

# Klarsicht für die Schulsozialarbeit

Anregungen, wie mit einer systemisch-lösungsorientierten Arbeitsweise Arbeitsbündnisse hin zu klar definierten Aufträgen gestaltet werden

---

Master-Thesis von: Oliver Bösch  
Breitenrainstrasse 41  
3013 Bern

Masterstudium Systemisch-lösungsorientierte Kurzzeitberatung und –therapie, Curriculum Mai 2005 bis April 2008, durchgeführt durch Dozierende vom Norddeutschen Institut für Kurzzeittherapie, NIK, Bremen

An der: Fachhochschule  
Nordwestschweiz FHNW  
Hochschule für Soziale Arbeit  
Riggenbachstrasse 16  
4600 Olten

Begleitet durch: Prof. P. E. Friedrich

---

Für die vorliegenden Inhalte ist ausschliesslich der Autor verantwortlich.

Bern, 27. Oktober 2008

## **Abstract**

**Klarsicht für die Schulsozialarbeit.** Anregungen, wie mit einer systemisch-lösungsorientierten Arbeitsweise Arbeitsbündnisse hin zu klar definierten Aufträgen gestaltet werden.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, wie Schulsozialarbeitende, welche systemisch-lösungsorientierten Arbeitsprinzipien folgen, gelingende Arbeitsbündnisse gestalten können.

Auf der Grundlage der Erkenntnisse aus Systemtheorie, Sozialem Konstruktivismus und Lösungsorientiertem Beratungsansatz werden hilfreiche „Werkzeuge“ vorgestellt, mit welchen ein Unterstützungsprozess im System Schule in einer kooperativen und neutralen Art und Weise entwickelt werden kann. Dieser Prozess hin zu „funktionierenden“ Aufträgen wird methodisch untermauert und mit Beispielen unterlegt: Angefangen von der Auftragsgestaltung am Telefon bis hin zur Evaluation.

Weiter wird auf die Bedeutsamkeit von positiv formulierten und gemeinsam erarbeiteten Zielen hingewiesen. Nur wenn ein klares Beratungsziel mit den Klientinnen und Klienten herausgearbeitet werden kann, sollten Schulsozialarbeitende ihre Dienstleistung anbieten. Ist das Ziel ungenau formuliert, agieren Schulsozialarbeitende ohne klaren Auftrag („ohne Klarsicht“), und es besteht die Gefahr, dass sie im System Schule wirkungslos bleiben.

# Inhaltsverzeichnis

<b>AUFBAU UND FORMALE ASPEKTE .....</b>	<b>1</b>
<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>4</b>
1.1 PERSÖNLICHER BEZUG ZUM THEMA .....	4
1.2 FRAGESTELLUNG .....	5
1.3 EINRAHMUNG UND ABGRENZUNG DER VORLIEGENDEN ARBEIT .....	7
<b>2. ARBEITSFELD SCHULE .....</b>	<b>8</b>
2.1 GESELLSCHAFTLICHER AUFTRAG DER VOLKSSCHULE .....	8
2.2 AUFGABEN DER VOLKSSCHULE .....	10
2.3 WAS DIE SCHULE LEISTEN SOLL – PÄDAGOGISCHER DISKURS .....	10
2.4 SYSTEMISCH-KONSTRUKTIVISTISCHE GESTALTUNGSEIDEN IN DER SCHULE.....	13
2.5 POLITISCHER DISKURS IN RICHTUNG HARMOS .....	14
2.6 DIE SCHULE SOLL ES RICHTEN – ANSPRÜCHE DER GESELLSCHAFT.....	15
2.7 PRÄVENTIVE UND STRUKTURELLE MASSNAHMEN .....	15
2.8 FOLGERUNGEN.....	16
<b>3. SCHULSOZIALARBEIT, AKTUELLE ENTWICKLUNG .....</b>	<b>18</b>
3.1 DEFINITION.....	18
3.2 GRUNDSÄTZE UND HANDLUNGSPRINZIPIEN.....	20
3.3 ZIELE UND ZIELGRUPPEN.....	22
3.4 ORGANISATION UND STRUKTUR .....	23
3.5 LEISTUNGEN .....	26
3.6 METHODEN.....	27
3.6 FOLGERUNGEN.....	28
<b>4. SYSTEMISCH-LÖSUNGSORIENTIERTE BERATUNG IN DER SCHULE .....</b>	<b>29</b>
4.1 PROBLEMBETRACHTUNG – WIE WIRKLICH SIND SOZIALE PROBLEME .....	30
4.2 ERKENNTNISSE AUS SYSTEMTHEORIE UND KONSTRUKTIVISMUS.....	33
4.2.1 <i>Kybernetik: Von der Lösung 1. Ordnung zu Lösungen 2. Ordnung</i> .....	33
4.2.2 <i>Selbstorganisationstheorien</i> .....	35
4.2.3 <i>Autopoiese</i> .....	36
4.2.4 <i>Die Bedeutung der Sprache in (Sprach-)Systemen</i> .....	38
4.2.5 <i>Der Ansatz des sozialen Konstruktivismus / ein Exkurs</i> .....	39
4.2.6 <i>Der Lösungsorientierte Beratungsansatz</i> .....	41
4.2.7 <i>Zusammenfassung</i> .....	43
4.3 MERKMALE VON KONSTRUKTIVEN ARBEITSBEZIEHUNGEN UND -HALTUNGEN .....	44
4.3.1 <i>Respektvolle Beziehung</i> .....	44
4.3.2 <i>Kooperation und Haltung des Nichtwissens</i> .....	45
4.3.3 <i>Ressourcen- und Lösungsorientierung</i> .....	46
4.3.4 <i>Neutralität und Allparteilichkeit</i> .....	47
4.3.5 <i>Zusammenfassung</i> .....	49
4.4 FRAGEND LÖSUNGEN GESTALTEN.....	50
4.4.1 <i>Fragetechniken im Lösungsorientierten Ansatz</i> .....	50
4.4.2 <i>Zirkuläres Fragen</i> .....	55
4.5 FOLGERUNGEN.....	57

<b>5. AUFTRAGSKLÄRUNG .....</b>	<b>59</b>
5.1 WANN, WIE UND WO BEGINNT BERATUNG UND WAS GILT ES ZU BEACHTEN? .....	60
5.1.1 <i>Telefonische Anfragen und Anliegen optimal vorbereiten</i> .....	60
5.1.2 <i>Informelle Beratungen</i> .....	72
5.2 BERATUNGSZIEL(E) .....	78
5.2.1 <i>Merkmale wirksamer Ziele</i> .....	80
5.3 GESTALTUNG DER BERATUNG – MIT DEN PELZ-FRAGEN ZUM BERATUNGSZIEL .....	85
5.4 MIT „GESANDTEN“ KLIENTINNEN UND KLIENTEN EIN BERATUNGSZIEL FINDEN .....	90
5.5 KUNDIGE, BESUCHENDE UND KLAGENDE KLIENTINNEN UND KLIENTEN .....	94
5.6 EVALUATION DES AUFTRAGS .....	95
5.6.1 <i>Das KOLB-Schema für die Schulsozialarbeit</i> .....	96
5.6.2 <i>Reflexionsfragen</i> .....	99
5.7 FOLGERUNGEN .....	102
<b>6. SCHLUSSFOLGERUNGEN .....</b>	<b>104</b>
6.1 STRUKTURELLE MERKMALE GELINGENDER ARBEITSBÜNDNISSE .....	104
6.2 DIE BEDEUTUNG DER ARBEITSPRINZIPIEN .....	105
6.3 WIRKSAME GESTALTUNG VON ARBEITSBÜNDNISSEN .....	107
6.4 ZUM SCHLUSS .....	109
<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>110</b>
<b>MATERIALVERZEICHNIS UND ONLINE-QUELLEN: .....</b>	<b>113</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>114</b>

