

**Wie gelingt beraterische Neutralität an der
Berufsfachschule?
Systemische Beratung im Spannungsfeld von
vulnerabler Lebensphase und divergierenden
Aufträgen**

Masterarbeit im Rahmen des Master of Advanced Studies (MAS) in
Systemischer Beratung

eingereicht am
Departement Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule

von
Lena Zwahlen

Erstgutachterin: Kathrin Junker
Zweitgutachterin: Gerlinde Tafel

Abgabedatum: 22.05.2026

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Abbildungsverzeichnis	3
Abkürzungsverzeichnis	3
Abstract	4
1. Einleitung	5
1.1 Akteur*innen im System Berufsfachschule	5
1.2 Rahmenbedingungen und Auftrag der Beratungsstellen an Berufsfachschulen	8
1.3 Problemstellung	10
1.4 Fragestellung	13
1.5 Ziele	13
1.6 Abgrenzung	14
1.7 Methodisches Vorgehen und Aufbau	15
2. Hintergrund zur Neutralität im systemischen Arbeiten	16
2.1 Vier Leitsätze systemischen Denkens	16
2.2 Autopoiesis und Zirkularität	17
2.3 Perspektiven auf Systeme	18
2.4 Ergebnisse für die beraterische Neutralität I	19
3. Beraterische Neutralität im Wandel der Zeit	20
3.1 Von der Allparteilichkeit zur Neutralität	20
3.2 Von der Neutralität zur Neugier	22
3.3 Neutralität und eigene Meinung von Beratenden	23
3.4 Der Tanz um Nähe und Distanz – dynamisches Entwicklungsfeld beraterischer Neutralität	26
3.4.1 Aus der Dualität von Allparteilichkeit oder Neutralität zu deren Dialektik	26
3.4.2 Nichtwissen, Nichtverstehen, Eingebundensein, Vertrauen	28
3.4.3 Mitgefühl, Wertschätzung, Resonanz	30
3.4.4 Das Selbst	31
3.5 Ergebnisse für die beraterische Neutralität II	32

4. Bedeutung beraterischer Neutralität angesichts ausgewählter Aspekte an der Berufsfachschule	35
4.1 Beraterische Neutralität vor dem Hintergrund von Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter	35
4.1.1 Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter	35
4.1.2 Ergebnisse für die beraterische Neutralität III	40
4.2 Beratungsformen als Gestaltungsraum beraterischer Neutralität	41
4.2.1 Wissens-, Prozess- und Komplementärberatung	41
4.2.2 Ergebnisse für die beraterische Neutralität IV	43
4.3 Beraterische Neutralität bei divergierenden Aufträgen und Erwartungen	44
4.3.1 Divergierende Aufträge und Erwartungen	44
4.3.2 Ergebnisse für die beraterische Neutralität V	46
4.4 Beraterische Neutralität bei Unfreiwilligkeit und Widerstand	47
4.4.1 Unfreiwilligkeit und Widerstand in der systemischen Beratung	47
4.4.2 Ergebnisse für die beraterische Neutralität VI	49
5. Fallbeispiele zur praktischen Ausgestaltung beraterischer Neutralität an der Berufsfachschule	51
5.1 Arbeitsrechtliche Probleme im Betrieb	51
5.2 Häusliche Gewalt	54
5.3 Ergebnisse für die beraterische Neutralität VII	59
6. Diskussion und Fazit	61
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	61
6.2 Kritische Beurteilung der Ergebnisse und offene Fragen	62
7. Literaturverzeichnis	64
Eigenständigkeitserklärung	67

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

Quenzel, Gudrun (2015, S. 146). *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Beltz Juventa.

Abbildung 2:

Quenzel, Gudrun (2015, S. 155). *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Beltz Juventa.

Abkürzungsverzeichnis

BFS	Berufsfachschule
BIZ	Beratungs- und Informationszentren
BKD	Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern
CMBB	Case Management Berufsbildung
IFS	Internal Family Systems Therapy; Systemische Therapie mit der inneren Familie
KESB	Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde
MBA	Mittelschul- und Berufsbildungsamt
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
SSA	Schulsozialarbeit
ÜK	Überbetriebliche Kurse

Abstract

Beratungsangebote an Berufsfachschulen (BFS) werden von Lernenden mit psychischen Belastungen im Verhältnis zum Bedarf eher wenig genutzt (vgl. Kapitel 1.3). Eine aktuelle Studie zeigt, dass Unabhängigkeit und Vertraulichkeit zentrale Voraussetzungen dafür sind, dass Lernende das Angebot in Anspruch nehmen (Schmocker et al., 2025, S. 134). Beraterische Neutralität ist damit eine Bedingung für die Wirksamkeit von Beratung im Kontext BFS.

Die vorliegende MAS-Arbeit untersucht, wie beraterische Neutralität im Kontext systemischer Beratung an BFS zu verstehen ist und wie Beratende ihr professionelles Handeln – im Spannungsfeld von vulnerabler Lebensphase der Lernenden, divergierenden Aufträgen und Erwartungen, institutionellem Kontext und Unfreiwilligkeit – daran ausrichten können.

Auf der Grundlage einer theoretischen Auseinandersetzung mit systemischem Denken und der Entwicklung beraterischer Neutralität wird zunächst ein differenziertes Verständnis dieser Handlungsrichtlinie erarbeitet. Dieses reicht von frühen, eher distanzorientierten Konzepten der Mailänder Gruppe über die Erweiterung durch Neugier bis hin zu einem heutigen Verständnis, das mehrere Dimensionen von Neutralität ausdifferenziert, Nichtbewerten, zugewandte Beziehungsgestaltung und Selbst-geführten Präsenz (vgl. Kapitel 3) der Beratenden in Verbindung setzt und mit reflexiven Steuerungsprozessen der Beratenden sowie transparenter Meta-Kommunikation verknüpft.

Anschliessend werden vier für die Beratung an BFS besonders relevante Aspekte – das Jugendalter der Klientel, die Wahl und angemessene Ausgestaltung von Beratungsformen, divergierende Aufträge sowie Unfreiwilligkeit und Widerstand – hinsichtlich ihrer Implikationen für beraterische Neutralität analysiert: Die Orientierung an der Zielgruppe resultiert in vermehrter Wissensberatung und einem starken Ressourcenfokus, was wiederum die Wichtigkeit der Mehrdimensionalität von beraterischer Neutralität und Meta-Kommunikation verstärkt. Eine sorgfältige Auftragsklärung mit allen Beteiligten in Verbindung mit Vertraulichkeit erweist sich als Voraussetzung beraterischer Neutralität, auch im Umgang mit Unfreiwilligkeit.

Die erarbeiteten Ergebnisse werden anhand von zwei Fallbeispielen auf die Praxis angewendet. Die theoretischen Ergebnisse werden dadurch bestätigt und es kristallisiert sich heraus, wie sehr die Dimensionen von Neutralität sowie die Aspekte, welche beraterische Neutralität im Berufsalltag an BFS tangieren, miteinander verwoben sind, einander verstärken und bedingen. Die Arbeit schliesst mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse und einer kritischen Beurteilung derselben.

1. Einleitung

In der Einleitung dieser Arbeit werden der Kontext, die Rahmenbedingungen und der Auftrag der systemischen Beratung an Berufsfachschulen (BFS) im Kanton Bern erläutert. Weiter wird die Problemstellung, mit der sich die vorliegende Arbeit befasst, dargestellt und die Forschungsfragen sowie die Ziele dieser Arbeit werden ausformuliert. Schliesslich wird das methodische Vorgehen aufgezeigt und der Aufbau der Arbeit beschrieben.

1.1 Akteur*innen im System Berufsfachschule

Das Handlungsfeld der Beratungsstellen an BFS ist ausgesprochen heterogen und geprägt durch vielfältige Zusammenarbeit in verschiedenen Systemen und Subsystemen. Dabei wird das (System-) Verhalten, wie Just (2016) für Schulsozialarbeit (SSA) generell feststellt, von unterschiedlichen Bedingungen von "Biografien, Leistungsbezogenheit, Freiwilligkeit oder bildungspolitische[n], kommunale[n] Rahmenbedingungen sowie wissenschaftliche[n] Einflussfaktoren" (S. 169) beeinflusst. Um einige dieser Einflussfaktoren sichtbar zu machen, wird in diesem Kapitel die Struktur vorgestellt, in welche die BFS eingebunden sind.

Die *Berufsbildungssteuerung* (o. D.) liegt beim Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), welches die Aufgaben im Bereich Berufsbildung an Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt verteilt. Die Zuständigkeiten sind in der *Verordnung über die Berufsbildung* (o. D.) und im *Bundesgesetz über die Berufsbildung* (o. D.) auf Fedlex, der Publikationsplattform des Bundesrechts, festgehalten. Die Ausgestaltung der Bereiche der beruflichen Bildung, für welche die Kantone zuständig sind, liegt im Kanton Bern beim *Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA)* (o. D.), welches wiederum der Bildungs- und Kulturdirektion (BKD) des Kantons Bern unterstellt ist. Das MBA ist konkret beauftragt mit der "Steuerung und Aufsicht der Mittelschulen, der Lehrbetriebe, der ÜK-Zentren [Zentren zur Durchführung der überbetriebliche Kurse], der Berufsfachschulen, der Höheren Fachschulen, der Institutionen der Weiterbildung und der Berufsberatung im Kanton Bern" (BKD, o. D.). Damit ist das MBA für die Beratungsstellen der BFS ein zentraler externer Akteur; einerseits als übergeordnete Stelle in zugleich steuernder und beaufsichtigender Funktion für die Berufsschulen und damit auch für die Beratungsstellen selbst; andererseits aber auch – ebenfalls in dieser Doppelfunktion – für eine Vielzahl von weiteren Akteur*innen in der Berufsbildung, mit denen die Beratungsstellen zusammenarbeiten.

Die Abteilung Betriebliche Bildung des MBA ist mit dem Auftrag *Beratung und Aufsicht* (BKD, o. D.) für die Begleitung der Lehrvertragsparteien, die Qualitätssicherung der be-

trieblichen Bildung sowie die Sicherung der Einhaltung von gesetzlichen Bestimmungen und Lehrverträgen zuständig. Sie hat die Aufgaben, schwierige Situationen zu analysieren und zu bewältigen, Informationslücken zu schliessen, bei Krisensituationen in der beruflichen Grundbildung zu intervenieren, ausserordentliche Vorkommnisse abzuklären und geeignete Massnahmen zu ergreifen. Damit ist sie für schulinterne Beratungsstellen eine wichtige externe Stelle und die gute Zusammenarbeit mit ihr elementar.

Ebenfalls dem MBA unterstellt sind die Informationszentren (BIZ), welche neben Berufsinformation und Berufsberatung in Form des *Case Management Berufsbildung (CMBB)* (BIZ, o. D.) auch Jugendliche und junge Erwachsene begleiten, welchen der Einstieg in die berufliche Grundbildung aufgrund von Mehrfachschwierigkeiten viel Mühe bereitet. Mit Massnahmen wie Schnuppereinsätzen, Bewerbungsworkshops, Praktika, Motivationsseminaren oder Unterstützung durch Coaches verfolgt das CMBB das Ziel, die Jugendlichen oder jungen Erwachsenen nachhaltig in die Arbeitswelt zu integrieren. Da die Begleitung bis zum erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung und einem Anschluss im Arbeitsmarkt bestehen bleibt, arbeiten die Beratungsstellen an BFS fallbezogen auch mit dem CMBB zusammen.

Die berufliche Grundbildung erfolgt in der Regel an drei Lernorten, zwischen welchen eine Zusammenarbeit stattfinden soll, damit die Ziele der beruflichen Grundbildung erreicht werden: Erstens erfolgt die Bildung in beruflicher Praxis in Lehrbetrieben, in Lehrwerkstätten oder in Handelsmittelschulen. In den Ausbildungsstätten der beruflichen Praxis verbringen die Lernenden, je nach Ausbildungsgang, wöchentlich drei oder vier Arbeitstage und damit den Grossteil ihrer Arbeitswoche. Von allen an den Ausbildungen der Lernenden direkt Beteiligten verbringen also die Ausbildenden (Berufs- und Praxisbildner*innen) und Mitarbeitenden der Betriebe insgesamt am meisten Zeit mit den Lernenden. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie wahrnehmen, wenn es Lernenden nicht gut geht und Unterstützungsbedarf besteht, ist daher relativ gross. Wenn Betriebe mit den Beratungsstellen an BFS Kontakt aufnehmen, geschieht dies meist über die Berufsbildner*innen.

Zweiter Lernort der beruflichen Grundbildung ist die BFS. Hier wird die schulische Bildung vermittelt, welche sich aus beruflichem und allgemein bildendem Unterricht zusammensetzt. Die für die Beratungsstellen wichtigen schulinternen Akteur*innen an BFS werden weiter unten in diesem Kapitel näher vorgestellt.

Der dritte Lernort der beruflichen Grundbildung sind überbetriebliche Kurse (ÜK). Sie dienen zur ergänzenden Vermittlung von grundlegenden Fertigkeiten, wo dies für die zu erlernende Berufstätigkeit erforderlich ist. Mit ÜK-Leitenden haben die Beratungsstellen der BFS selten zu tun, weshalb dieser Bereich hier nicht weiter ausgeleuchtet wird.

Neben der beruflichen Grundbildung gibt es an vielen BFS im Kanton Bern auch *Brückenangebote*. In diesen Ausbildungsgängen sollen "Personen mit individuellen Bildungsdefiziten am Ende der obligatorischen Schulzeit auf die berufliche Grundbildung" (BKD, o. D.) vorbereitet werden. Die Lernenden der Brückenangebote besuchen die BFS an zwei bis fünf Tagen in der Woche. Teils arbeiten sie auch in Ausbildungsbetrieben oder absolvieren Schnuppereinsätze.

Innerhalb der BFS gibt es mehrere Akteur*innen, mit welchen eine gute Zusammenarbeit für die Beratungsstellen elementar ist. An oberster Stelle der BFS stehen in der Regel die Direktion und der Schulrat. Hier werden Entscheidungen über Ressourcen, Stellenprozente und die Entwicklung der Beratungsangebote getroffen, teils in Absprache mit Abteilungen, denen die Beratungsstellen der BFS unterstehen. Auch die Abteilungsleitenden sind für die Beratenden relevante Akteur*innen. Sie sind die direkten Vorgesetzten der Lehrpersonen und tragen Verantwortung für deren Führung und Unterstützung. Eine direkte Zusammenarbeit mit den Beratenden kann sich zum Beispiel dann ergeben, wenn Lernende Beschwerden über Lehrpersonen äussern, wenn gegenüber Lernenden, die sich in der Beratung befinden, disziplinarische Massnahmen ergriffen werden oder wenn akute Gefährdungssituationen auftreten.

Die schulinternen Akteur*innen, mit welchen die Beratungsstellen der BFS am häufigsten zusammenarbeiten, sind die Lehrpersonen aller Ausbildungsgänge und die Coaches der Brückenangebote. Sie arbeiten täglich, respektive wöchentlich, mit den Lernenden zusammen und sind dadurch für die Lernenden die wichtigsten Kontaktpersonen im System BFS. Für die Beratungsstelle sind sie somit eine zentrale Verbindung zu den Lernenden – insbesondere, wenn es um die Vermittlung von Erstgesprächen geht.

Für Beratungsstellen wichtige schulexterne Akteur*innen sind, in besonderer Rolle, die Erziehungsberechtigten der Lernenden. Ihre Kontaktaufnahme erfolgt in der Regel aus Sorge um ihre Kinder. Sie suchen Unterstützung für diese, die sie selbst aus unterschiedlichen Gründen derzeit nicht bieten können oder wünschen sich Unterstützung für sich selbst im Umgang mit herausfordernden Situationen mit ihren Kindern. Von Seite Beratungsstelle der BFS wird der Kontakt zu Erziehungsberechtigten nur in Absprache mit den Lernenden und mit deren Einverständnis hergestellt. Einzige Ausnahme kann dabei eine Gefährdungssituation sein, im Rahmen welcher die Schulleitung und in der Regel auch die Erziehungsberechtigten einbezogen werden (vgl. Kapitel 1.2).

Natürlich gibt es zahlreiche weitere schulexterne Akteur*innen, die für die Beratungsstellen an BFS relevant sind und mit denen sie fallbezogen zusammenarbeiten, etwa Fachstellen wie Opferhilfe, Suchtberatung oder psychiatrische Dienste. Da diese nicht direkt mit dem System BFS verbunden sind, wird hier nicht weiter auf sie eingegangen – mit zwei Ausnahmen: Sozialdienste, weil die Zusammenarbeit relativ häufig ist, sowie die

Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB), weil Erwägungen zu deren Einbezug immer wieder vorgenommen werden.

Mit Sozialdiensten kommen die Beratenden an BFS am häufigsten im Zusammenhang mit jenen Brückenangeboten, welche auf die sprachliche und berufliche Integration von asylsuchenden jungen Menschen ausgerichtet sind, in Kontakt: Viele dieser Lernenden werden von Sozialdiensten begleitet und finanziell unterstützt, etliche leben in Kollektivunterkünften.

Sind CMBB und Sozialdienst involviert, liegt die Fallführung gleichberechtigt bei beiden Unterstützungssystemen, wobei das CMBB in der Regel den Bereich berufliche Integration übernimmt, während der Sozialdienst für alle anderen Bereiche verantwortlich bleibt (BIZ, o.D.). Für eine erfolgreiche Begleitung zentral ist die Kommunikation zwischen CMBB, Sozialdienst, BFS und Ausbildungsbetrieb.

Die *Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB)*, der Direktion für Inneres und Justiz unterstellt, ist für die Sicherstellung des Schutzes von gefährdeten Kindern und Erwachsenen zuständig. Kann die nötige Unterstützung durch die Familie oder andere Angebote nicht mehr gewährleistet werden, hat die KESB weitere Handlungsmöglichkeiten. Wenn bei der KESB eine Gefährdungsmeldung eingeht, schätzt sie die Situation ein, klärt den Unterstützungsbedarf und kann Schutzmassnahmen anordnen und überprüfen (KESB, o.D.).

1.2 Rahmenbedingungen und Auftrag der Beratungsstellen an Berufsfachschulen

Im *Bundesgesetz über die Berufsbildung* (Fedlex, o. D.) ist festgehalten, dass die BFS einen eigenständigen Bildungsauftrag hat; "sie berücksichtigt die unterschiedlichen Begabungen und trägt mit speziellen Angeboten und Bedürfnissen besonders befähigter Personen und von Personen mit Lernschwierigkeiten Rechnung". Auf dieser gesetzlichen Grundlage hat das MBA im Kanton Bern das *Rahmenkonzept zu den integrativen Fördermassnahmen an Berufsfachschulen* (Bürki, 2012) entwickelt, welches unter anderem den Bereich Beratung an BFS regelt. Konkret ausgestaltet werden die Beratungsangebote von den BFS individuell.

Das Rahmenkonzept nennt folgende Ziele und Grundsätze für alle integrativen Fördermassnahmen: Sie sollen Lernende im erfolgreichen Durchlaufen und Abschliessen ihrer Ausbildung unterstützen und damit die Zahl der Ausbildungsabbrüche und nicht bestanden Prüfungen reduzieren. Weiter sollen sie dazu beitragen, individuelle Problemlagen, welche die Unterstützungsmöglichkeiten der BFS übersteigen, zu erkennen und die Lernenden auf externe Fachstellen aufmerksam zu machen. Schliesslich sind alle integ-

rativen Massnahmen als "Hilfe zur Selbsthilfe" (S. 3) definiert und sollen damit die selbständige Handlungskompetenz fördern.

Innerhalb dieser Vorgaben ist der Bereich Beratung vor allem dafür zuständig, "im Sinne einer Anlauf-, Erstberatungs- und Triagestelle [...] psychosoziale Probleme von Lernenden" (S. 7) zu klären und sie bei Bedarf und mit ihrem Einverständnis passenden Fachstellen in der Region zuzuweisen. Weitere Aufgaben der Beratung sind die Organisation eines "runden Tisches" (S. 7) bei gefährdetem Ausbildungserfolg und die Koordination zwischen den verschiedenen Akteur*innen. Bei intakten Chancen auf einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss soll die Beratung auf eine Weiterführung der Ausbildung hinwirken (S. 7).

Weiter hält das Rahmenkonzept des MBA fest, dass die Beratungsangebote allen Lernenden zur Verfügung stehen, niederschwellig, gut erreichbar und unentgeltlich sein sollen und dass die (Erst-) Beratung 1-5 Termine umfasst (S. 7). Die Beratungsstellen haben explizit einen Beratungs-, aber keinen Therapieauftrag (S. 12).

Im Anhang des Rahmenkonzeptes vom MBA wird die Rolle der Lehrpersonen im Zusammenhang mit dem Bereich Beratung wie folgt ausgeführt: Durch den regelmässigen Kontakt, in welchem die Lehrpersonen mit den Lernenden stehen, können Vertrauensverhältnisse entstehen und Lehrpersonen können wahrnehmen, wenn Lernende schwierige Phasen durchleben. Der pädagogische Auftrag der Lehrpersonen umfasst eine ganzheitliche Förderung, doch die Unterstützung in der Bewältigung von psychischen und sozialen Problemen der Lernenden kann Lehrpersonen "bald einmal an die Grenzen ihrer Fachkompetenz" (S. 16) bringen. Im Rahmenkonzept wird daraus gefolgert, dass eine Anlaufstelle für die Lernenden an BFS, an die sie sich mit Problemen, die den Lehrauftrag übersteigen, wenden können, nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrpersonen eine Entlastung darstellt. Dieser entlastende Effekt der Beratungen für Lehrpersonen ist oft schon dadurch gegeben, dass sie etwas abgeben können – etwas, das Zeit in Anspruch nimmt, aber auch etwas, das potenziell belastend ist und Fachwissen im psychosozialen Bereich erfordert, das die Lehrpersonen nicht unbedingt haben (S. 16).

Schliesslich stehen die Beratenden laut Rahmenkonzept unter "einer gewissen Geheimhaltungspflicht" (S. 16) und geben Informationen nur "unter Absprache mit den Beratern" (S. 16) weiter. Die Umsetzung von Datenschutz, Schweige- und Meldepflicht wurde bisher von den BFS im Kanton Bern individuell festgelegt.

Das neue Rahmenkonzept des MBA, *Schulsozialarbeit Sekundarstufe II Kanton Bern* (Witschi & Chiapparini, 2026), welches voraussichtlich ab Schuljahr 2027/28 umgesetzt werden soll, hält bezüglich der rechtlichen Grundlagen der Schulsozialarbeit Folgendes fest: Schulsozialarbeitende unterstehen dem kantonalen Datenschutzgesetz, sie han-

deln nach den Richtlinien des Berufskodex' der Sozialen Arbeit, sie unterstehen dem Amtsgeheimnis und sie haben in ihrer Funktion Meldepflicht, wenn konkrete Hinweise auf die Gefährdung eines Kindes vorliegen und sie die Gefährdung im Rahmen ihrer Arbeit nicht abwenden können. Die Meldepflicht gilt gegenüber der vorgesetzten Stelle und/oder der Schulleitung (S. 22).

