funktioniert, weil sie das ja auch irgendwie sehen, sonst hätten sie ja nicht eingewilligt, dass das Kind mal zu mir kommt. Und sonst erlebe ich es schon auch, wenn ich sie dann anrufe. Ich versuche ja auch, die Ressourcen des Kindes hervorzuheben, wenn ich mit den Eltern telefoniere, und nicht zu sagen, was alles schlecht ist. Dann habe ich das Gefühl, kann man die Eltern eigentlich meistens gewinnen. Also ich habe noch nie Ablehnung erfahren, aber vielleicht bin ich für sie auch eine Autoritätsperson, und dann haben sie wie das Gefühl, sie müssen höflich sein. Also ja, ich weiss es wie nicht, aber bei solchen Themen, wirklich ausser wenn es um Kindswohlthematiken geht, habe ich eigentlich noch praktisch nie Ablehnung durch die Eltern erfahren.	C7 Auffälliges Verhalten im Schulalltag F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen F1 Zusammenarbeit mit Eltern F4 Bedeutung der Kooperation für Nachhaltigkeit E6 Fachliche Hal-tungen/Prinzipien G3 Grenzen des SSA-Man-dats
S00: Das klingt sehr positiv. Und welche Relevanz hat die Zusammenarbeit für dich und vielleicht auch für einen (.) längerfristigen Erfolg?	
S01: Ich glaube, für einen längerfristigen Erfolg ist sie extrem wichtig, die Zusammenarbeit. Dann sind die Rundtischgespräche mega wichtig, die ich leider nicht so zuverlässig machen kann. Ich glaube, es ist mega wichtig, damit man wirklich etwas erreichen kann. Und ich merke jetzt auch, gerade bei den (...) ich denke jetzt zum Beispiel an ein konkretes Beispiel, dort merke ich, die Eltern sind eigentlich auch mega froh, dass ich mich melde und dass sie merken, oh, das Thema schaut nachher noch jemand anderes an. Es ist nicht alles nur bei ihnen, es ist noch jemand da zum Unterstützen. Ich glaube, sie schätzen das mega.	F4 Bedeutung der Kooperation für Nachhaltigkeit F1 Zusammenarbeit mit Eltern
S00: Das kann ich mir gut vorstellen. Dann kommen wir schon zu den Grenzen und Lücken, die du vielleicht auch wahrnimmst in dem Bereich. Du hast jetzt vorhin schon erwähnt, was Probleme sein können. Welche fachlichen und strukturellen Lücken zeigen sich aus deiner Sicht im Hinblick auch auf eine bedarfsgerechte Begleitung von Geschwisterkindern. Also eben zum Beispiel bezüglich Früherkennung, von der wir es vorher schon hatten, Prävention, vielleicht auch eigenes Fachwissen oder deinem eigenen Auftrag als Schulsozialarbeiterin.	
S01: Hey ja, ich glaube, das ist wie mega breit. Also das eine, was ich gesagt habe, sind fehlende zeitliche Ressourcen, um mich dem Thema wirklich anzunehmen und in dem Umfang annehmen zu können, wie ich das gerne würde. Dann fachliches Wissen vielleicht auch, weil es einfach so viele Themen gibt. Ich habe jeden Tag wieder irgendein neues Thema und denke: Oh krass, woher kommt das, was muss ich jetzt da machen? Also es ist wirklich so, immer wieder. Ich glaube (...), das hatte ich vorher in meinem Berufsleben nie so intensiv, da muss ich auch sagen, dass die SSA wirklich krass ist. Ich meine, ich habe einfach einen Tag lang Gespräche. Ich habe mega wenig Admin insgesamt im Vergleich zu vorherigen Stellen, die ich gehabt habe, wo Admin immer auch so einen grossen Aufwand ergeben hat. Bei so klassischen Sozialarbeitsstellen hast du einfach einen grossen Teil Admin, und das ist da überhaupt nicht so. Es ist sehr (...) ich habe sehr viel zu tun, es ist sehr „lebig“, es ist sehr dynamisch und so. Und ähm, es kommen ja auch immer wieder einfach neue Themen, wo ich dann irgendwie wieder ein bisschen dran bin, aber dann kommt schon wieder irgendein anderes Thema, und dann ist wieder das und das. Ich finde es ganz schwierig, mich so zu sortieren und jetzt Prioritäten zu setzen und ein bisschen Zeit zu haben, um zu überlegen, was die nächsten Schritte sind. Und dann ist es wirklich mit der Gesprächs-koordination nicht einfach, weil die Lehrpersonen nur nach dem Unterricht oder am Mittag können. Sonst können sie eigentlich nicht. Mittag ist nicht so praktisch, weil dann können auch die Eltern nicht, die arbeiten vielleicht noch. Dann sind es vielleicht zwei Lehrpersonen, die dabei sein sollten, die IV-Lehrperson und die Klassenlehrperson, die gut wären. Und dann ist es ja nicht nur bei einem Kind, wo man das machen müsste, sondern bei ganz vielen, und auch wegen anderen Themen und so. Also ich finde, das ist eine grosse, grosse Schwierigkeit (..).	G2 Strukturelle Lücken G1 Fachliche Lücken A1 Allgemeiner Auftrag SSA F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen F1 Zusammenarbeit mit Eltern
S00: Ja und es kommen ja auch immer wieder neue Themen, oder? Wo man vielleicht früher gar nicht im Schulalltag erlebt hat, durch Medien oder so was.	
S01: Ja, ja, wirklich. Und ich fände es auch cool, wenn jetzt zum Beispiel Lehrpersonen... also ich merke, manchmal haben die Lehrpersonen ein Thema, womit sie auf mich zukommen, so im Sinn von: Ja, das Kind ist mega auffällig, oder. Und dann frage ich: Ah, haben Sie schon mal ein Gespräch mit den Eltern? Und sie sagen nein. Da denke ich: Aha, spannend. Du findest das Thema,	C7 Auffälliges Verhalten im Schulalltag

du findest es zwar schwierig, schickst das Kind zu mir, aber mit den Eltern, also den Eltern des betroffenen Kindes, bist du noch nicht zusammengesessen und hast es angeschaut. Und dann denke ich mir manchmal auch, da könnte man ja eigentlich schon ein bisschen präventiv wirken, die Lehrpersonen, mit solchen Gesprächen. Sie müssen ja die Klasse auch führen können, und sie müssen ja auch mit den Eltern Gespräche führen, das gehört auch zu ihrem Auftrag, also Situationen mit den Eltern zu besprechen. Ja.	F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen F4 Bedeutung der Kooperation für Nachhaltigkeit G1 Fachliche Lücken
S00: Also, dass du eigentlich so wie die erste Anlaufstelle eigentlich bist, obwohl es eigentlich eigentlich die Eltern sein könnten?	
S01: Genau, je nachdem. Genau. Und ich finde, so wie (.) bei einzelnen Lehrpersonen geht das gut. Aber ich meine, es ist auch ein anderer Beruf. Ich meine, ich bin auch das erste Mal an einer Stelle, wo ich nie mit anderen Sozis arbeite. Es ist wirklich einfach ein anderes Verständnis oder ja. Auch oft eine andere Haltung, ja.	F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen G1 Fachliche Lücken
S00: Gibt es Situationen, in denen du das Gefühl hast, dass du an fachliche oder strukturelle Grenzen stossst?	
S01: Ja, eben genau. Also eigentlich gibt es jeden Tag irgendeine Situation, wo ich denke, boah. Mhm. Ja, das ist wie so, es verläuft auch nicht so linear. Du kannst Sachen vorbereiten, das Gespräch, und dann kommt immer alles ganz anders, als du gedacht hast. Du spielst nur Uno oder das Kind will plötzlich nur Hündchen spielen. Ja. Und wenn es jetzt wirklich nur das will und sich auf nichts anderes einlässt, dann spiele ich halt eine Lektion lang Hündchen. Ja. (...) Also ich kann dann schon sagen, schau, das nächste Mal geht das nicht mehr. Jetzt geht das, aber das nächste Mal möchte ich lieber etwas anderes machen. Aber ja. Es ist einfach sehr viel, manchmal.	E2 Einzelfallarbeit E6 Fachliche Haltungen/Prinzipien G4 Situationen des 'An-Grenzen-Stossens'
S00: Also wirklich sehr unvorhersehbar was jeden Tag auf dich zukommt. Kommen wir schon zum Weiterentwicklungspotenzial. Ähm, welche fachlichen Anpassungen oder Entwicklungen oder Weiterentwicklungen von der SSA wären aus deiner Sicht nötig, damit Geschwisterkinder im Schulkontext gezielter unterstützt werden können. Also beispielsweise bezüglich Konzepte, Abläufe, Ressourcen oder auch Qualifizierung? Oder dass es zusätzlich etwas ganz anderes bräuchte?	
S01: Also ich glaube, Konzepte würden jetzt alle irgendwie finden, oh mein Gott, nicht noch mal ein Konzept. Es ist eigentlich schon so viel, und an der Schule nimmt einfach das Verhaltens-thema so einen grossen Raum ein. Also mit Kindern, die irgendwie einfach den Unterricht stören oder so, ja, die einfach so sind, wirklich, das nimmt so viele Ressourcen ein, es hat eigentlich niemand Bock auf noch mehr Konzepte zu irgendetwas. Und ich glaube, es ist ja gleich gut, wenn es einfach (...) also ich glaube, man kann den Lehrpersonen nicht noch mehr zumuten, es ist dann schlichtweg alles zu viel. Und sie sind ja auch nicht in der Position, dass sie neben dem pädagogischen Auftrag noch zu allen möglichen Themen eine Vertiefung haben können. Und als SSA ist es sicher gut, wenn man einfach das Wissen hat, also ein bisschen weiss, was was bei einem Kind auslösen kann, und auch Hintergrundwissen dazu hat. Ja. Und auch Fachstellen kennt oder zumindest auf die Idee kommt, dass man ja noch Fachstellen hat, oder so ein bisschen eine Idee davon hat. Ja, glaube ich, so ein bisschen das.	G2 Strukturelle Lücken G6 Strukturelle Weiterentwicklung G1 Fachliche Lücken G5 Fachliche Weiterentwicklung F3 Kooperation mit externen Fachstellen
S00: Mhm. Also wenn du jetzt einen Wunsch hättest, sozusagen, egal an wer, damit du das Gefühl hättest, hey, ich kann den Kindern gerechter werden, was wäre das?	
S01: Ein Wunsch, ähm, ja, Zeit. Ja, Zeit, ja. Zeit, Zeit. Und ich glaube, also es ist noch spannend, oder, ich meine, die Frage bezieht sich schon auf die Geschwisterkinder, aber man kann es wirklich auf alle Themen beziehen. Ja. Ja. Auf alles. Ich finde, es wird mega schnell komplex. Du hast ein Kind mit irgendeinem Problem. Gut, Suizidgedanken sind jetzt krass, das ist wirklich ein Notfall, da musst du halt vielleicht sogar andere involvieren. Aber eben, sonst irgendeine psychische Thematik, wo du dann überlegen musst, wie musst du vorgehen, musst du noch mit der Therapeutin in Kontakt kommen, oder eine Therapie organisieren, die Eltern dabei unterstützen, die Therapie zu organisieren, die Eltern motivieren, eine Therapie zu machen, zuerst einmal das Kind motivieren, also überhaupt abholen, ob du mit den Eltern Kontakt aufnehmen darfst. Dann mit der Lehrperson vielleicht einen Notfallplan aushandeln, wenn das Kind eine komplette Krise hat und nur noch weint, oder ich weiss nicht, was noch alles. Ich glaube, wir brauchen einfach Zeit. Ich	G2 Strukturelle Lücken G6 Strukturelle Weiterentwicklung G5 Fachliche Weiterentwicklung