## **Aufbau und formale Aspekte**

„*Klarsicht für die Schulsozialarbeit.*“ Ein mutiger Titel in einem noch jungen Arbeitsfeld der Jugendhilfe. Ein Titel, welcher suggerieren könnte, dass Beratungspersonen nach dem Lesen dieser Arbeit gewappnet sind, in den komplexen Strukturen der Schule Probleme, welche dort sichtbar werden, nach Anleitung bearbeiten zu können. Wer auf den folgenden Seiten nach einer solchen Anleitung sucht, wird nicht fündig werden. Wer sich aber gerne inspirieren lässt und das eigene Beratungskonzept nach systemisch-lösungsorientierten Erkenntnissen ausrichtet, wird auf den folgenden Seiten Hinweise finden, wie mit dieser Praktik Arbeitsbündnisse hin zu einem klar definierten Auftrag entwickelt werden können. Im Fokus steht die Strukturierung einer möglichst wirksamen Gestaltung der Arbeitsbeziehung zwischen Klientel und Schulsozialarbeitenden hin zu einem Beratungsziel.

### *Das wird Sie auf den folgenden Seiten erwarten:*

In **Kapitel 1** wird beschrieben, was mich mit dem Thema Schulsozialarbeit verbindet. Zuerst wird auf die Komplexität der Schulstrukturen und ihre schulnahen Unterstützungsdienste sowie auf die daraus resultierende Bedeutung von klaren Auftragsverhältnissen für die Schulsozialarbeit hingewiesen. Anschliessend leite ich die Hauptfragenstellung her, um die sich letztlich alles Weitere dreht.

**Kapitel 2** beschreibt die Institution Schule, ihre gesellschaftlichen Aufgaben, den pädagogischen Diskurs, ihren Bildungsauftrag, die Möglichkeiten auf Schwierigkeiten von Einzelnen und Gruppen zu reagieren sowie aktuelle Themen, welche die Schule bearbeiten sollte. Weiter wird die Heterogenität der Schultheorie beleuchtet, hinter welcher sich letztlich unterschiedliche pädagogische Ideologien verbergen, die sich eher behindern, als ergänzen. Dieser Einblick in die Institution Schule ist für die Fragestellung von Bedeutung, weil damit erörtert wird, in welchen Strukturen die Schulsozialarbeit ihre Dienstleistungen anbietet.

In **Kapitel 3** folgt eine zusammenfassende Darstellung der aktuellen theoretischen Entwicklung des Arbeitsfelds Schulsozialarbeit. Die Zusammenfassung widerspiegelt die wichtigsten Erkenntnisse des aktuellen Diskurses: Was wird heute unter Schulsozialarbeit verstanden? Nach welchen Grundsätzen richten Schulsozialarbeitende ihr Handeln aus? Mit welchen Zielgruppen wird hauptsächlich gearbeitet? Welche organisatorischen und strukturellen Konzepte

bewähren sich? Welche Leistungen werden durch Schulsozialarbeitende erbracht? Und: Nach welchen Methoden wird in der Schulsozialarbeit gearbeitet? Diese Zusammenfassung zeigt auf, wie sich das noch junge Arbeitsfeld Schulsozialarbeit entwickelt hat, welche Organisationsformen sich bewährt haben und betont die Wichtigkeit einer strukturell unabhängig agierenden Schulsozialarbeit innerhalb der Institution Schule. Gleichsam wird dargelegt, dass ohne eine Kooperation mit den Lehrpersonen und den Schulleitungen die Schulsozialarbeit kaum eine wirksame Arbeit verrichten kann.

**Kapitel 4** stellt die wichtigsten Merkmale in der Problembetrachtung und –bearbeitung einer systemisch-lösungsorientierten Beratungspraxis dar. Es wird aufgezeigt, von welcher Sicht der Dinge eine systemisch-lösungsorientierte Beratungspraxis ausgeht und auf welche Grundlagen sich dieser Ansatz bezieht. Dabei interessiert folgende Frage: Welche Annahmen betreffend der Betrachtung der Wirklichkeit (demnach auch der Probleme) liegen einer systemisch-lösungsorientierten Beratungspraxis zu Grunde? Es wird auf systemische und konstruktivistische Erkenntnisse eingegangen und daraus ableitend werden erste Anregungen in Form von Beispielen für eine systemisch-lösungsorientierte Beratungspraxis in der Schulsozialarbeit festgehalten. Dieser Teil bildet den theoretischen Überbau der vorliegenden Arbeit.

Bezug nehmend auf die bisherigen Erkenntnisse, steht in **Kapitel 5** die Auftragsklärung im Vordergrund. Welche Kriterien sollten berücksichtigt werden, damit ein klar formulierter Auftrag entwickelt werden kann? Und: Welche methodischen Vorgehensweisen eignen sich, um gemeinsam mit Klientinnen und Klienten ein wohlgeformtes Beratungsziel zu erarbeiten? Hierbei werden wichtige Erfahrungen und Vorgehensweisen der systemisch-lösungsorientierten Beratung für die Beratungspraxis der Schulsozialarbeit abgeleitet.

Daneben werden hilfreiche Grundlagen, Abläufe und Fragestellungen zusammenfassend dargelegt; immer mit dem Blick auf die Frage, wie gelingende Arbeitsbündnisse entwickelt werden können. Und es werden Werkzeuge einer systemisch-lösungsorientierten Beratung vorgestellt, welche hilfreiche Stützen beim gemeinsamen Erarbeiten von Beratungszielen sein können. Angefangen von der Gestaltung der Interaktion bei telefonischen Anfragen und informellen Kontakten von Klientinnen und Klienten, bis hin zur Evaluation des Auftrags.

---

In den Schlussfolgerungen werden in **Kapitel 6** die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst dargestellt und reflektiert.

Formaler Hinweis:

Im vorliegenden Text werden - wo immer möglich und sinnvoll - die weiblichen und männlichen Schreibweisen verwendet, in Anlehnung an den Sprachleitfaden, welcher durch die Fachhochschule Nordwestschweiz definiert wurde (vgl. Leitfaden für die sprachliche Gleichstellung, FHNW 2006).

## **1. Einleitung**

Das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit entwickelte sich in den letzten zwei Jahrzehnten immer weiter. An vielen Schulen bieten Schulsozialarbeitende Beratung an und unterstützen beispielsweise die Lehrpersonen in der Bearbeitung von Problemstellungen, welche in der Schule sichtbar werden. Kaum ein anderer Bereich der Sozialen Arbeit hat sich in den letzten Jahren derart schnell entwickelt. In den folgenden drei Unterkapiteln wird der persönliche Bezug zum Thema hergeleitet, zudem werden die Hauptfragstellung und die daraus ableitenden weiterführenden Fragestellungen erörtert und abschliessend wird festgehalten, auf welche theoretischen Grundlagen ich mich beziehen, beziehungsweise nicht beziehen werde.

### **1.1 Persönlicher Bezug zum Thema**

Seit bald zwei Jahren arbeite ich als Schulsozialarbeiter in der Stadt Burgdorf. Das Schulsozialarbeitsprojekt an den sechs Schulen in Burgdorf wird noch bis Sommer 2009 dauern. Im Frühjahr 2009 wird aufgrund einer Evaluation entschieden werden, ob und in welcher Form Schulsozialarbeit zukünftig angeboten wird. In einem Dreierteam sind wir daran die konzeptionellen Projektvorgaben umzusetzen und die Schulen in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern zu unterstützen (vgl. Konzept Schulsozialarbeit Stadt Burgdorf, 2006).