Im *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz* (Bisang et al., 2026) ist diesbezüglich festgehalten:

Fachpersonen der Sozialen Arbeit handeln transparent und vertraulich und respektieren die Privatsphäre. Ihr Handeln orientiert sich dabei immer am Prinzip der Verhältnismässigkeit. Sie halten sich an die geltenden Bestimmungen zum Amts- und Berufsgeheimnis. Im Kontext von Gefährdungen wägen sie sorgfältig die Interessen ab, bevor sie Meldung erstatten. Fachpersonen der Sozialen Arbeit klären Adressat*innen über die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Interventionen auf. Sie stellen sicher, dass sie die Personen, die sie begleiten, transparent informieren und ihre Zustimmung einholen, bevor sie handeln. (S. 20)

1.3 Problemstellung

Die aktuelle Studie *Psychische Gesundheit von Lernenden in der Berufslehre* (Schmocker et al., 2025), an welcher knapp 45'000 Lernende und damit fast 23% der Lernenden in der Schweiz teilgenommen haben, liefert interessante Hinweise zur Relevanz von beraterischer Neutralität aus Sicht der Lernenden: 61% der Lernenden nehmen psychische Belastungen wahr, doch rund 65% von ihnen nehmen keine Hilfe in Form von Beratung oder Behandlung in Anspruch. Gemäss der Studie werden dabei Beratungsangebote an BFS von lediglich 2% der Lernenden mit psychischen Belastungen genutzt (S. 129f).

Dass die Hürde, im Ausbildungskontext überhaupt mit jemandem über Probleme zu sprechen, hoch ist, zeigt sich auch darin, dass rund 68% der Lernenden bei psychischen Problemen nicht mit Verantwortlichen im Betrieb oder in der Schule darüber gesprochen haben (S. 127). Als Gründe geben sie an, es alleine schaffen zu wollen (ca. 39%), niemanden belasten zu wollen (ca. 29%), Unsicherheit darüber, wie sie über das Thema sprechen können (ca. 26%) oder darüber, ob es schlimm genug ist, um es mit Verantwortlichen zu besprechen (ca. 26%). Weiter werden die Sorge nicht verstanden zu werden (ca. 24%), Scham und mangelndes Vertrauen (je ca. 20%) genannt (S. 128f). Diese Barrieren verweisen auf eine grundlegende Bedingung: Lernende benötigen Räume, in denen sie sich sicher fühlen, offen zu sprechen.

In Bezug auf die Beratungsangebote an BFS ist für Lernende neben der Kostenlosigkeit besonders wichtig, dass sie nicht mit Leistungsbeurteilung, Disziplinierung, institutionellen oder betrieblichen Interessen verknüpft werden; Lernende geben an, sie sollten als vertraulich (48.8%), anonym (40.8%) und unabhängig (38.5%) wahrgenommen werden (S. 134). Diese Wahrnehmung ist jedoch keine Selbstverständlichkeit, da Beratungsstellen an BFS in eine Institution eingebettet sind, die bewertet, Ausbildungsinteressen verfolgt und in Gefährdungssituationen zum Handeln verpflichtet ist. Weil Lernende Beratung leicht als Teil dieses Systems erleben können, stellt sich die Frage, wie beraterische Neutralität unter diesen Bedingungen hergestellt und glaubwürdig kommuniziert werden kann. Beraterische Neutralität und Vertraulichkeit sind damit zentrale Voraussetzungen, damit Lernende das Beratungsangebot überhaupt in Anspruch nehmen – und sie müssen nicht nur gewährleistet, sondern auch sichtbar und transparent kommuniziert werden.

Das Konzept beraterischer Neutralität hat sich als Handlungsrichtlinie im systemischen Arbeiten über Jahrzehnte weiterentwickelt: von einer eher distanzorientierten Haltung hin zu einem vielschichtigen Verständnis, das bewusstes Nichtbewerten, Neugier und Offenheit für unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen, zugewandte Beziehungsgestaltung, Vertrauen in Selbstorganisation und einen reflektierten Umgang mit eigenen Perspektiven und Werten verbindet. Diesen Entwicklungsweg zeichnen Kapitel 2 und 3 nach.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was beraterische Neutralität im Arbeitskontext systemischer Beratung an BFS konkret bedeuten und wie entsprechendes professionelles Handeln aussehen kann – zwischen fachlicher Orientierung und Ergebnisneutralität, zwischen professioneller Verantwortung und dem Schutz der Autonomie der Lernenden. Dazu werden in Kapitel 4 verschiedene Aspekte, welche dieses Spannungsfeld prägen, näher beleuchtet:

Ein erster Aspekt betrifft die Zielgruppe: Die Lernenden an BFS befinden sich im Jugendalter und damit in einer besonders vulnerablen Lebensphase. Sie stehen vor vielfältigen Entwicklungsaufgaben, deren Bewältigung mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden ist und durch zahlreiche Einflussfaktoren geprägt wird; zugleich besteht ein vergleichsweise erhöhtes Risiko für psychische Belastungen oder Erkrankungen.

Dieser Kontext führt zu einem zweiten Aspekt, der den Umgang mit Wissen und die Wahl angemessener Beratungsformen betrifft: Da sich Wissens- und Prozessberatung, was in der Beratung an BFS beides gefragt ist, im Hinblick auf beraterische Neutralität grundlegend unterscheiden, erfordert ihr Einsatz einen bewussten und spezifischen Umgang. Ein dritter Aspekt ergibt sich – wie auch der vierte – aus dem System BFS: Die meisten Gespräche an Beratungsstellen an BFS finden im Einzelsetting statt. Die Gespräche

werden entweder von den Lernenden selbst gewünscht oder von Lehrpersonen, Ausbildungsverantwortlichen oder Erziehungsberechtigten initiiert. Seltener werden Gespräche von der Schulleitung angeordnet oder von anderen Akteur*innen, wie zum Beispiel von Case Manager*innen oder fallführenden Sozialarbeiter*innen, veranlasst. Wie oben dargelegt, haben besonders Lehrpersonen, Ausbildungsverantwortliche und Erziehungsberechtigte eine wichtige Rolle in der Vermittlung von Lernenden zu Beratungsgesprächen, weil sie mit ihnen mehr oder weniger eng in Kontakt stehen und die Wahrscheinlichkeit besteht, dass sie wahrnehmen, wenn es Lernenden nicht gut geht. Für eine gut funktionierende Zusammenarbeit ist deshalb wichtig, dass Dritte die Arbeit der Beratungsstelle als positiv und unterstützend erleben.

Teilweise veranlassen Dritte für Lernende ein Beratungsgespräch und verbinden dies mit einem spezifischen Auftrag. Dabei können implizite oder explizite Erwartungen an die Beratung vorhanden sein – etwa, dass ein Problem gelöst oder die Situation zumindest verbessert wird. Mitunter bestehen auch bereits konkrete Vorstellungen darüber, wie dies geschehen oder wo angesetzt werden soll. Vielfach unterscheiden sich solche Aufträge von Dritten relativ stark von den Aufträgen, die die Lernenden in den Beratungsgesprächen selbst äussern.

Neben Aufträgen und Erwartungen von vermittelnden Dritten sind Beratende an BFS auch dem kantonalen Auftrag und gesetzlichen Vorgaben verpflichtet, welche in Spannung zur beraterischen Neutralität geraten können. So kann neben der Zusammenarbeit zwischen Beratungsstellen und Lehrpersonen auch der entlastende Effekt, den die Beratung der Lernenden auch für die Lehrpersonen haben soll (Bürki, 2012, S. 16; vgl. Kapitel 1.2), beeinträchtigt werden, wenn Erwartungen von Lehrpersonen an die Beratung enttäuscht werden. Weiter ist angesichts der grundsätzlichen Schweige- und spezifischen Meldepflicht in Gefährdungssituationen eine Güterabwägung erforderlich: Die Interessen, die für eine Meldung sprechen und jene Interessen, die gegen eine Meldung sprechen, sind zu prüfen und abzuwägen (Bisang et al., 2026, S. 20; vgl. Kapitel 1.2). Hier öffnet sich ein Grenzbereich beraterischer Neutralität und eine differenzierte Auslegung und Ausgestaltung wird umso wichtiger.

Ein vierter Aspekt betrifft schliesslich Unfreiwilligkeit und Widerstand: Lernende kommen mitunter in die Beratung, ohne zu wissen, weshalb sie geschickt werden und ohne ein eigenes Anliegen zu haben. Bei dieser Ausgangslage ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass Lernende die Beratung als unfreiwillig empfinden – auch wenn formal kein Pflichtkontext besteht – und dass sie die Beratenden – zumindest zu Beginn des Erstgespräches – nicht als neutral wahrnehmen.

Diese Aspekte stellen die Beratenden vor die Herausforderung, beraterische Neutralität unter Berücksichtigung des Jugendalters, in komplexen Konstellationen und divergieren-

den Auftragslagen sowie unter den Bedingungen institutioneller Strukturen, kantonaler Aufträge und rechtlicher Vorgaben situationsangemessen auszulegen und auszugestalten – mit dem Ziel, Lernende wirksam zu begleiten und die konstruktive Zusammenarbeit mit anderen Akteur*innen im System, allen voran Lehrpersonen und Ausbildenden, sicherzustellen.

1.4 Fragestellung

Die in der Problemstellung dargestellte Konstellation erzeugt ein komplexes und vielschichtiges Spannungsfeld, woraus sich folgende Frage ergibt:

Wie ist beraterische Neutralität zu verstehen und wie kann sie von systemisch Beratenden an Berufsfachschulen – im Spannungsfeld von vulnerabler Lebensphase, divergierenden Aufträgen, institutionellem Kontext und Unfreiwilligkeit – im beraterischen Handeln zum Ausdruck gebracht werden?

Um diese Frage zu ergründen, sollen folgende Teilfragen in den Fokus genommen werden:

- Welchen Hintergrund hat beraterische Neutralität und welche Bedeutung kommt ihr in der systemischen Beratung zu? (Kapitel 2)
- Was ist unter beraterischer Neutralität zu verstehen? (Kapitel 3)
- Was heisst beraterische Neutralität im Kontext Berufsfachschule? (Kapitel 4)
- Gibt es im Kontext BFS Grenzen der beraterischen Neutralität und wie kann professionell damit umgegangen werden, wenn Neutralität verletzt werden muss? (Kapitel 3, 4 und 5)

1.5 Ziele

Theoretisches Ziel der vorliegenden Arbeit ist, aus der vorhandenen Fachliteratur Erkenntnisse zur aktuellen Auslegung und Relevanz beraterischer Neutralität zu gewinnen. Es soll anschliessend herausgearbeitet werden, was das für den Kontext BFS heisst: wie beraterische Neutralität in diesem Arbeitsfeld ausgelegt werden kann, was sie angesichts zielgruppenspezifischer und systemimmanenter Bedingungen konkret bedeutet und wie professionelles Handeln danach ausgerichtet werden kann. Um diese Ziele zu erreichen, werden die Implikationen folgender ausgewählter Aspekte für die beraterische Neutralität an BFS analysiert: die Lebensphase Jugend der Klient*innen, Auftrag und Rolle der Beratenden, divergierende Aufträge und Erwartungen an Beratungsgespräche sowie Unfreiwilligkeit und Widerstand.

Praktisches Ziel dieser Arbeit ist, konkrete Fallsituationen zu schildern und für diese gemäss der erarbeiteten Theorie geeignete Vorgehensweisen für die systemisch Beraten-

den zu entwickeln. Das impliziert auch reflektierte und begründete Abweichungen von Neutralität sowie einen professionellen Umgang damit.

Somit soll die vorliegende Arbeit systemisch Beratende an BFS darin unterstützen, beraterische Neutralität kontext- und situationsbezogen zu verstehen und für ihre Beratungsprozesse gewinnbringend einzusetzen.

1.6 Abgrenzung

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Bedeutung beraterischer Neutralität an BFS. Die ausgewählten Aspekte – wie das Jugendalter der Lernenden oder eine divergierende Auftragslage in Beratungsgesprächen – sind im beraterischen Alltag an BFS häufig und relevant.

Das Konzept der Allparteilichkeit wird soweit einbezogen, als es für das heutige Verständnis beraterischer Neutralität relevant ist, steht aber nicht selbst im Fokus und wird nicht vertieft behandelt.

Mehrere Themenbereiche, die in Bezug auf die ausgewählten Aspekte durchaus von Bedeutung sind, fliessen ein, werden aber nicht vertieft, weil dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Dazu gehören die Dynamiken und Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Akteur*innen sowie der Umgang mit Erwartungsenttäuschungen von Dritten: Während die Klärung von Aufträgen und der professionelle Umgang mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen thematisiert werden, bleibt ausgeklammert, wie mit Enttäuschungen auf Seiten Dritter umzugehen ist, wenn diese trotz professionellen Handelns entstehen.

Gänzlich ausgeklammert werden Themenbereiche, die zum Gegenstand der Arbeit einen eher indirekten Bezug haben: die Beziehungsgestaltung zu den Akteur*innen im System BFS, das Konzept der Erwartungserwartungen sowie Fragen der Selbstfürsorge der Beratenden im Umgang mit den behandelten Themenbereichen.

Was die kantonalen und gesetzlichen Rahmenbedingungen betrifft, ist hinsichtlich der verwendeten Quellen folgende Abgrenzung zu ziehen: Das kürzlich verabschiedete Rahmenkonzept *Schulsozialarbeit Sekundarstufe II Kanton Bern* (Witschi & Chiapparini, 2026) legt Aufgabenbereiche, Ressourcen, Anforderungsprofile für Stelleninhabende, Anstellungsbedingungen und auch die Organisationsstruktur neu fest. Das bringt eine neue Konzeption und Einordnung von Schulsozialarbeit und Beratung an BFS mit sich. Im bisherigen Rahmenkonzept wurden diese Bereiche nicht in solcher Weise unterschieden und die vorliegende Arbeit greift zur Definition der Aufgaben und Rollen der Beratungsstellen an BFS im Kanton Bern auf das aktuell noch gültige Konzept zurück (Bürki,

2012). Das bedeutet auch, dass Beratung nicht klar von Schulsozialarbeit unterschieden und getrennt behandelt wird.

Einzig im Bereich der gesetzlichen Regelungen wird auf das neue kantonale Konzept zurückgegriffen (Witschi & Chiapparini, 2026, S. 22), weil das bisherige die konkrete Ausgestaltung der Schweige- und Meldepflicht den einzelnen BFS überliess und diese Konzepte unterschiedlich ausfallen (vgl. Kapitel 1.2).

1.7 Methodisches Vorgehen und Aufbau

Für diese Arbeit wurde eine theoretische Herangehensweise sowohl als Arbeitsform als auch als methodisches Vorgehen gewählt. Ausschlaggebend dafür sind das gewählte Thema und die dazu vorhandene Fachliteratur. Der Einbezug von Fallbeispielen aus dem eigenen beruflichen Kontext sichert einen starken Bezug zur beraterischen Praxis der Autorin.

Die Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel: Nach der Einleitung entfalten die Kapitel 2 bis 4 die theoretischen Grundlagen, wobei jedes Kapitel mit der Beantwortung der jeweiligen Teilfrage abschliesst. Kapitel 5 wendet die erarbeiteten Ergebnisse anhand von Fallbeispielen auf die Praxis an BFS an, bevor Kapitel 6 die Ergebnisse in einem Fazit zusammenführt und kritisch diskutiert. Widersprüche und offene Fragen werden dabei ebenfalls thematisiert.

2. Hintergrund zur Neutralität im systemischen Arbeiten

Im systemischen Arbeiten nimmt der Begriff der Neutralität eine zentrale und zugleich vielschichtige Rolle ein. Um zu verstehen, was Neutralität in diesem Kontext bedeutet und weshalb sie für die beraterische Praxis unverzichtbar ist, werden zunächst grundlegende Annahmen systemischen Denkens erläutert. Systeme werden dabei nicht als objektiv gegebene Einheiten verstanden, sondern als Konstruktionen von Beobachtenden, die durch unterschiedliche Perspektiven, Beziehungen und Abgrenzungen entstehen. Diese Annahme hat weitreichende Konsequenzen für das Verständnis von Wirklichkeit, Einflussnahme und beraterischer Haltung.

In diesem Kapitel werden mit den vier Leitsätzen systemischen Denkens grundlegende Prinzipien vorgestellt, die die Vielschichtigkeit von Wirklichkeitskonstruktionen, die Vernetztheit von Systemelementen sowie die begrenzte Steuerbarkeit komplexer Systeme betonen. Darauf aufbauend werden mit den Konzepten der Autopoiesis und der zirkulären Kausalität weitere zentrale Annahmen eingeführt, die die Eigenlogik und die dynamischen Wechselwirkungen innerhalb von Systemen verdeutlichen. Abschliessend richtet sich der Blick auf unterschiedliche Perspektiven, aus denen Systeme betrachtet werden können, wobei insbesondere die politische Dimension und die darin verankerten Fragen von Macht, Einfluss und Positionierung für die Rolle von Beratenden und die Auslegung von beraterischer Neutralität bedeutsam sind.

2.1 Vier Leitsätze systemischen Denkens

Lindemann (2017, S. 29f) beschreibt ein **System** als ein Gebilde, das nach aussen abgegrenzt ist und das aus einzelnen Elementen besteht, die zueinander in einer Beziehung stehen. Die Bezeichnung solcher Gebilde als System wird in unzähligen Zusammenhängen verwendet – egal, ob die Elemente des Systems aus Materie bestehen oder abstrakt sind. Diese Systeme existieren aber nicht per se, sondern sie entstehen dadurch, dass Beobachtende Beschreibungen von ihnen produzieren, Elemente definieren, Beziehungen unter diesen Elementen feststellen und die Grenze zwischen dem System und dessen Umwelt festlegen.

Von dieser Definition ausgehend beschreibt Lindemann vier Leitsätze systemischen Denkens (S. 39f):

Erstens folgt daraus, dass es von einer Sache wie zum Beispiel einem Element in einem System, einer Beziehung zwischen Elementen oder auch einem System an sich viele unterschiedliche Sichtweisen gibt und dass diese alle ihre Berechtigung haben. Die Sichtweisen entstehend gemäss den Erfahrungen, Eigenschaften, Interessen, Zielen,

Gewohnheiten und dem Wissen der Beschreibenden – und fallen dementsprechend unterschiedlich aus.

Zweitens folgt aus dieser Systemdefinition, dass alle Elemente eines Systems miteinander verbunden sind, wie zum Beispiel in einem Mobile. Demnach hat jeder Impuls einen Einfluss auf das System, egal, an welcher Stelle er erfolgt. Die ausgelöste Bewegung wird weitere Teile ebenfalls in Bewegung versetzen. So muss der direkte Weg nicht immer der beste sein – und es gibt auch Interventionsmöglichkeiten, wenn es keinen direkten Weg gibt.

Drittens wird anhand der wiedergegebenen Systemdefinition klar, dass komplexe, lebendige Systeme wie Menschen, Menschengruppen, Familien, Mitarbeitende eines Unternehmens oder Gesellschaften nicht vorhersagbar funktionieren und sich nicht von aussen steuern lassen. Es gibt keine abschliessenden und unumstrittenen Regeln für ihr Verhalten und dementsprechend auch keine endgültigen Handlungsanleitungen.

Viertens lassen diese Überlegungen den Schluss zu, dass es beim Beobachten und Beschreiben von Systemen nicht darum geht, welche Sichtweise die richtige ist. Vielmehr geht es darum, dass die Beteiligten ihre Sichtweisen gleichermassen einbringen und voneinander mitbekommen, dass sie gemeinsam aushandeln und zusammenarbeiten.

2.2 Autopoiesis und Zirkularität

Diese vier Leitsätze systemischen Denkens sollen hier mit dem Begriff der Autopoiesis ergänzt werden, der für das Verständnis der Funktionsweise von Systemen zentral ist: Das Konzept der Autopoiesis beschreibt, dass lebendige Systeme selbstreferentiell sind. Das bedeutet, dass sie sich selbst erzeugen und erhalten. So entstehen alle Systemelemente wie auch die Beziehungen zwischen diesen aus den vorhandenen Systemelementen. Die Systeme nehmen Impulse von aussen auf, verwerten sie aber nach ihrer eigenen, inneren Logik (Luhmann 1987; Maturana & Varela 1984, nach Just, 2016, S. 55). Demzufolge werden Hilfesuchende konsequent "als autonom, als nichtinstruierbar und als Expert[*inn]en ihres eigenen Lebens" (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 201) betrachtet.

Auch das Prinzip der zirkulären Kausalität lässt sich von diesen Beobachtungen und Überlegungen zum Wesen eines Systems herleiten. Willemse und von Ameln (2018, S. 13) beschreiben diese Wechselwirkungen, die für Systeme typisch sind – zwischen den Elementen eines Systems, aber auch zwischen System und Umwelt: Sind alle Elemente eines Systems miteinander verbunden und gibt es auch Verbindungen über die Systemgrenzen hinaus, hat dies mannigfache Wechselwirkungen nach dem Prinzip "A beeinflusst B, und B beeinflusst wieder A" (S. 13) zur Folge. So geht es in der systemischen

Beratung oft nicht darum, was Ursache und was Wirkung ist, sondern es geht darum, diese "kreischausalen Wirkungsketten" (S. 13) zu erkennen und mit ihnen zu arbeiten.

2.3 Perspektiven auf Systeme

Systeme lassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten (Morgan, 1997, nach Schwing & Fryszer, 2018, S. 85f):

- Technisch erscheinen sie als ein logisches Zusammenspiel miteinander verschränkter Regelkreise.
- Biologisch können sie als Organismen verstanden werden, die sich ständig an neue Umweltbedingungen anpassen, um zu überleben, ihre Bedürfnisse zu erfüllen und sich durch interne und externe Aktivitäten immer wieder selbst zu erneuern.
- Psychologisch sind sie ein Raum, in dem die psychischen Bedürfnisse der Beteiligten zum Ausdruck kommen – etwa der Wunsch, gemeinsam etwas Dauerhaftes zu schaffen (z. B. Kinder, ein Haus, ein Unternehmen etc.) oder verschiedene Rollen auszuleben.
- Politisch schliesslich lassen sich Systeme unter dem Gesichtspunkt von Interessen, Machtverhältnissen und Auseinandersetzungen betrachten: Wo und wie bestehen und wirken Stärken, Schwächen, Parteien, Koalitionen und Neutralität.