wünsche mir Zeit. Und dazu so ein bisschen, also es ist ja eigentlich so, wir brauchen irgendwie eine gewisse Gelassenheit in dieser Arbeit, das ist mega wichtig, weil es einfach so viele Sachen sind, die wir nicht alle gerade lösen können.	F3 Kooperation mit externen Fachstellen F1 Zusammenarbeit mit Eltern F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen E6 Fachliche Haltungen/Prinzipien
S00: Ja, danke. Ähm, genau, dann komme ich schon zur letzten Frage, und zwar, hast du das Gefühl, die SSA ist eine wichtige Anlaufstelle für Geschwisterkinder ist, auch im Verhältnis vielleicht zu anderen Unterstützungsangeboten, oder eher nicht?	
S01: Ich habe das Gefühl, die SSA ist so ein cooler und wichtiger Job. Es ist so wichtig. Also ich merke ja, ich habe da Kinder, die klopfen, die reden wollen, oder eben bei ihnen in der Klasse auch, da bin ich reingegangen und habe Prävention gemacht, bei ersten und zweiten Klassen, zu gewaltfreier Kommunikation. Das wissen nachher die Kinder, und die haben dann auch plötzlich diese Ideen und finden im Maxirat, im Schülerrat: Ah, eigentlich möchte ich so einen Friedensbrugg für den Pausenplatz malen, ob sie das dürfen. Es kommen dann so Ideen nachher. Und sie kommen irgendwie mega gerne zu mir, sagen mir das auch. Also man bekommt auch ab und zu mal ein Kompliment von einem Kind, dann sagen sie, es ist so cool bei dir, du hilfst mir so gut. Und ich glaube, allein schon dafür, dass jemand zuhört, dass jemand Zeit hat, um ihnen zuzuhören und ihnen zu sagen: Hey, das machst du schon, das hast du so toll gemacht, obwohl es so schwierig war, das ist super, dass du das lösen möchtest und dass dieser positive Fokus da ist. Sonst ist alles oft mega problemorientiert, und die Lehrpersonen haben jetzt auch nicht unbedingt (...) also, ich rede jetzt sehr negativ über die Lehrpersonen, ich meine, ich arbeite mit ihnen zusammen, aber es ist ja auch so, sie haben einen anderen Hintergrund, und sie sind dann nicht so. Es ist doch oft sehr problemfokussiert, alles. Und bei der SSA versucht man einfach, den Kindern wieder ein bisschen mehr Zuversicht zu vermitteln, oder ihnen wirklich auch sagen zu können: Doch, ich bin für dich da, ja, wir schauen das zusammen an, und wir finden eine Lösung, dass es dir besser geht. Und ich glaube, das ist mega, mega wichtig.	G7 Rolle der SSA im Vergleich zu anderen Angeboten E3 Gruppenangebote und Klassenprojekte E6 Fachliche Haltungen/Prinzipien
S00: Ja, danke. Ich habe jetzt gerade gemerkt, weil du das gesagt hast, mit Zuversicht, dass ich eine Frage noch vergessen habe, und zwar, mit welchen fachlichen Haltungen, oder Prinzipien orientierst du dich in deiner Arbeit? Das habe ich jetzt gar nicht gefragt, das wäre noch spannend zu erfahren.	
S01: Ja, genau, ich würde schon sagen, so. Ich mache ja auch gerade noch den CAS, aber ich habe schon vorher lösungsorientiert gearbeitet, es ist einfach lange gegangen, bis ich das mit dem CAS noch geschafft habe, genau. Also, ja, schon lösungs-, kompetenzorientiert, systemisch, so, ich arbeite schon nach diesen Prinzipien. Also, jeder Mensch hat Ressourcen und Stärken, um seine Probleme irgendwie lösen zu können. Und ich versuche mega, also, ich habe die Kinder wirklich gern, egal wie scheisse sie sich anstellen, ich glaube, das ist ganz wichtig. Ja. So, das Verhalten und das Kind getrennt zu betrachten. Und ich kann sagen: Hey, das ist jetzt wirklich richtig scheisse. Also, ich kann auch meinen Kindern sagen: Schau, es ist wirklich nicht so cool gewesen, wie du das gemacht hast. Ja. Ich finde, das ist jetzt nicht so toll gewesen, dass du das gemacht hast. Aber trotzdem, bei Kindern, ich arbeite schon lösungsorientiert glaube ich, muss man den Kindern auch ein bisschen mehr erklären, Sachen noch mehr erklären als Erwachsenen. Dass ich zum Beispiel sage: Weisst du, als ich Kind war, habe ich das auch gehabt, und so habe ich das damals gelöst. Oder: Weisst du, ich glaube, wenn du sie schlägst, weil sie dich geschlagen hat, dann machst du jetzt genau das Gleiche, was du eigentlich nicht gerne hast. Das wäre etwas, was ich beim Erwachsenen nicht so sagen würde, aber bei einem Kind, das vielleicht noch ein bisschen mehr auf seine eigenen Ideen kommt, glaube ich schon. Und so, dass ich wirklich auch die Stärken sehe. Ich frage zum Start immer: Was sind so deine Stärken, was kannst du besonders gut. Wenn jetzt deine Mutter auf dem Sofa sitzen würde, was würde sie mir erzählen, was du gut kannst. Und deine beste Freundin, was findet sie an dir toll. Und dann ist es noch spannend, dann sagen die Kinder immer Mathe, Deutsch, und ich meine: Jaja, aber was hätte sie denn an dir besonders gern, weisst du, wofür sie dich mag (...) und dann kommen dann schon ein bisschen andere Sachen. Aber sie sind sehr oft auf das Schulische bezogen, vielleicht weil ich auch im Schulsetting bin. Ähm, ja, ich glaube ganz fest an so Kompetenzen. Und ich finde es auch mega wichtig, dass wir über Gefühle reden, dass ich da mega oft mit Kindern über Gefühle rede. Wir haben viele Spiele, ich habe verschiedene Gefühlskarten, die ich so auflege oder nutze. Und dann sage ich: Such mal eins aus, was jetzt gerade zu dir passt. Ich glaube, das sind so die Grundwerte. Ich habe viele Bücher und so, die ich noch nutze, das sind jetzt keine Werte, aber methodisch sehr wertvoll. So zu verschiedenen Themen, wo ich Bücher mit ihnen anschau. Oder	E6 Fachliche Haltungen/Prinzipien D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung E5 Spezifische Methoden E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext

wo ich dann auch, wenn ich zum Beispiel merke, das ist jetzt der Hauptfokus, das Thema zu Hause, dann würde ich recherchieren und schauen, was es da für ein gutes Bilderbuch dazu gibt. Und dann würde ich vielleicht noch ein Bilderbuch kaufen, das die Situation erklärt, oder wo man so ein Tierchen hat, ein Pärchen, dem es genau gleich geht und so, ja. (...) Ist das gut?	
S00: Ja, das ist super, hey, jetzt sind wir schon fertig, danke viel mals. Es sind mega spannende Aussagen gewesen von dir. Danke dass du dir Zeit genommen hast und dich mit diesem Thema in diesem Gespräch so intensiv beschäftigt hast.	
S01: Ja, sehr gerne. Ich fand es spannende Fragen und das hat mich gerade wirklich auch zum Nachdenken angeregt.	

C Codiertes Transkript vom Interview mit IP3

S00: Dann danke ich dir nochmal herzlich, dass du dir Zeit nimmst für das Interview. Wichtig ist mir auch noch zu sagen, dass nicht jedes Kind und nicht jedes Familiensystem gleich ist und dass auch das Kind unterschiedliche Risiko- und Schutzfaktoren mit sich bringt, oder auch die Resilienz sehr individuell ist. Ziel ist einfach, deine Sicht als Sozialarbeiter zu erfassen, wie du die Geschwisterkinder im Schulalltag wahrnimmst, wie du sie vielleicht unterstützt, was für dich wirksame Ansätze sind und vielleicht auch, wo sie sich zeigen oder ob du Weiterentwicklungsbedarf siehst. Ich starte gerade mit der ersten Frage. In welchem schulischen Setting bist du als Schulsozialarbeiter tätig?	
S01: Ich bin hier zuständig für die Primarschule und die Basistufe, das ist mein Setting, wo ich zurzeit 55 Stellenprozent zur Verfügung habe. Es sind hier rund 500 lernende Kinder.	A1 Allgemeiner Auftrag SSA
S00: Wie viele von denen nehmen dein Angebot in Anspruch?	
S01: Deine Frage ist jetzt allgemein oder in Bezug auf Geschwisterkinder?	
S00: Nein, da darfst du gerne eine allgemeine Antwort geben.	
S01: Allgemein. Gut, ja. Ähm, ich bin seit August hier, vorher war meine Kollegin 20 Jahre an dieser Schule. Also die hat die SSA von Anfang an aufgebaut und geprägt und auch ein bisschen ein anderes Verständnis der SSA gehabt. Beziehungsweise sie hat die letzten zwei drei Jahre das Verständnis der SSA der Stadt nicht mehr so mitgemacht. (..) Von dem her bin ich, bin ich in der Aufbauarbeit, ähm, (....) Ich würde sagen, dass es ab dem Zyklus zwei, sprich dritte Klasse kommen bedeutend mehr als jetzt vom Zyklus eins, das heisst Kindergarten und Unterstufe. Als ich mich den Klassen vorgestellt habe, als ich in den Klassen gewesen bin, sind viele Anfragen gekommen. (..) Jetzt ist es eher zurückgegangen. Jetzt habe ich auch diesbezüglich weniger aktiv gemacht in den Klassen, weil ich auch mehr als genug ausgelastet bin. Es gibt aber immer mehr Kinder, die schon bei mir mal in der Beratung gewesen sind, die dann Werbung machen und zu einem anderen Kind dann sagt, hey, geh doch mal zur SSA. (..) Eine Zahl kann ich dir so nicht sagen. (...)	A1 Allgemeiner Auftrag SSA B1 Zugangswege G2 Strukturelle Lücken
S00: Das ist auch super so, danke. Jetzt lege ich den Fokus auf das Thema der Geschwisterkinder. Und zwar, wie sieht dein Auftrag aus, oder hast du überhaupt das Gefühl, dass du als Schulsozialarbeiter einen Auftrag gegenüber von Geschwisterkindern hast? (...)	
S01: Da habe ich keinen spezifischen Auftrag, (.....) aber ich habe ein bisschen Mühe mit der Differenzierung. Zur SSA kommen Menschen, egal ob Jungen oder Mädchen, Einzelkinder oder Kinder mit Geschwister, oder egal ob sie Geschwister mit einer Behinderung oder chronischen Erkrankung haben. Es sind alle willkommen.	A2 Spezifischer Auftrag gegenüber Geschwisterkindern E6 Fachliche Hal-tungen/Prinzipien
S00: Ja. (.....)	
S01: Ich trage da auch irgendwie verschiedene Hüte, weil ich mal Schulsozialarbeiter in eine Heilpädagogischen Schule war, wo Kinder sind, mit einer geistigen- oder Mehrfachbehinderung. Und da jetzt bin ich seit 10 Jahren Schulsozialarbeiter, seit 5,5 Jahren in der Stadt. Ich habe einen Fall präsent, wo das Kind, das bei uns in der Regelschule war, (...) sich geäußert hat, ja, es ist schwierig zu Hause. Es war ein Mädchen, hat zwei behinderte Geschwister, die in Sonderschulen sind. Dort habe ich sie einfach wahrgenommen und dort unterstützt, wo sie Unterstützung gebraucht hat. Aber ich habe eigentlich keinen spezifischen Auftrag diesbezüglich.	B2 Identifikation als Geschwisterkind E2 Einzelfallarbeit A2 Spezifischer Auftrag gegenüber Geschwisterkindern
S00: Du hast ja trotzdem einen Auftrag als Schulsozialarbeiter und auch Ziele, die du mit Kindern verfolgst? Würdest du also sagen, dass du bei allen den Gleichen Auftrag hast und vielleicht das gleiche Ziel verfolgst?	
S01: Ähm, äh, ja, (.....) Du stellst spannende Fragen. Ein persönlicher Schwerpunkt von mir, und der bevorzugen gewisse Kinder auch ein bisschen, ist Genderspezifische Arbeit oder wenn es um das Thema Grenzverletzungen geht, um Gewalt in jedem Bereich. Da nehme ich auch schneller den Auftrag an, als bei anderen Settings, wo ich merke, da ist zum Beispiel die Lehrperson schon sehr dran. Also dort setze ich schon meinen Fokus und das ist auch ein Ziel, welches ich allgemein verfolge. Es unterscheidet sich also nicht in meiner Arbeit.	A1 Allgemeiner Auftrag SSA E6 Fachliche Hal-tungen/Prinzipien
S00: Hast du das Gefühl, du begegnest auch Herausforderungen, die betroffene Familien, oder auch Geschwisterkinder zu erreichen, und vielleicht auch auf das Angebot der SSA aufmerksam zu machen? (10 Sekunden Pause)	