Verschiedene Fachpersonen bieten Beratung im Kontext der Schule an und unterstützen die Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern bei auftretenden Problemen aller Art. Im Unterschied zu anderen Beratungs- und Unterstützungsangeboten bietet die Schulsozialarbeit ihre Dienstleistung direkt innerhalb der Schulen an. Um sowohl die Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern und die Lehrpersonen professionell beraten zu können, benötigen die Schulsozialarbeitenden einen klar definierten Beratungsauftrag. Angesichts der Komplexität der Schulstrukturen sowie der verschiedenen Förder- und Beratungsangebote scheint eine genaue Klärung des Beratungsauftrags besonders wichtig. Aus der Sozialen Arbeit sind verschiedene Vorgehensweisen bekannt, um zu einem klaren Auftrag zu gelangen. Insbesondere das Vorgehen mit der Methode des Case Managements scheint hilfreich, um mit den Klientinnen und Klienten einen zielgerichteten Auftrag zu definieren. Mich interessiert bei der vorliegenden Arbeit aber vor allem die Frage, wie ein systemisch-lösungsorientierter Ansatz in



der Gestaltung von Beratungssettings in der Schulsozialarbeitspraxis möglichst optimal eingesetzt werden kann.

## 1.2 Fragestellung

Nicht selten weisen Schülerinnen und Schüler eine umfangreiche Problembiografie auf, bevor die Schulsozialarbeit involviert wird. Oftmals haben Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Psychologinnen und Psychologen (von einer Erziehungsberatungsstelle oder einem schulpsychologischen Dienst), Fachkräfte aus der Psychiatrie (von Kinder- und Jugendpsychiatrischen Diensten), die Vormundschaftsbehörden, der Sozialdienst und/oder das Jugendamt, das Jugendgericht, Kinder- oder Hausärzte, kirchliche Beratungsangebote, Nachbarn und andere mehr, bereits umfassende Hilfestellungen initiiert, um die Kinder und Jugendlichen sowie ihr Umfeld zu unterstützen. Im Idealfall laufen diese Unterstützungsangebote koordiniert nebeneinander. In meiner Berufspraxis habe ich teilweise andere Erfahrungen gemacht. Für das Angebot Schulsozialarbeit stellt sich insbesondere bei komplexen Problemstellungen und bestehenden Hilfsangeboten die Frage, welche Unterstützungsmassnahmen durch die Schülerinnen und Schüler und ihr soziales Umfeld als hilfreich erlebt werden und in welcher Form, Funktion und Rolle „die Schulsozialarbeit“ ihre Unterstützung anbieten soll. Die Bandbreiten der Unterstützung durch die Schulsozialarbeit reichen hierbei von der Übernahme einer Teilaufgabe im Helfersystem bis hin zur Fallführung. Je nach Problemstellung und bereits involvierten Unterstützungspersonen und -institutionen kann sich die Problembearbeitung sehr unübersichtlich gestalten. Eine detaillierte Absprache mit den Beteiligten ist daher unabdingbar. Erst wenn „die Schulsozialarbeit“ einen genau definierten Beratungsauftrag aufweist, sollte sie ihre Unterstützung weiter anbieten. Diese erste Phase im Beratungs- und Klärungsprozess werde ich auf den folgenden Seiten genauer unter die Lupe nehmen. Hierzu interessiert mich folgende Hauptfragestellung:

**Wie gelangen Schulsozialarbeitende, welche sich an systemisch-lösungsorientierten Methoden orientieren, zu klar formulierten Beratungsaufträgen?**

Diese Frage ist von Bedeutung, weil das Angebot der Schulsozialarbeit den Grundsatz der Subsidiarität in der Zusammenarbeit mit den bestehenden Fachstellen verfolgt (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Schulsozialarbeit.

Leitfaden zur Einführung und Umsetzung, 2008, S. 15). Die Schulsozialarbeitenden werden angewiesen, sich mit den bestehenden Angeboten zu vernetzen, mit diesen zusammenzuarbeiten und ihre Klientel an entsprechende Fachstellen weiterzuleiten. DRILLING merkt hierzu an, dass eine genaue Kenntnis der eigenen Professionalität vorausgesetzt wird. Die Aufgabenteilung und die Klärung der Verantwortlichkeiten in der interdisziplinären Zusammenarbeit sind wichtig und der Austausch mit den bestehenden internen und externen Helferdiensten stellt die Voraussetzung einer effizienten Schulsozialarbeit dar (vgl. 2001, S. 100-101). Eine möglichst genaue Definition eines Beratungsauftrags ist aufgrund einer solchen strukturellen und konzeptionellen Kooperation der Schulsozialarbeit mit der Schule und ihren bestehenden Helferdiensten unabdingbar und verlangt nach entsprechenden Planungshilfen und Absprachen. Diese Koordination mit den bestehenden Unterstützungsangeboten ist wünschenswert. Gleichsam kann die Schulsozialarbeit erst nach einem Erstkontakt am Telefon oder einem Erstgespräch einschätzen, ob sie die Beratung selbstständig anbieten kann, oder ob ihre Klientel an eine andere Fachstelle weitervermittelt werden sollte. Diese erste Kontaktaufnahme ist entscheidend. Bei diesem Kontakt werden die Weichen für eine gelingende Zusammenarbeit gelegt.

Um Antworten bezüglich der oben erwähnten Hauptfragestellung zu bekommen, sind die untenstehenden, weiterführenden Fragen bedeutsam, welche in den folgenden Kapiteln bearbeitet und beantwortet werden:

- Wie werden mit einer systemisch-lösungsorientierten Sichtweise Probleme, welche in der Schule auftreten, betrachtet und bearbeitet?
- Auf welche Aspekte sollten Beratungspersonen achten, damit sich die Klientel verstanden fühlt und in ihren Ressourcen gestärkt wird, sie ihr Anliegen äußern kann und bereits beim Erstkontakt der Fokus auf ein mögliches Ziel gerichtet wird?
- Wann und wo beginnt die Beratungstätigkeit und wie kann diese möglichst kundenorientiert, strukturiert und methodisch fundiert erfolgen?
- Welche Kriterien und Vorgehensweisen einer systemisch-lösungsorientierten Beratungspraxis werden beschrieben, die für die Schulsozialarbeit hinsichtlich der Auftragsgestaltung von Bedeutung sind?

Auf diese Fragen werde ich in den nachstehenden Kapiteln nach Anregungen und Antworten suchen, welche für die Gestaltung von gelingenden Arbeitsbündnissen

bedeutsam sind und den Grundsätzen und Methoden von Systemtheorie und Lösungsorientiertem Ansatz entsprechen.

### **1.3 Einrahmung und Abgrenzung der vorliegenden Arbeit**

Das Wort systemisch ist schon fast zu einem Modewort geworden. Was mit den Gesetzlichkeiten von Systemtheorien und der konstruktivistischen Erkenntnistheorie gemeint ist, wird in Kapitel 4 zusammenfassend erläutert. Dieses Wissen wird sich laufend erweitern und kann daher nicht als feste Erkenntnistheorie umrahmt und dargestellt werden. Verschiedene Personen, von unterschiedlichen Wissenschaftsgebieten herkommend, haben sich mit systemischen Zusammenhängen auseinandergesetzt. Die vorliegende Arbeit geht von einem konstruktivistischen Verständnis aus. Die Realität wird als subjektive Erkenntnis beschrieben, erklärt, modelliert und gedeutet. Die Anregungen, wie gelingende Arbeitsbündnisse entwickelt werden können, werden aus *Systemtheorie*, *Sozialem Konstruktivismus* und der *Lösungsorientierten Beratungstechnik* hergeleitet.