Schwing und Fryszer (2018, S. 85f) führen weiter aus, dass in sozialen Systemen – ob in Familien oder Organisationen – besonders die politische Perspektive von grosser Bedeutung ist. Sie sollte vor allem dann beachtet werden, wenn ein System um Helfende, beispielsweise eine Beraterin, erweitert wird. Durch ihr Hinzukommen verändert sich nämlich das bestehende politische Gleichgewicht mit seinen Machtstrukturen. Für die Beteiligten ist dies häufig heikel, weil das System im Moment, in welchem Helfende hinzugezogen werden, meist ohnehin instabil ist und sich in seinem bisherigen Zustand bedroht fühlt. So werden neue Helfende als relevante Einflussgrösse für die weitere Entwicklung des Systems wahrgenommen und aufmerksam beobachtet. Es stellen sich Fragen wie wieviel Einfluss Beratende haben, ob Verbindungen zu einer Partei bestehen, wer Beratende hinzugezogen hat, dies aus welchen Gründen und mit welchen Zielen, ob Beratende mit einer Partei Werte, Lösungsideen etc. teilen und ob sie eigene Interessen gefährden oder sich für eigene Zwecke einspannen lassen.

Wenn Beratende jedoch für das gesamte System tätig sein möchten und nicht – womöglich unbewusst – zur Unterstützung für eine bestimmte Partei werden wollen, benötigen sie ein gewisses Mass an Neutralität. Diese ist auch notwendig, um von allen Beteiligten in der beratenden Rolle akzeptiert zu werden. Aus diesem Grund haben sich systemi-

sche Therapeut*innen und Berater*innen schon früh intensiv mit Konzepten von Neutralität auseinandergesetzt.

2.4 Ergebnisse für die beraterische Neutralität I

Die in diesem Kapitel dargelegten Grundlagen systemischen Denkens zeigen, dass beraterische Neutralität im systemischen Arbeiten eine zentrale Rolle einnimmt und begründen dies. Die vier Leitsätze systemischen Denkens machen deutlich, dass es nicht die eine richtige Sichtweise auf ein System gibt, dass alle Elemente eines Systems miteinander verbunden sind und dass lebendige Systeme nicht von aussen steuerbar sind. Für Beratende bedeutet das: Sie können und sollen keine Lösungen vorgeben, sondern Prozesse begleiten.

Das Konzept der Autopoiesis unterstreicht, dass Klient*innensysteme sich nach ihrer eigenen inneren Logik organisieren und Impulse von aussen nach eigenen Regeln verarbeiten. Beratende können Anstösse geben, aber nicht bestimmen, wie und ob diese wirken.

Die zirkuläre Kausalität macht sichtbar, dass Beratende selbst Teil des Systems sind, das sie begleiten: Sie beeinflussen es und werden von ihm beeinflusst. Die politische Perspektive auf Systeme zeigt, dass Beratende, sobald sie in ein System eintreten, als Einflussgrösse wahrgenommen werden und Fragen von Parteilichkeit, Loyalität und Neutralität aufgeworfen werden.

Die Relevanz beraterischer Neutralität für gelingende Begleitung von Prozessen ergibt sich somit als logische Konsequenz aus dem systemischen Verständnis des Wesens von Systemen, von Wirklichkeit und Veränderung.

3. Beraterische Neutralität im Wandel der Zeit

Das Verständnis von Neutralität in der systemischen Beratung hat sich im Laufe der Zeit verändert. Was heute als zentrale professionelle Haltung gilt, ist das Ergebnis eines kontinuierlichen theoretischen Diskurses und praktischer Erfahrungen, in denen ursprüngliche Konzepte überprüft, erweitert und teilweise neu interpretiert wurden. Neutralität erscheint dabei als dynamische Handlungsrichtlinie im Sinne einer Orientierungshilfe. Die Frage nach Nähe und Distanz sowie der Umgang mit Meinung, eigener Perspektive, Wissen – und mit Nichtwissen – rücken dabei immer wieder in den Fokus. Die folgenden Kapitel zeichnen diese Entwicklung nach und machen sichtbar, wie sich die Bedeutung von Neutralität im Kontext systemischen Arbeitens differenziert hat.

Ausgangspunkt bildet das Konzept der Allparteilichkeit, das den Anspruch formuliert, allen Beteiligten eines Systems gleichermassen gerecht zu werden. Darauf aufbauend wird die Einführung und Weiterentwicklung des Neutralitätsbegriffs durch die Mailänder Gruppe beleuchtet, bevor mit der Ergänzung durch die Neugier ein erneuter Entwicklungsschritt sichtbar wird. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass Neutralität nicht als Abwesenheit von Haltung oder Meinung zu verstehen ist, sondern vielmehr als bewusster und reflektierter Umgang mit eigenen Perspektiven, Überzeugungen und Werten. Fragen nach der Rolle persönlicher Prägungen, institutioneller Aufträge sowie nach den Grenzen von Neutralität gewinnen dabei an Bedeutung. Schliesslich rückt die Beziehungsgestaltung zwischen Beratenden und Klient*innen in den Fokus: Die Auseinandersetzung mit Nähe und Distanz, mit Mitgefühl, Resonanz und Selbstwahrnehmung zeigt, dass Neutralität heute eng mit einer präsenten, zugewandten und gleichzeitig differenzierenden Haltung verbunden ist.

Insgesamt wird sichtbar, dass sich Neutralität im systemischen Arbeiten von einem eher distanzorientierten Konzept hin zu einer vielschichtigen, beziehungsorientierten und reflexiven Haltung entwickelt hat. Die nachfolgenden Ausführungen verdeutlichen, wie diese Entwicklung die professionelle Praxis prägt und welche Anforderungen sie an systemisch Beratende stellt. Abschliessend werden die daraus resultierenden Ergebnisse für die Haltung der beraterischen Neutralität dargestellt.

3.1 Von der Allparteilichkeit zur Neutralität

Der Neutralitätsbegriff als Handlungsrichtlinie im systemischen Arbeiten erschliesst sich vor dem Hintergrund seiner Entwicklung aus dem Konzept der Allparteilichkeit.

Handlungsrichtlinien dienen grundsätzlich der Orientierung in der Praxis und stellen Schlüsselqualifikationen der systemischen Sozialen Arbeit dar (Ritscher, 2015, S. 250). Konzepte wie Allparteilichkeit und Neutralität, die als Handlungsrichtlinien dienen sollen,

werden deshalb nicht zuletzt an ihrer Umsetzbarkeit und ihrem Nutzen für die Praxis gemessen.

In den späten 70er, frühen 80er Jahren wurde zunächst mit dem Begriff der Allparteilichkeit gearbeitet (Stierlin et al., 1977; Boszormenyi-Nagy, 1985, nach Schwing & Fryszer, 2018, S. 86). Nach diesem Konzept sollen Beratende in der Lage sein, sich mit allen Mitgliedern des Systems zu identifizieren und ihnen gegenüber gleichermassen parteilich zu sein. Diese Haltung sollten sie in ihrer gesamten Arbeit konsequent aufrechterhalten. Gemäss Ritscher (2015, S. 252) kann man sich das so vorstellen, dass die Beratenden nacheinander mit allen Beteiligten ein Bündnis schliessen und dadurch letztlich mit niemandem. Damit, so Ritscher, ist ein professionelles Interesse an einer gelingenden Beziehung verbunden, die neben der erforderlichen fachlichen Distanz auch zwischenmenschliche Begegnung ermöglicht.

Schwing und Fryszer (2018, S. 86) stellen fest, dass das Konzept der Allparteilichkeit als Orientierung in der Praxis sehr anspruchsvoll ist, da es grosse innere Flexibilität sowie breite Empathiefähigkeiten gegenüber unterschiedlichen Perspektiven erfordert. Zudem lässt sich Allparteilichkeit in der praktischen Arbeit nur schwer beobachten oder eindeutig überprüfen.

Selvini Palazzoli, Boscolo, Cecchin und Prata, auch als Mailänder Gruppe bezeichnet, entwickelten 1981 drei auf der Systemtheorie fussende Handlungsrichtlinien: Hypothesieren, Zirkularität und – Neutralität. Auf letztere soll im Folgenden näher eingegangen werden: Schwing und Fryszer (2018, S. 86) beschreiben das Konzept der Neutralität als "stetig wechselnde Parteilichkeit": Beratende geben in ihrer Arbeit immer wieder unterschiedlichen Sichtweisen oder Perspektiven innerhalb des Systems Raum. Wenn sie dabei ihre Neugier, ihr Interesse, ihr Zeitbudget und ihre Wertschätzung möglichst ausgewogen auf die verschiedenen Beteiligten verteilen, kann daraus insgesamt eine Form von sozialer Neutralität entstehen. Dieses Konzept erscheint vielen systemisch Beratenden praktikabler als das Konzept der Allparteilichkeit, da es betont, dass sich die Beratenden den verschiedenen Personen im System nacheinander zuwenden. Damit liegt der Fokus im Vergleich zur Allparteilichkeit mehr auf dem konkreten Verhalten als auf der inneren Haltung. Ob die verschiedenen Sichtweisen der Beteiligten ausgewogen berücksichtigt werden, zeigt sich im Verlauf der Beratung. Damit, so Schwing und Fryszer, lässt sich das Neutralitätskonzept im Vergleich zur Allparteilichkeit besser umsetzen und überprüfen.

3.2 Von der Neutralität zur Neugier

1988 erweiterte Cecchin die 1981 von der Mailänder Gruppe formulierten Prinzipien der Neutralität, Zirkularität und Hypothesenbildung um die Neugier (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 207; Ritscher, 2015, S. 253). Neutralität soll eine Haltung respektvoller Neugier erleichtern, die sich von der Sicherheit kausaler Erklärungen und von einer moralischen Überlegenheit der Beratenden klar abgrenzt. Gleichzeitig unterstützt eine solche neugierige Haltung wiederum die Neutralität. Neutralität und Neugier werden durch ein Interesse an Mustern und an den vielfältigen Möglichkeiten von Mustern genährt. Hypothesenbildung und zirkuläres Fragen dienen dabei als methodische Werkzeuge, um diese neugierige Grundhaltung aufrechtzuerhalten. Zwischen allen Elementen besteht eine rekursive Beziehung: Sie halten sich gegenseitig aufrecht (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 207).

Hinter der Einführung der Neugier als Ergänzung zur Neutralität steckt die Überlegung, dass die Annahme, die zutreffende Beschreibung gefunden zu haben, die Suche nach weiteren Möglichkeiten verhindert. Neugier dagegen ist darauf ausgerichtet, fortlaufend neue und zusätzliche Beschreibungen zu entdecken. Neugier als systemische Grundhaltung hat mehrere Auswirkungen: Sie widerspricht einer Reparaturlogik – also der Annahme, man könne ein System vollständig verstehen und somit gezielt steuern. Stattdessen richtet sich systemische Neugier auf die innere Eigenlogik eines Systems. Diese wird nicht als gut oder schlecht bewertet, sondern einfach als wirksam betrachtet. Wenn man nicht davon ausgeht zu wissen, was für ein System gut oder schlecht ist, bildet Neugier auch einen Gegenpol zu Formen sozialer Kontrolle. Darüber hinaus beinhaltet die Neugier eine Haltung, in der das Nichtwissen der Beratenden explizit als Ressource verstanden wird. Zentrales Anliegen dieser Haltung ist es, vorschnelle Erkenntnisse zu vermeiden (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 207).

Diesem Gedanken folgend bringen Cecchin, Lane und Ray 1993 Respektlosigkeit ins Spiel (Cecchin et al., 1993, nach von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 207f; nach Ritscher, 2015, S. 253f). Respektlosigkeit keinesfalls gegenüber Menschen, aber gegenüber Leitideen, Überzeugungen, Verhaltensweisen – gegenüber jeglichen Gewissheiten. Damit soll in der systemischen Praxis zu viel Gewissheit vermieden werden, auch was systemische Überzeugungen selbst betrifft. Es stellt sich die Frage, wann es sinnvoll ist, systemischen Haltungen bewusst nicht zu folgen und sich zum Beispiel nicht neutral, sondern parteiisch zu verhalten, zu werten, etc. Gerade ein flexibler Umgang mit eigenen Glaubenssätzen scheint das innovative Potenzial von Beratung zu steigern (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 207f; Ritscher, 2015, S. 253f).

Aspekte der Neugier werden von Schwartz und Sweezy aufgegriffen und im Rahmen ihres Konzepts des Selbst weiterentwickelt. Dieser Weiterentwicklung widmet sich Kapitel 3.4.4 dieser Arbeit. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Potenzial des Nichtwissens findet sich bei Barthelmess, der dieses im Zusammenhang mit den Haltungen des Nichtverstehens, des Eingebundenseins und des Vertrauens beschreibt. Diese werden in Kapitel 3.4.2 dieser Arbeit näher ausgeführt.

3.3 Neutralität und eigene Meinung von Beratenden

Das Konzept der beraterischen Neutralität wirft die Frage auf, ob Beratende, die der Handlungsrichtlinie der beraterischen Neutralität folgen, eine eigene Meinung haben dürfen – beziehungsweise, wie sie mit dieser umgehen können, ohne ihre professionelle Neutralität zu gefährden – und wo sie aufgefordert sind, die professionelle Neutralität aufzugeben.

Von Schlippe und Schweitzer (2016, S. 205f) erläutern, sich auf Cecchin (1988) beziehend, dass Neutralität nicht meint, dass Beratende keine eigene Meinung haben dürfen. Doch wenn sie ihre Meinung äussern, soll das nicht normativ geschehen und es soll klargestellt werden, dass diese für das Klientensystem möglicherweise nicht wichtig oder nicht hilfreich ist.

Weiter führen von Schlippe und Schweitzer (2016, S. 205), Selvini Palazzoli (1981) zitierend, aus: Neutralität ist hier "nicht als Absicht gemeint, sondern wird von der Wirkung her verstanden". Laut von Schlippe und Schweitzer ist das so zu verstehen, dass die Neutralität gewahrt wird, wenn den Teilnehmenden einer systemischen Beratung danach nicht klar ist, welche Position der oder die Beratende ergriffen hat, welche Perspektiven, Ideen oder mögliche Lösungen von Beratenden favorisiert werden. Aus dieser Umschreibung wird deutlich, dass sich Neutralität auf unterschiedliche Dinge beziehen kann. Gemäss von Schlippe und Schweitzer (2016, S. 206) wie auch Barthelmess (2016, S. 234) lassen sich folgende Arten von Neutralität unterscheiden:

Neutralität gegenüber Personen meint, dass unklar bleibt, auf wessen Seite Beratende stehen. Das erleichtert ihnen erstens, nicht in Konflikte von Teilnehmenden hineinzugehen und zweitens, ihren Fokus eher auf das zu richten, was zwischen den Teilnehmenden ist, als auf die einzelnen Personen. Von Schlippe und Schweitzer sehen einen weiteren Vorteil der Neutralität gegenüber Personen darin, dass sie das Einnehmen einer „inneren Distanz“ (S. 206) zu den Teilnehmenden erleichtert. Barthelmess hingegen hält bezüglich der Neutralität gegenüber Personen fest, dass Beratende allen Beteiligten empathisch begegnen und Anteil nehmen. Wie bereits erwähnt, hat sich die Frage nach

Nähe und Distanz im Rahmen der beraterischen Neutralität beträchtlich weiterentwickelt und wird im Verlauf dieses Kapitels noch ausführlicher behandelt.

In Übereinstimmung mit der Mailänder Gruppe ergänzt Barthelmess, dass sich zirkuläre Fragen für Beratende besonders eignen, um die eigene Neutralität zu unterstreichen.

Weiter wird Neutralität gegenüber Problemen oder Symptomen genannt (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 206; Barthelmess, 2016, S. 234). Das heisst, dass erstens offen bleibt, ob und wie die Beratenden die Probleme oder Symptome werten. Es bleibt also beispielsweise unklar, wie es eine Beraterin findet, wenn ein Jugendlicher die Schule schwänzt, eine junge Erwachsene raucht, ein Vater selten zu Hause oder eine Mutter emotional nicht verfügbar ist. Zweitens bleibt bei der Neutralität gegenüber Problemen oder Symptomen offen, ob die Beratenden für oder gegen Veränderung oder Bewahrung sind. Barthelmess bezeichnet die daraus resultierende Haltung der Beratenden als "respektvoll-ambivalent" (S. 234): Der Leidensdruck wird genauso anerkannt wie der mögliche Nutzen, den das Problem für das Klient*innensystem haben kann.

Schliesslich gibt es auch Neutralität gegenüber Ideen (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 206) oder Wirklichkeitskonstruktionen (Barthelmess, 2016, S. 234). Das heisst, es wird nicht deutlich, ob und wie Beratende im Gespräch geäusserte Problemerkklärungen, Lösungsideen, Werthaltungen und Meinungen werten. Die Beratenden und der Beratungsprozess bleiben somit wertfrei und offen für andere, vielleicht bessere und für das System passendere Ideen als die der Beratenden. Ferner schützt diese Art von Neutralität die Beratenden auch davor, in Machtkämpfe um die richtige Deutung zu geraten.

Von Schlippe und Schweitzer (2016, S. 206) bezeichnen so gestaltete Neutralität als hilfreiche und professionelle Haltung in bestimmten systemischen Beratungskontexten – und sie betonen die Wichtigkeit, stets zu prüfen, ob Neutralität angezeigt ist oder ob es gute Gründe gibt, die neutrale Haltung bewusst aufzugeben.

Lindemann (2017, S. 25) führt diesen Gedanken fort und stellt fest, dass die wie oben nach von Schlippe und Schweitzer sowie Barthelmess beschriebene Neutralität oft schwer einzunehmen ist. Das gilt besonders, wenn Beratende einen eigenen Auftrag haben und beispielsweise eine Fürsorgepflicht oder ein Pflichtkontext besteht. Er ergänzt das oben erläuterte Verständnis von Neutralität mit der Notwendigkeit, dann allparteilich zu sein, wenn dies authentisch möglich ist und dann Partei zu ergreifen, wenn dies notwendig ist. Die Trennung dieser beiden Haltungen wie auch die klare Definition und Kommunikation der Parteinahme, wenn diese notwendig ist, erkennt Lindemann als Herausforderung, aber auch als äusserst wirksam.

Schwing und Fryszer (2018, S. 87) vertiefen diesen Aspekt, indem sie feststellen, dass Beratende oft klare Meinungen haben und diese auch vertreten müssen; sie sind institutionellen Aufträgen verpflichtet und an Gesetzgebungen gebunden, in welchen sich

gesellschaftliche Werte manifestieren – wie beispielsweise, dass Kinder geschützt werden sollen. So können Beratende oft nicht völlig neutral bleiben, wenn es um passende Lösungen für ein Problem geht. Sie operieren hier mit dem Begriff der Ergebnisneutralität (Simon & Rech-Simon, 1999, nach Schwing & Fryszer, 2018, S. 87) und fordern diesbezüglich, dass sich Beratende klar sind,

- wann wir ergebnisneutral sind und wann nicht (eigene Werte und Haltungen)?
- wann wir ergebnisneutral sein können?
- wann wir es sein müssen?
- wann wir es gar nicht sein dürfen?
- und vor allem, welche Folgen unsere Neutralität oder Nicht-Neutralität für die Arbeit mit dem System wohl haben wird? (Schwing & Fryszer, 2018, S. 87)

Schwing und Fryszer anerkennen Neutralität gegenüber Personen im Sinne von Selvini Palazzoli für die Arbeit mit sozialen Systemen als grundlegende und hilfreiche Haltung. In der Frage der Ergebnisneutralität sehen sie dagegen die Notwendigkeit einer stets neuen Abwägung, insbesondere in Situationen, in denen innerhalb von Systemen Entscheidungen getroffen werden müssen. In solchen Fällen lässt sich daher nicht pauschal behaupten, je neutraler, desto besser.

Andreas Patrzek schreibt 2021 (Erstausgabe 2015), "Neutralität steht für die Respektierung von Andersartigkeit und von Unterschieden" (S. 65). Er führt aus, dass dies auf Personen, wie auch auf deren Ideen, Gedanken oder Perspektiven bezogen sein kann. Wie Lindemann sowie Schwing und Fryszer konstatiert er, dass die Umsetzung dieses Verständnisses von Neutralität im beruflichen Kontext oft schwierig oder gar unpassend ist, weil die Funktion und der Arbeitsvertrag Loyalität gegenüber bestimmten Positionen der Organisation vorgeben. Dies gilt auch für gewisse Meinungen und Einstellungen von Mitarbeitenden, Vorgesetzten und auch Externen. Um dieser Herausforderung zu begegnen und innerhalb dieser Bedingungen dennoch ein gewisses Mass an Neutralität einhalten zu können, empfiehlt er folgende (Reflexions-) Techniken:

- Selbstwahrnehmung: Basis ist eine ehrliche Selbstreflexion der eigenen ersten intuitiven Parteilichkeit.
 - o Wozu tendiere ich spontan?
 - o Wie kann ich versuchen, diese Impulse erst einmal in den Hintergrund zu stellen?
- Metaebenen-Perspektive: Durch den Wechsel in eine Helikopter-Perspektive sollen übergeordnete Gesichtspunkte berücksichtigt werden.
- Nicht-wertende Würdigung: Auch wenn Ansichten des Gegenübers auf den ersten Blick 'fremd' oder 'verrückt' erscheinen mögen, sollte die Führungskraft diesem Erstimpuls nicht unreflektiert folgen, sondern versuchen, erst einmal dem Ge-

sprächspartner in dessen Gedankenwelt zu folgen und ihn zu verstehen. Man spricht auch von einer ‚Open mind‘-Haltung.

- Zurückstellen: Neutralität heisst nicht, keine eigene Meinung zu haben, sondern lediglich, diese nicht in einer doktrinären Form und sofort einzubringen. (Patzek, 2021, S. 65f)

In Kapitel 4 werden die konkreten kontextuellen Faktoren – wie das Lebensalter der Klientel, Auftrag und Rolle sowie institutionelle und gesetzliche Rahmenbedingungen – welche die Ausgestaltung professioneller beraterischer Neutralität an BFS massgeblich prägen, eingehend untersucht und die daraus resultierenden Implikationen für die Beratung an BFS abgeleitet.

3.4 Der Tanz um Nähe und Distanz – dynamisches Entwicklungsfeld beraterischer Neutralität

Neue Überlegungen, Beobachtungen und Einordnungen von Nutzen und Nachteilen von Nähe und Distanz zwischen Beratenden und Beteiligten ziehen sich als zentrales Themenfeld durch die Entwicklung der Handlungsrichtlinie der beraterischen Neutralität. Das Verhältnis von Nähe und Distanz erweist sich als entscheidend für einen gelingenden Beziehungsaufbau und damit als Voraussetzung für hilfreiche Beratung. Deshalb soll dieses Themenfeld im vorliegenden Kapitel eingehend vertieft werden.