S01: Ich vermute, dass Geschwisterkinder, (...) dass das stark mit Scham verbunden ist. Und dass die Kinder dann in diesem Setting ein Thema mitbringen, welches sie dann hier mit mir als SSA bearbeiten wollen. Das Kind ist in der Regel nicht im Vordergrund, eher zurückhaltend, einfach im Schulsystem und in der Klasse schon genug gefordert und es hat zu Hause aber noch ein behindertes Geschwister. Das wird dann vielleicht zu Hause schon genug behandelt, oder eben genau nicht. Wenn das Thema dann aufkommt, dann schauen wir es an, wenn es kein Thema ist dann schauen wir an was das Kind sonst arbeiten möchte. Sie wissen, dass es mich gibt und auch viele Eltern wissen das. Ich denke einfach, dass es wirklich auch wegen dieser Scham, oh ich habe da ja noch ein behindertes Geschwister, das ist nicht in Anführungszeichen normal, dafür schäme ich mich irgendwie. Das kann schon eine Herausforderung sein, also offen über das zu sprechen, obwohl es einem vielleicht, oder eben aus Sicht vom Kind nicht direkt betrifft. Es betrifft ja zuerst das behinderte oder kranke Kind, das leidet ja schon genug. Dann möchte ich nicht auch noch in der Schule darüber sprechen oder über das sprechen, was mich dadurch belastet.	C4 Soziale Isolation, Scham, Stigmatisierung B3 Herausforderungen der Erreichbarkeit B2 Identifikation als Geschwisterkind E2 Einzelfallarbeit B1 Zugangswege C6 Emotionale und psychische Belastungen
S00: Es gibt verschiedene Autoren, die beschreiben, dass das Aufwachsen mit einem behinderten oder erkrankten Geschwister auch Risiken für die psychische Gesundheit mitbringen kann. Ich kann dir gerne ein paar aufzählen, welche in der Theorie beschrieben werden. Das wäre zum Beispiel eben die reduzierte Aufmerksamkeit der Eltern, Erwartung und an die Übernahme von Betreuung- und Pflegeaufgaben, äh, erhöhte Leistungserwartung, soziale Isolation, (...) mangelndes Wissen über Behinderung und ihre Ursache. Das sind jetzt nur das ein paar. Ähm, ich habe das Gefühl, diese Risiken wirken sich auch auf den Schulalltag betroffener Kinder aus, da die Schule ja wirklich auch eine grosse Rolle in diesem Lebensabschnitt einnimmt. Da habe ich mich gefragt, wie können solche Risiken bei den Geschwisterkindern vielleicht frühzeitig erkannt werden und durch präventive Massnahmen auch schon möglichst gut abgefangen werden? Welche Rolle hast du da?	
S01: Wenn wir jetzt von Rollen sprechen, dann ist das die Rolle der Eltern. Sich dem bewusst zu sein, das ist ein sehr hoher Anspruch natürlich. Zuerst ist es aber wirklich die Rolle der Eltern, dann die der Lehrperson, dann die der schulischen Heilpädagog:in, von der IF, und dann wenn wir von einer Reihenfolge sprechen wollen, die der SSA. Wenn ein Kind sich jetzt bei der SSA meldet, dann geht es zuerst häufig um die Themen Präsenz, Aufmerksamkeit, (...) dass er oder sie gesehen wird. Wenn das Kind das Thema bringt, dann unbedingt darauf eingehen, aber wenn das Kind das Thema nicht bringt, muss ich es dann wissen? Glaube ich nicht. (...) Wenn es für das Kind wichtig ist, dass bringt es das und wenn es das nicht bringt, dann ist es nicht wichtig, dann ist anderes wichtig. Bezogen auf das Thema, das gesunde Kind dieses Thema nicht erwähnt, und ich es dann anspreche, dann bin ich ja genau wieder bei dem anderen Kind, also dann ist meine Aufmerksamkeit wieder beim kranken oder behinderten Kind. So entsteht dann aus meiner Sicht ein Widerspruch.	F5 Triagem-Funktion der SSA G3 Grenzen des SSA-Mandats C1 Reduzierte elterliche Aufmerksamkeit / Zurücksetzung E2 Einzelfallarbeit E6 Fachliche Haltungen/Prinzipien
S00: Das kann ich verstehen. Hast du schon mit vielen Kindern zusammengearbeitet, wo du vielleicht von den Belastungen oder Risiken irgendetwas gespürt hast, oder wo dir das vielleicht von den Lehrpersonen mitteilt wurde, dass sie oder er diese wahrgenommen hat?	
S01: Hmm, also ich denke, was ich vorallem wahrnehme, ist das Thema Aufmerksamkeit. Also von den Kindern, von denen ich etwas mitbekomme, ist es schon so, dass das behinderte Kind zu Hause schon im Mittelpunkt steht und dann möchte das gesunde Kind sich vielleicht nicht auch noch mit Problemen oder Sorgen an sie wenden. Dann sehe ich es schon auch als Teilauftrag, also bei herausfordernden Situationen, in denen ich involviert bin, daran zu denken, (...) ah, das Kind hat ein behindertes Geschwister. Und wenn es dann in den Bereich von Kinderschutz geht, dann noch viel mehr.	C1 Reduzierte elterliche Aufmerksamkeit / Zurücksetzung C6 Emotionale und psychische Belastungen

	A2 Spezi- fischer Auftrag gegenüber Geschwis- terkindern E1 Anlass und Krite- rien für In- tervention G3 Gren- zen des SSA-Man- dats
S00: Ja, hast du das Gefühl, dass solche Belastungen sich auch auf das Verhalten von den Schü- ler:innen direkt auswirkt? Du hast vorher das Thema Scham angesprochen, dass sich also be- troffene Kinder in der Schule eher zurückziehen? Oder dass Eltern Leistungsdruck auf das ge- sunde Kind ausüben? Welche Erfahrungen konntest du schon machen?	
S01: Beim Thema der Leistung, ziehe ich mich als SSA eher zurück. Da sind andere Fachperso- nen gefragt, Lehrpersonen, sprich IF, IS. Das sind die Fachpersonen, wenn es um das Thema Leistung geht. Wenn es um das Thema (...) Leistung geht, im Sinn, dass sie ihr Potenzial nicht ab- rufen können, weil sie ein Geschwister mit einer Beeinträchtigung haben, und die Eltern keinen gesunden Rahmen für das, bitte verstehe mich richtig, das gesunde Kind schaffen können, dann sehe ich das als mein Auftrag. Dann muss ich die Vernetzung, oder den systemischen Ansatz ein- bringen.	G3 Gren- zen des SSA-Man- dats F2 Zu- sammen- arbeit mit Lehrper- sonen C3 Leis- tungs- druck und erhöhte Erwartun- gen E4 Systemische/fam- ilienorien- tierte Ansätze im Schul- kontext A2 Spezi- fischer Auftrag gegenüber Geschwis- terkindern
S00: Hast du auch schon gruppendynamische Prozesse wie z.B. Ausgrenzung, Mobbing von be- troffenen Kindern beobachtet oder dass die Kinder besondere Rollen auch in der Klasse ein- nehmen?	
S01: Das kann ich dir so nicht genau sagen. Was ich dir sagen kann, dass Kinder welche einen IS-Status haben, die haben dementsprechend ja auch Unterstützung. Und so in gruppendynami- schen Prozessen beobachte ich das schon. Also auch, dass Mitschüler:innen Verständnis zeigen, Rücksicht nehmen auf dieses andere Verhalten von diesem Kind. Vordergründig zumindest, was sich hintergründig abspielt kann ich nicht genau beantworten, oder nur anders beantworten.	C7 Auffälli- ges Ver- halten im Schulall- tag D7 Posi- tive grup- pendyna- mische Prozesse
S00: Aber bezogen auf Geschwisterkinder hast du solche Beobachtungen noch nicht gemacht?	
S01: Ich weiss nur von wenigen, die ein beeinträchtigtes Geschwister haben und die sind eher un- auffällig, darum kann ich dazu, also zum gruppendynamischen nichts sagen. Da finde ich es im Einzelsetting doch nochmals anders.	B2 Identifi- kation als Geschwis- terkind B3 Her- ausforde- rungen der Er- reichbar- keit
S00: Ja, das ist auch gut. (.) Es gibt auch Autoren, die die positiven Auswirkungen hervorheben, also dass sich neben den Belastungen auch Ressourcen für gesunde Kinder ergeben. Dazu zäh- len zum Beispiel erhöhte Toleranz und Empathie, ein ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein, Sozialverhalten, (.) eine grössere reife Selbstständigkeit oder auch eine offene Haltung gegenüber	B1 Zu- gangs- wege B3 Her- ausforde- rung der