Bei der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass sich die Anwendung eines systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatz im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit eignet, um Probleme, welche in der Schule sichtbar werden, zu bearbeiten.

Punktuell wird auf die Grenzen hingewiesen, in welchen die Schulsozialarbeitenden ihre Dienstleistung erbringen. Damit ist insbesondere der Grundsatz von Hilfe und Kontrolle gemeint, welchem sich auch Schulsozialarbeitende nicht gänzlich entziehen können. Eine weitere Besonderheit für dieses Berufsfeld stellt die Erbringung der Dienstleistung im Kontext der Schule dar. Unter welchen strukturellen Bedingungen Schulsozialarbeitende ihre Dienstleistung im Arbeitsfeld der Schule erbringen, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

## 2. Arbeitsfeld Schule

Auf den folgenden Seiten werden wichtige Aspekte zum gesellschaftlichen Auftrag, welche die Schule zu erfüllen hat, dargestellt. Es wird zusammengefasst, welche Sozialisationsaufgaben die Institution Schule übernimmt und welchen gesellschaftlichen Herausforderungen sie sich täglich stellen muss. Hierzu werden die zentralen Aussagen des theoretischen und gesellschaftlichen Diskurses zur Schulpraxis zusammenfassend erörtert.<sup>1</sup> Nachfolgend wird dargelegt, welchen komplexen Anforderungen sich die Institution Schule tagtäglich stellen muss. Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist diese Zusammenfassung von Bedeutung, weil die Schulsozialarbeitenden nahe an diese Schulstrukturen rücken, eine kooperative Zusammenarbeit anstreben und sich letztlich innerhalb dieser Strukturen ihre Aufträge entwickeln.

### 2.1 Gesellschaftlicher Auftrag der Volksschule

Schülerinnen und Schüler verbringen vom ersten bis neunten Schuljahr ungefähr 2500 Tage in der Schule. Kein oder kaum ein anderer Ort ausserhalb der Familie beschäftigt sich derart intensiv mit dem Heranwachsen der Kinder und Jugendlichen. Während der Entwicklung der Kinder hin zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird die Schule demnach zu einem höchst bedeutsamen Faktor in ihrem individuellen Lebenslauf (vgl. HAUG, 1999, S. 50).

Die Schule übernimmt den gesellschaftlichen Auftrag, die Schülerinnen und Schüler zu einer verantwortungsvollen Teilnahme am *kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Leben* vorzubereiten. Was heisst das? Die obligatorische Schule bietet den Kindern und Jugendlichen einen Lernraum, auf dem sie später aufbauen können. Neben der individuellen Förderung und Wissensvermittlung zielt die Schulbildung darauf ab, die Heranwachsenden zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu bilden, sie mit den kulturellen Gepflogenheiten bekannt zu machen, sie für ihre politische Mitwirkung zu gewinnen und sie auf die Berufswelt vorzubereiten, damit sie später mithelfen den wirtschaftlichen Wohlstand zu reproduzieren. Dieser Integrationsprozess beinhaltet auch die Vermittlung von Werten und Normen des Zusammenlebens. Die Schulen sind daraus ableitend mit folgender Doppelaufgabe konfrontiert: Die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Voraussetzungen

---

<sup>1</sup> Wer sich ein umfassendes Bild zur Schultheorie machen will, sei auf folgende drei Bücher verwiesen: Texte zur Theorie der Schule (Grunder / SCHWEITZER, 1999), Leitfaden Schulpraxis (Bovet / Huwendiek, 1998), Reform der Erziehung (FLITNER, 1999).

individuell zu fördern und sie auf das gesellschaftliche Leben vorzubereiten, indem sie für das spätere Leben mit den entsprechenden Qualifikationen ausgestattet werden.

Eine der heikelsten gesellschaftlichen Aufgaben, welche die Schule übernimmt, stellt die *Selektion* dar. Die Lehrpersonen bewerten die einzelnen Schülerinnen und Schüler in Form von Prüfungen, stellen Zeugnisse aus und geben Empfehlungen für weiterführende Schulen und Ausbildungen ab. Die Anschlusslösungen werden dadurch eng an die schulische Laufbahn gekoppelt. Durch die Selektion werden die zu besetzenden Positionen innerhalb der Gesellschaft verteilt. Die Schule übt dadurch einen (mit)entscheidenden Einfluss auf die Lebensentwürfe der Kinder und Jugendlichen aus (vgl. HAUG, 1999, S. 50-59).

Die Schulen sollen ihr Bildungsangebot so ausrichten, dass die *Chancengleichheit* auch für Kinder aus bildungsfremden Familiensystemen gewährleistet wird. Die Zahlen aus der Eidgenössischen Volkszählung 2000 weisen darauf hin, dass junge Erwachsene aus Akademikerfamilien fünf Mal öfter einen Hochschulabschluss erreichen. Gleichzeitig haben das Geschlecht, die nationale Herkunft und der Wohnort nach wie vor einen Einfluss auf den Bildungserfolg. Diese Indikatoren haben in den letzten dreissig Jahren an Bedeutung verloren. Die Zahlenexperten *STAMM und LAMPRECHT* fanden heraus, dass die soziale Herkunft nicht grundsätzlich zu einer Benachteiligung führt, sondern die Herkunftsregion eine bedeutsame Rolle spielt. Vor allem junge, ausländische Erwachsene aus südländischen Herkunftsregionen sind an den Universitäten immer noch unterdurchschnittlich vertreten (2005, S. 67). Weitere Erkenntnisse und Interpretationen aus der Volkszählung können im Bericht „*Entwicklung der Sozialstruktur*“ nachgelesen werden (STAMM / LAMPRECHT, 2005). Diese aktuellen Erkenntnisse scheinen zumindest zum Teil im Widerspruch zu der Aussage von *MOSER OPITZ / BUHOLZER* zu stehen: „*Die sozio-ökonomische Herkunft bestimmt im Schweizer Bildungssystem massgeblich mit, wie erfolgreich Schülerinnen und Schüler in der Schule abschneiden*“ (2008, S. 230). Indikatoren, welche die sozio-ökonomische Herkunft und eine mögliche Benachteiligung ihrer Kinder beschreiben, sind: der formale Bildungsabschluss der Eltern, das (tiefe) Einkommen sowie die Bildungsnähe. Verschiedene Studien weisen auf die Benachteiligung von Kindern aufgrund der Herkunftsfamilien hin (vgl. a.a.O. S. 230-232).

## 2.2 Aufgaben der Volksschule

Nach welchen Grundsätzen Lehrpersonen ihre Aufgaben meistern sollen, wird in der Schweiz kantonal durch Lehrpläne definiert. Die Lehrpersonen im Kanton Bern orientieren sich beispielsweise an folgender Leitidee: Schulen stellen für die Kinder und Jugendlichen einen wesentlichen Lebensbereich und ein wichtiges soziales Umfeld dar. Die Gesellschaft stellt an die Schulen vielfältige und teilweise auch widersprüchliche Anforderungen. Dadurch müssen die Schulen Schwerpunkte setzen. Die Schule hat keine Monopolstellung und ihre Wirkungsmöglichkeiten sind begrenzt. Aufgaben, welche vorher durch die Familien übernommen worden waren, werden heute ganz oder teilweise durch die Schulen sichergestellt. Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat an Bedeutung gewonnen und wird immer wichtiger. Als Hauptbildungsziel strebt die Schule den Weg hin zur *Mündigkeit* der Schülerinnen und Schüler an. Hierzu fördert sie die Schülerinnen und Schüler in den Bereichen: *Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz*. Die Heranwachsenden sind gleichermassen in ihren intellektuellen, emotionalen und handlungsmässigen Möglichkeiten in Bezug der drei Bereiche zu fördern (Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern, 1995). Vor allem die Bereiche Sozialkompetenz und Selbstkompetenz werden bei schwierigen Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen immer wieder tangiert. Nicht selten sprechen Lehrpersonen von grundlegenden Defiziten, wenn sie sich über einzelne Schülerinnen und Schüler äussern. Welche konkreten Schwerpunkte die Schulen setzen müssen, wird im Lehrplan nicht näher erläutert. Sicherlich stellen aber schwierige Verhaltensweisen von Einzelnen oder Gruppen eine der grössten Belastungen für die Lehrpersonen dar (vgl. HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 98).