3.4.1 Aus der Dualität von Allparteilichkeit oder Neutralität zu deren Dialektik

Gemäss Ritscher (2015, S. 252f) betont das Konzept von Neutralität im Vergleich zum Konzept der Allparteilichkeit die Notwendigkeit von Distanz zwischen Beratenden und Mitgliedern des Systems. Neutrales Verhalten meint in diesem Zusammenhang eine gewisse Distanzierung von den Auftraggebenden und das Einnehmen einer eher analytischen sowie emotional zurückhaltenden Beobachterperspektive. Gerade dieser Standort am Rand des Systems erweitert den Blickwinkel. Dadurch können Aspekte wahrgenommen werden, die zuvor kaum beachtet wurden, etwa wiederkehrende Muster, verdeckte Konflikte, tabuisierte Themen oder auch verbale und nonverbale Botschaften, die im System wirken. Ritscher führt weiter aus, dass der grundlegende Wunsch nach Wertschätzung – der für soziale Gruppen wie auch für die bezogene Individuation notwendig ist – in professionellen Kontexten hinderlich sein kann: Wenn aus dem Bedürfnis nach Harmonie heraus die von den Auftraggebenden gesetzten Tabus ungeprüft übernommen werden, Geheimnisse unangetastet bleiben oder unsoziales Verhalten nicht klar benannt und kritisiert wird, kann dies der professionellen Arbeit entgegenstehen. Je stär-

ker sich Beratende ihren Auftraggebenden emotional verbunden fühlen, desto schwieriger werden solche fachlich teils notwendigen Interventionen. Mit grösserer Distanz hingegen erweitert sich der Handlungsspielraum.

Demgegenüber sieht Ritscher Allparteilichkeit als Konzept, welches neben der Parteinahme für alle auch Empathie für alle Beteiligten vorsieht und so neben der nötigen professionellen Distanz auch persönliche Begegnung zulässt. So betrachtet Ritscher 2015 (erste Ausgabe 2002) Allparteilichkeit und Neutralität als "zwei notwendige und gleichberechtigte Konzepte [...], die unterschiedliche, aber zusammengehörige Schwerpunkte professionellen Handelns benennen. Erst in der Dialektik von Allparteilichkeit und Neutralität, empathischer Nähe und analytischer Distanz, randständiger und zentraler Position im Unterstützungssystem entfaltet sich die ganze Kraft beider Konzepte" (Ritscher, 2015, S. 253). Er empfindet also die beiden Konzepte als sich zwar gegenüberstehende, aber durchaus gewinnbringend ergänzende Kontrapunkte.

Von Schlippe und Schweitzer (2016, S. 206) erläutern, dass eine beraterische Neutralität im Sinne einer kühlen, emotionslosen und unpersönlichen Distanz, wie sie im frühen Mailänder Modell verstanden wurde, heute kritisch betrachtet wird. Inzwischen ist der Aufbau einer warmen und empathischen Beziehung als grundlegende Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit anerkannt (Green & Herget, 1991, nach von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 206). Das bedeutet, dass Beratende durchaus Anteil nehmen und sich im Gespräch zeitweise intensiv mit einzelnen Mitgliedern engagieren können – in manchen Fällen sogar müssen – um die Bedeutung selbst hinter den problematischsten oder unangenehmsten Handlungen und Ereignissen zu erkennen (Hoffmann, 1996, nach von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 206).

Barthelmess bezeichnet 2016 Allparteilichkeit nicht nur als notwendige Ergänzung zur Neutralität, sondern umreisst sein Verständnis von Neutralität als Allparteilichkeit (S. 233). In Übereinstimmung mit den ursprünglichen Konzepten bringt er Allparteilichkeit eher mit Nähe und Neutralität eher mit Distanz in Verbindung: Gemäss Barthelmess entsteht Allparteilichkeit, indem die systemisch Beratenden zu allen involvierten Personen eine Beziehung aufbauen, um deren jeweilige Perspektiven und Erlebnisweisen nachvollziehen zu können. Dadurch entstehen "Bündnisse des Verstehens und Anteilnehmens" (S. 233) mit allen Beteiligten – ein Merkmal gemäss der ursprünglichen Definition von Allparteilichkeit gemäss Stierlin et al. im Jahr 1977. Laut Barthelmess ist dabei aber entscheidend, dass diese Bündnisse temporär sind; jeweils für die Zeit, während der die Beratenden mit den jeweiligen Beteiligten im Gespräch sind – dies ist, gemäss der ursprünglichen Definition von Selvini Palazzoli et al. im Jahr 1981, ein Merkmal von Neutralität. So gelingt es, fasst Barthelmess zusammen, gleichzeitig für alle und für niemanden Partei zu ergreifen und dadurch gleichzeitig allparteilich und neutral zu sein (S. 233).

3.4.2 Nichtwissen, Nichtverstehen, Eingebundensein, Vertrauen

Barthelmess formulierte 2016 vier Expertisen im Sinne von vier Grundhaltungen für systemisches Arbeiten: die Haltung des Nichtwissens, die Haltung des Nichtverstehens, die Haltung des Eingebundenseins und die Haltung des Vertrauens (S. 87). Barthelmess versteht die systemische Haltung als klare und konstante innere Ausrichtung, die unabhängig vom jeweiligen Setting der ratsuchenden Person oder ihrem Anliegen beständig bleibt. Gleichzeitig fungiert sie als Leitlinie für das professionelle Handeln in der Beratung. Im Folgenden werden die vier Grundhaltungen dargestellt und anschliessend die darin enthaltene Weiterentwicklung der Beraterischen Neutralität herausgearbeitet.

Die Haltung des Nichtwissens (S. 89f) schliesst Fachwissen über psychische, soziale und organisationale Systeme sowie deren Strukturen und Funktionsweisen ein. Sie erfordert die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu erkennen, die Eigendynamik von Systemen zu respektieren und verschiedene Wirklichkeitskonstruktionen anzuerkennen. Daraus ergibt sich eine gewisse Bescheidenheit hinsichtlich der eigenen Interventionsmöglichkeiten. Voraussetzung dafür sind fundierte Kenntnisse über die Logiken unterschiedlicher Systeme – seien das psychische Systeme, also Menschen, oder soziale Gefüge wie Familien oder Teams. Dieses professionelle Wissen soll in der Haltung des Nichtwissens nicht dazu eingesetzt werden, direkte Wissens- oder Lösungsangebote zu unterbreiten, sondern es soll dazu genutzt werden, Fragen zu stellen, die im Klient*innensystem Reflexion und Nachdenken anregen und so selbstorganisiert zu neuem Wissen in ebendiesem System führen. "Die Kunst des Fragenstellens und Impulsesetzens rückt somit unter der Haltung des Nichtwissens in den Mittelpunkt" (S. 89f). Die Beratenden steuern also den Prozess, die Beratenen den Inhalt. Der Beratungsprozess wird als erfolgreich definiert, wenn das Klient*innensystem für sich neues Wissen generieren oder loslassen kann, wenn also Wissenskonstruktion oder Wissensdekonstruktion stattfindet. Wissen kann in diesem Setting nicht als objektiv und für alle gleich gültig dargestellt werden.

Die Haltung des Nichtverstehens (S. 102f) setzt auf Seiten der Beratenden Einfühlungsvermögen, also die Fähigkeit zur Empathie, voraus. Verstehen wird dabei als eine durch Kommunikation entstehende gefühlte oder gedachte Gleichschwingung aufgefasst, die ein gewisses Wir-Gefühl erzeugt. Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive ist jedoch fraglich, ob diese empfundene Übereinstimmung des Erlebens tatsächlich mit dem Erleben des Gegenübers identisch ist. Denn Menschen sind einander letztlich nie vollständig zugänglich oder einfühlbar.

Für Beratende besteht die Herausforderung damit darin, nicht vorschnell zu glauben, alles verstanden zu haben. Andernfalls besteht die Gefahr, dass sie nicht mehr aufmerksam zuhören und keine neugierigen, weiterführenden Fragen mehr stellen. Ein hilfreicher Leitsatz lautet daher: „Im Zweifel habe ich noch nicht vollständig verstanden“ (S. 103). Ziel von Beratung bleibt stets, das Selbstverständnis des Klient*innensystems zu erweitern.

Die Haltung des Eingebundenseins (S. 118ff) beschreibt die gegenseitige Wechselwirkung zwischen Beratenden und Beteiligten, die rekursiven Schleifen des Beratungsprozesses. Beide Seiten wirken und handeln und beide Seiten reagieren auf Wirkung und Handlung der anderen Seite. Systemische Prozessberatung kann ihr Potenzial nur entfalten, wenn Beratende ihre Eingebundenheit in die Prozesse, die sich zwischen ihnen und ihren Gegenübern entwickeln, akzeptieren.

Dabei geht es darum, dass sich systemisch Beratende aus einer Meta-Perspektive selbst beobachten und ihre inneren Vorgänge wahrnehmen: Wie reagiere ich auf bestimmte Klient*innen? Was lösen sie in mir aus? Persönlichkeiten, Verhaltensweisen oder Werthaltungen von Klient*innen können in Beratenden – die, wie alle Menschen, von ihrer eigenen Biografie geprägt sind – Widerstand, Ablehnung, Bagatellisierung oder den Impuls auslösen, belehren zu wollen.

Aus systemischer Sicht gilt: Beratende sollten sich "neutral" (S. 121) verhalten, ohne dies mit vollständiger Objektivität zu verwechseln. Denn sie können nie vollkommen objektiv sein, sondern bringen stets ihre eigene subjektive Sichtweise ein. Ihre individuellen Wirklichkeitskonstruktionen prägen ihr Fühlen, Denken und Handeln innerhalb der Beratungssituation.

Die Haltung des Vertrauens (S. 126f) kennzeichnet eine in gewisser Weise paradoxe Wirkung: Indem Beratende Selbstorganisationsprozesse vertrauensvoll loslassen, können sich letztere tiefgreifend wandeln. Systemiker*innen können die Angst vor der eigenen Unwirksamkeit überwinden, indem sie diese Möglichkeit als unvermeidlich anerkennen. Denn Klient*innensysteme folgen ihrer eigenen Logik und organisieren sich selbst: Ob und wie eine Intervention wirkt, lässt sich nicht vorhersagen und wird letztlich vom System der Klient*innen entschieden, nicht von den Beratenden. Aus einer Haltung des Vertrauens heraus gehen Fachpersonen daher gelassen und auch spielerisch mit dem Risiko um, dass Impulse wirkungslos bleiben können – das gehört zum Berufsalltag und schmälert die Professionalität keineswegs. Gleichzeitig besteht ein zentraler Teil professionellen Handelns darin, immer wieder neue Anstöße für Veränderung und Entwicklung zu geben.

Zwar ist das Vertrauen darauf gerichtet, dass Klient*innen ihre Ziele erreichen und sich weiterentwickeln, doch kann sich diese Haltung nur entfalten, wenn Beratende weitge-

hend "zielgleichgültig" (S. 127) arbeiten. Bezüglich der Ziele bleiben die Beratenden "neutral" (S. 127). Im Kern geht es also um das Vertrauen in das Gelingen von Selbstorganisation. Die Beratenden übernehmen keine Verantwortung für die Klient*innen und deren Ziele, sehr wohl aber für den Prozess.

3.4.3 Mitgefühl, Wertschätzung, Resonanz

Rüdiger Retzlaff und Gunther Schmidt äussern sich am 8. Juni 2022 im gemeinsamen Podcast des Helm-Stierlin-Instituts mit dem Carl-Auer Verlag *Heidelberger Systemische Interviews* zum Thema Neutralität in der Beratung und erläutern in diesem Rahmen ihr aktuelles Verständnis dieser Handlungsrichtlinie. Schmidt betont die Wichtigkeit der Beziehungsarbeit für Therapie und Beratung als "tragende Basis dessen, was nachher kommt" (Retzlaff & Schmidt, 2022). Die Teilnehmenden müssen erleben können, "ich bin wichtig für den, ich bin bedeutsam, und der ist engagiert für mich, und dem ist es nicht gleichgültig, was mit mir ist" (Retzlaff & Schmidt, 2022). Das In-Beziehung-Treten im Sinne einer Anteilnahme schätzt Schmidt also als grundlegende Voraussetzung für gelingende Beratung ein. Zum Konzept der Neutralität äussert er sich an dieser Stelle wie folgt:

Ich nutze schon lange nicht mehr den Begriff der Neutralität, weil ich in vielen Supervisionen schon den Eindruck habe, dass Neutralität von manchen systemisch arbeitenden Kolleginnen und Kollegen so verstanden wird: Ich bin Neutrum, ich beziehe auch keine klare Stellungnahme. Dann bist [du] aber nicht in Beziehung. (Retzlaff & Schmidt, 2022)

Weiter nennt er, bezugnehmend auf seine Erfahrungen in der Traumatherapie, Wertschätzung als Bedingung für den Beziehungsaufbau – "da brauchst du ein Du [...], das dich wertschätzt, also wichtig nimmt" – um anschliessend auf die Allparteilichkeit zu sprechen zu kommen: "Ich halte [d]ich aus, ich bin dabei, ich unterstütze dich. Klar, du bist autonom. Deswegen rede ich lieber wieder von Allparteilichkeit" (Retzlaff & Schmidt, 2022). Retzlaff pflichtet dem bei, empfindet Allparteilichkeit als warmherzig und betont die Wichtigkeit der Validierung, also der Anerkennung von erlittenem Leiden, und besonders des Mitgefühls als Notwendigkeit für gelingende Beratung.

Retzlaff und Schmidt sind sich einig darin, dass Mitgefühl von Mitleiden abzugrenzen ist, so dass die Beratung nicht plötzlich zum "Spielraum" für die Beratenden wird. "Aber diese Berührung, das ist sowas von hilfreich" (Retzlaff & Schmidt, 2022). Schmidt und Retzlaff schlagen einen Bogen über schamanische Heilrituale und ressourcen- und kompetenzorientierte Konzepte, um bei der Feststellung anzukommen, dass die Annahme, dass die Fähigkeiten für hilfreiche Prozesse in jedem Menschen angelegt sind und nutz-

bar gemacht werden können, einen "unglaublichen Hoffnungsquell" (Retzlaff & Schmidt, 2022) darstellt, der trägt. Sie betonen damit, ebenso wie Barthelmess (Kapitel 3.4.2), das grosse Wirkpotenzial des Vertrauens in gelingende und heilsame Selbstorganisationsprozesse der Klient*innen. Retzlaff schliesst den Bogen mit einer Frage, die er selbst beantwortet: "Stelle ich mich zur Verfügung, als Resonanz vielleicht, oder bleibe ich aussen vor? Und ich glaube, wenn man aussen vor bleiben würde – das geht gar nicht so richtig – ein grosser Teil der Wirkung würde verpuffen" (Retzlaff & Schmidt, 2022).

3.4.4 Das Selbst

Nicht zuletzt soll hier auf das Konzept des Selbst von Schwartz und Sweezy eingegangen werden, weil es in engem Zusammenhang mit einer Beraterischen Neutralität im Sinne einer nicht distanzierenden, nicht (ver-)urteilenden, mitfühlenden, vertrauensvollen Präsenz steht, wie sie bereits bei Barthelmess (Kapitel 3.4.2) sowie Retzlaff und Schmidt (Kapitel 3.4.3) herausgearbeitet und diskutiert wird.

Richard C. Schwartz begründete in den 1980er Jahren das Modell der systemischen Therapie mit der inneren Familie (IFS). IFS kombiniert Systemdenken mit der Annahme, dass die menschliche Psyche eine unbestimmte Anzahl von Teilpersönlichkeiten enthält, die Schwartz und Sweezy (2024, S. 72f) "Teile" nennen und drei Gruppen zuordnen, welche an dieser Stelle nicht weiter differenziert werden. Die Teile haben je eigene Perspektiven, Qualitäten, Wünsche, Alter etc. Neben diesen Teilen verfügt jeder Mensch in seinem Kern über einen Sitz des Bewusstseins, den sie als "Selbst" (S. 72f) bezeichnen. Darauf wird der Fokus in diesem Kapitel gerichtet.

Der Zugang zum eigenen Selbst gilt als zentral für innere Ausgeglichenheit und Harmonie. Alle Menschen verfügen über ein Selbst – es ist stets vorhanden und kann weder beschädigt noch zerstört werden. Allerdings kann es von Teilen überdeckt werden. Diesen Zustand bezeichnen Schwartz und Sweezy als Verschmelzung. Gelingt es dem Selbst, die verschiedenen Anteile wahrzunehmen, anzunehmen und ihnen mit Wohlwollen zu begegnen, endet die Verschmelzung. Unter der Leitung des Selbst können Teile konstruktive und unterstützende Funktionen im inneren System einnehmen. Schwartz und Sweezy sprechen dann von einem "Selbst-geführten Zustand", einem "Selbst-geführten Geist" oder einem "Selbst-geführten Geisteszustand" (S. 78f).

Das Selbst, in spirituellen Traditionen als Seele verehrt, umfasst Qualitäten wie Neugier, Mitgefühl, Ruhe, Selbstvertrauen, Mut, Klarheit, Kreativität, Verbundenheit und Güte (S. 81). Diese Qualitäten werden bei Schwartz und Sweezy näher beschrieben, weil sie für die Heilung – also für die Annäherung an den Selbst-geführten Zustand – am wichtigsten

sind (S. 86). Die Aufzählung ist aber nicht vollständig und das Selbst besitzt viele weitere Qualitäten wie beispielsweise Freude, Geduld, Dankbarkeit und natürlich Liebe (S. 90). Mehrere dieser Selbst-Qualitäten stehen in direktem Zusammenhang mit beraterischer Neutralität und der Frage nach Nähe und Distanz: Gemäss IFS ist der Mensch neugierig und wissbegierig, solange er nicht damit beschäftigt ist, zu urteilen. Das Selbst bringt mit reiner Neugierde inneren Gefühlen und Gedanken genauso wie äusseren Beziehungen vorurteilsfreies Interesse entgegen. In engem Bezug dazu steht Klarheit, welche Schwartz und Sweezy als Wahrnehmung ohne Verzerrung durch Meinungen, Erwartungen oder Emotionen beschreiben. Selbstvertrauen ermöglicht Wertschätzung und Trost für eigene verletzte Teile. Dadurch können sich beschützende Teile entspannen und dürfen dem Selbst die Führung überlassen. So müssen sie sich nicht (re-)aktiv in Kämpfe um Deutungen, Wertungen, Argumente etc. mit anderen inneren Teilen oder mit einem Gegenüber, respektive dessen Teilen, stürzen. Im Selbst-geführten Zustand fühlen Menschen Verbundenheit und Mitgefühl – also weder Abgrenzung noch Distanz – ohne mitzuleiden und ohne sich selbst dabei zu verlieren. Diesen Qualitäten wohnt das Streben inne, Leidenden zu helfen – seien das eigene innere Teile oder andere Lebewesen. Mut schliesslich bezeichnet eine energische und beschützende Seite des Selbst – denn angesichts von Ungerechtigkeit bleibt das Selbst nicht distanziert und passiv (S. 86ff). Die folgenden beiden Zitate verdeutlichen das Potenzial, das die Selbst-Führung nach Schwartz und Sweezy für die beraterische Neutralität birgt:

Der Selbst-geführte Geist ist selbst-aufrichtend und hat reichlich Raum für alle Gefühle, Sichtweisen und Teile. (S. 78f)

Im Selbst-geführten Zustand zeigen wir kostbare Eigenschaften wie offenherziges Interesse daran und intuitive Weisheit darin, wie wir uns zu den Menschen in unserer Umgebung in Beziehung setzen. (S. 81)

Umschrieben wird hier ein Zustand, der von Interesse und Neugier geleitet ist, ohne Wahrgenommenes zu werten, der Mitgefühl zulässt, ohne dass daraus Mitleid wird und der Verbundenheit schafft, ohne dass daraus Allianzen werden und ohne dass Distanzierung nötig wird, um beraterisch hilfreich sein zu können.

3.5 Ergebnisse für die beraterische Neutralität II

Die vorangehenden Ausführungen zeigen, dass sich das Verständnis beraterischer Neutralität im Bereich der systemischen Arbeit über die Jahre deutlich verändert hat. Beraterische Neutralität erweist sich als mehrdimensional und situationsabhängig, wobei sich zwei Themenstränge herausbilden, die beträchtlich weiterentwickelt und ausdifferenziert wurden.

Das erste Themengebiet betrifft den Umgang mit eigenen Meinungen, Positionen, Werten und dem Kontext der Beratenden: Neutralität im Sinne eines bewussten Nichtbewertens ist immer noch aktuell, allerdings im Sinne einer dynamischen, kontextabhängigen und reflexiven Handlungsrichtlinie. Neutralität bedeutet hier, eigene Impulse, Werte und Vorannahmen bewusst wahrzunehmen, einzuordnen und situationsangemessen zurückzustellen oder nicht normativ und transparent – auch in ihrer Begrenztheit – zur Verfügung zu stellen. Somit wird deutlich, dass Neutralität nicht in der Abwesenheit von eigener Meinung oder Perspektive besteht, sondern in einem bewussten und beweglichen Umgang damit, gewissermaßen als reflexive Steuerungsleistung. Dazu gehört ebenso das Bewusstsein über die Möglichkeiten und Grenzen eigener Einflussnahme; Wissen über Systeme und deren Funktionsweisen ist hilfreich, um Beratungsprozesse zu steuern, aber hilfreiche Wissenskonstruktionen und Wissensdekonstruktionen laufen im Klient*innensystem selbstorganisiert ab. Das professionelle Nichtwissen der Beratenden erweist sich dabei als wertvolle Ressource. Eng damit verbunden ist das Bewusstsein über das eigene Eingebundensein in wechselseitige Prozesse mit Klient*innen: Beratende bleiben neutral im Sinne von nicht wertend – und zwar im Wissen darum, dass ihre Perspektive immer subjektiv und nie objektiv ist und dass ihr eigenes Innenleben in Wechselwirkung mit jenem der Klient*innen steht. Neugier als aktive Offenheit gegenüber unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen erleichtert dabei nicht nur das Vermeiden vorschneller Gewissheiten – auch gegenüber systemischen Überzeugungen selbst – sondern auch die Anerkennung der Eigenlogik von Systemen.

Beraterische Neutralität schliesst damit explizit die Selbstwahrnehmung der Beratenden als Teil des Beratungsgeschehens ein. In Bezug auf Ergebnisneutralität ist stets zu prüfen, ob institutionelle Aufträge oder gesetzliche Rahmenbedingungen eine Positionierung erfordern und was dies wiederum für die Arbeit mit dem Klient*innensystem bedeutet.