dem Thema der Behinderung (..) Hast du auch schon solche Ressourcen bei Geschwisterkindern feststellen können?	Erreichbarkeit E2 Einzel-fallarbeit
S01: Ja es geht viel um Gefühle, sie sind sehr fürsorglich, zum einen für ihre Geschwister, (..) aber auch für die Mitschülerinnen, (..) oder Mitschüler, (..) die belastet sind. (..) In meiner Beobachtung, sind sie oftmals die, die das zuerst erkennen, also wenn es zum Beispiel einem anderen Kind schlecht geht. Auch vor den anderen, oftmals vor den Lehrpersonen. (..) Dieses Mädchen, an das ich jetzt denke, hat wahrscheinlich auch eine Hochsensibilität, das ist schon auch noch ein Thema. Aber ich denke die Situation mit dem beeinträchtigten Geschwister spielt da auch stark mit rein.	D1 Empathie und Sensibilität D2 Verantwortungsbereitschaft und Hilfsbereitschaft
S00: Du hast schon etwas beantwortet, wie sich die Ressourcen auf das Verhalten von den Schüler:innen auswirkt. Hast du auch das Gefühl, es wirkt sich zum einen auf das Verhalten der einzelnen Schüler:innen aus aber vielleicht auch auf gruppendynamische Prozesse, also z.B. übernehmen betroffene Kinder spezielle Rollen in der Klasse, eine Unterstützerrolle, eine Vermittlerrolle oder sind sie vielleicht auch ein positives Vorbild für ihre Mitschüler:innen?	
S01: Zum einen ja, machen sie das, haben zum Beispiel diese Vermittlerrolle, die Helfer- oder Unterstützerrolle, ich finde aber, dort ist oft auch mals eine Gefahr mit drin. Also das sie auf die andere Seite Gefahr laufen oder mehr gefordert sind, sich nicht abzugrenzen, gesund zu bleiben. Da kenne ich Beispiele, da habe ich die Meinung dort sind sie über ihre persönliche Grenze gegangen, wollen immer helfen, wollen immer unterstützen. Dabei wäre es für sie persönlich gesünder gewesen mal für sich zu schauen, wie geht es mir gerade in dieser Situation. Und jetzt schaue ich mal zu mir, ich habe mitgeteilt, dass es dem anderen Kind nicht gut geht, hey, Freundin, mach mal du, jetzt gerade kann ich das nicht, sonst schon, aber jetzt (..) Also schon eine Ressource, aber kann auch eine Schattenseite sein.	D3 Sozialkompetenz und prosoziales Verhalten C2 Übernahme von Betreuungsaufgaben C6 Emotionale und psychische Belastungen D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung
S00: Wann hast du das Gefühl diese Belastungen oder auch Schattenseiten der Ressourcen werden für dich zu einem Anlass zum Intervenieren? (15 Sekunden Pause)	
S01: Wenn ich jetzt, ähm, das wüsste von einem Kind, also dass es ein beeinträchtigtes oder krankes Geschwister hat. (..) Sie hat die Ressourcen und setzt die ein und das Kind ist schon bei mir, in einem laufenden Beratungsprozess, wo ich das schon zu einem Thema gemacht habe, und ich es dann beispielsweise auf dem Pausenplatz sehe und merke, dieses Kind ist gerade überfordert, dann interveniere ich. Dann kann ich als SSA meine Unterstützung anbieten, sagen, dass ich das Gefühle habe, dass dich etwas beschäftigt. Jetzt lehne ich mich etwas aus dem Fenster, aber was ich beobachtet habe, dass dann Lehrpersonen, wenn sie so ein Wissen haben von einer herausfordernden Familiensituation, sprich das Kind ein solches Geschwister hat, dann sehr schnell intervenieren. Intervenieren im Sinne von, ja das Kind ist wegen dem jetzt überfordert. Das hat für mich mit Respekt zu tun. Für mich schauen sie dann zu wenig, ob das Kind überhaupt Unterstützung wünscht.	E1 Anlass und Kriterien für Intervention E2 Einzel-fallarbeit C6 Emotionale und psychische Belastungen F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen F4 Bedeutung der Kooperation für Nachhaltigkeit G1 Fachliche Lücken
S00: Wenn ein Geschwisterkind also aus eigenem Willen zu dir in die Beratung kommt, und, ähm, die Unterstützung durch dich wünscht, (..) wie würdest du den Prozess dann genau gestalten?	
S01: Wir in der Stadt gewichten diese Freiwilligkeit ganz hoch. Ich sag immer, Lehrperson, motivier das Kind so, dass sich selbstständig bei der SSA meldet. Oftmals gelingt das der Lehrperson	E6 Fachliche Haltung-

nicht so gut, weil der Leidensdruck bei der Lehrperson grösser ist als der beim Kind selbst. Aber das ist jetzt wieder ein anderes Thema. Jedenfalls hat die Lehrperson die Möglichkeit, einen ersten Termin bei mir zu vereinbaren. Das heisst aber, die Lehrperson ist dabei, oder die Betreuungsperson, oder die Eltern, und das Kind, dann erzählt die Lehrperson mal, was sie beobachtet, was sie ein Stück weit auch vom Kind erwartet. Das Kind kann etwas dazu sagen. Theoretisch kann das Kind auch sagen, dass es nicht mit der SSA zusammenarbeiten möchte. Das ist das Konstrukt. Wenn das Kind freiwillig kommt, aus eigener Motivation, dann hat es ja vermutlich irgendeine Not oder irgendwas, was er oder sie genauer anschauen möchte, oder verändern möchte. Und wenn das etwas mit dem beeinträchtigten Geschwister zu Hause zu tun hat, dann schaue ich mit dem Kind, was es verändern möchte und wie ich das Kind unterstützen kann, damit es dorthin kommt.	gen/Prinzipien F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen B1 Zugangswege F1 Zusammenarbeit mit Eltern E2 Einzelfallarbeit G3 Grenzen des SSA-Mandats A3 Ziele der Arbeit mit Geschwisterkindern
S00: Geht es auch darum, mit dem Kind ein Ziel herauszuarbeiten, was es eigentlich genau erreichen will oder verändern will?	
S01: Ähm, jetzt muss ich aufpassen. (...) Soziale Arbeit, ich weiss, ich habs ja selber auch studiert, arbeitet ja häufig lösungs- und zielorientiert. Das ist eine Strategie. (...) Ich habe mich ein wenig weitergebildet, habe mich weiterentwickelt, ich arbeite viel mehr phänomenologisch. Was ist jetzt gerade in dem Moment aktuell? (.) Was willst du verändern? (...) Ich halte den Rahmen, der Veränderungsprozess, wenn es einen braucht, der liegt bei dir. Das heisst, wenn das Kind sich selber das Ziel setzt, ja, ich will das und das. Ja. (.) Dann unbedingt. Kann ich dich begleiten, unterstützen, ja, kleine Schritte, Zwischenschritte, oder? Aber es ist nicht so, dass ich, das passiert immer noch viel, ich meine, ich wüsste, was richtig ist oder ich meine, was ein mögliches Ziel sein könnte, und ich übernehme somit auch die Verantwortung und Steuerung. (...) Da sehe ich meine Art der Arbeit viel mehr. Ich meine, ist das noch Beratung, ist das schon Therapie? Das kann man wieder diskutieren. (.) Ähm. Und ich finde, das Kind, das Kind kommt, ja, und hat eine Not. (...) Und möchte eine Veränderung. Und wenn es schon weiss, was es verändern möchte, aber oftmals wissen sie es noch nicht, oftmals müssen sie noch gar nicht, was sie verändern wollen. Ja. (.) Ich habe ja schon meine Hypothesen und Ideen, und ich stelle die auch zur Verfügung. Und manchmal erwische ich damit etwas, was wirklich das Thema ist, und manchmal auch nicht. (.) Das ist ja nicht. (.) Wie schon gesagt, geht es darum, den Raum zu halten. Und zu unterstützen, dass das Kind merkt, was er oder sie will. Was möglicherweise ein Ziel ist und wie du zu diesem Ziel kommen kannst. Ich habe ein Kind hier die sagen, ja, jetzt mache ich das und das, das ist mein Ziel. Und wir machen dann einen Folgetermin und dann ist es etwas völlig anderes. Also, ob das das nächste mal wieder so akut ist, weiss ich nie. Dann arbeite ich wieder phänomenologisch. Was ist jetzt? (.) Wenn es etwas ganz anderes ist, dann hat das Kind das Ziel erreicht. Dann muss ich theoretisch gar nicht mehr wissen. Das ist dann eher meine Neugier. Muss ich jetzt das noch wissen, was wir das letzte Mal gemacht haben? Für das Kind ist es dann gar nicht mehr wichtig.	E6 Fachliche Halbtun-gen/Prinzipien A3 Ziele der Arbeit mit Geschwisterkindern
S00: Spannend. Gibt es auch konkrete Methoden welche du in der Unterstützung von Geschwisterkindern anwendest? Spezielle Settings, konkrete Interventionsformen, Methoden, die du auch mit diesen Kindern im Umgang mit ihren Belastungen oder auch Ressourcen anwendest, vielleicht auch unterstützt und sie bestärkst?	
S01: Die SSA ist zum einen Einzelberatung, zum andern Gruppenberatung und zum dritten Klassenberatung. (13 Sekunden Pause) Der grösste Teil, das ist immer so, das ist die Einzelfallberatung. Dann gibt es den Teil der Gruppenberatung, im Sinne von, ein Kind kommt mit einem Anliegen zu mir, Einzelberatung, und findet aber ich möchte noch den Peter und Maria und Freilich dazu. Dann ist es schon mal Gruppen. (.) Dann geht es darum, wie du es schaffst, die anderen Kinder dazuzuholen, die SSA ist ja ein freiwilliges Angebot. Oder es ist die andere Schiene über die Lehrperson, die hat eine Gruppenberatung vereinbart. (...) Klasseberatung ist immer weniger, also bei uns jetzt. Zum einen haben wir die Ressourcen nicht, zum anderen gibt es mehr als genügend andere Fachpersonen im Konstrukt Schule. Auf jeden Fall, finden wir von der SSA Stadt, es hat schon genügend andere Fachpersonen, die auch spezialisiert sind diesbezüglich. Ganz klar, vor 20 Jahren war das ganz klar ein Auftrag für die SSA, solche ruppodynamischen Prozesse, bla bla bla. Und das, das können die Lehrpersonen genau gleich gut wie ich (.) Es geht um die Beziehung. Klar kann ich eine Beziehung aufbauen in dieser Gruppe. Aber schlussendlich sind sie in ihrem Lebensltag wieder dort. Und darum ist es doch viel wichtiger, dass ich das mit den Lehrpersonen anschau. Was kannst du da machen? (.) Da gibt es in der Stadt auch noch zusätzliche Angebote, welche es in den Gemeinden nicht gibt, wir haben hier ein zentrales Angebot welches	E2 Einzelfallarbeit E3 Gruppenangebote und Klassenprojekte G2 Strukturelle Lücken F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen F4 Bedeutung der Koopera-