## 2.3 Was die Schule leisten soll – pädagogischer Diskurs

Wozu ist die Schule da? *GIESECKE* setzt sich mit dieser Frage intensiv auseinander. Er sieht die Forderungen der reformpädagogischen Ideen<sup>2</sup> und Strategien

---

<sup>2</sup> Die Reformpädagogik stellt eine Sammelbezeichnung für Bestrebungen zur Reform von Erziehung, Schule und Unterricht in Europa und den USA zwischen 1890 und 1930 dar. Sie beruht auf dem pädagogischen Grundkonzept die Erziehung vom Kinde aus und anhand der individuellen Selbsttätigkeit des Heranwachsenden auszurichten. In der Schule führte dies beispielsweise zu Gesamtunterricht, Gruppenunterricht, Schülerverwaltung, Arbeitsgemeinschaften, Werken und Gymnastik. Wichtige Vertreterinnen und Vertreter sind: J. Dewey, A. Ferrière, H. Gaudig, P. Geheeb, G. Kerschensteiner, E. Key, A. Lichtwark, M. Montessori, B. Otto, H. Parkhurst, P. Petersen, H. Scharrelmann (vgl. Meyers Onlinelexikon. Reformpädagogik).

als gescheitert an. Der Versuch einer noch kindgerechteren Schule, welche sich an den individuellen Bedürfnissen ausrichtet, stösst an Grenzen. Der Pluralismus der Werte- und Erziehungskonzepte in den verschiedenen Familien der Kinder macht die Lehrpersonen in Bezug auf *die Schularbeit* teilweise handlungsunfähig.

*GIESECKE* merkt weiter an, dass die Tätigkeit „Lernen“, welche auch mit Anstrengung verbunden ist, heute in Konkurrenz zu unserer Freizeit-, Spass, und Konsumgesellschaft steht, welche unterhalten werden will und mit Reizen nur so überflutet wird. Für sämtliche gesellschaftliche Probleme soll die Schule innerhalb der vorgesehenen Unterrichtszeit Lösungen erarbeiten und die Schülerinnen und Schüler direkt oder präventiv vor diesen Problemen schützen und bewahren. Erziehungsdefizite gehören hierzu ebenso dazu, wie die Aufklärung über Aids oder präventiv gegenüber möglichen, kriminellen Handlungen von Jugendlichen zu wirken. Diese Fülle von Sozialisationsaufgaben kann die Schule nicht alleine übernehmen. Die Wirkung hinsichtlich der Sozialisation der Kinder und Jugendlichen wird von der Gesellschaft überschätzt, denn ausserschulische Sozialisationsfaktoren spielen in der Entwicklung eine ebenso bedeutsame Rolle. Weiter betont *GIESECKE*, dass die Welt nicht kindgerecht sei. Kinder müssten daher die Regeln der Erwachsenen akzeptieren und diese lernen, auch wenn diese nicht immer ihrem aktuellen Bedürfnis entsprächen. Schule ist nicht freiwillig, es steht dem Kind nicht frei, ob es lernen will oder nicht. Sowohl die „guten“ wie die „schlechten“ Schülerinnen und Schüler haben ein Anrecht auf eine gute Förderung und Bildung. Diese beiden Polaritäten dürfen sich nicht behindern. Es dürfe nicht sein, dass eine kleine Zahl von „schwierigen“ Kinder und Jugendlichen den Lernprozess stören (vgl. *GIESECKE*, 1999, S. 299-311).

Die verdichtet dargestellten Aussagen von *GIESECKE* machen einerseits deutlich, welche komplexen Anforderungen die Schulen erfüllen müssen und andererseits spricht er sich für eine Definition des Normalzustandes aus, welchen die Schulen in ihren entsprechenden strukturellen und sozialräumlichen Kontexten herstellen müssen. Es sollte klar sein, welche Regeln und Konsequenzen gelten und welche Reaktionen bei einer Missachtung darauf folgen (vgl. a.a.O. S. 307). Die Schulen benötigen ihre eigene Schulhauskultur, welche durch die Schulleitung und die Lehrpersonen vorgelebt und an die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern weitergegeben wird. In verschiedenen Leitideen und Leitbildern beschreiben Schulen ihr eigenes Schulprofil und weisen auf für die Schule wichtige Aspekte hin.

Teilweise unklar scheint die Situation im Umgang mit schwierigen Verhaltensweisen bei Schülerinnen und Schülern zu sein. Hier fehlen nicht selten geregelte Abläufe und Vorgehensweisen, oder die bestehenden Vorgehensweisen, werden nicht eingehalten. Die Bereitschaft, in einer professionellen Art und Weise mit Kolleginnen und Kollegen über schwierige Situationen zu sprechen, scheint nicht in jedem Schulhaus üblich zu sein. HAUG hebt das Konzept der Schulkultur hervor:

*Jede Schule hat – im Rahmen ihres gesetzlichen Bildungsauftrags – aufgrund ihres Standortes, ihrer Schulgeschichte, der Zusammensetzung des Lehrerkollegiums und der pädagogischen Vorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer, aufgrund der Art, wie die Schule geleitet wird, und aufgrund des Engagements und der Bildungsvorstellungen der Eltern und Schüler ihr eigenes Profil, ihre eigene „Schulkultur“... Besonders wichtig für die Kultur der einzelnen Schule ist danach – bei allen Interessenunterschieden der unmittelbar Beteiligten – ein möglichst hoher Konsens in den pädagogischen Vorstellungen bezüglich der hier und jetzt zu erreichenden Ziele und der dabei zu beschreitenden Wege, eine von allen getragene Erziehungsauffassung. (HAUG, 1999, S. 63)*

Die Aussage von GIESECKE, die Reformpädagogik sei gescheitert, teilen vermutlich nur wenige Pädagoginnen und Pädagogen. FLITNER beschreibt im Buch „Reform der Erziehung“ in zwölf Kapiteln umfassend, was beispielsweise mit einer „Pädagogik vom Kinde aus“ gemeint ist, oder welche Themen der Reform aktuell Bestand haben (vgl. FLITNER, 1999). Viele Ideen und Ansätze, welche sich auf die Reformpädagogik beziehen, fanden längst Einzug in den Schulalltag und werden seit Jahren zumindest ansatzweise umgesetzt. An den Schulen wird nicht mehr einfach Wissen vermittelt, sondern der Unterricht orientiert sich an ganzheitlichen Konzepten. Man will den Verstand anregen, Gefühle erleben und Interesse wecken. Es soll mit allen Sinnen gelernt werden. Beim Lernen werden Kopf, Herz und Hand berücksichtigt, wie Pestalozzi lehrte. Im Zentrum der Reformpädagogen stand aber mehr als der Wissenszugang der Kinder. Vielmehr sollten die Kinder ein humanes Wissen sowie das Denken in Zusammenhängen und Lebensvollzügen erfahren (vgl. FLITNER, 1999, S. 235). Diese umfassende Sicht- und Denkweise in Richtung einer humanen Wissensvermittlung löst in der Bevölkerung und der Politik gesellschaftspolitische Diskussionen aus und auch Erziehungswissenschaftlicher sind sich alles andere als einig, wie die Schule von Heute und Morgen gestaltet werden soll.