Das zweite Themenfeld dreht sich um Nähe und Distanz zwischen Beratenden und Klient*innen und beinhaltet eine zentrale Verschiebung im Neutralitätsverständnis: Eine distanzierte, beobachtende Haltung gilt heute als nicht mehr ausreichend. Stattdessen wird Neutralität zunehmend mit einer zugewandten Beziehungsgestaltung verbunden, in welcher das präsente Selbst der Beratenden als Resonanzraum für gelingende Beratung ausschlaggebend ist. Mitgefühl, Wertschätzung und Verbundenheit stellen dabei keine Gefährdung beraterischer Neutralität oder Handlungsfähigkeit dar, sondern gelten als Voraussetzung dafür. Die Unterscheidung zwischen Allparteilichkeit und Neutralität verliert in diesem Zusammenhang an Trennschärfe und die beiden Konzepte werden zunehmend als sich gegenseitig ergänzend verstanden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beraterische Neutralität heute als eine hochkomplexe, reflexiv zu gestaltende Haltung verstanden werden kann. Sie verbindet Nichtbewerten mit Beziehung, Offenheit mit fachlicher Orientierung sowie Vertrauen in Selbstorganisationsprozesse von Klient*innen mit Verantwortung für den Beratungsprozess. Wie diese Haltung in der systemischen Beratung im Kontext von BFS konkret verstanden werden kann, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

4. Bedeutung beraterischer Neutralität angesichts ausgewählter Aspekte an der Berufsfachschule

Beraterische Neutralität entfaltet ihre Bedeutung immer in einem konkreten Kontext – mit einer bestimmten Zielgruppe, in einem bestimmten institutionellen Rahmen und unter spezifischen Bedingungen. Um herauszuarbeiten, was beraterische Neutralität im Kontext BFS konkret bedeutet und wie sie im beraterischen Handeln ausgestaltet werden kann, werden ausgewählte Aspekte dieses Kontextes näher beleuchtet. Es handelt sich dabei um Bereiche, die beraterische Neutralität unmittelbar tangieren – als hilfreiche Haltung im Umgang mit den jeweiligen Situationen, aber auch als anspruchsvolle Anforderung, deren Bedeutung und Umsetzung je nach Kontext neu ausgelotet werden muss.

Ein erster Aspekt betrifft die Zielgruppe selbst: Die Lernenden an BFS befinden sich im Jugendalter – einer Lebensphase mit zahlreichen Entwicklungsaufgaben und einer erhöhten Vulnerabilität. Was bedeutet das für die beraterische Neutralität? Ein zweiter Aspekt richtet den Blick auf Auftrag und Rolle der Beratenden: Welche Beratungsformen sind im Kontext BFS angezeigt und welche Bedeutung haben sie für die beraterische Neutralität?

Ein dritter Aspekt betrifft divergierende Aufträge und Erwartungen: Wie wird beraterische Neutralität in komplexen Auftragslagen hergestellt – und wie gehen Beratende professionell damit um, wenn Vertraulichkeit und Neutralität in Gefährdungssituationen an ihre Grenzen stoßen? Ein vierter Aspekt schliesslich widmet sich der Unfreiwilligkeit und dem Widerstand: Wie gestalten Beratende Neutralität so, dass Lernende Handlungsspielraum und Autonomie erleben können, auch wenn sie nicht freiwillig in die Beratung gekommen sind?

Die Implikationen jedes Aspekts für die beraterische Neutralität werden jeweils in einem anschliessenden Unterkapitel herausgearbeitet.

4.1 Beraterische Neutralität vor dem Hintergrund von Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter

4.1.1 Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter

Beraterische Neutralität muss im Kontext BFS vor dem Hintergrund einer Zielgruppe verstanden werden, deren Lebensphase besondere Anforderungen an die Beratung stellt. Gudrun Quenzel (2015) hat sich vertieft mit aktuellen gesundheitswissenschaftlichen und soziologischen Erkenntnissen zur Lebensphase Jugend auseinandergesetzt und dabei Zusammenhänge herausgearbeitet, die relevante Rückschlüsse für die Auslegung

und den Umgang mit beraterischer Neutralität sowie die Rolle der Beratenden an BFS zulassen. Dazu werden im Folgenden zwei Schwerpunkte der Jugendgesundheitsforschung beleuchtet: die Anfälligkeit für Gesundheitsbeeinträchtigungen und Krankheiten sowie gesundheitliche Verhaltensmuster im Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben.

Als Jugendalter wird die Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter bezeichnet, die in westlichen Industriegesellschaften etwa mit dem 12. Lebensjahr einsetzt und 10 bis 15 Jahre andauert. Diese Lebensphase ist geprägt von grossen Unsicherheiten, mehrfachen, grundlegenden Veränderungen und einem hohen Entwicklungsdruck. Gesundheit und körperliche, psychische und soziale Entwicklung sind eng miteinander verbunden und beeinflussen sich wechselseitig. Das macht das Jugendalter zu einer besonders vulnerablen Lebensphase, die als ausschlaggebend für das weitere Gesundheits- und Krankheitsgeschehen im Lebenslauf gilt. So treten viele somatische und psychische Gesundheitsbeschwerden im Jugendalter erstmals auf und gesundheitsbelastende Verhaltensweisen, die für die weitere Persönlichkeitsentwicklung entscheidend sind, gründen in der Jugendzeit (S. 9).

Dementsprechend dreht sich der erste hier berücksichtigte Schwerpunkt der Jugendgesundheitsforschung um die Erkenntnis, dass im Jugendalter im Vergleich zu anderen Lebensphasen eine besondere Anfälligkeit für Gesundheitsbeeinträchtigungen und Krankheiten besteht. Schwere somatische Krankheiten treten zwar eher selten auf, aber psychische Auffälligkeiten steigen in dieser Lebensphase und bei fast einem Viertel besteht das Risiko einer psychischen Erkrankung. Laut Quenzel bestärkt die individuelle Bewertung des eigenen Gesundheitszustandes diese Erkenntnisse. Die Studie *Psychische Gesundheit von Lernenden in der Berufslehre* (Schmocker et al., 2025) bestätigt diesen Befund: 61% der Lernenden geben an, dass sie "während der Lehre psychische Probleme, z.B. negative Gefühle oder Gedanken, Belastungen oder auch psychische Krankheiten oder Krisen" (S. 16) hatten. Die Hälfte dieser Lernenden, also 30% aller Befragten, schätzt den Schweregrad der Probleme als einschränkend für die Lehre ein. Symptome psychischer Erkrankungen, die jedoch keine klinische Diagnose erlauben, werden von den Lernenden gemäss der Studie recht häufig angegeben: 40% berichten von Depressionssymptomen, 25% von mittelschweren bis schweren Symptomen einer generalisierten Angststörung, 20-33% von Symptomen von Zwangsstörungen, sozialen Ängsten, Panikattacken, ADHS oder Essstörungen. Insgesamt, so ein Fazit der Studie, leiden rund 20-30% aller Lernenden an relevanten psychischen Belastungen. Rund 42% der Lernenden geben zudem an, dass sie schon vor Ausbildungsbeginn mit psychischen Problemen oder Belastungen konfrontiert waren (S. 16f).

Quenzel (2015, S. 10) hält fest, dass "die typische biografische und soziale Lagerung der Lebensphase Jugend" häufig als mögliche Erklärung für das Ansteigen von Gesundheitsbeeinträchtigungen und Krankheiten herangezogen wird. Gemeint sind damit die mit anderen Lebensphasen verglichen deutlich grösseren Unsicherheiten erstens der weiteren Lebensgestaltung und zweitens des Erreichens eines anerkannten Erwachsenenstatus' mit voller gesellschaftlicher Teilhabe.

Der zweite hier berücksichtigte Schwerpunkt der aktuellen Jugendgesundheitsforschung widmet sich den gesundheitlichen Verhaltensmustern. Im Jugendalter unterscheiden sich die gesundheitlichen Verhaltensmuster massgeblich von jenen in der Kindheit und sie gelten als grundlegend für das Erwachsenenalter. Einsetzender Konsum von Tabak, Cannabis, Alkohol und illegalen Drogen, sexuelle Aktivitäten und steigendes Risikoverhalten gehen typischerweise einher mit dem Rückgang körperlicher Bewegung und regelmässiger Mahlzeiten.

Als Auslöser und Ursachen dieses Verhaltens werden einerseits der sozioökonomische Status, die besuchte Schulform und das Geschlecht genannt, aber auch sogleich als Erklärung als unzureichend eingestuft. Vielmehr deuten zahlreiche Studien darauf hin, dass soziale Kontextfaktoren wie die Gleichaltrigengruppe und die in ihr typische Nutzung von interaktiven Medien ausschlaggebend sind. Weiter rückt immer mehr ins Blickfeld, dass die "dichte Staffelung von Entwicklungsaufgaben" (S. 10f), die Jugendliche körperlich, sozial, psychisch, emotional und kognitiv herausfordern, das Gesundheitsverhalten erheblich beeinflussen.

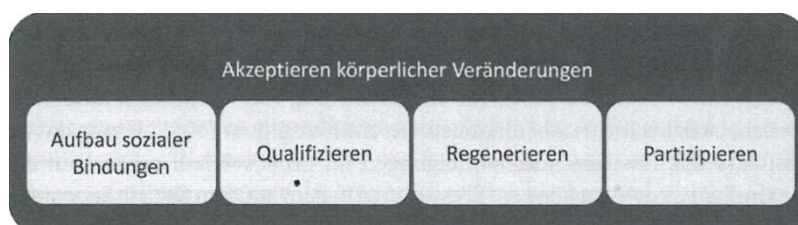


Abbildung 4: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, Quenzel, 2015.

Die Entwicklungsaufgaben werden, wie oben dargestellt, in verschiedene Bereiche gebündelt.

"Aufbau sozialer Bindungen" (S. 147f) meint den Aufbau von Freundschafts- und Partnerschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen und die gleichzeitig stattfindende Loslösung von Eltern und anderen Erwachsenen. Es zeigt sich, dass fehlende oder unbefriedigende Freundschaften das psychische und soziale Wohlbefinden und, in abgeschwächter Form, auch das körperliche Wohlbefinden einschränken. Umgekehrt wirken sich befriedigende Freundschafts- und Partnerschaftsbeziehungen positiv auf das gesundheitliche Wohlbefinden aus. Sie mindern das Gefühl von Einsamkeit und stärken das Gefühl an-

erkannt und geliebt zu werden. Bei Jugendlichen mit problematischen Verhältnissen zu ihren Eltern verstärkt sich dieser positive Effekt.

Die Entwicklungsaufgabe "Qualifizieren" (S. 148) meint das Erwerben einer schulischen und beruflichen Qualifikation sowie den Einstieg in den Arbeitsmarkt und damit das Erreichen finanzieller Unabhängigkeit. Bewältigungsprobleme dieser Entwicklungsaufgabe können das physische und psychische Wohlbefinden stark beeinträchtigen. Laut Quenzel kann ein Teil der psychischen und auch körperlichen Beschwerden von Jugendlichen auf schulische Überforderung zurückgeführt werden. Hier zeigen sich komplexe Zusammenhänge: Zukunftsperspektive, Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit hängen mit (Miss-) Erfolgserlebnissen im Bereich Qualifizieren zusammen. Darüber hinaus können Misserfolgserlebnisse im schulischen Bereich zu Bestrebungen führen, den Misserfolg mit Anerkennung durch Gleichaltrige zu kompensieren. Dies geht oft mit erhöhtem Risikoverhalten einher und kann so zu einer weiteren Einbusse des Wohlbefindens führen. Die Entwicklungsaufgabe "Regenerieren" (S. 148) bezeichnet das Erarbeiten von Strategien zur Entspannung und Regeneration und damit einhergehend auch zum "finanziell und emotional souveränen Umgang mit den vielfältigen Freizeit- und Konsumangeboten" (S. 146). In diesem Bereich wirkt sich das Verhalten von Jugendlichen auf ihr Wohlbefinden oft gleichzeitig negativ und positiv aus: Der Konsum von Alkohol beispielsweise kann körperlich negative Folgen haben, sich aber sozial und psychisch – zumindest temporär – positiv auswirken und gleichzeitig andere Entwicklungsaufgaben wie die Integration in die Gleichaltrigengruppe oder die Verhandlung von Geschlechtsidentität vorantreiben.

Die Entwicklungsaufgabe "Partizipieren" (S. 148f) umfasst die Entwicklung einer eigenen Werteorientierung. Die von Quenzel aufgeführten Befunde lassen darauf schließen, dass sich das gesundheitliche Wohlbefinden Jugendlicher über eine stärkere Teilhabe an relevanten Entscheidungen und über eine stärkere Einbindung in ihr direktes Lebensumfeld steigern liesse.

Die Entwicklungsaufgabe "akzeptieren körperlicher Veränderungen" (S. 147), wozu auch die Herausbildung einer Geschlechtsidentität gehört, wird als quer liegende Dimension dargestellt, weil dies einerseits eine eigenständige Herausforderung ist, andererseits aber auch alle anderen Entwicklungsaufgaben durchzieht. Die intensive Auseinandersetzung mit dem sich verändernden Körper und der herauszubildenden Geschlechtsidentität hat zur Folge, dass die Geschlechtlichkeit in allen anderen Entwicklungsaufgaben permanent mitverhandelt wird. So können Schwierigkeiten, die körperlichen Veränderungen zu akzeptieren, zu erheblichen Einschränkungen des physischen und psychischen Wohlbefindens führen. Besonders, wenn sich körperliche Entwicklungen früher, später oder abweichend von kulturellen Idealvorstellungen vollziehen, sinkt das Wohlbe-

finden der Betroffenen. Ein wichtiger Faktor ist hier die Gleichaltrigengruppe, die – im Prozess der Akzeptanz der eigenen körperlichen Veränderungen selbst noch unzureichend fortgeschritten – oft mit Abwertung auf Abweichungen der Norm oder des kulturellen Ideals reagiert.

Die Entwicklungsaufgaben stellen für alle Jugendlichen eine Herausforderung dar. Von Problemen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben wird dann gesprochen, wenn ein relevantes Risiko von langfristig negativen Auswirkungen für die Jugendlichen oder deren Mitmenschen besteht. Laut Quenzel sind die Ursachen von Bewältigungsproblemen komplex und von folgenden Faktoren beeinflusst:

Ein erster Faktor ist Wissen: In den Bereichen Umgang mit und Akzeptanz von körperlichen Veränderungen, Geschlechterrollen, Gestaltung sexueller Beziehungen, Verhütung, Schutz vor sexuell übertragbaren Krankheiten und Möglichkeiten der Beteiligung von Jugendlichen an Entscheidungen fällt, gemäss Quenzel, ein Mangel an Wissen auf. In den Bereichen Qualifizieren und Regenerieren scheint ein solches Wissensdefizit die Ausnahme zu sein, wenn das vorhandene Wissen auch nicht immer gewinnbringend eingesetzt wird (S. 150f).

Ein zweiter relevanter Faktor sind Ressourcen: Jugendliche mit geringen Ressourcen haben ein höheres Risiko, Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zu haben. Zur Bewältigung der verschiedenen Entwicklungsaufgaben werden unterschiedliche Ressourcen benötigt. Einige sind dabei besonders relevant: Persönliche und soziale Ressourcen, namentlich das Verhältnis zu den Eltern, die Stärke der Persönlichkeit, die Bindungsfähigkeit, die Konfliktlösungskompetenzen und der Umgang mit eigenen Wünschen und Bedürfnissen beeinflussen die Akzeptanz körperlicher Veränderungen, die Entwicklung einer Geschlechtsidentität und den Aufbau sozialer Bindungen massgeblich. Materielle Ressourcen sind besonders für die erfolgreichen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben Qualifizieren und Partizipieren relevant, während für die Entwicklungsaufgabe Regenerieren personale und soziale Ressourcen besonders wichtig sind (S. 151f).

Ein dritter Faktor sind "aus dem sozialen Umfeld stammende divergierende Erwartungen darüber, wie eine erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe erreicht wird" (S. 152). Dadurch entsteht ein "Intrarollenkonflikt" (S. 152): Widersprüchliche Erwartungen des Umfelds führen dazu, dass Jugendlichen die Vereinbarung der Erwartungen misslingt und verursachen dadurch Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben.

Ein vierter relevanter Faktor sind die Wechselwirkungen, die bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wirken und diese wesentlich erschweren oder erleichtern können (S. 153f).

Der fünfte und letzte Faktor wird als "Person-Rolle-Konflikt" (S. 154) bezeichnet: Dieser Konflikt entsteht, wenn eine Rolle Eigenschaften erfordert, die die Person noch nicht hat – und dadurch mit der Rolle überfordert ist (S. 154f).

Die folgende Abbildung stellt den herausgearbeiteten Zusammenhang von Gesundheit und Sozialisation vereinfacht dar:

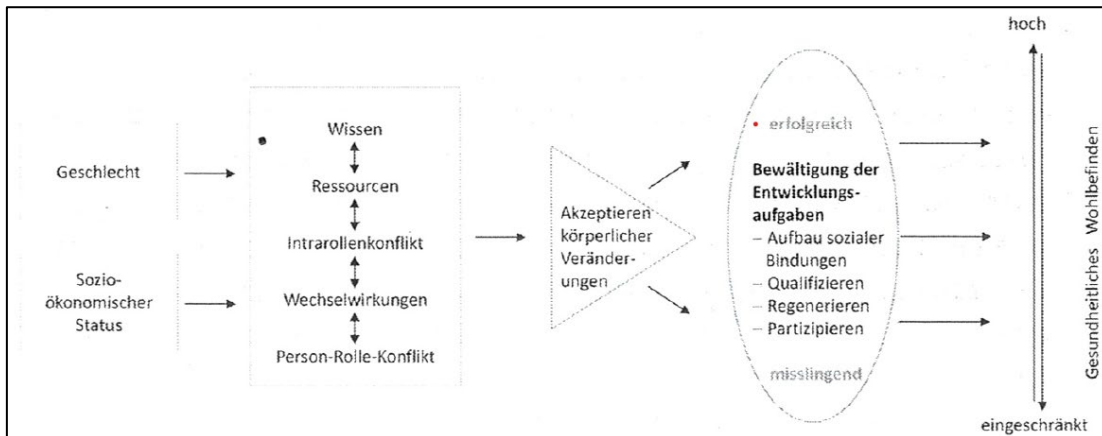


Abbildung 5: Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter, Quenzel, 2015.

Die Vielfältigkeit der Ursachen von Problemen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben wird von Just treffend beschrieben:

Phasen auffälligen Verhaltens (z.B. Aggression, Rückzug, psychosomatische Symptome, Konsumgefährdung oder Schulverweigerung) erwachsen aus unterschiedlichen familiären, soziokulturellen oder schulischen Systemverhältnissen, haben irgendwo ihre Wurzeln, dauern mal länger, mal kürzer, sind mal gefährdender Natur, mal einmalige Stressmomente, sind sowohl Hilferufe aus intakten als auch schwierigen Lebensverhältnissen, die sich aber ebenso 'chronifizieren' können. (S. 169)

Dieser Vieldeutigkeit professionell zu begegnen, sie wahrzunehmen und einzuschätzen, ist eine Kernaufgabe der Beratenden an BFS und prägt, wie beraterische Neutralität in diesem Kontext verstanden und ausgestaltet werden kann.

4.1.2 Ergebnisse für die beraterische Neutralität III

Die Erkenntnisse der Jugendgesundheitsforschung machen deutlich, dass beraterische Neutralität in der Arbeit mit Lernenden an BFS **entwicklungsangemessen** interpretiert werden muss. Beratende begegnen einer Zielgruppe, deren Entscheidungs- und Reflexionsfähigkeit noch im Aufbau ist und die häufig unter erheblichem Leistungs-, Anpassungs- und Erwartungsdruck steht. Eine distanzierte, beobachtende Haltung, wie sie im frühen Mailänder Modell verstanden wurde, greift hier zu kurz. Gefordert ist stattdessen

jene zugewandte und mitfühlende Präsenz, die in Kapitel 3 als zeitgemässes Verständnis beraterischer Neutralität herausgearbeitet wurde.

Gleichzeitig müssen Gefährdungen differenziert wahrgenommen und Verhalten entwicklungsbezogen eingeordnet werden, Selbstwirksamkeit soll gestärkt und bei Überforderung aktiv unterstützt werden. Das erfordert aktive Neutralität im Sinne von Cecchin (vgl. Kapitel 3.2), die durch Neugier und Offenheit geprägt ist.

Da Bewältigungsprobleme häufig mit Wissensdefiziten und begrenzten Ressourcen zusammenhängen, sind Beratende weiter gefordert wahrzunehmen, wo Wissensvermittlung, beispielsweise in Form von Psychoedukation, die Prozessberatung sinnvoll ergänzt. Ebenso kommt dem Ressourcenfokus besondere Bedeutung zu. Die Bewusstmachung, Stärkung und – wo möglich – aktive Erschliessung intrapersoneller, sozialer oder institutioneller Ressourcen kann Lernende erheblich entlasten.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Beratenden selbst Teil des Systems BFS sind, welches das Erleben und Handeln Lernender wesentlich mitprägt. Dies gilt insbesondere für die Bereiche Qualifizieren und Partizipieren, in denen die BFS als Institution eine direkt bewertende Rolle einnimmt. Der institutionelle Kontext bedingt eine Machtasymmetrie, die durch den Wissens- und Ressourcenvorsprung der Beratenden noch verstärkt wird.

Besondere Aufmerksamkeit erfordern zudem Intrarollenkonflikte, Person-Rolle-Konflikte sowie die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Entwicklungsaufgaben, da sie die Bewältigung einzelner Aufgaben erheblich erschweren können.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass das Lebensalter Jugend sich auf die Wahl der Beratungsform auswirkt: Neben der Prozessberatung ist Wissensberatung zentral. Da diese aber ihrem Wesen nach gerade nicht neutral ist und die wertende Färbung durch den institutionellen Kontext und das Machtgefälle verstärkt wird, lohnt sich ein genauer Blick auf diese Beratungsformen.