Schulunterstützung gehört. Das bietet auch so spezifische Coachings für Lehrpersonen an, um auch solche gruppendynamischen, klassendynamischen Prozesse zu beleuchten. (...) Finde ich eine super Sache.	tion für Nachhaltigkeit G6 Strukturelle Weiterentwicklung
S00: Du hast jetzt viel von der Einzelfallhilfe gesprochen. Wie sieht das mit einem Geschwisterkind aus?	
S01: Also die Prozessgestaltung, die liegt ja auch beim Kind. Also wenn das Kind findet, es bringt etwas zu der SAA, sprich zu mir zu kommen, weil die Themen aus ihrer Sicht noch nicht abschliessend bearbeitet sind, kann er oder sie schon kommen, oder ist ja gekommen. Dort muss ich aber auch immer schauen wegen dem Rahmen, weil wir haben eine Vorgabe zur schulsozialarbeiterischen Kurzberatung, da sprechen wir von 3 oder 5 Gesprächen, in der Regel kann man die dann auch abschliessen, in diesem Moment ist das Thema gelöst. Wir haben die Möglichkeit 7 Gespräche zu machen. Und wenn ich es noch sieben nicht abschliessen oder triagieren kann, dann muss ich mich mit einer SSA-Kollegin aus dem Team besprechen. Macht es Sinn, das Beratungsetting noch auszudehnen? Warum konnte ich diesen Fall nicht abschliessen? Warum konnte ich nicht reagieren? Vielleicht braucht es dort ein psychotherapeutisches Angebot. Hat es auch schon gegeben. Aber aus meiner Erfahrung, wissen die Kinder, wenn es genug ist. Das muss nicht ich wissen, das muss das Kind wissen.	E2 Einzelfallarbeit E6 Fachliche Haltungen/Prinzipien G2 Strukturelle Lücken F3 Kooperation mit externen Fachstellen F5 Tri-age-Funktion der SSA
S00: Hast du das Gefühl, deine Vorgehensweisen unterscheiden sich bei Geschwisterkindern und anderen Lernenden, die unterstützt?	
S01: Wahrscheinlich schon, würde ich sagen. Ich kann dort, wenn es überhaupt möglich ist, den Fokus viel mehr auf das System Familie legen. Wie gehen die Eltern mit ihren Kindern um? Das eine ist vielleicht gesund und normal und das andere hat eine Beeinträchtigung. Wenn das zum Thema wird, dann sehe ich das als Auftrag der SSA. Oder auch wenn ich es weiss, und jetzt zum Thema mache, weil ich es angebracht finde. Ich habe da ja schon auch eine Verantwortung. Was braucht das gesunde Kind, das bei mir in der Beratung ist? Was braucht das andere Kind, welches in dieser herausfordernden Situation ist, welches eine Beeinträchtigung hat? Natürlich nur wenn es auch hier in der Schule ist. Die Eltern von dem Kind, welches hier an der Schule ist, kann ich beraten. Zu wissen, sie haben noch ein Kind mit einer Beeinträchtigung. Wie geht es euch damit? Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit der Schule und der Schule des anderen Kindes? Dort sehe ich schon Möglichkeiten, aber es sprengt dann auch schnell den Rahmen. Wenn es um das beeinträchtigte Kind geht, welches nicht hier zur Schule geht setze ich Grenzen, dafür habe ich auch keine Ressourcen. Wenn es einen einfluss auf das gesunde Geschwister hier hat, dann umbedingt. Dann kann ich auch klären, braucht es da eine andere Fachperson, gibt es schon etwas? Familienberatung? Also auch Vernetzungsarbeit zu leisten.	E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext A2 Spezifischer Auftrag gegenüber Geschwisterkindern F1 Zusammenarbeit mit Eltern E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext G2 Strukturelle Lücken G3 Grenzen des SSA-Mandats F3 Kooperation mit externen Fachstellen F5 Tri-age-Funktion der SSA
S00: Ja, ja, ja. (...) Jetzt kommen wir schon zur Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und vielleicht auch externe Fachstellen. Wie gestaltest du die Kooperation mit den Eltern oder auch zu externen Fachstellen?	
S01: Da darf SSA sicher noch mehr Aufklärung, Sensibilisierungsarbeit bei den Eltern leisten. Dass die Eltern wissen, auch sie dürfen das (...) freiwillige Beratungsangebot nutzen, wenn es um	F1 Zusammenarbeit

das Wohl von ihrem Kind geht, welches hier zur Schule geht. Aber, ähm, dass sie das auch dürfen. (...) Und wenn sie dann kommen, und ich, ja, das ist die Möglichkeit, die ich bieten kann mit meinen Ressourcen, ähm, dann ja. Und wenn ich finde, ja, das braucht noch etwas anderes, dann triagierte ich, zum Beispiel jetzt in eine Kontaktfamilienberatung, oder wenn es jetzt auch um eine Form von Behinderung, Beeinträchtigung geht, dann gibt es andere Fachstellen. (.....) Das ist alles so die Vernetzungsarbeit, wo ich finde, die kann die SSA leisten. Weil wir vielleicht auch ein anderes, vernetzteres Denken haben.	arbeit mit Eltern G1 Fachliche Lücken F3 Kooperation mit externen Fachstellen F5 Tri-age-Funktion der SSA E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext
S00: Hast du auch das Gefühl, dass eine Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig ist, auch für einen nachhaltigeren Erfolg?	
S01: Ohne Eltern geht es nie. (...) Das war jetzt vielleicht ein bisschen zu schnell. Ähm, wenn ein Kind sich bei der SSA anmeldet bezüglich seiner Themen, müssen die Eltern das nicht wissen. Gerade bei jüngeren Kindern frage ich dann trotzdem, du, was erzählst du jetzt deinem Papi wo du warst, oder dem Mami? Um dort möglichst auch eine Transparenz zu schaffen. Ich finde, das ist auch die Verantwortung der Eltern, bei den Kindern nachzufragen, wie war dein Schultag, was habt ihr gemacht? Ah, du warst beim Schulsozialarbeiter? Was habt ihr da gemacht? Dort haben sie schon auch eine Verantwortung. Es ist nicht meine Verantwortung den Eltern zu sagen, dass ihr Kind zu mir kommt und warum. Das sehe ich nicht als meine Verantwortung, ausser ich finde, es ist angebracht, also dann sage ich, das finde ich jetzt schon wichtig, dass die Lehrperson das weiss oder deine Eltern. Erzählst du das den Eltern? Erzählst du das der Lehrperson? Du kannst das selber sagen. Stimmt das für dich, wenn ich deine Eltern noch anrufe? Ah ja, was soll ich denen denn sagen? Ich stehe ja unter Schweigepflicht. Aber die Eltern, und darum sage ich auch die Lehrpersonen, sind ja viel näher am Kind. Darum finde ich die Elternzusammenarbeit so wichtig. Gerade wenn es um solche Schwierigkeiten oder Auffälligkeiten geht. (...) Also, wenn es um Auffälligkeiten geht, dann muss man zusammensitzen und dann kann sich die SSA auch wieder anbieten, zum Beispiel auch die Vernetzungsarbeit, (...) ähm (...) zu schaffen, dass alle am gleichen Strick ziehen. Oder alle zumindest im bleichen Boot sitzen und in die gleiche Richtung rudern.	F1 Zusammenarbeit mit Eltern E6 Fachliche Hal-tungen/Prinzipien G3 Grenzen des SSA-Mandats F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen F4 Bedeutung der Kooperation für Nachhaltigkeit E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext
S00: Ja, das wäre von Vorteil. Welche fachlichen oder strukturellen Lücken zeigen sich in seiner Sicht, um eine bedarfsgerechte Begleitung von Geschwisterkindern zu gewährleisten?	
S01: Eine Lücke sehe ich, und ich weiss, die ist, noch in der Frühkindlichen Erziehung. Es gibt eine Lücke, bevor sie ins Schulalter kommen, und genau dort, passiert ganz ganz viel, dort wird leider auch viel verpasst. Die Eltern, die sich dieser Thematik bewusst sind, die holen sich diese Unterstützung. Die, die es sich nicht bewusst sind, holen sich die nicht, weil die sind sich dem ja auch nicht bewusst. Dann gibt es natürlich auch noch die, die es sich bewusst sind, die sich die Unterstützung aber nicht holen, aus welchen Gründen auch immer. Dort ist definitiv eine Lücke. Dann kommen sie ja in den Frühkindergarten, oder vielleicht auch schon früher in die Kita. Dort wird dann hingeschaut. Es ist dann nicht zu spät, aber es ist oft schon sehr spät. Dann kommt der Punkt, wo sie in die Schule gehen. Wie gewinnt jetzt das System Schule die Eltern, dass sie zusammen in das gleiche Boot sitzen und in die gleiche Richtung rudern?	G2 Strukturelle Lücken G6 Strukturelle Weiterentwicklung
S00: Sehr spannende Aussagen, dankeschön. Gibt es auch Situationen, in denen du das Gefühl hast, dass du mit fachlichen oder auch strukturellen Möglichkeiten an Grenzen stösst?	
S01: Das ist sehr vielschichtig. Wenn die Eltern nicht mit der SSA zusammenarbeiten möchten, dann arbeiten sie nicht mit ihr zusammen. Solange kein Verdacht auf Kindeswohlgefährdung da ist, ist es nur ein Angebot. Sie werden gute Gründe haben, die gilt es zu akzeptieren. Wenn jetzt eine Lehrperson eine Auffälligkeit wahrnimmt und vielleicht auch denkt, das könnte es auch einen Zusammenhang haben mit der Geschwistersituation zu Hause haben. Auf jedenfall sehen dann die Lehrpersonen den Bedarf, und die Eltern sehen den nicht. Das hat auch ihre Gründe, die gilt	G3 Grenzen des SSA-Mandats F1 Zusammenarbeit