## 2.4 Systemisch-konstruktivistische Gestaltungsideen in der Schule

Die Heterogenität der pädagogischen Leitideen wird im vorherigen Abschnitt sichtbar. Hinter den verschiedenen pädagogischen Leitideen lassen sich letztlich unterschiedliche Glaubens- und Wertemodelle erkennen, welche nach umfassenden Erklärungen suchen, wie die Pädagogik gestaltet werden sollte. Daher erstaunt es nicht, dass sich Lehrpersonen vermehrt darüber austauschen, wie sie in ihrer Schule und ihrem Kontext, ihre pädagogische Arbeit optimieren könnten. In Anlehnung an systemisch-konstruktivistische Überlegungen (siehe hierzu Kapitel 4) stellen sich beispielsweise Pädagoginnen und Pädagogen die Frage, wie eine systemisch-konstruktivistische Denk- und Handlungsweise für die Schule und die Lernkultur nützlich sein könnte. Unter dem Stichwort – die Schule(n) neu erfinden – fand in Koblenz der zweite Schulkongress statt, wo sich Lehrpersonen zu diesem Thema austauschten (VOß, S. 11).

*Inspiziert und angeregt durch systemisch-konstruktivistische Ideen (wieder-) entdecken Lehrerinnen und Lehrer ihre Lust und Freude an Lernen und Veränderung. Gerade in den autopoietischen Lernwelten des Konstruktivismus wird immer wieder Neues erschaffen, erfunden, »die Erweiterung des Möglichen« (Owen 2001) geleistet, wird Neues gesehen, werden andere Bezüge erstellt, neuer Sinn erschaffen. Die (neu-) erlebte Leidenschaft der Lehrerinnen und Lehrer nach gemeinsamer Arbeit und die Lust auf Neues schaffen eine Atmosphäre wechselseitiger Inspiration für die verschiedenen Ebenen der täglichen Schul- und Unterrichtspraxis. Die lähmende Fixierung auf externe Reformimpulse wird ersetzt durch die Lust auf Eigenes (Ideen, Visionen ...). (VOß, S. 11-12)*

So rücken beispielsweise die Teamarbeit, die gemeinsame Gestaltung der Lernkultur (partizipativ mit den Schülerinnen und Schülern) und die situative Anpassung des Unterrichts an die jeweiligen Lerngruppen ins Zentrum der Aufgaben der Lehrpersonen. Die Reflexion des eigenen Handelns im Team in Form des Reflektierenden Teams<sup>3</sup>, stellt ein Beispiel dar, wie sich ein Schulteam mit Hilfe

---

<sup>3</sup> Die Arbeit mit dem *Reflektierenden Team* stellt eine Methode dar, mit welcher sich ein Team oder eine Beratungsperson mit dem Klientel austauschen kann. Mit dem Rat suchenden System wird hierbei versucht, strukturiert in hilfreiche Konversation einzutreten. Im Wesentlichen geht es darum, dass von einer Klientin / einem Klienten ein Anliegen mit Hilfe eines Teams, welches im Raum anwesend ist, reflektiert und er/sie mit angemessen ungewöhnlichen Fragen und Gedanken angeregt wird über ihr / sein Anliegen nachzudenken. Das strukturelle Vorgehen kann unterschiedlich durchgeführt werden. Nach einer Interviewphase zwischen Klientel und Beratungsperson, wird im Reflektierenden Team über das Gehörte ausgetauscht. Die Anregungen aus dem Team werden durch die Beratungsperson beispielsweise mit folgenden Fragen aufgegriffen und in die Weiterführung des Interviews einbezogen: Was von dem, was Sie gehört haben, erachten Sie als hilfreich? Was von dem Gehörten ging in die gewünschte Richtung? Was noch? Was noch? Für weiterführende Informationen zum Reflektierenden Team sei auf folgende Quelle verwiesen (HARGENS / SCHLIPPE, 2002).

von kreativen Methoden auf der Grundlage von systemisch-konstruktivistischer Erkenntnisse austauscht und durch Perspektivenvielfalt angeregt wird, um nach passenden, der aktuellen Situation entsprechenden Lösungen zu suchen (vgl. HARGENS / ALBERS, S. 50-54). Wer sich intensiver mit den Inhalten einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik auseinandersetzen möchte, sei auf das oben zitierte Buch, „*Wir erfinden Schule neu*“, welches von VOß herausgegeben wurde sowie Kapitel 4 verwiesen. Auch im Bereich der Sonderpädagogik finden systemisch-konstruktivistische Überlegungen für beraterisches Denken und Handeln Einzug und sind für eine professionelle Beratungspraxis in (sonder-) pädagogischen Kontexten bedeutsam (vgl. SCHILDBERG, 2005).

## 2.5 Politischer Diskurs in Richtung HarmoS

In den nächsten Jahren werden bildungspolitisch einige hitzige Diskussionen folgen. An der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) wurde beschlossen, die obligatorische Schule landesweit weiter zu harmonisieren, indem sie *erstens* in einer neuen interkantonalen Vereinbarung verbindliche und landesweite Bildungsstandards für wichtige Fachbereiche festlegt und regelmässig überprüft sowie weitere wichtige Eckwerte, wie früherer Schuleintritt, Flexibilisierung der Einschulung und Übergänge, definiert. Die Kommission will *zweitens* das Sprachenlernen in der mehrsprachigen Schweiz weiterentwickeln und Standards definieren. *Drittens* wird eine Zukunftsstrategie für einen attraktiven Lehrberuf erarbeitet, welche sich anhand von Qualitätskriterien ausrichtet. Als *vierte*, strategische Massnahme sieht die Kommission vor, das Bildungssystem Schweiz als Ganzes sicht- und führbar zu machen, indem sie ein nationales Bildungsmonitoring initiieren will. In den Medien ist diese interkantonale Harmonisierung der Volksschule unter dem Namen *HarmoS* bekannt. Ein Teil dieser Vereinbarung betrifft die obligatorische Schule. Sie soll interkantonale harmonisiert werden. Geplant ist, dass die Primarstufe inklusive Vorschule oder Eingangsstufe acht Jahre dauern wird. Die Sekundarstufe I wird an die Primarstufe anschliessen und drei Jahre dauern. Insgesamt wird die obligatorische Schule demnach elf Jahre dauern. Der Schuleintritt ist mit vier Jahren geplant (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule sowie Tätigkeitsprogramm der EDK).

## 2.6 Die Schule soll es richten – Ansprüche der Gesellschaft

Aktuelle, gesellschaftliche Themen wie beispielsweise Gewalt, Aids, Essstörungen, Pornographie oder fehlende, politische Bildung, werden durch die Medien aufbereitet und durch Politik und Gesellschaft umgehend an die Schulen zur Bearbeitung delegiert. Selten konnte man in der Vergangenheit in den Medien erfreuliche oder lobende Berichte über die Schulen lesen. Ob bei sexuellen Übergriffen von Schülern gegenüber Schülerinnen, Berichten über gewalttätige Jugendliche, rasenden jungen Männern, welche sich und andere gefährden oder anderen Themen, immer wird zumindest ein Teil der Verantwortung – oder der Lösung – bei der Schule gesucht. Der Aufgabenkatalog, was Schule leisten soll und kann, wird ausgebaut. Für die Umsetzung der zusätzlichen Aufgaben werden selten Mittel oder entsprechende Fachpersonen angestellt und auch die zeitlichen Ressourcen finden kaum eine entsprechende Anpassung.