4.2 Beratungsformen als Gestaltungsraum beraterischer Neutralität

4.2.1 Wissens-, Prozess- und Komplementärberatung

Just (2016, S. 112ff) bezeichnet professionelle Beratung als Hauptbestandteil der Schulsozialarbeit und stellt fest, dass in diesem Handlungsfeld alle Formen von Problembereichen vertreten sind. Als Voraussetzung für gelingende professionelle Beratung nennt sie daher handlungsspezifisches Wissen und feldunabhängige Beratungskompetenz gleichermassen. Beratung, in welcher handlungsspezifisches Wissen im Mittelpunkt steht, wird auch als Wissens- oder Fachberatung bezeichnet. Gemäss Barthelmess

(2016, S. 30f) stehen dabei die Beratenden den Beratenen als Expert*innen mit ihrem Wissen zur Verfügung und die Sicht der Beratenen auf das Problem gilt in der Regel als gegeben. Die Idee ist, dass die Beratenden den Beratenen mit ihrem Fachwissen, einer objektiven Urteilskraft, korrekten Antworten und passenden Ratschlägen zur gesuchten Problemlösung verhelfen. Prozessberatung dagegen bezeichnet feldunabhängige Beratungskompetenz, bei welcher es darum geht, den Beratenen Hilfe zur Selbsthilfe zu bieten. Die Problemsicht der Beratenen wird dabei hinterfragt, andere Sichtweisen werden einbezogen, Widersprüche anerkannt. Die Verantwortung für den Prozess und die eingesetzten Methoden liegt bei den Beratenden, die Verantwortung für das Finden und die Passung der Lösung aber bei den Beratenen. Für das Gelingen der Prozessberatung braucht es also nicht fachliches Wissen, das direkt in den Beratungsprozess einfließt, dennoch brauchen die Beratenden natürlich psychologisches und kommunikationstheoretisches Wissen und die beraterische Neutralität ist für diese Beratungsform zentral.

Die vier Expertisen, die Barthelmess (2016, S. 32ff) als Grundhaltungen systemischen Arbeitens formuliert hat (vgl. Kapitel 3.4.2), werden hier nochmal herangezogen, um die Unterschiede zwischen Wissens- und Fachberatung zu verdeutlichen:

Der Umgang mit Wissen: In der Prozessberatung wird mit der Haltung des Nichtwissens gearbeitet und dadurch sollen Prozesse der Lösungsfindung bei den Beratenen angeregt werden. In der Wissensberatung dagegen handeln die Beratenden aus einer Haltung des Wissens heraus, um den Beratenen Lösungen zu präsentieren.

Der Umgang mit Verstehen: In der Prozessberatung ergibt sich aus der konstruktivistischen Annahme von geschlossenen Systemen mit individuellen internen Eigenlogiken eine Haltung des Nichtverstehens. Anders in der Wissensberatung, hier wird mit einer Haltung des Verstehens gearbeitet: Situationen werden verstanden, wie sie sind und daraus ergeben sich, mit dem Wissen der Beratenden, die richtigen Lösungen.

Der Umgang mit der Beziehung zum Klient*innensystem: In der Prozessberatung wird die Haltung des eigenen Eingebundenseins in den Beratungsprozess genutzt, um andere Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten zu sehen. In der Wissensberatung dagegen wird eine Distanz zum Klient*innensystem eingenommen und Lösungen werden von ausserhalb und unabhängig vom Klient*innensystem angeboten.

Der Umgang mit dem Können des Klient*innensystems: In der Prozessberatung wird auf der Basis einer Haltung des Vertrauens gearbeitet. Das impliziert die Annahme, dass Vertrauen von den Beratenden in die Klient*innensysteme Veränderungen in diesen Systemen begünstigt. Die Beratenden sind verantwortlich für eine "Atmosphäre des Vertrauens" (S. 35), die das Selbstvertrauen der Beratenen und damit ihre Veränderungsbereitschaft steigern und den Weg zu Lösungsfindung ebnen sollen. Die Wissensbera-

tung hebt sich davon mit einer Haltung des Misstrauens ab: Beratende gehen davon aus, dass ihr Wissen und ihre Hilfe zur richtigen Lösung für die Beratenen führt.

Gemäss Barthelmess ist systemische Beratung ihrem Wesen nach Prozessberatung, in die aber zunehmend auch Elemente aus der Wissensberatung einfließen – beispielsweise beim Coaching oder bei der Organisationsberatung (S. 30f). Diese Synthese von Wissens- und Prozessberatung wird als "Komplementärberatung" (S. 35) bezeichnet.

Sind diese grundlegenden Unterschiede zwischen Wissens- und Prozessberatung klar, wird deutlich, wie wichtig es für systemisch Beratende ist, immer wieder zu prüfen, wann welche Rolle angezeigt ist, wann sie sich in welcher Rolle befinden und ob sie die jeweilige Rolle oder Rollenwechsel transparent machen oder nicht. Barthelmess bringt hier den Leitsatz seiner Supervisorin ins Spiel: "Als wer bin ich wann für wen was, und das wie genau?" (S. 45). Die Klärung dieser Fragen ist im Beratungsprozess oft mehrmals notwendig, und umso wichtiger, je komplexer der Auftrag ist – und je mehr Personen daran beteiligt sind.

4.2.2 Ergebnisse für die beraterische Neutralität IV

Komplementärberatung ist auch an den Beratungsstellen der BFS gefragt – sei es in Beratungsgesprächen mit psychosozialem, sozialarbeiterischem oder heilpädagogischem Schwerpunkt: Neben den für die Prozessberatung notwendigen Kompetenzen ist Wissen aus diesen Fachbereichen für professionelle und hilfreiche Beratungsgespräche an BFS Voraussetzung. Da Wissens- und Prozessberatung sich im Hinblick auf beraterische Neutralität grundlegend unterscheiden, braucht es einen bewussten Umgang damit, um die beiden Beratungsformen für die Lernenden gewinnbringend einsetzen zu können. Diese Notwendigkeit wird durch mehrere Umstände verschärft:

Erstens ist die BFS ein Ort der Wissensvermittlung, an welchem die Lernenden konstant bewertet werden und die Beratenden sind Teil dieses institutionellen Kontextes.

Zweitens ist Wissensvermittlung im beraterischen Bereich vor dem Hintergrund der Entwicklungsaufgaben – und der Rolle von mangelndem Wissen bei der Entstehung von Problemen mit den Entwicklungsaufgaben (vgl. Kapitel 4.1) – eine häufige und äusserst relevante Intervention in der Beratung an BFS.

Drittens nennen Lernende die Unabhängigkeit der Beratenden explizit als Bedingung dafür, das Beratungsangebot überhaupt zu nutzen (vgl. Kapitel 1.3).

Daraus ergeben sich folgende Anforderungen an das professionelle Handeln der Beratenden:

Bei der Wissensberatung und bei Empfehlungen beziehen Beratende relevante Zusammenhänge ein – wie beispielsweise mögliche Folgen, systemische Rahmenbedingungen

oder psychoedukative Aspekte – und vermitteln ihr Wissen so, dass es für die Lernenden anschlussfähig wird. Entscheidend ist dabei die Transparenz über die eigene Rolle: Für die Lernenden muss erkennbar sein, wann Beratende als Wissensträger*innen sprechen und wann sie den Prozess begleiten.

Auf der Prozessebene gilt – immer mit Ausnahme von akuten Gefährdungssituationen (vgl. Kapitel 1.2) – Ergebnisneutralität: Das heisst, dass Lernende selbst entscheiden, wie sie vermitteltes Wissen nutzen oder ob sie Empfehlungen von Beratenden berücksichtigen. Die Passung möglicher Lösungen zu bewerten ist Aufgabe der Lernenden. Die Rolle der Beratenden besteht darin, diesen Prozess durch Präsenz und Verbundenheit zu unterstützen.

Diese Anforderungen verweisen wiederum auf die kontinuierliche Reflexion, die den gesamten Beratungsprozess durchzieht: darüber, in welcher Rolle man sich gerade befindet, welche Beratungsform gerade zum Einsatz kommt – und ob dies für die Lernenden transparent ist. Die Meta-Ebene ist damit grundlegender Bestandteil der Neutralität im beraterischen Handeln an BFS. Eine Ressource, die diese reflexive Steuerungsleistung von innen heraus trägt, ist das Selbst nach Schwartz und Sweezy (vgl. Kapitel 3.4.4): Qualitäten wie Neugier, Klarheit, Selbstvertrauen, Verbundenheit und Mitgefühl unterstützen Beratende dabei, zwischen Wissens- und Prozessberatung zu wechseln, ohne den Entscheidungsraum der Lernenden einzuengen.

4.3 Beraterische Neutralität bei divergierenden Aufträgen und Erwartungen

4.3.1 Divergierende Aufträge und Erwartungen

Wie von Schlippe und Schweitzer (2016, S. 235) feststellen, müssen Aufträge und Erwartungen an Beratungsgespräche geklärt und ausgehandelt werden. Erwartungen sind oft vielfältig, können widersprüchlich sein, explizit oder auch implizit und unausgesprochen. Zusätzlich können die Erwartungen verschiedener in die Beratung involvierter Parteien sehr unterschiedlich sein.

In den Beratungen an BFS sind Dritte oft insofern in die Beratung involviert, als dass sie Lernende in die Beratung schicken oder ihnen ein Beratungsgespräch empfehlen. Diese Empfehlungen sind oft an bestimmte explizite oder implizite Aufträge und Erwartungen gekoppelt, welche sich in vielen Fällen von den Aufträgen und Erwartungen der in den Beratungen anwesenden Lernenden unterscheiden oder diesen gar zuwiderlaufen (vgl. Kapitel 1.3). Das ergibt Diskrepanzen, welche zu Beginn des Beratungsgespräches – oder, wie weiter unten thematisiert, bereits im Vorfeld – geklärt und ausgehandelt werden müssen. Im Erstgespräch können Fragen, wie wer die Idee für das Gespräch hatte und

was sich die überweisende Person davon verspricht, Aufschluss darüber geben, mit welcher Haltung Klient*innen in ein Gespräch kommen, welche Dienstleistung sie sich wünschen und welche nicht. Auch über die Funktion des Beratungsgespräches für die Beziehung zwischen Klient*in und Überweiser*in können so Informationen gewonnen werden (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 236f).

Grundsätzlich sind, um den Auftrag für die Beratung zu klären und auszuhandeln, mehrere Schritte hilfreich: Erstens kann der konkrete Anlass, der zur Beratung führte, wichtige Informationen liefern. Was hat dazu geführt, dass die Beratung gerade jetzt vereinbart wurde? Zweitens ist das konkrete Anliegen zu eruieren: Was genau möchte das Gegenüber verwirklichen? Was sind seine Hoffnungen, Bedürfnisse, Wünsche? Was seine Befürchtungen? Daraus können Informationen zum wahrgenommenen Problem, zur Problemerkklärung, zu Katastrophen- genauso wie zu Lösungsphantasien und Lösungsideen oder bisherigen Lösungsversuchen gewonnen werden. Drittens ist zu klären, was sich das Gegenüber genau von der beratenden Person wünscht, was also der Auftrag an die Beratung ist. Der Unterschied zwischen Anliegen und Auftrag kann sehr fein sein, doch er ist zentral, weil der Auftrag die Rolle der beratenden Person definiert. Es geht darum, was die beratende Person genau beitragen kann, damit die ratsuchende Person ihrem Anliegen näher kommt. Sind diese drei Punkte geklärt, geht es darum, den Kontrakt auszuhandeln: Was sind die Ziele der Beratung, wann sind diese erreicht, was sind Möglichkeiten und Grenzen. Kommen beide Seiten zu einer diesbezüglichen Vereinbarung, kann auch der Rahmen der Beratung definiert werden wie Dauer, Anzahl Sitzungen, Ort etc. Diese Vereinbarungen können im Verlauf des Prozesses überprüft und angepasst werden (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 238f).

Für Beratungen in grösseren, formellen und hierarchisch strukturierten Systemen empfehlen von Schlippe und Schweitzer die Auftragsklärung vor dem ersten Gespräch zu machen, so dass im ersten Gespräch alle Teilnehmenden über die Ziele und den Ablauf der Beratung Bescheid wissen. Sie empfehlen, vorgängig Anliegen, Rahmenbedingungen, Ziele, methodische Vorstellungen, Beteiligte, Vorgehen bei den Einladungen zur Beratung, Vorerfahrungen der Beteiligten und den Ablauf zu besprechen sowie daraus zu bilanzieren, ob und wie die Beratung durchgeführt werden soll (S. 241f).

Im Spannungsfeld von mehrfacher Auftragslage von verschiedenen Parteien, das durch Pflichtkontexte und Machtverhältnisse noch verschärft wird, ist bei verdeckten Aufträgen besondere Aufmerksamkeit angebracht. Nach Barthelmess (2016, S. 236) liegt ein verdeckter Auftrag vor, wenn Beratende von am Beratungsprozess beteiligten Personen Informationen erhalten, die diese in Anwesenheit der anderen in die Beratung involvieren Parteien so nicht kommunizieren würden – im Anschluss aber innerlich von den Beratenden erwarten, dass sie in ihrem Sinn und gemäss der gegebenen Informationen

handeln werden. Barthelmess empfiehlt, solche Aufträge nicht anzunehmen und präsentiert mehrere Möglichkeiten, darauf zu reagieren: Vertiefende Klärungsfragen können dazu beitragen, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Problemperspektive vernetzt und zirkulär zu betrachten ist. Auch Fragen zum Umgang mit den Informationen wie wozu sie geteilt worden sind, was die Beratenden mit den Informationen sollen, ob die Informationen von derselben Partei auch mit den anderen an der Beratung Beteiligten geteilt werden etc. dienen dazu, den verdeckten Auftrag abzulehnen. Nicht zuletzt können die Beratenden die Informationen zur Hypothesenbildung nutzen.

Zur Definition und im Beratungsprozess wiederholten Klärung der eigenen Rolle empfiehlt Barthelmess den Leitsatz: "Als wer bin ich wann für wen was und das wie genau?" (S. 48; vgl. Kapitel 4.2). Er macht die Komplexität der Beraterischen Rolle sichtbar und verdeutlicht, dass das gleichzeitige Erfüllen divergierender Erwartungen nicht möglich ist – und dass Beraterische Neutralität in solchen Konstellationen aktiv und transparent hergestellt werden muss.

4.3.2 Ergebnisse für die Beraterische Neutralität V

Das Herstellen Beraterischer Neutralität in komplexen Auftragssituationen stellt konkrete Anforderungen an das Beraterische Handeln: an Auftragsklärung und Vertraulichkeit – und in Ausnahmesituationen an den professionellen Umgang mit den Grenzen letzterer. Für die Beratungsstellen an BFS empfiehlt sich ein Mittelweg zwischen den von von Schlippe und Schweitzer beschriebenen Möglichkeiten der Auftragsklärung: Die vierteilige Auftragsklärung mit den anwesenden Lernenden ist zentral, um ihre eigenen Anliegen und jene allfälliger Dritter zu ermitteln. Zusätzlich empfiehlt sich in manchen Fällen eine vorgängige Auftragsklärung mit der vermittelnden Person, da die Perspektiven von Lernenden und Vermittelnden über Anlass und Ziele des Beratungsgesprächs nicht selten weit auseinandergehen.

Die Perspektiven der Lernenden, welche im Gespräch erfragt werden, sind für die Beratung zentral. Dennoch sind auch jene der Vermittelnden aus drei Gründen relevant: Erstens ist für eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen Beratungsstelle und weiteren Akteur*innen an BFS notwendig, dass Anliegen, Aufträge und Erwartungen der Vermittelnden adressiert, geklärt und wenn nötig ausgehandelt werden – nur so kann die Zusammenarbeit als positiv und gewinnbringend erlebt und können die Lehrpersonen in ihrer Vermittlungsfunktion gestärkt werden (vgl. Kapitel 1.2; 1.3). Zweitens soll die Beratung auch einen entlastenden Effekt für Lehrpersonen haben (Bürki, 2012, S. 16; vgl. Kapitel 1.2) – eine Funktion, die nur erfüllt werden kann, wenn die Zusammenarbeit zwischen Beratungsstelle und Lehrpersonen als tragfähig erlebt wird. Drittens arbeiten

Lehrpersonen je nach Bildungsgang mehr oder weniger eng mit den Lernenden zusammen, erleben sie in verschiedenen Situationen und Gruppen, in Beziehung mit anderen Lernenden und Lehrpersonen. Ihre Einschätzung der Lernenden bezüglich der Entwicklungsaufgaben und der Ursachen für Probleme mit diesen (vgl. Kapitel 4.1), aber auch bezüglich Gefährdungssituationen, kann für die Beratenden hilfreich sein.

Beraterische Neutralität und Vertraulichkeit hängen eng zusammen: Einerseits braucht es Vertraulichkeit, damit eine vertrauensvolle Beratungsbeziehung entstehen und beraterische Neutralität überhaupt wirksam werden kann. Dass dies für Lernende an BFS grosses Gewicht hat, zeigt die Studie von Schmocker et al. (2025, S. 134; vgl. Kapitel 1.3): Vertraulichkeit und Unabhängigkeit sind für Lernende Bedingungen dafür, das Beratungsangebot überhaupt in Anspruch zu nehmen. Sind Lernende nicht sicher, dass ihre Daten vertraulich behandelt werden, sinkt die Wahrscheinlichkeit einer Inanspruchnahme. So sollen Rückmeldungen an Lehrpersonen, Betriebe oder Schulleitungen grundsätzlich nur in Absprache und mit Einwilligung der Lernenden erfolgen.

Andererseits gibt es in akuten Gefährdungssituationen Grenzen der Vertraulichkeit und damit auch Grenzen der Neutralität im Sinne einer Ergebnisneutralität. In solchen Situationen sind Beratende zur Abwägung von Interessen verpflichtet und haben unter Umständen Meldepflicht. Eine als notwendig eingestufte Meldung erfolgt im besten Fall mit der Zustimmung der Betroffenen, in jedem Fall müssen sie darüber transparent informiert werden (vgl. Kapitel 1.2). Einer der schärfsten Fälle divergierender Aufträge liegt vor, wenn Lernende Vertraulichkeit wünschen – und keine Involvierung der Schulleitung – während der gesetzliche Rahmen eine Positionierung der Beratenden erfordert, die diesem Wunsch widerspricht. In Situationen mit Meldepflicht kann die Ergebnisneutralität nicht gewahrt werden – Neutralität im Sinne eines präsenten Selbst, im Sinne von Mitgefühl, Anerkennung von Leiden und Wertschätzung, aber sehr wohl (vgl. Kapitel 3.4.3; 3.4.4).

4.4 Beraterische Neutralität bei Unfreiwilligkeit und Widerstand

4.4.1 Unfreiwilligkeit und Widerstand

Sind Dritte an der Entstehung der Beratungssituation beteiligt, kann im Verlauf der Auftragsklärung deutlich werden, dass das Gegenüber kein eigenes Anliegen hat und nur zum Termin erschienen ist, weil dies von ihm erwartet wird oder weil ein Fernbleiben gar Konsequenzen hätte. Im Kontext von Unfreiwilligkeit muss sorgfältig geklärt werden, ob das Gegenüber mit der Problemdefinition, mit Auftrag und allenfalls Lösungsideen der veranlassenden Partei einverstanden ist und das oder Teile davon selbst auch möchte.

Wenn das nicht der Fall ist und das Gegenüber kein eigenes Anliegen hat, sind andere Ideen zum Aufbau einer Kooperationsbeziehung gefragt. Von Schlippe und Schweitzer (2016) empfehlen dazu die Einordnung der "Unfreiwilligkeit als ein Lösungsverhalten" (Conen, 2005, Conen & Cecchin, 2007, nach von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 243). Der Fokus wird also darauf gerichtet, was das unfreiwillige Verhalten bedeuten und welches Potenzial zur Kooperation darin stecken kann:

Unfreiwilliges Verhalten [kann] ein Hinweis darauf sein, dass die Problemdefinition einer dritten Person abgelehnt wird – und somit eine wichtige Ressource für die Identität des Betroffenen darstellen: In der Verweigerung liegt seine ganze Kraft und der Schlüssel zu seinem persönlichen Selbstwertgefühl. Wenn diese Qualität anerkannt wird, kann das schon ein wichtiger Schritt in Richtung mehr Kooperation sein. (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 243)

Es gilt also, das unfreiwillige Verhalten anzuerkennen und zu würdigen. Schliesslich kann das Erscheinen am Termin bereits ein Minimum an Kooperationsbereitschaft signalisieren. Angebote seitens Berater*in wie Unterstützung darin, die unfreiwillige Beratung wieder loszuwerden, sind Möglichkeiten, Kooperationsbereitschaft auszuloten. Weitere Möglichkeiten sind Überlegungen dazu, was die dritte Partei minimal erwartet und was es für das Gegenüber bedeuten würde, das zu tun. Oder auch das Benennen oder herausfinden, was es für Konsequenzen hätte, wenn das Gegenüber nicht zur Beratung käme und erfragen, was das Gegenüber bereit ist zu tun, um die Konsequenzen zu vermeiden. Eine weitere Möglichkeit ist zu thematisieren, ob ein Gespräch zusammen mit der dritten Partei Sinn machen würde – zum Beispiel wenn dem Gegenüber deren konkrete Erwartungen nicht ganz klar sind (S. 243).

Es ist festzuhalten, dass es Widerstand aus systemischer Sicht nicht gibt. Die Wahrnehmung von Widerstand lässt vielmehr darauf schliessen, dass ein für das System passender Impuls noch nicht gefunden wurde (Barthelmess, 2016, S. 121).

Gelingt kein Ansatz von Kooperation, bleibt es wichtig, das Gegenüber und sein Verhalten wertzuschätzen. Sein Erscheinen, seine Aufrichtigkeit und auch sein Aufwand und das Risiko, das eingegangen wird, um sich nicht verbiegen zu lassen, können honoriert werden. Auch die Möglichkeit, sich bei Bedarf wieder zu melden, kann angesprochen werden (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 243f).

Neben dem Auftrag von Dritten, die in die Beratung involviert, aber nicht an der unmittelbaren Beratungssituation beteiligt sind, sollte auch deren Rolle immer gut abgeklärt sein: Was gelten für Bedingungen, kann bestimmtes Verhalten bestimmte Konsequenzen haben, welcher Handlungsspielraum besteht. Dreieckskontrakte, die Auftrag und Rolle aller drei Parteien (direkte und indirekte Auftraggebende sowie Beratende) regeln, eignen sich dazu, die Rollen der Beteiligten zu klären und Transparenz zu schaffen. Be-

finden sich die Partei, welche die Beratung veranlasst oder gar verfügt und die Partei, welche die Beratung in Anspruch nimmt, in einem Machtverhältnis, ist die Auftragsklärung mit allen Beteiligten, Transparenz darüber wie auch über die Art und Weise einer allfälligen Berichterstattung von Beratenden an Überweisende sowie die Kommunikation und Einhaltung von Schweigepflichtregeln besonders elementar (von Schlippe & Schweitzer, 2026, S. 243f).