es zu repsektieren. Ähm, der Unterstützungsbedarf erhärtet sich von der Klassenlehrperson, von der IF-Lehrperson. Und die Eltern weigern sich jetzt für beispielsweise ein Psychomotorisches Angebot, hat das seine Gründe. Dort gilt es aber auch hinzuschauen und dort hat die SSA ihren Auftrag unterstützen zu wirken und herauszufinden, was sind denn genau diese Gründe? Warum finden sie, dass das Kind jetzt nicht dieses Angebot braucht? Was ist die Sorge dahinter, was ist die Angst? Da wieder dieses Schamthema möglicherweise.	arbeit mit Eltern G4 Situationen des 'An-Grenzen-Stossens' F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen F5 Triage-Funktion der SSA G1 Fachliche Lücken C4 Soziale Isolation, Scham, Stigmatisierung
S00: Welche fachlichen Anpassungen oder Weiterentwicklungen der SSA wären aus deiner Sicht nötig, damit Geschwisterkinder im Schulkontext gezielter unterstützt werden können? Also, vielleicht Bezug auf Konzepte. Niemand will mehr Konzepten, aber vielleicht Ressourcen, oder auch irgendeine besondere Qualifizierung, die notwendig wären? Hast du irgendwelche Vorstellungen oder Wünsche?	
S01: Ein No-Go. Doch ich sage jetzt es ist ein No-Go wenn eine Schulsozialarbeitende Person nicht einen sozialarbeiterischen Hintergrund hat. Es reicht nicht, wenn eine Lehrperson, den CAS an der HSLU macht, SSA. Das zum einen. Dann braucht es noch mehr Aufklärungsarbeit zu, was sind sozusagen die verschiedenen Funktionen. Also, die der Schulerleitung, die der Unterrichtsleitung, die ja immer mehr kommen, dann weiter von der Klassenlehrperson, von der Fachlehrperson, von der Förderlehrperson, dann von der IF, DAZ, SAP's, dann von der Fachperson für Verhalten, (...) wie über meine Klassenlehrperson, Förderlehrperson, dann von den Schulsozialpädagog:innen (...) blablabla. Die Idee, Schule ist ja nicht nur Unterricht, sondern Schule ist Unterricht und Betreuung, findet noch zu wenig statt. Dieses Verständnis von den verschiedenen Funktionen, Rollen, und dann noch mehr Klärung, wer hat wann welche Verantwortung. Und wo wird wann welche Verbindlichkeit geschaffen, vorallem im Bereich vom Kindsschutz. Dann finde ich immer, dass immer mehr nach Ressourcen, Ressourcen, Ressourcen geschrien wird, und ja, was machst du denn mit den Ressourcen? Es können immer noch mehr Ressourcen gefordert werden aber dann wird das Problem ja nicht bei den Wurzeln gepackt, finde ich. Es darf schon mehr Ressourcen für die SSA geben, wenn es auch klar ist, für was die SSA zuständig ist, für was nicht. Und SSA ist Kinder- und Jugendhilfe in der Schule, es geht also wirklich um die Lebenswelt der Kindern, und da ist ein Teil die Schule. Gut, sie verbringen viel Zeit in der Schule, viel zu viel, aber das ist eine persönliche Meinung. Aber es gibt neben der Schule auch noch das andere Leben, Freizeit, Familie usw., und die SSA ist auch in den anderen Leben, ein Stück weit eine Ansprechperson wenn etwas nicht funktioniert. Sie kommt auch immer weiter weg von der Schule, obwohl sie in der Schule verankert ist. Dann finde ich schon auch, dass die SSA noch ein bisschen mehr niederschwellig sein könnte, das heisst wirklich auch, mehr vor Ort, ein zentraleres Büro, wo die Kinder einfach mal vorbeilaufen und Grüezi sagen. Ein Aufgabenbereich von uns wäre auch noch mehr Aufklärungsarbeit zu leisten. Also den Kindern zu erklären, mit welchen Anliegen sie kommen können. Ja, also mit Ressourcen selber ist es nicht gemacht, obwohl ich schon finde, dass es mehr bräuchte. Es braucht aber mehr Klarheit, wer welche Verantwortung hat. Jetzt nochmals ein Beispiel, also wenn jetzt die Lehrperson findet, das Kind ist jetzt schwierig, der verhältet sich sehr auffällig, weg, weg, weg, schickt sie zu den Schulsozialarbeitern, weil sie unterrichten möchte weil sie meint, es gehört nicht zu ihrem Auftrag zu erziehen. Wenn dort mehr dieses Miteinander stattfinden würde, wir sind schon auf einem Weg, aber es dürfte noch mehr sein. Das käme allen zugute und vor allem auch dem Kind. Und dann würde es vielleicht auch gar nicht mehr den Unterschied machen, ob jetzt ein Kind ein Geschwister mit einer Beeinträchtigung hat, weil es ja hier diese Aufmerksamkeit bekommt, die zu Hause vielleicht gerade fehlt.	G5 Fachliche Weiterentwicklung G6 Strukturelle Weiterentwicklung G3 Grenzen des SSA-Mandats G2 Strukturelle Lücken A1 Allgemeiner Auftrag SSA G7 Rolle der SSA im Vergleich zu anderen Angeboten F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen F4 Bedeutung der Kooperation für Nachhaltigkeit C1 Reduzierte elterliche Aufmerksamkeit / Zurücksetzung

S00: Und jetzt noch die letzte Frage. Hast du das Gefühl, die SSA ist eine wichtige Anlaufstelle für Geschwisterkinder? Ist es überhaupt eine Anlaufstelle? Auch im Verhältnis zu anderen Unterstützungsangeboten?	
S01: Ich sage es den Lehrpersonen immer wieder, und auch den Eltern. Die SSA ist das einzige freiwillige Angebot an der Schule und darum wird ja auch diese Freiwilligkeit so hoch gewichtet. Darum ja, SSA ist ein sehr wichtiges Angebot an der Schule. Nicht für die Lehrpersonen, sondern für die Kinder, dass sie an einen Ort hingehen können, und einfach mal das Herz ausschütten. (...) Gerne auch einen Ort bei der SSA haben, wo sie hingehen, ohne dass sie in einer Not sind oder ein Problem haben, einfach mal sein können auch an einem Ort hinzugehen zu der SSA, ohne dass sie eine Anlaufstelle oder ein Problem haben. Sondern einfach mal ein bisschen sein dürfen, nicht müssen sondern dürfen. Das haben sie sonst, sorry, nirgends an der Schule, und immer weniger auch in der Freizeit und immer weniger auch zu Hause.	G7 Rolle der SSA im Vergleich zu anderen Angeboten E6 Fachliche Hal- tungen/Prinzi- pien G7 Rolle der SSA im Ver- gleich zu anderen Angeboten
S00: Ja das ist schon sehr wichtig	
S01: Ja, klar.	
S00: Hey, super. (.) Das wäre es gewesen. Danke viel, viel Mal. Ich habe dir sehr gerne zugehört, danke fürs Teilen.	
S01: Sehr gerne. Mega spannende Fragen hast du gestellt, muss ich sagen.	

D Kodierleitfaden

Der folgende Kodierleitfaden bildet die Grundlage der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Er folgt dem Verfahren nach Mayring (2015): Jede Subkategorie ist durch eine Definition, ein Ankerbeispiel und eine Kodierregel bestimmt (S. 97). Die Ankerbeispiele stammen wörtlich aus den drei codierten Interviews und sind mit der jeweiligen Interviewperson (IP1, IP2, IP3) gekennzeichnet. Auslassungen innerhalb der Zitate sind mit (...) markiert. Die Zitate geben die transkribierte gesprochene Sprache unverändert wieder. Tabelle 1 zeigt die Übersicht der sieben Hauptkategorien. Tabelle 2 dokumentiert den vollständigen Kodierleitfaden. Die Subkategorien C5 und D6 wurden im Datenmaterial nicht codiert; für sie liegt deshalb kein Ankerbeispiel aus den Interviews vor.

Kürzel	Hauptkategorie	Subkategorien
A	Auftrag und Rolle der SSA	A1 bis A3
B	Zugang und Erkennung von Geschwisterkindern	B1 bis B3
C	Psychosoziale Belastungen im Schulalltag	C1 bis C8
D	Ressourcen im Schulalltag	D1 bis D7
E	Handlungsformen und Haltungen der SSA	E1 bis E7
F	Zusammenarbeit mit Eltern, Schule, Fachstellen	F1 bis F5
G	Grenzen, Lücken, Weiterentwicklung	G1 bis G7

Tabelle 1: Übersicht der Hauptkategorien des Kodierleitfadens (eigene Darstellung)

Code und Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel aus den Interviews	Kodierregel
Kategorie A: Auftrag und Rolle der SSA			
A1 Allgemeiner Auftrag SSA	Aussagen zum generellen Auftrag der SSA (Prävention, Beratung, Früherkennung, Triage, Krisenintervention, Schulkultur).	«Bei der SSA geht es [um] Förderung im Schulalltag.» (IP1)	Nur codieren, wenn der allgemeine Auftrag beschrieben wird, nicht spezifisch auf Geschwisterkinder bezogen.
A2 Spezifischer Auftrag gegenüber Geschwisterkindern	Aussagen dazu, ob und wie Geschwisterkinder als Zielgruppe gesehen werden; spezifische Zuständigkeit.	«Da habe ich keinen spezifischen Auftrag (...) Zur SSA kommen Menschen, egal ob Jungen oder Mädchen, Einzelkinder oder Kinder mit Geschwister, oder egal ob sie Geschwister mit einer Behinderung oder chronischen Erkrankung haben. Es sind alle willkommen.» (IP3)	Codieren, wenn die SSA explizit über ihren Auftrag «für Geschwisterkinder» spricht.
A3 Ziele der Arbeit mit Geschwisterkindern	Beschriebene Ziele im Kontakt mit Geschwisterkindern (Entlastung, Stabilisierung, Ressourcen stärken, Teilhabe sichern).	«Also eigentlich grundsätzlich versuche ich immer zu schauen, dass das Kind ein Ziel hat aber es selbst herausfindet.» (IP2)	Nur Zielaussagen, keine konkreten Methoden (Methoden kommen unter E).
Kategorie B: Zugang und Erkennung von Geschwisterkindern			
B1 Zugangswege	Wie SSA in Kontakt mit Geschwisterkindern kommen (Selbstmeldung, Lehrpersonen, Eltern,	«Aber ich bin eigentlich angewiesen, dass die Lehrpersonen sich auch melden, oder die Eltern selbst.» (IP1)	Codieren, wenn beschrieben wird, wie der Erstkontakt entsteht.