## 2.7 Präventive und strukturelle Massnahmen

Welche Möglichkeiten bieten sich den Schulen, um auf schwierige Verhaltensweisen oder Leistungsabfall von Einzelnen oder Gruppen zu reagieren? Bei massiven Abweichungen von Leistungs- oder Verhaltensnormen kann die Schule einerseits mit *reaktiven, strukturellen Massnahmen* reagieren und andererseits *präventive Angebote* lancieren oder von ausserhalb der Schule einfordern.

Unter *reaktiven, strukturellen Massnahmen* fallen (in Anlehnung an VÖGELI-MANTOVANI, 2008, S. 46 – 51):

A) *Klassenwiederholungen und Abstufungen* in ein weniger anspruchsvolles Niveau, aufgrund einer Überforderung hinsichtlich der Leistungserbringung.

B) *Überspringen einer Klasse* sowie die Aufstufung in ein höheres Niveau, wenn die Leistungen im Vergleich zur aktuellen Lerngruppe überdurchschnittlich sind.

C) *Umplatzierungen* in Klein- und Sonderklassen: Die Gründe für diese Umplatzierung können erhebliche Lerneinschränkungen sein oder aufgrund von Verhaltensdefiziten von Kindern und Jugendlichen initiiert werden, welche auf eine besondere Förderung angewiesen sind.

*D) Ausschluss aus der Schule (temporär oder definitiv):* Nicht alle Kantone handhaben diese Massnahme auf dieselbe Art und Weise und nach denselben Vorgehensweisen. Als Gründe für einen temporären oder definitiven Schulausschluss können beispielsweise folgende Fehlverhalten genannt werden: Schulverweigerung, regelmässiges Stören des Unterrichts, schlechtes Benehmen (vgl. a.a.O. S. 48) und weitere Regelverletzungen, wie beispielsweise Gewalt, Drohgebärden, sexuelle Übergriffe und delinquentes Verhalten. Eine Form des befristeten Ausschlusses bildet ein *Time out*. Schülerinnen und Schüler werden für eine bestimmte Zeit vom Schulalltag ausgeschlossen, mit dem Ziel, sie zu einem späteren Zeitpunkt wieder zu reintegrieren. In der Regel verbringen sie diese Zeit mit Arbeitseinsätzen. Oftmals wird die Schule angewiesen, die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern in dieser Zeit zu begleiten, beziehungsweise mit ihnen diese Zeit zu planen (vgl. a.a.O. S. 48 – 49).

*Proaktive, präventive Massnahmen:* Im Rahmen der aktuellen Schulentwicklung treten einzelne Schulen, wie oben bereits erwähnt, mit eigenem Profil auf und streben eine Schulhauskultur mit individuellem Leitbild an. Der Fokus der Lehrpersonen richtet sich mehr und mehr hin zu einer kollektiven Gemeinschaft. Ich bin als Lehrperson nicht „nur“ für meine Klasse zuständig, sondern setze mich für eine gelingende Umsetzung und eine gute Lern- und Lebensqualität innerhalb des Schulbetriebes ein. Themen wie: Gesundheitsförderung, Wohlbefinden, Sexualerziehung, Gewalt, Ernährung, Umgangsformen, Respekt, (Anti-)Rassismus und andere werden beispielsweise in gemeinsamen Projektwochen bearbeitet. Hierzu werden auch Fachpersonen aus schulnahen Diensten einbezogen, welche ihr Fachwissen zu den jeweiligen Themen einbringen (vgl. a.a.O. S. 50 – 51). Wie oben bereits erwähnt, fehlen aber nicht selten finanzielle und zeitliche Ressourcen oder sind bestehende Angebote der Schule nicht bekannt, um gemeinsam mit diesen Fachpersonen entsprechende Inhalte in der Schule zu bearbeiten.

## **2.8 Folgerungen**

Die Beschreibung der Sozialisationsaufgaben und der gesellschaftlichen Herausforderungen, welchen sich die Schulen stellen müssen, verdeutlichen, welche teilweise komplexen Aufgaben von den Lehrpersonen geleistet werden müssen. Die heterogenen Aussagen der Fachpersonen zum Thema, was die Schule leisten soll, machen für die Lehrpersonen die Ausübung ihres Auftrags an der Basis nicht

---

leichter. Die Belastung durch schwierige Verhaltensweisen von Einzelnen, Gruppen oder einer ganzen Klasse werden durch Lehrpersonen immer wieder benannt. Nicht zuletzt aus diesem Grund entstand die Idee, enger mit der Jugendhilfe zu kooperieren. Eine Form dieser Kooperation stellt das Angebot der Schulsozialarbeit dar.

*TILLMANN* nennt die Schule hinsichtlich der Ausübung ihrer Aufgaben gar ein grundsätzlich überfordertes Teilsystem (vgl. 1999, S. 37). Viele Lehrpersonen an den Schulen wünschen aktuell aber keine Reformen, sondern möchten in der Bearbeitung von sozialen Problemen, welche es in ihren Klassen zu bearbeiten gilt, unkomplizierte Unterstützung. Hier setzt die Schulsozialarbeit an. Die Art und Weise, wie sie ihre Unterstützung anbieten kann, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

### 3. Schulsozialarbeit, aktuelle Entwicklung

Über das Thema Schulsozialarbeit wurde in den letzten Jahren bereits viel geschrieben. Kaum ein anderer Bereich der Jugendhilfe entwickelt sich aktuell derart schnell. Wie viele Schulsozialarbeiter an den Schweizer Schulen tätig sind, kann aktuell wohl kaum jemand sagen. Fast täglich werden neue Stellen ausgeschrieben, Projekte lanciert und Fachkräfte der Sozialen Arbeit zur Unterstützung schulischer Problemlösung angestellt.<sup>4</sup>

Die Leistungen, welche durch die Schulsozialarbeit an den einzelnen Schulen erbracht werden, reichen von der Einzelfallhilfe bis zur Gestaltung von Freizeitangeboten und Gemeinwesenarbeit (vgl. SPECK, 2007, S.61). Was an der einen Schule unter Schulsozialarbeit verstanden wird, kann bei einer anderen Schule unterschiedlich angeboten werden. Nicht zuletzt aufgrund von verschiedenen Evaluationen und Forschungsergebnissen konkretisiert sich das, was Schulsozialarbeit leisten kann und soll, sich immer mehr (vgl. beispielsweise SPECK 2006, OLK / BATHKE / HARTNUß 2000). Insbesondere SPECK leistet mit seinem Buch „*Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit*“ einen umfassenden Beitrag zur konzeptionellen Entwicklung, zu den Rahmenbedingungen sowie zur Wirkung der Schulsozialarbeit (vgl. 2006). In der Folge wird der aktuelle Entwicklungsstand zusammenfassend darlegt.

#### 3.1 Definition

DRILLING hat im Buch „*Schulsozialarbeit, Antworten auf veränderte Lebenswelten*“ einen konstruktiven Beitrag zu den Grundsätzen, zur bisherigen Entwicklung sowie den Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit verfasst. Seine Definition stösst bei Fachpersonen auf breite Akzeptanz:

*Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule. (2001, S.95)*

---

<sup>4</sup> Wer sich einen umfangreichen Überblick zum Entwicklungsstand der Schulsozialarbeitspraxis verschaffen will, kann heute auf verschiedene Bücher zurückgreifen (vgl. z.B: SPECK 2007, OLK 2005, DRILLING 2001, WULFERS 1996, HOLLENSTEIN / TILLMANN 1999) und auf Konzepte von bestehenden Schulsozialarbeitprojekten zurückgreifen (vgl. Konzepte Schulsozialarbeit der Schweiz).