4.4.2 Ergebnisse für die beraterische Neutralität VI

Kommen Lernende ohne eigenes Anliegen in ein Beratungsgespräch, kann sich dies im Verlauf der Auftragsklärung darin zeigen, dass Lernende kein Problem darin sehen, was Lehrpersonen als Problem definieren – beispielsweise, dass sie den Unterricht schwächen oder stören. Dies ist ein Spezialfall von divergierenden Aufträgen in Verbindung mit einer konzeptuellen Spannung, die für den Kontext BFS charakteristisch ist: Beratung ist hier grundsätzlich freiwillig, wird von Lernenden in dieser Situation aber eher als Müssen denn als Dürfen erlebt. Es liegt also ein gefühlter Pflichtkontext vor, ohne dass ein formeller Pflichtkontext besteht.

Diese Spannung hat direkte Konsequenzen für die beraterische Neutralität: Lernende, die die Beratenden als Teil des Systems erleben, das Beratung nicht nur anbietet, sondern aufzwingt, werden die Beratenden zunächst kaum als neutral wahrnehmen. Die bestehenden Machtverhältnisse verstärken dies zusätzlich (vgl. Kapitel 4.1). Umso wichtiger ist es, Neutralität und Vertraulichkeit von Beginn an aktiv und transparent zu kommunizieren und im beraterischen Handeln sichtbar zu machen.

Die systemische Umdeutung von Unfreiwilligkeit als Lösungsverhalten bietet dazu einen hilfreichen Ausgangspunkt: Das Anerkennen und Würdigen des unfreiwilligen Verhaltens als Ausdruck von Identität und Selbstwertgefühl der Lernenden ist gleichzeitig Ausdruck beraterischer Neutralität gegenüber Personen. Beratende ergreifen damit weder Partei für die Problemdefinition der Lehrperson noch werten sie das Verhalten der Lernenden (vgl. Kapitel 3.3). Die Kombination von Wissens- und Prozessberatung kann hier besonders wertvoll sein. Im Vertrauen in die Selbstorganisationsprozesse der Lernenden (vgl. Kapitel 3.4.2), können Beratende sie dabei unterstützen, ihre Handlungsoptionen zu klären und für sie passende Lösungen zu finden (vgl. Kapitel 4.2). So können Lernende Handlungsspielraum und Autonomie erleben, auch wenn sie nicht freiwillig in die Beratung gekommen sind.

Dass aus systemischer Sicht kein Widerstand existiert, sondern lediglich ein noch nicht passender Impuls, unterstützt diese Haltung zusätzlich: Beratende bleiben neugierig und offen (vgl. Kapitel 3.2). Der Dreiecksvertrag, der Auftrag und Rolle aller Beteiligten klärt

und Transparenz schafft, ist dabei ein konkretes Instrument, um beraterische Neutralität auch gegenüber der veranlassenden Partei zu wahren und sichtbar zu machen. Dabei ist mit den Lernenden eine allfällig geforderte Rückmeldung von Beratenden an die vermittelnde dritte Partei abzusprechen und einzuhalten.

5. Fallbeispiele zur praktischen Ausgestaltung beraterischer Neutralität an der Berufsfachschule

Die vorangehenden Kapitel haben gezeigt, was Neutralität in der systemischen Beratung bedeutet, wie sich diese Bedeutung im Verlauf der Zeit entwickelt hat (Kapitel 2 und 3), sowie welche Implikationen sich aus spezifischen Aspekten des Kontextes BFS für die beraterische Neutralität ergeben (Kapitel 4). Damit diese theoretischen Erkenntnisse nicht abstrakt bleiben, werden im folgenden Kapitel zwei konkrete Fallbeispiele aus der Beratungspraxis an einer BFS im Kanton Bern herangezogen. Es handelt sich dabei um reale Situationen aus der eigenen Berufstätigkeit der Autorin. Die Beratungsperson wird im Folgenden als 'die Beraterin' bezeichnet, die Fallbeispiele werden anonymisiert dargestellt.

Die Fallauswahl orientiert sich an der Komplexität der Situationen und der Vielzahl der darin enthaltenen Überschneidungen mit den theoretisch herausgearbeiteten Aspekten – beides kennzeichnet den Beratungsalltag an BFS. Anhand der beiden Fälle wird exemplarisch aufgezeigt, wie beraterische Neutralität vor dem Hintergrund der erarbeiteten Aspekte im konkreten Beratungshandeln zum Ausdruck kommen kann.

Das erste Fallbeispiel (Kapitel 5.1) befasst sich mit arbeitsrechtlichen Problemen im Betrieb, beleuchtet insbesondere den Umgang mit divergierenden Aufträgen und illustriert die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteur*innen im System BFS. Das zweite Fallbeispiel (Kapitel 5.2) widmet sich einem Fall häuslicher Gewalt und stellt die Dimensionen von Neutralität (wie Ergebnisneutralität und Selbst-geführte Präsenz), die Abwägung von Interessen in Zusammenhang mit einer Gefährdungssituation sowie den Umgang mit persönlichen (und in diesem Fall auch kulturell geprägten) Wertvorstellungen in den Vordergrund.

5.1 Arbeitsrechtliche Probleme im Betrieb

Enthaltene Aspekte, die die beraterische Neutralität tangieren:

Mehrere Akteur*innen, Wechselwirkungen, divergierende Aufträge, Auftrag und Rolle der Beratung, Beratungsformen

Ausgangslage:

Eine Lehrperson meldet einen Lernenden (19 Jahre alt) aus der beruflichen Grundbildung zur Beratung an und schickt per Mail folgende Informationen und Aufträge an die Beratung: Der Lernende habe sie angesprochen und um Hilfe gebeten, denn sein Lehrbetrieb halte sich in mehreren Bereichen nicht an die gesetzlichen Vorgaben. Es gehe um Arbeitszeiten und Arbeitsstunden, den Umgang mit Krankheit des Lernenden sowie Massnahmen zur Sicherheit am Arbeitsplatz. Sie bittet die Beratung, die Informationen

zur rechtlichen Lage zu beschaffen, den Lernenden diesbezüglich zu beraten und ein vermittelndes Gespräch mit dem Betrieb zu organisieren und zu leiten. Das MBA (vgl. Kapitel 1.1) solle nicht informiert werden, weil die Lehrperson befürchte, dass die Massnahmen der kantonalen Aufsicht eine Auflösung des Lehrvertrages zur Folge hätte, was dem Lernenden nicht dienen würde.

Herausforderung:

Das von der Lehrperson gewünschte Vorgehen entspricht nicht dem Auftrag und dem Vorgehen der Beratungsstelle. Bei arbeitsrechtlichen Fragen sowie der Sicherung der Einhaltung von gesetzlichen Bestimmungen und Lehrverträgen wird das MBA, das mit genau diesem Auftrag betraut ist, involviert. Nun steht die Beraterin vor der Herausforderung, den Beratungsprozess so zu gestalten, dass erstens der Lernende die benötigte Unterstützung erhält und dass zweitens die Lehrperson entlastet wird und die Arbeit der Beratung als hilfreich erlebt.

Als Einstieg empfiehlt sich eine Auftragsklärung mit den Beteiligten und eine überlegte Planung der ersten Handlungs- und Kommunikationsschritte.

Mögliches Vorgehen:

Schritt 1: Kontaktaufnahme und Auftragsklärung mit der Lehrperson

Die Lehrperson, welche das Beratungsgespräch vermittelt hat, sollte von der Beraterin, wenn möglich mündlich, kontaktiert werden. Die arbeitsrechtliche Beratung muss vom MBA übernommen werden, der entsprechende Auftrag der Lehrperson an die Beratungsstelle der BFS ist abzulehnen. Das ist ein kritischer Punkt für die Beziehungsgestaltung zwischen der Beraterin und der Lehrperson. Es könnte sich lohnen, zu erfragen, woher die Befürchtungen der Lehrperson rühren – sind sie als Resultat einer Erfahrung mit dem MBA eine Wechselwirkung? Die Befürchtungen sollten angehört und ernst genommen werden. Im vorliegenden Fall sind sie das Resultat einer Erfahrung mit einer anderen Abteilung des MBA und auf den aktuellen Fall übertragen worden.

Der Auftrag und das Vorgehen des MBA sollte thematisiert werden; die Lehrperson sollte informiert werden, dass der Lernende in seinen Entscheidungen bezüglich des Vorgehens nicht übergangen wird – weder von der Beratungsstelle der BFS noch von jener des MBA. Er darf gern zu einem Beratungstermin an der BFS kommen und sich bezüglich der geschilderten Problematik von der Beratungsstelle gemäss ihrem Auftrag begleiten lassen. Die Beraterin kann – unter der Voraussetzung, dass der Lernende zustimmt – auch anbieten, mit der zuständigen Person vom MBA Kontakt aufzunehmen (siehe Schritt 3).

Schritt 2: Erstgespräch und Auftragsklärung mit dem Lernenden

Um die ganze Auftragslage zu überblicken, braucht es ein Erstgespräch mit dem Lernenden. Seine Anliegen sollen angehört und eine Auftragsklärung mit ihm vorgenommen werden.

Im geschilderten Fall hat der Lernende die Befürchtungen der Lehrpersonen übernommen. Der Leidensdruck ist aber zu gross, um ihn zu ignorieren.

Hier ist Wissensberatung über den Auftrag des MBA und dessen Vorgehen in solchen Fällen angebracht: Die Lernenden werden dort angehört und erhalten arbeitsrechtliche Beratung. Allfällige Massnahmen, insbesondere eine Kontaktaufnahme mit den Betrieben, werden mit den Lernenden abgesprochen.

Neben der Vermittlung von Wissen bleibt Prozessberatung zentral: Die Bedürfnisse und Befürchtungen des Lernenden sind ernst zu nehmen das Vorgehen mit ihm abzusprechen. Es ist darauf zu achten, seine Entscheidungen zu respektieren und ergebnisneutral zu bleiben. Er kann sich auch Zeit nehmen, zu überlegen, wie er handeln möchte oder zu einem späteren Zeitpunkt einen weiteren Beratungstermin in Anspruch nehmen. Eine Möglichkeit ist auch, den Fokus auf seine Handlungsmöglichkeiten ohne Einbezug des MBA zu legen. Die Meta-Ebene hat hier durch den Wissensvorsprung der Beraterin besonderes Gewicht: Transparenz über die jeweilige Rolle der Beraterin kann verhindern, dass die Vermittlung von Wissen als Besserwissen interpretiert wird.

Mit dem vermittelten Wissen entscheidet sich der Lernende im vorliegenden Fallbeispiel, das MBA einzubeziehen und die zuständige Person anzurufen.

Schritte 3 und 4 können Angebote an den Lernenden sein, Ressourcen der Beraterin (Systemwissen und Kontakte) für den Lernenden einzusetzen.

Schritt 3: Kontaktaufnahme mit dem MBA

Mit dem Einverständnis des Lernenden kann die Beraterin mit der zuständigen Person vom MBA per Telefon Kontakt aufnehmen: Sie auf den Fall vorzubereiten und für die bei der Lehrperson und auch beim Lernenden bestehende Unsicherheit bezüglich allzu rigiden Massnahmen seitens MBA zu sensibilisieren, könnte den weiteren Verlauf etwas beruhigen.

Schritt 4: Kontaktaufnahme mit der Lehrperson

Mit dem Einverständnis des Lernenden kann die Beraterin die Lehrperson über die nächsten Schritte informieren – das stärkt die Zusammenarbeit der Beraterin mit der Lehrperson und die Wahrnehmung von Entlastung durch die Lehrperson. Im vorliegenden Fall ist der Lernende damit einverstanden. Möchte der Lernende nicht, dass weitere Schritte an die Lehrperson kommuniziert werden, kann die Beraterin mit ihm zum Beispiel absprechen, ob sie der Lehrperson zurückmelden darf, dass sie mit dem Lernenden an Problemlösungen arbeitet.

Schritt 5: Begleitung des Prozesses

Hier empfiehlt sich, dass der Kontakt zwischen der Beraterin und dem Lernenden bestehen bleibt, bis der Lernende seine Situation als genügend verbessert empfindet. Das muss nicht heissen, dass zahlreiche Beratungsgespräche stattfinden, denn die Triage an das MBA ist geglückt. Das können zum Beispiel auch kurze Nachrichten zu vereinbarten Zeitpunkten sein, in welchen entweder die Beraterin nachfragt oder der Lernende ein kurzes Update gibt. Dieses Vorgehen erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass, sollte sich die Situation zuspitzen, der Lernende möglichst früh weitere Unterstützung erhält, wenn er das möchte.

Schritt 6: Nachfassen

Wenige Wochen nach Abschluss der Beratung kann eine Rückfrage bezüglich Einschätzung der aktuellen Situation und Zufriedenheit mit der Beratung bei den Beteiligten mehrere Funktionen erfüllen: Der Lernende erhält einen Impuls, seine Situation erneut einzuschätzen und sich Gedanken über die Entwicklung zu machen.

Den Lehrpersonen wird durch die Nachfrage signalisiert, dass ihre Einschätzung und ihre Anliegen für die Beratenden wichtig sind.

Darüber hinaus können die Beratenden Informationen gewinnen – nicht nur über den Verlauf der Situation im Lehrbetrieb des Lernenden, sondern auch über die Zufriedenheit des Lernenden und der Lehrpersonen mit der Beratung.

5.2 Häusliche Gewalt

Enthaltene Aspekte, die die beraterische Neutralität tangieren:

Beraterische Präsenz, mehrere Akteur*innen, Wechselwirkungen, Lebensalter, divergierende Aufträge, Auftrag und Rolle der Beratung, Beratungsformen, Melde- und Schweigepflicht in Gefährdungssituation

Ausgangslage:

Ein Lehrpersonenteam aus den Brückenangeboten (vgl. Kapitel 1.1) schickt eine Lernende (20 Jahre alt), deren Freund (23 Jahre alt) bei ihr wohne und die von diesem geschlagen werde, in die Beratung. Die Lernende und ihr Freund stammen aus dem gleichen arabischen Land und sind muslimisch. Die Eltern der Lernenden und weitere Familienmitglieder leben im Heimatland, seine Eltern und weitere Familienmitglieder in Deutschland. Die Lehrpersonen stehen unter Lösungsdruck und leiten diesen an die Beratende weiter: Es müsse etwas unternommen werden, um die bestehende Gefährdung der Lernenden abzuwenden. Die Abteilungsleitung wird von den Lehrpersonen ebenso informiert. Die Abteilungsleiterin bespricht den Fall mit der Schulleitung, diese wiederum drängt die Abteilungsleitung, zusammen mit der Beratung eine Gefährdungsmeldung bei

der KESB zu machen. Die Abteilungsleitung informiert die Beraterin über diesen Auftrag und fragt nach ihrer Einschätzung.

Herausforderung:

Mehrere Akteur*innen wenden sich mit unterschiedlichen Aufträgen im gleichen Fall an die Beratung. Die Gefährdungssituation löst bei den Akteur*innen Druck aus, den sie in Form unterschiedlicher Aufträge an die Beraterin weiterleiten. Die Beraterin steht vor der Herausforderung, nicht selbst unter Lösungs- und Handlungsdruck zu geraten.

Sie muss die Auftragslage klären, die Gefährdung einschätzen, in Bezug auf die Meldepflicht die verschiedenen Interessen sorgfältig abwägen, ihr Vorgehen entsprechend gestalten und so kommunizieren, dass die Lernende die benötigte Unterstützung erhält, die Lehrpersonen entlastet und die Vorgaben eingehalten werden. Mit der Abteilungsleitung und der Schulleitung, der vorgesetzten Stelle der Beratung, muss das Vorgehen abgesprochen werden.

Mögliches Vorgehen:

Schritt 1: Erstgespräch und Auftragsklärung mit der Lernenden

In einem Erstgespräch mit der Lernenden sollte mit ihr eine Auftragsklärung gemacht und die bestehende Gefährdung eingeschätzt werden. In diesem Fall ist die Lernende nicht aus eigenem Antrieb in die Beratung gekommen und hat keinen konkreten Auftrag. Sie sei aber freiwillig und mit einem eigenen Anliegen, nämlich nicht mehr geschlagen zu werden, in der Beratung. Im Verlauf des ersten Beratungsgespräches arbeitet die Beraterin mit der Lernenden folgende Beratungsaufträge heraus:

- Es soll Wissensberatung zu häuslicher Gewalt stattfinden und die Lernende möchte Handlungsoptionen und Unterstützungsangebote kennenlernen, damit sie rasch und zielführend handeln kann, wenn sie sich dafür entscheidet.
- Zweitens soll die Lernende mittels Prozessberatung gestärkt werden, damit sie für sich eintreten und bei Bedarf Hilfe einfordern kann.
- Die Lehrpersonen und die Schulleitung dürfen und sollen über den aktuellen Stand informiert werden.
- Es soll vorerst keine Triage an eine externe Fachstelle eingeleitet und es sollen keine anderen Massnahmen ergriffen werden.

Wissensberatung zu häuslicher Gewalt und deren Strafbarkeit in der Schweiz, über Fachstellen und deren Möglichkeiten (spezifische Beratung, finanzielle Unterstützung, psychologische Hilfe, Frauenhaus bei akuter Drohung etc.) sowie über die unmittelbaren Möglichkeiten der Lernenden sich zu schützen (z.B. Notrufnummern Polizei und Opferhilfestelle, Nachbar*innen, eine Freundin, bei der sie vorübergehend wohnen könnte und die der Freund nicht kennt etc.) ist unbedingt angezeigt.

In Bezug auf beraterische Neutralität und die Prozessberatung sind hierbei folgende Aspekte relevant und unbedingt zu berücksichtigen: Die Vermittlung dieses Wissens kann soweit neutral stattfinden, im Sinne einer Orientierung über die in der Schweiz gültigen Gesetze und bestehenden Unterstützungsangebote. Eng mit Gesetzen verbunden sind aber kulturelle und gesellschaftliche Wertvorstellungen: Die betreffende Lernende werte die Unterordnung der Frau unter den Mann genauso richtig (was nicht heisse, dass er sie schlagen dürfe) wie die Beraterin diese Unterordnung als falsch wertet. Diese Wertung der Beraterin ist im Beratungsprozess nicht gefragt und auch nicht hilfreich. Besondere Bedeutung kommt hier einer beraterischen Neutralität in Form von innerer Präsenz der Beraterin zu: Mitgefühl, Wertschätzung und Resonanz schaffen eine Basis für ein Vertrauensverhältnis zwischen der Lernenden und der Beraterin. Neugierde, Selbstvertrauen und Vertrauen in die Selbstorganisationsprozesse der Lernenden sind entscheidend: Diese Qualitäten verhindern eine Verurteilung der Entscheidung der Lernenden, bei ihrem Freund zu bleiben und ermöglichen eigenen Teilen der Beraterin, die helfen und sich unter Lösungsdruck in Kämpfe um Wertungen stürzen möchten, sich zu entspannen. Gelingt dies, kann eine tragende Beratungsbeziehung entstehen, die es der Lernenden ermöglicht, sich der Beraterin anzuvertrauen und die Wahrscheinlichkeit, dass die Beratung für die Lernende hilfreich wirkt, steigt. Gelingt dies nicht, steigt umgekehrt die Wahrscheinlichkeit, dass nicht hilfreiche Wechselwirkungen stattfinden: Die Lernende erzählt der Beraterin, was sie denkt, dass diese hören will und richtig findet. So steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass Massnahmen definiert und eingeleitet werden, die die Lernende dann selbst untergräbt, weil sie nicht ihren Bedürfnissen entsprechen.

Ebenfalls zu berücksichtigen ist in dieser Beratung das Lebensalter der Lernenden, denn diese Lernende ist im Bereich der Entwicklungsaufgaben besonders gefordert:

- Die Entwicklung der eigenen Werteorientierung erfolgt im Spannungsfeld zwischen einem arabisch-muslimisch geprägten Wertekodex, mit dem die Lernende aufgewachsen ist, und einem westeuropäischen Weltbild, mit dem sie in ihrem aktuellen Umfeld täglich konfrontiert ist.
- Die Herausbildung ihrer Geschlechtsidentität verläuft parallel zu ihrer ersten Paarbeziehung, in der sie physische und psychische häusliche Gewalt erlebt.
- Ihr Wissen über psychische und physische Gewalt ist gering.
- Sie muss die Entwicklungsaufgaben in einem ihr fremden Land, Kulturkreis und Sprachraum bewältigen, in welchem sie weder auf soziale Ressourcen wie Eltern, andere Familienmitglieder oder bestehende Freundschaften zu Gleichaltrigen, noch auf bereits erworbene Qualifikationen im Bildungssystem zurückgreifen kann.

- In ihrem sozialen Umfeld ist sie divergierenden Erwartungen ausgesetzt und steckt in einem Intrarollenkonflikt: Ihr Freund, seine und ihre Familie erwarten von ihr, dass sie sich unterordnet, die Gewalt akzeptiert und den Freund heiratet. Das schulische Umfeld (Lehrpersonen und Leitung) erwartet, dass sie sich schützt und Hilfe annimmt.
- Darüber hinaus findet sie sich auch in einem Person-Rolle-Konflikt: Ihr Freund erwartet von ihr, dass sie als seine Hausfrau amtiert, doch damit ist sie nicht einverstanden und kann die geforderte Arbeit auch nicht leisten.

Bei der Lernenden finden sich also zahlreichen Faktoren, die zu Problemen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben führen können. Dem kann im Rahmen der Beratung mit verschiedenen Interventionen entgegengewirkt werden:

- Vermittlung von Wissen (siehe oben)
- Stärkung von intrapersonellen Ressourcen; z.B. Bewusstmachen und Einordnen von inneren und äusseren Bedürfnissen und Erwartungen (z.B. mit Auftragskarussell), Stärken des Selbstvertrauens (z.B. mit Time-Line) etc.
- Angebot der Vermittlung von institutionellen Ressourcen; z.B. in Form von Triage an Fachstelle, Frauenhaus etc.
- Zurverfügungstellung eines Resonanzraums im Selbstgeführten Zustand, um heilsame Selbstorganisationsprozesse zu fördern

In Bezug auf die Schweige- und Meldepflicht muss die Gefährdung eingeschätzt und eine Abwägung der Interessen vorgenommen werden: Die Hinweise auf eine Gefährdung in Form von physischer und psychischer häuslicher Gewalt sind konkret. Bisher habe die Lernende eher leichte Verletzungen davon getragen, sie selbst schätze die Gefahr schwerer verletzt zu werden aktuell als nicht sehr hoch ein, obwohl sie die Dynamik der Gewaltspirale in ihrer Beziehung wiedererkenne und feststelle, dass sie dem Mann, den sie toll finde, nur in den Reuephasen begegne. Die Lernende scheint nicht eingeschüchtert zu sein. Auf die Beraterin wirkt sie überlegt, reflektiert und selbstbewusst. Abgesehen von seinem gewalttätigen Verhalten finde sie ihren Freund toll und möchte bei ihm bleiben. Sie sei entschieden, ihrem Freund die Grenzen aufzuzeigen und ihm eine Chance zu geben, sich ihr gegenüber anders zu verhalten.