	andere Dienste, Beobachtung).		
B2 Identifikation als Geschwisterkind	Wie und ob der Status «Geschwister eines Kindes mit Behinderung/Erkrankung» überhaupt erhoben oder benannt wird.	«Ich schaue eigentlich immer mit den Kindern auch so ein bisschen die Familienkonstellation an, was sind da für Geschwister, oder habe vielleicht schon die Anmeldung über die Lehrperson bekommen, oder über die Eltern und weiss dann schon Bescheid über die Situation.» (IP2)	Codieren, wenn es um die Zuordnung zur Zielgruppe Geschwisterkind geht.
B3 Herausforderungen der Erreichbarkeit	Hindernisse, Hemmungen, Unsichtbarkeit der Zielgruppe.	«Weil es gibt ja auch die, die sich da zurückziehen, die gehen manchmal ein wenig unter. Aber auch dort, dass man sich bewusst ist, die Überangepasstheit oder sicher ein starker Rückzug, können auch ein Zeichen sein.» (IP1)	Codieren bei allen Aussagen, die Hürden bei der Erreichung der Kinder oder Familien beschreiben.
Kategorie C: Psychosoziale Belastungen im Schulalltag			
C1 Reduzierte elterliche Aufmerksamkeit / Zurücksetzung	Erleben von «zu kurz kommen», weniger gesehen werden, Ungleichbehandlung.	«(...) ist es schon so, dass das behinderte Kind zu Hause schon im Mittelpunkt steht und dann möchte das gesunde Kind sich vielleicht nicht auch noch mit Problemen oder Sorgen an sie wenden.» (IP3)	Nur codieren, wenn das Kind sich im Vergleich zum Geschwisterkind zurückgesetzt erlebt.
C2 Übernahme von Betreuung-/Pflegeaufgaben	Verantwortung für Geschwister, Haushalt, Pflege, mit möglicher Überforderung/Parentifizierung.	«Da kenne ich Beispiele, da habe ich die Meinung dort sind sie über ihre persönliche Grenze gegangen, wollen immer helfen, wollen immer unterstützen. Dabei wäre es für sie persönlich gesünder gewesen mal für sich zu schauen, wie geht es mir gerade in dieser Situation.» (IP3)	Codieren, wenn konkrete Aufgaben und Verantwortung beschrieben werden.
C3 Leistungsdruck und erhöhte Erwartungen	Druck, «zu funktionieren», besonders brav oder leistungsstark zu sein, innere Anpassung.	«Sie ist so die, die funktioniert. (...) Sie ist die, die Leistung bringt, gute Noten, die man so ein bisschen vorzeigen kann, da ist schon ein Druck da.» (IP2)	Codieren bei Aussagen zu schulischem oder verhaltensbezogenem Druck.
C4 Soziale Isolation, Scham, Stigmatisierung	Rückzug, wenig Kontakte, Scham wegen des Geschwisterkindes oder der Familiensituation.	«(...) das Kinde ist immer ein bisschen allein. (...) Oder ein Kind, das betroffene Kind, ist vielleicht mit viel, viel Jüngeren zusammen.» (IP1)	Codieren, wenn soziale Rückzugs- oder Schamsituationen geschildert werden.
C5 Informationsdefizite und Verunsicherung	Mangelndes Wissen über Behinderung/Krankheit und daraus entstehende Verunsicherung, Schuldgefühle, Angst.	Im Datenmaterial nicht codiert; kein Ankerbeispiel aus den Interviews vorhanden.	Codieren bei fehlender oder unklarer Information und den Folgen für das Kind.
C6 Emotionale und psychische Belastungen	Ängste, Traurigkeit, depressive Stimmung, psychosomatische Beschwerden.	«Aber in solch einem Kontext von Geschwisterkinder müssen diese oft ganz viele Bedürfnisse zurückstecken. Die Bedürfnisse bei sich behalten, das ist natürlich auc[h] (...)» (IP1)	Codieren bei expliziten emotionalen/psychischen Belastungen, egal ob diagnostiziert oder nicht.
C7 Auffälliges Verhalten im Schulalltag	Externalisierung (Aggression, Regeln brechen) oder extreme Überanpassung/Perfektionismus.	«Was es auch geben kann, dass sie dann erst recht fordern, so, und jetzt komme ich zuerst, und du hast nichts zu sagen und auch bestimmen (...) Das kann manchmal ein Kompensieren sein.» (IP1)	Codieren bei Verhaltensbeschreibungen, die im Schulkontext sichtbar sind.
C8 Negative gruppendynamische Prozesse	Mobbing, Ausgrenzung, problematische Rollen in der Klasse (z.B. «Prob-	«Sie haben eigentlich alle eher eine negative Rolle in der Klasse, würde ich jetzt sagen.	Nur codieren, wenn die Dynamik zwischen Mitschülerinnen und Mitschülern Thema ist.

	lemkind», «unsichtbares Kind»).	(...) sie sind nicht beliebt in der Klasse.» (IP2)	
Kategorie D: Ressourcen im Schulalltag			
D1 Empathie und Sensibilität	Besondere Einfühlbarkeit, Aufmerksamkeit für Gefühle anderer.	«Ja es geht viel um Gefühle, sie sind sehr fürsorglich (...) In meiner Beobachtung, sind sie oftmals die, die das zuerst erkennen, also wenn es zum Beispiel einem anderen Kind schlecht geht.» (IP3)	Codieren bei Hinweisen auf ausgeprägte Empathie.
D2 Verantwortungsbereitschaft und Hilfsbereitschaft	Unterstützung anderer, Übernahme von Aufgaben in Klasse und Schule.	«Und ich glaube nicht, dass die so in ein Helfen-Syndrom kommen, sondern die gehen helfen, weil sie merken, hey, das hätte ich auch gebraucht in meiner Zeit als Kind, oder da hätte ich Unterstützung gewollt.» (IP1)	Codieren bei verantwortlichem, hilfsbereitem Verhalten.
D3 Sozialkompetenz und prosoziales Verhalten	Vermittlerrolle, Konfliktlösung, gutes Miteinander mit anderen.	«Sie können auch eine Vermittlerrolle haben. Die Freundinnen von diesem Mädchen (...) die haben sie aber schon auch viel gefragt.» (IP1)	Codieren, wenn soziale Stärke im Umgang mit anderen betont wird.
D4 Reife und Selbstständigkeit	Überdurchschnittliche Selbstorganisation, Reife im Auftreten.	«Weil sie dann auch in die Rolle kommt, wo sie, wo sie etwas zu sagen hat, oder vielleicht ein bisschen reifer ist.» (IP1)	Codieren bei Aussagen zu Reife und Selbstständigkeit.
D5 Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Sinnstiftung	Umgang mit Belastungen, reflektierter Blick auf Krankheit/Behinderung, Sinnfindung.	«Ich glaube, das, was die Geschwisterkinder lernen, an Sozialem, an auch aushalten, schwierige Situationen aushalten, an Grenzen kommen, also, ähm, dass die das dann auch mitnehmen können ins Erwachsenenleben.» (IP1)	Codieren bei reflektierter, konstruktiver Verarbeitung der Situation.
D6 Positive Geschwisterbeziehung	Nähe, Stolz, Freude, starke Bindung als Ressource.	Im Datenmaterial nicht codiert; kein Ankerbeispiel aus den Interviews vorhanden.	Codieren bei positiven Schilderungen der Geschwisterbeziehung.
D7 Positive gruppendynamische Prozesse	Unterstützer- oder Vorbildrollen, soziale Anerkennung in der Klasse.	«Ja, vor allem so dass die Klasse dann nachfragt, neugierig ist, Fragen stellt. Und wenn man die auch (...) kindesgerecht beantworten kann, dann ist das gut.» (IP1)	Codieren, wenn positive Rollen im Klassenverband beschrieben werden.
Kategorie E: Handlungsformen und Haltungen der SSA			
E1 Anlass und Kriterien für Intervention	Wann SSA aktiv wird, ab wann Belastungen oder Dynamiken als interventionsbedürftig gelten.	«(...) und ich es dann beispielsweise auf dem Pausenplatz sehe und merke, dieses Kind ist gerade überfordert, dann interveniere ich.» (IP3)	Codieren bei Aussagen zu Auslösern und Schwellen für Intervention.
E2 Einzelfallarbeit	Individuelle Beratung und Begleitung, Krisenintervention mit einzelnen Geschwisterkindern.	«Was ich anbieten kann oder auch stützen kann, ist so das rausholen, wo hat das Kind, ähm, gute Orte, wo kann das Kind Energie holen (...) Also kleine Helferlein herauszufinden, welche das Kind dann wieder handlungsfähig macht.» (IP1)	Konkrete Einzelfallmaßnahmen hier codieren.
E3 Gruppenangebote und Klassenprojekte	Präventive oder unterstützende Gruppenangebote, Klasseninterventionen.	«(...) da bin ich reingegangen und habe Prävention gemacht, bei ersten und zweiten Klassen, zu gewaltfreier Kommunikation.» (IP2)	Codieren bei jeder Form von Gruppen- oder Klassenarbeit.
E4 Systemische/familienorientierte Ansätze im Schulkontext	Arbeit mit Blick auf Familie, System Schule, Schnittstelle zur Jugendhilfe.	«(...) haben Sie irgendwelche Menschen, auch im Familiensystem, eine Gotte, ein Götti, die mal zu dem beeinträchtigten Kind schaut, dass sie vielleicht eine Stunde am Tag nur für das	Codieren, wenn das Kind im Kontext von Familie, Schule und Netzwerk gedacht wird.

		gesunde Geschwister haben (...) Also, solche Sachen initiieren, oder anregen zum Beispiel.» (IP1)	
E5 Spezifische Methoden	Benannte Methoden (z.B. Gesprächstechniken, spielerische Ansätze, Psychoedukation, Ressourcenarbeit).	«Bei den jüngeren Kindern ist das vielleicht mehr, dass wir irgendwelche Spiele machen, oder darüber reden, was kannst du eigentlich besonders gut, oder so. Und wo ich sie vielleicht versuche in ihrer Eigenständigkeit zu stärken.» (IP2)	Konkrete methodische Vorgehensweisen hier codieren.
E6 Fachliche Haltungen/Prinzipien	Grundhaltungen wie Ressourcenorientierung, Niederschwelligkeit, Partizipation, Kinderschutz.	«Ähm, die Haltung von einem positiven Menschenbild, die Haltung von Lösungen suchen, über Lösungen sprechen schafft Lösungen, über Probleme zu sprechen schafft Probleme. (...) ich kann begleiten, übernehme aber nicht (...)» (IP1)	Normative Aussagen ohne konkrete Methode hier codieren.
E7 Unterschiede zur Arbeit mit anderen Kindern	Vergleich der Arbeit mit Geschwisterkindern und anderen belasteten Kindern.	«Teils sind schon Unterschiede. (...) Da können die Kinder meistens irgendeine Handlung machen. (...) Und bei dem Thema, wo das Geschwister so beeinträchtigt ist, da sind die Geschwister dem wie ausgeliefert.» (IP1)	Codieren, wenn Differenzen im Vorgehen explizit gemacht werden.
Kategorie F: Zusammenarbeit mit Eltern, Schule, Fachstellen			
F1 Zusammenarbeit mit Eltern	Kontaktgestaltung, gemeinsame Ziele, Elternberatung.	«Oder ich glaube, gerade wenn das ein Thema ist mit dem Geschwister, dann versuche ich möglichst schnell, die Eltern mit einzubeziehen.» (IP2)	Codieren bei allen Aussagen zur Kooperation mit Eltern.
F2 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen	Austausch, Fallbesprechungen, gemeinsame Interventionen, Prävention.	«Oder die Lehrperson sagt (...), schau, ich habe schon mit den Eltern darüber gesprochen, wir denken, es wäre gut, wenn das Kind zu dir kommen würde.» (IP2)	Codieren bei jeder Form von Zusammenarbeit mit Lehrpersonen.
F3 Kooperation mit externen Fachstellen	Zusammenarbeit mit Schulpsychologischem Dienst, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Beratungsstellen, Therapien.	«Dann müsste ich von den Eltern wissen, darf ich mal mit einer Psychologin, oder darf die Psychologin mit mir Kontakt aufnehmen? (...) so komme ich dann auch ein bisschen in die Systeme hinein.» (IP1)	Codieren, wenn externe Fachstellen eingebunden oder angesprochen werden.
F4 Bedeutung der Kooperation für Nachhaltigkeit	Aussagen zur Wichtigkeit, Wirkung oder zu Grenzen der Kooperation für langfristige Unterstützung.	«Ich glaube, für einen längerfristigen Erfolg ist sie extrem wichtig, die Zusammenarbeit. Dann sind die Rundtischgespräche mega wichtig (...)» (IP2)	Codieren, wenn Kooperation bewertet wird.
F5 Triage-Funktion der SSA	Rolle der SSA in der Weitervermittlung und Koordination von Hilfen.	«Zuerst ist es aber wirklich die Rolle der Eltern, dann die der Lehrperson, dann die der schulischen Heilpädagog:in, von der IF, und dann wenn wir von einer Reihenfolge sprechen wollen, die der SSA.» (IP3)	Codieren bei Beschreibungen der «Dreh-scheibenfunktion».
Kategorie G: Grenzen, Lücken, Weiterentwicklung			
G1 Fachliche Lücken	Fehlendes Wissen, fehlende Konzepte oder spezifische Angebote zu Geschwisterkindern.	«So mit einer Diagnose sind halt manchmal einfacher, um zu verstehen. Aber ich habe das Gefühl, es betrifft viel mehr, als man denkt, wo halt die Kinder auch einfach keine Diagnose haben.» (IP2)	Codieren bei benannten fachlichen Defiziten.

G2 Strukturelle Lücken	Zeitmangel, Ressourcen, Stellenumfang, fehlende Verankerung, Zugangshürden.	«Ein Wunsch, ähm, ja, Zeit. Ja, Zeit, ja. Zeit, Zeit. (...) Ich finde, es wird mega schnell komplex.» (IP2)	Codieren, wenn strukturelle Rahmenbedingungen als hinderlich beschrieben werden.
G3 Grenzen des SSA-Mandats	Rechtliche, organisatorische oder inhaltliche Grenzen des Auftrags.	«Aber wenn es dann wirklich andere Massnahmen braucht, da stosse ich an meine Grenzen in der Rolle als SSA.» (IP1)	Codieren, wenn Grenzen von Zuständigkeit oder Auftrag angesprochen werden.
G4 Situationen des An-Grenzen-Stossens	Konkrete Fälle, in denen sich die SSA nicht ausreichend handlungsfähig erlebt.	«Also eigentlich gibt es jeden Tag irgendeine Situation, wo ich denke, boah. (...) Du kannst Sachen vorbereiten, das Gespräch, und dann kommt immer alles ganz anders, als du gedacht hast.» (IP2)	Codieren bei Beispielen von Überforderung oder Ohnmacht.
G5 Fachliche Weiterentwicklung	Wünsche nach Qualifizierung, Leitlinien, Methodenentwicklung.	«Doch ich sage jetzt es ist ein No-Go wenn eine Schulsozialarbeitende Person nicht einen sozialarbeiterischen Hintergrund hat. (...) Dann braucht es noch mehr Aufklärungsarbeit zu, was sind sozusagen die verschiedenen Funktionen.» (IP3)	Codieren bei vorgeschlagenen fachlichen Verbesserungen.
G6 Strukturelle Weiterentwicklung	Vorschläge zu Ressourcen, Abläufen, konzeptionellen Anpassungen.	«Eine Lücke sehe ich (...) in der Frühkindlichen Erziehung. Es gibt eine Lücke, bevor sie ins Schulalter kommen, und genau dort, passiert ganz ganz viel, dort wird leider auch viel verpasst.» (IP3)	Codieren bei strukturellen Veränderungsvorschlägen.
G7 Rolle der SSA im Vergleich zu anderen Angeboten	Einschätzung, wie wichtig die SSA als Anlaufstelle ist im Verhältnis zu anderen Hilfen.	«Die SSA ist das einzige freiwillige Angebot an der Schule und darum wird ja auch diese Freiwilligkeit so hoch gewichtet. Darum ja, SSA ist ein sehr wichtiges Angebot an der Schule.» (IP3)	Codieren, wenn die SSA im Kontext anderer Angebote bewertet wird.

Tabelle 2: Kodierleitfaden mit Definitionen, Ankerbeispielen aus den Interviews und Kodierregeln (eigene Darstellung)

E Leitfrageninterview

1) Beruflicher Kontext

In welchem schulischen Setting sind Sie als Schulsozialarbeiter:in tätig?

2) Auftrag und Ziel

- a) Wie beschreiben Sie als Schulsozialarbeitende Ihren Auftrag gegenüber Geschwisterkindern?
- b) Welche Ziele verfolgen Sie in der Arbeit mit Geschwisterkindern?
- c) Welche Herausforderungen erleben Sie dabei, betroffene Kinder und deren Familien zu erreichen und auf das Angebot der SSA aufmerksam zu machen?

3) Risiken für die psychische Stabilität bei Geschwisterkindern

Beim Aufwachsen mit einem Geschwisterkind mit einer Beeinträchtigung ergeben sich für das nicht beeinträchtigte Kind laut Sarimski (2021) unter anderem folgende Risiken für die psychische Stabilität: Reduzierte Aufmerksamkeit der Eltern, Erwartungen und Übernahme von Betreuungs- und Pflegeaufgaben, erhöhte Leistungserwartung, soziale Isolation, mangelndes Wissen über Behinderung und ihre Ursache. Diese Risiken für die psychische Stabilität können sich auch auf den Schulalltag des betroffenen Kindes auswirken.

Wie können solche Risiken bei Geschwisterkindern im schulischen Alltag frühzeitig erkannt und durch präventive oder reaktive Massnahmen möglichst gut aufgefangen werden?

4) Auswirkungen auf die Schule als Lebensort

Wie bereits erwähnt können sich Belastungen im Familiensystem auf das Erleben und Verhalten von Kindern in der Schule als Lebensort auswirken.

- a) Welche dieser Belastungen und Risiken können Sie im Schulalltag der betroffenen Geschwisterkinder beobachten?
- b) Wie wirken sich diese erfahrungsgemäss auf das Verhalten betroffener Schüler:innen aus?
 - i) Bspw. erhöhte Isolation durch Scham, Leistungsdruck durch erhöhte Leistungserwartungen der Eltern
- c) Welche gruppensdynamischen Prozesse beobachten Sie dabei (z.B. Ausgrenzung, Mobbing, besondere Rollen in der Klasse)?

Chancen und positive Auswirkungen

Laut Hackenberg (2008) ergeben sich für Geschwisterkinder neben Belastungen auch Ressourcen, welche sich etwa in einer erhöhten Toleranz und Empathie, einem ausgeprägten Verantwortungsbewusstsein und Sozialverhalten, einer größeren Reife und Selbstständigkeit sowie in einer bewussteren, offeneren Haltung gegenüber Menschen mit Behinderungen zeigen.

- d) Welche Ressourcen beobachten Sie im Schulalltag bei Geschwisterkindern?
- e) Wie wirken sich diese Ressourcen erfahrungsgemäss auf das Verhalten betroffener Schüler:innen aus?
 - i) Bspw. erhöhte Empathie, Hilfsbereitschaft, Verantwortungsübernahme oder soziales Engagement in der Klasse
- f) Welche gruppendynamischen Prozesse beobachten Sie im Zusammenhang mit diesen Ressourcen (z.B. übernommene Unterstützerrollen, Vermittlerrollen, positives Vorbildverhalten in der Klasse)?

5) Anlass zur Intervention

- a) Wann werden diese beobachteten Belastungen oder Dynamiken für Sie zu einem Anlass zu intervenieren?
- b) Wie gestaltet sich dabei der Prozess?

6) Konkrete Methoden und Settings

- a) Welche konkreten Interventionsformen setzen Sie ein, um Geschwisterkinder im Umgang mit ihren Belastungen/ Ressourcen im Schulalltag zu unterstützen/ bestärken (z.B. Einzelfallhilfe, Gruppenangebote, systemische Ansätze)?
- b) An welchen fachlichen Haltungen oder Prinzipien orientieren Sie sich in dieser Arbeit besonders?
- c) Inwiefern unterscheidet sich Ihre Vorgehensweise bei Geschwisterkindern von Ihrer Arbeit mit anderen Kindern in anderen Belastungssituationen?

7) Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und externen Fachstellen?

- a) Wie gestalten Sie die Kooperation mit den Eltern sowie zu externen Fachkräften oder Fachstellen?
- b) Welche Relevanz hat diese Zusammenarbeit für den nachhaltigen Erfolg Ihrer Begleitprozesse?

Grenzen und wahrgenommene Lücken

- c) Welche fachlichen und/ oder strukturellen Lücken zeigen sich aus Ihrer Sicht besonders deutlich im Hinblick auf eine bedarfsgerechte Begleitung von Geschwisterkindern?
 - i) Bzgl. Früherkennung, Prävention, Fachwissen und Auftrag der SSA
- d) Gibt es in Situationen, in denen Sie das Gefühl haben, mit Ihren fachlichen oder strukturellen Möglichkeiten an Grenzen zu stossen?
 - i) Bzgl. Unterstützungsmöglichkeiten von Geschwisterkindern, Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten

8) Weiterentwicklungspotenzial

Welche fachlichen Anpassungen oder Weiterentwicklungen der SSA wären aus Ihrer Sicht nötig, damit Geschwisterkinder im Schulkontext gezielter unterstützt werden können (z.B. in Bezug auf Konzepte, Abläufe, Ressourcen oder Qualifizierung)?

9) Zusammenfassend

Erachten Sie die SSA als eine wichtige Anlaufstelle für Geschwisterkinder, auch im Verhältnis zu anderen Unterstützungsangeboten?

Zum Schluss des Interviews möchte ich mich herzlich für Ihre Zeit und Ihre Offenheit bedanken. Ihre Erfahrungen und Einschätzungen sind für diese Arbeit von grossem Wert und leisten einen wichtigen Beitrag zur fachlichen Auseinandersetzung mit der schulsozialarbeiterischen Praxis im Umgang mit Geschwisterkindern.

F Einwilligungserklärung

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Forschungsprojekt: _____

Durchführende Institution: _____

Projektleitung: _____

Interviewerin/Interviewer: _____

Interviewdatum: _____

Beschreibung des Forschungsprojekts (zutreffendes bitte ankreuzen):

☐ mündliche Erläuterung

☐ schriftliche Erläuterung

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Forschungsprojekts in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann.

Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Beendigung des Forschungsprojekts werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht, es sein denn, Sie stimmen einer weiteren Speicherung zur Kontaktmöglichkeit für themenverwandte Forschungsprojekte ausdrücklich zu. Selbstverständlich können Sie einer längeren Speicherung zu jedem Zeitpunkt widersprechen.

Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abubrechen, weitere Interviews abzulehnen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des/der Interviews zurückziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview/ an mehreren Interviews teilzunehmen.

☐ ja ☐ nein

Ich bin damit einverstanden, für zukünftige themenverwandte Forschungsprojekte kontaktiert zu werden. Hierzu bleiben meine Kontaktdaten über das Ende des Forschungsprojektes hinaus gespeichert.

☐ ja ☐ nein

Vorname; Nachname in Druckschrift

Ort, Datum / Unterschrift