Aufgrund der Aussagen und des Auftretens der Lernenden schätzt die Beraterin die Gefährdung als vorhanden, aber nicht akut ein. Die Wahrung der Selbstbestimmung ist stark zu gewichten; für Menschen, die Gewalt erfahren haben, ist wichtig, dass sich Ohnmachtserleben und Fremdbestimmung nicht wiederholen, wenn sie Unterstützung in Anspruch nehmen.

Die Meldung an die Schulleitung, welche – nach entsprechender Abwägung der Interessen – im Aufgabenbereich der Beratungsstelle liegen würde, ist in diesem Fall bereits

über die Lehrperson erfolgt und die Lernende ist einverstanden, dass die Leitung weiterhin informiert wird.

In einer Gefährdungsmeldung bei der KESB sieht die Beratung nicht die von Lehrpersonen, Schul- und Abteilungsleitung gewünschte rasche Verbesserung der Situation und zu diesem Zeitpunkt auch nicht die passendste Unterstützungsmöglichkeit. Eine Beratung auf der Fachstelle und allenfalls den Einbezug der Polizei durch die Lernende und/oder ein vorübergehendes Ausweichen von zuhause scheint der Beraterin zielführender – dazu ist aber die Lernende zu diesem Zeitpunkt nicht bereit. Bei einem Einbezug der Polizei ist zu beachten, dass wiederholte Tätlichkeit ein Officialdelikt ist und ein Strafverfahren nach sich zieht – ob die Lernende dem zustimmt oder nicht.

Aufgrund der bestehenden Gefährdung empfiehlt die Beraterin der Lernenden, die Beratung auf der Opferhilfestelle in Anspruch zu nehmen. Damit verlässt die Beraterin den Bereich der Ergebnisneutralität in Bezug auf diesen Aspekt. Um den Zugang möglichst niederschwellig zu gestalten, informiert sie die Lernende über die Leistungen, welche die Opferhilfestelle im Unterschied zur Beratungsstelle an der BFS bieten kann, über die Kostenlosigkeit und Schweigepflicht. Zudem weist sie darauf hin, dass die Entscheidungsgewalt über mögliche Massnahmen auch bei der Fachstelle bei der Lernenden verbleibt, und bietet an, gemeinsam anzurufen oder sie zu einem Termin zu begleiten. Entscheidend ist hier, dass die Beraterin die Selbst-Qualitäten aufrecht erhalten kann, alle Empfehlungen transparent als solche kommuniziert und keinen Druck aufbaut. Dies umso mehr, wenn die Empfehlungen die Werthaltung der Beraterin erkennen lassen. Das bedeutet, dass die Ergebnisneutralität in Bezug auf die Entscheidung der Lernenden, ob sie auf die Empfehlung eingehen möchte oder nicht, gewahrt bleibt.

Schritt 2: Auftragsklärung und Absprache des Vorgehens mit der Abteilungs- und Schulleitung

Wichtig ist in Erfahrung zu bringen, mit welchem Wissen zum Fall, aus welchen Gründen und mit welchem Ziel die Schulleitung eine Gefährdungsmeldung an die KESB angeregt hat. Die Einschätzung der Beratung bezüglich Gefährdung und hilfreichstem Vorgehen ist mit der Leitung zu teilen.

Schritt 3: Einbezug der Lehrpersonen

Auch die Lehrpersonen sind, mit dem eingeholten Einverständnis der Lernenden, in das weitere Vorgehen einzubeziehen. Dies dient einerseits ihrer Entlastung, andererseits haben sie eine Schlüsselrolle im weiteren Verlauf.

Schritt 4: Begleitung des Prozesses

Zentral ist hier eine engmaschige Begleitung des Prozesses, eine wiederholte Einschätzung der Gefährdung und Abwägung der Interessen. Wenn sich abzeichnet, dass die

Gefährdung mittels Beratung nicht abgewendet werden kann oder diese sogar zunimmt, würde doch noch eine Meldung bei der KESB gemacht werden müssen.

Die Lehrpersonen sehen die Lernende an fünf Wochentagen und die Wahrscheinlichkeit, dass sie wahrnehmen, wenn es der Lernenden nicht gut geht, ist sehr hoch. Die Lernende scheint ausserdem besonders zu einer Lehrperson in einem Vertrauensverhältnis zu stehen und sich aktiv mitzuteilen.

Beratungstermine im Abstand von wenigen Wochen können neben der beabsichtigten Stärkung der Lernenden dazu beitragen, eine Erhöhung der Gefährdung oder eine Verschlechterung der physischen und/oder psychischen Gesundheit der Lernenden wahrzunehmen.

Weiter ist wichtig, dass die Beratung mit den Lehrpersonen in Kontakt bleibt, um sie in der Begleitung dieses Falles zu entlasten und ihren Lösungsdruck damit zu reduzieren.

5.3 Ergebnisse für die beraterische Neutralität VII

Die beiden Fallbeispiele verdeutlichen, dass beraterische Neutralität im Beratungsalltag an BFS als situativ ausgestaltete Haltung unter komplexen Bedingungen immer wieder neu hergestellt werden muss. Sie bestätigen die theoretischen Ergebnisse der vorangehenden Kapitel und ergänzen sie um praxisbezogene Erkenntnisse.

Beide Fälle zeigen, dass eine sorgfältige Auftragsklärung mit allen Beteiligten ein zentraler erster Schritt ist. Sie macht sichtbar, wessen Anliegen im Raum stehen, welche Erwartungen erfüllt werden können und welche nicht (vgl. Kapitel 4.3; 5.1; 5.2). Im Verlauf der Auftragsklärung kann beraterische Neutralität damit erstmals hergestellt werden. Im Fallbeispiel arbeitsrechtlicher Probleme ermöglicht die Auftragsklärung, einen Teil des Auftrages der Lehrperson abzulehnen und gleichzeitig die wertschätzende Arbeitsbeziehung zu ihr aufrechtzuerhalten. Ausserdem kann die Beraterin mittels Auftragsklärung mit der Lehrperson sowie mit dem Lernenden selbst sicherstellen, dass die Interessen des Lernenden und die Neutralität in der Beratung gewahrt werden. Im Fall häuslicher Gewalt zeigt die Auftragsklärung die divergierenden Aufträge und Erwartungen der Lehrpersonen, der Schulleitung und der Lernenden erleichtert der Beraterin damit einen möglichst neutralen und doch unterstützenden Umgang mit der komplexen Situation.

Die Theorie betont das Vertrauen in die Selbstorganisationsprozesse der Klient*innen (vgl. Kapitel 3.4.2 – 3.5). In beiden Fallbeispielen ist die Beraterin eher aktiver als dieses Prinzip vermuten lässt: Sie bietet eine Kontaktaufnahme mit dem MBA, Begleitung zum Termin auf der Fachstelle und Aufrechterhaltung von Kontakt bis zu einer Verbesserung der Situation an. Das ist im Kontext Jugendalter und BFS begründet und illustriert exemplarisch die kontext- und zielgruppenspezifische Auslegung von Neutralität mittels

Einsatz von Wissensberatung, transparent kommunizierten Empfehlungen und Angeboten und der Erschliessung von Ressourcen (vgl. Kapitel 5.1; 5.2).

Ebenso veranschaulichen die Praxisbeispiele die Gleichzeitigkeit verschiedener Neutralitätsdimensionen in ein und derselben Situation: In der Theorie lassen sich Neutralität im Sinne eines bewussten Nichtbewertens, was Ergebnisneutralität einschliesst, und Neutralität im Sinne einer Selbst-geführten Präsenz voneinander unterscheiden (vgl. Kapitel 3.5). Die Praxis zeigt, dass Dimensionen von Neutralität gleichzeitig in unterschiedlichem Ausmass realisiert werden können. Im Fallbeispiel häuslicher Gewalt verlässt die Beraterin eine Dimension von Ergebnisneutralität, indem sie der Lernenden die Inanspruchnahme der Opferhilfestelle empfiehlt. Dadurch, dass sie diese Empfehlung als solche transparent macht und die Entscheidungshoheit bei der Lernenden belässt, wahrt sie gleichzeitig einen Teil von Ergebnisneutralität.

Neutralität im Sinne einer Selbst-geführten Präsenz, von Mitgefühl, Wertschätzung und Vertrauen in die Selbstorganisationsprozesse der Lernenden, bleibt ebenfalls erhalten (vgl. Kapitel 5.2).

Beide Fälle machen sichtbar, dass die Herausforderung in der Haltung beraterischer Neutralität nicht in erster Linie in der theoretischen Haltung in ruhigen Momenten liegt, sondern in deren praktischer Aufrechterhaltung unter Handlungs- und Lösungsdruck – von aussen und von innen. Im Fall arbeitsrechtlicher Probleme kommt der Druck von der Lehrperson, die ein konkretes Vorgehen erwartet, das dem Auftrag der Beratungsstelle widerspricht. Im Fall häuslicher Gewalt kommt er von mehreren Seiten gleichzeitig: von Lehrpersonen, die eine rasche und wirksame Verbesserung der Situation fordern, von der Schulleitung, die eine Gefährdungsmeldung als Lösung vorsieht und von innen, wo eigene Werthaltungen der Beraterin (wie die Gleichstellung der Geschlechter) und der Impuls, schützend einzugreifen, aktiviert werden (vgl. Kapitel 5.1; 5.2).

In beiden Fällen zeigt sich die in Kapitel 3.5 herausgearbeitete reflexive Steuerungsleistung in Kombination mit transparenter Meta-Kommunikation als Voraussetzung dafür, dass beraterische Neutralität unter realen Bedingungen gelingen kann.

6. Diskussion und Fazit

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie beraterische Neutralität zu verstehen ist und wie sie von systemisch Beratenden an BFS – im Spannungsfeld von vulnerabler Lebensphase, divergierenden Aufträgen, institutionellem Kontext und Unfreiwilligkeit – im beraterischen Handeln zum Ausdruck gebracht werden kann.

Eingangs betonen Erläuterungen zum Hintergrund beraterischer Neutralität ihre ungebrochene Relevanz im systemischen Arbeiten, denn sie ergibt sich als logische Konsequenz aus dem systemischen Verständnis des Wesens von Systemen, von Wirklichkeit und Veränderung (vgl. Kapitel 2). Die weiteren Ergebnisse lassen sich in drei Bereiche geordnet zusammenfassen.

Erstens ist beraterische Neutralität mehrdimensional und reflexiv zu gestalten: Die Auseinandersetzung mit der Entwicklung des Neutralitätsbegriffs in der systemischen Arbeit zeigt, dass sie heute weit mehr umfasst als bewusstes Nichtbewerten. Einerseits meint sie eine reflexive Steuerungsleistung, die einen bewussten und beweglichen Umgang mit eigenen Werten, Impulsen und Vorannahmen umfasst. Andererseits beinhaltet sie eine zugewandte Beziehungsgestaltung, in welcher sich Beratende im Selbst-geführten Zustand als Resonanz zur Verfügung stellen. Beide Dimensionen sind untrennbar mit hoher Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion verbunden (vgl. Kapitel 3). Zweitens ist beraterische Neutralität zielgruppen- und kontextabhängig zu interpretieren: Die Analyse ausgewählter Aspekte des Beratungskontextes BFS zeigt, dass beraterische Neutralität hier unter spezifischen Bedingungen verstanden und ausgestaltet werden muss. Das Jugendalter der Klientel erfordert eine entwicklungsangemessene Interpretation: eine zugewandte, mitfühlende Präsenz, einen ressourcenorientierten Fokus sowie den bewussten Einsatz von Wissensberatung – ergänzend zur Prozessberatung, aber klar von ihr unterschieden und transparent kommuniziert. Der institutionelle Kontext der BFS als bewertende Institution erzeugt eine Machtasymmetrie, die beraterische Neutralität grundsätzlich erschwert und besondere Sorgfalt in der Beziehungsgestaltung erfordert. Divergierende Aufträge und Erwartungen verlangen eine strukturierte Auftragsklärung mit allen Beteiligten sowie ein klares Bekenntnis zur Vertraulichkeit als Grundbedingung für Vertrauen und damit als Voraussetzung dafür, dass Lernende das Beratungsangebot als unabhängig wahrnehmen und nutzen. In Gefährdungssituationen schliesslich stossen Vertraulichkeit und Ergebnisneutralität an rechtlich gesetzte Grenzen, während Neutralität im Sinne von Präsenz, Mitgefühl und Wertschätzung auch dann gewahrt werden kann. Unfreiwilligkeit und Widerstand erfordern, dass Neutralität von

Beginn an aktiv und transparent kommuniziert und im beraterischen Handeln sichtbar gemacht wird (vgl. Kapitel 4).

Drittens wird beraterische Neutralität in der Praxis situativ, differenziert nach Dimensionen und mithilfe der Meta-Ebene hergestellt: Die Fallbeispiele ergänzen die theoretischen Erkenntnisse um Praxiserfahrungen und zeigen, dass beraterische Neutralität unter realen Bedingungen wie Lösungsdruck und in Begegnung mit den Beteiligten immer wieder neu hergestellt werden muss. Es wird deutlich, dass verschiedene Neutralitätsdimensionen gleichzeitig in unterschiedlichem Ausmass realisiert werden: Ergebnisneutralität und Neutralität im Sinne einer Selbst-geführten Präsenz schliessen sich nicht aus, sondern ergänzen sich – auch dort, wo Ergebnisneutralität situativ begrenzt werden muss. Bezüglich der Grenzen von Neutralität und dem Umgang damit hat sich gezeigt, dass diese Grenzen erstens fliegend sind und dass sie zweitens im Kontext BFS im Zusammenhang mit Wissensberatung und Empfehlungen viel häufiger tangiert werden als im Zusammenhang mit akuten Gefährdungen.

Die reflexive Steuerungsleistung in Kombination mit transparenter Meta-Kommunikation erweist sich als Voraussetzung des in der vorliegenden Arbeit herausgearbeiteten Neutralitätsverständnisses: Sie ermöglicht es, eigene Anteile unter Druck wahrzunehmen und zu regulieren und so jenen Beratungsraum zu schaffen, in dem Lernende sich vertrauensvoll äussern und Selbstorganisationsprozesse wirksam werden können (vgl. Kapitel 5).

6.2 Kritische Beurteilung der Ergebnisse und offene Fragen

Die Arbeit ist auf den Kanton Bern und dessen Rahmenkonzept für Beratungsstellen an BFS bezogen. Die Ergebnisse zu beraterischer Neutralität und die Analyse der kontextspezifischen Spannungsfelder lassen sich auf diverse BFS übertragen.

Die Arbeit klammert den Umgang mit Erwartungsenttäuschungen bei Dritten sowie die Beziehungsgestaltung zu den Akteur*innen im System aus, um den Fokus und den Rahmen der Arbeit zu wahren. Besonders im Fallbeispiel arbeitsrechtlicher Probleme zeigt sich, dass die Ablehnung eines Teils des Auftrages der Lehrperson ein kritisches Moment in der Arbeitsbeziehung ist. Die Frage nach dem Umgang mit einer möglichen Enttäuschung würde sich hier anbieten, bleibt aber aufgrund der Abgrenzung offen (vgl. Kapitel 5.1).

Ein weiteres verwandtes Themenfeld, das in der Abgrenzung benannt ist und besonders im zweiten Fallbeispiel spürbar wird, ist der innere Umgang der Beraterin mit dem Lösungsdruck, den verschiedene Akteur*innen auf sie ausüben (vgl. Kapitel 5.2). Dieser innere Prozess hängt eng mit den erarbeiteten Erkenntnissen zur reflexiven Steuerungs-

leistung zusammen (vgl. Kapitel 3.5) und könnte beispielsweise anhand des IFS-Modells vertieft werden (vgl. Kapitel 3.4.4) – zum Beispiel indem untersucht wird, welche inneren Anteile der Beraterin unter Lösungsdruck aktiviert werden und wie ein bewusster Umgang mit diesen Anteilen die Aufrechterhaltung beraterischer Neutralität unterstützen kann.

Neben der Vielschichtigkeit beraterischer Neutralität hat sich vor allem die Breite dieses Themas als Herausforderung für die Bearbeitung der Forschungsfragen herausgestellt. So kann die Frage nach der Neutralität beispielsweise bei der Wissensberatung bereits bei der Auswahl der Informationen aufgeworfen werden, im Sinne von welche Information in welche Richtung lenken könnte. Die Frage, was Neutralität in welcher Situation exakt heisst, was als neutral wahrgenommen wird und was nicht, ist nicht eindeutig fassbar und überprüfbar. Die Wahrnehmung von Neutralität von Seiten der Klientel führt zum nächsten Punkt:

Die Arbeit basiert ausschliesslich auf Fachliteratur und eigenen Praxiserfahrungen der Autorin. Das ermöglicht eine theoretisch fundierte und praxisnahe Auseinandersetzung, aber keine Überprüfung der Ergebnisse aus Sicht der Lernenden. Beispielsweise ist die Spaltung von Ergebnisneutralität in zwei Dimensionen eher abstrakt und ob sie von den Lernenden wahrgenommen wird, bleibt offen (vgl. Kapitel 4.2.2; 5.2). Eine empirische Studie, die die Perspektive der Lernenden selbst in den Blick nimmt, könnte Aufschluss darüber geben, wie Lernenden die Beratungsstellen an BFS im Hinblick auf beraterische Neutralität wahrnehmen; welche konkreten Verhaltensweisen der Beratenden erleben sie als neutral und welche nicht? Die Erkenntnisse dieser Arbeit könnten so auf ihre Praxisrelevanz hin überprüft und die in der Problemstellung aus der Studie von Schmocker et al. aufgenommene Frage nach der Inanspruchnahme des Beratungsangebots weitergeführt werden (vgl. Kapitel 1.3).

7. Literaturverzeichnis

Barthelmess, Manuel (2016). *Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Vandenhoeck und Ruprecht.

Bisang, Nadia et al. (2026). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*. AvenirSocial – Berufsverband Soziale Arbeit Schweiz.

BIZ. (o.D.). *Case Management Berufsbildung CMBB*.

<https://www.biz.bkd.be.ch/de/start/themen/informationen-fuer-fachpersonen/case-management-berufsbildung-cmbb.html>

BKD. (o. D.). *Beratung und Aufsicht*.

<https://www.bkd.be.ch/de/start/themen/bildung-im-kanton-bern/berufsbildung/berufslehre-betrieblich-organisiert/lehrbetriebe/beratung-fuer-lehrbetriebe.html>

BKD. (o. D.). *Brückenangebote*.

<https://www.bkd.be.ch/de/start/themen/bildung-im-kanton-bern/berufsbildung/brueckenangebote.html>

BKD. (o.D.). *Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA)*

<https://www.bkd.be.ch/de/start/ueber-uns/die-organisation/mittelschul-und-berufsbildungsamt.html>

Bürki, Christian (2012, 01. Dezember). *MBA-Vorgaben: Rahmenkonzept zu den integrativen Fördermassnahmen an Berufsfachschulen*. BKD.

<https://www.bkd.be.ch/de/start/ueber-uns/die-organisation/mittelschul-und-berufsbildungsamt/mba-vorgaben.html>

Fedlex. (o. D.). *Bundesgesetz über die Berufsbildung*.

<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/674/de>

Fedlex. (o. D.). *Verordnung über die Berufsbildung*.

<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/748/de>

Just, Annette (2016). *Beratung in der Schulsozialarbeit. Eine kritisch-konstruktive Analyse*. Waxmann.

KESB. (o.D.). *Über die KESB*.

<https://www.kesb.dij.be.ch/de/start/ueber-uns/ueber-die-kesb.html>

Lindemann, Holger (2017). *Moderation, Mediation und Beratung in der Schule. Systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung*. Vandenhoeck und Ruprecht.

Mösch Payot, Peter & Pärli, Kurt (2022, 2. Auflage). *Datenschutz in der Sozialen Arbeit. Eine Praxishilfe zum Umgang mit sensiblen Personendaten*. AvenirSocial – Berufsverband Soziale Arbeit Schweiz.

Patrzek, Andreas (2021, 3. Auflage). *Systemisches Fragen. Professionelle Fragekompetenz für Führungskräfte, Berater und Coaches*. Springer Gabler.

Quenzel, Gudrun (2015). *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Beltz Juventa.

Retzlaff, Rüdiger & Schmidt, Gunther (Gesprächspartner) (2022, 8. Juni). *Engagement und Verantwortung in systemischer Therapie und Beratung*. [Podcast-Folge]. In Ohler, Matthias (Hrsg.), *Heidelberger Systemische Interviews*. Helm-Stierlin-Institut & Carl-Auer Verlag GmbH.

<https://www.carl-auer.de/magazin/heidelberger-systemische-interviews/engagement-und-verantwortung-in-hypnosystemischer-therapie-und-beratung?srsId=Afm->

[BOooroJbJfSnVA93iasB6h4kLoapx66WSBa7BKkS5vf2vo0d5GwXt](https://www.carl-auer.de/magazin/heidelberger-systemische-interviews/engagement-und-verantwortung-in-hypnosystemischer-therapie-und-beratung?srsId=Afm-BOooroJbJfSnVA93iasB6h4kLoapx66WSBa7BKkS5vf2vo0d5GwXt)

Ritscher, Wolf (2015, 4. Auflage). *Systemische Modelle für die Soziale Arbeit. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis*. Carl-Auer Verlag GmbH.

SBFI. (o. D.). *Berufsbildungssteuerung*.

<https://www.sbfi.admin.ch/de/berufsbildungssteuerung>

Von Schlippe, Arist & Schweitzer, Jochen (2016, 3. Auflage). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen*. Vandenhoeck und Ruprecht.

Schmocker, Barbara, Schmaeh, Nicolas, Anastasiou, Katina, Bonfadelli, Luca, Heimgartner, Debora, Hool, Johannes, Krause, Andreas, Kuhn, Sarah, Steiner, Markus, Weber, Nora & Baer, Niklas (2025, 16. Juni). *Psychische Gesundheit von Lernenden in der Berufslehre*. Fachhochschule Nordwestschweiz.

<https://workmed.ch/wp-content/uploads/bericht-studie-lernende-de.pdf>

Schwing, Rainer & Fryszer, Andreas (2018, 9. Auflage). *Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis*. Vandenhoeck und Ruprecht.

Schwartz, Richard & Sweezy, Martha (2024, 3. Auflage). *Systemische Therapie mit der inneren Familie*. Klett-Cotta.

Willemse, Joop & von Ameln, Falko (2018). *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes. Die Systemtheorie Watzlawicks und Luhmanns verständlich erklärt*. Springer.

Witschi, Mila & Chiapparini, Emanuela (2026). *Schulsozialarbeit Sekundarstufe II Kanton Bern. Rahmenkonzept*. Kanton Bern, Bildungs- und Kulturdirektion.