Die Definition legt den Fokus auf die Kinder und Jugendlichen, welche im Prozess des Erwachsenwerdens unterstützt werden sollen. Weiter spricht er von einem eigenständigen Handlungsfeld der Jugendhilfe, welches die Kooperation mit der Schule anstrebt. Die Schulsozialarbeit ist demnach kein Angebot der Schule und auch nicht dieser unterstellt (siehe 3.4 Organisation und Struktur), sondern bietet spezifische Methoden der Sozialen Arbeit im Kontext der Schule an (siehe 3.6 Methoden). Schulsozialarbeit geht bei der Unterstützung von der aktuellen Lebenssituation aus. Im Zentrum steht eine erfolgreiche Lebensbewältigung der Kinder und Jugendlichen. *SPECK* liefert eine weitere Definition zur Schulsozialarbeit:

*Unter Schulsozialarbeit wird im Folgenden ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere die Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung im Gemeinwesen. (2006, S.23)*

Diese Definition betont ebenfalls, dass eine so verstandene Schulsozialarbeit ein Angebot der Jugendhilfe ist, welche mit der Schule kooperiert und durch Fachpersonen der Sozialen Arbeit betrieben wird. Warum *SPECK* von sozialpädagogischen Fachkräften spricht, ist unklar, insbesondere weil er in der Auflistung bei den grundlegenden Qualitätskriterien zur Schulsozialarbeit von qualifizierten Fachkräften der Jugendhilfe spricht (vgl. *SPECK*, 2006, S. 353). Die Definition von *SPECK* beschreibt detaillierter, welche Leistungen und Angebote durch die Schulsozialarbeit erbracht werden. Er spricht nicht mehr „nur“ von einer Kooperation mit der Schule, sondern von einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis.

### 3.2 Grundsätze und Handlungsprinzipien

Die Grundsätze und Handlungsprinzipien widerspiegeln die Leitideen, wie in der Jugendhilfe im Allgemeinen sowie in der Schulsozialarbeit gearbeitet wird. Die Schulsozialarbeit wird der Berufsgruppe der Sozialen Arbeit zugeordnet und ist ein Angebot der Jugendhilfe. Das bedeutet, dass sich die Schulsozialarbeitenden an dem *Berufskodex* und dem *Berufsbild* der Professionellen der Sozialen Arbeit orientieren. Berufskodex und Berufsbild, der repräsentativen Standesvertretung AvenirSocial, bilden gemeinsam die Grundlage, welche die Mitglieder als Professionelle auszeichnet (vgl. AvenirSocial, Berufskodex, 2006 und Berufsbild, 2003). Die beiden Schriften können als übergeordnete Grundsätze hinsichtlich des Berufsverständnisses der Professionellen der Sozialen Arbeit genannt werden und regeln umfassend, wie beispielsweise mit den Klientinnen und Klienten würdevoll, respektvoll und die Schweigepflicht achtend gearbeitet wird.

Bezogen auf die Jugendhilfe finden sich in der Literatur verschiedene Vorschläge zur Aufgliederung und inhaltlichen Ausgestaltung der Grundsätze und Handlungsprinzipien. *DRILLING* beispielsweise zählt folgende Grundsätze auf: Prävention, Ressourcenorientierung, Beziehungsarbeit, Prozessorientierung, Methodenkompetenz und Systemorientierung (vgl. 2001, 105-112). Weiter verweist *SPECK* auf Grundsätze der Kinder- und Jugendhilfe, wie sie im Kinder- und Jugendgesetz in Deutschland enthalten sind (vgl. 2007, S. 67) sowie auf spezielle Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit, die, wie er sagt, eigentlich aus den Grundsätzen der Jugendhilfe und der allgemeinen Handlungsprinzipien abgeleitet werden können (a.a.O. S. 70). In Anlehnung an das Konzept der Lebensweltorientierung von *THIERSCH* (1997), beschreibt *SPECK* folgende allgemeinen Handlungsprinzipien für die Schulsozialarbeit (in Anlehnung an die Strukturmaxime, wie *THIERSCH* diese nennt), welche in der Folge zusammengefasst dargestellt werden (vgl. *SPECK*, 2007, S. 67-70):

*Handlungsprinzip Prävention*: Die Schulsozialarbeit beschränkt sich nicht nur auf die Bearbeitung von Auffälligkeiten, Problemen, Konflikten und Hilfen in akuten Lebenssituationen, sondern nimmt präventive Aufgaben wahr. Hierzu geht sie von einem umfassenden, präventiven Verständnis aus. Die Schulsozialarbeit setzt sich in der Schule für positive Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen ein, berücksichtigt sozialräumliche Aspekte, fördert die Vernetzung im Gemeinwesen



und mit den bestehenden Unterstützungsangeboten der Schule und bietet durch die Präsenz an der Schule ein leicht erreichbares Beratungsangebot an.

Handlungsprinzip Dezentralisierung/Regionalisierung: Durch die Anbindung der Schulsozialarbeit an den Schulen wird dieses Handlungsprinzip wie fast in keinem anderen Arbeitsfeld der Jugendhilfe strukturell umgesetzt. Durch die Zusammenarbeit der Schulsozialarbeit mit bestehenden, ausserschulischen Unterstützungs- und Beratungsangeboten wird die Regionalisierung weiter gefördert. Der Schulsozialarbeit wird die Aufgabe zu teil, ihren Beitrag für die Weiterentwicklung der bestehenden Kooperations- und Vernetzungsstrukturen von Schule und Region zu leisten.

Handlungsprinzip Alltagsorientierung: Die Schulsozialarbeit strebt die Erfüllung der Forderung an, ihre Angebote im Schul- und Lebensalltag der Kinder und Jugendlichen, deren Eltern sowie den Lehrpersonen möglichst leicht zugänglich zu machen. Dabei berücksichtigt und fokussiert sie den Lebensalltag der Klientinnen und Klienten und bietet Unterstützung und Beratung mit einem ganzheitlichen Verständnis an. Einen erschwerten Zugang zu den Angeboten der Schulsozialarbeit gilt es zu vermeiden.

Handlungsprinzip Integration-Normalisierung: Die Schulsozialarbeit bietet ihre Leistungen nicht begrenzt auf einzelne Probleme oder Problemgruppen an, sondern ist Ansprechpartnerin für Kinder, Jugendliche, Eltern und Lehrpersonen. Nicht „normalen“ Strategien der Lebensbewältigung und Lebenseinstellungen steht die Schulsozialarbeit offen gegenüber. Sie weist auf unangebrachte Anpassungserwartungen hin und thematisiert in ihrer neutralen Rolle strukturelle Integrationshemmnisse innerhalb der Schule. Von ihrer Klientel beansprucht sie keine Anpassung, sondern strebt eine integrierende Wirkung bei der Problembearbeitung an. Abschliessend achten die Schulsozialarbeitenden selbst darauf, dass sie mit ihrem besonderen Leistungsprofil und ihren Leistungen nicht ausgrenzend wirken.

Handlungsprinzip Partizipation: Die Klientinnen und Klienten werden als aktive Gestaltende ihres Lebens und nicht als passive Empfänger von Leistungen der Schulsozialarbeit gesehen. Bei der Entwicklung von Angeboten und Hilfen arbeiten die Leistungsempfangenden aktiv mit und erhalten formelle oder informelle Mitbestimmungsmöglichkeiten. Die Klientel für die Inanspruchnahme der

Leistungen der Schulsozialarbeit zu verpflichten, widerspricht dem Partizipationsanspruch und soll nur in Ausnahmefällen, begründet sowie zeitlich begrenzt angewendet werden.

Handlungsprinzip Hilfe und Kontrolle: Schulsozialarbeit als Teil der Jugendhilfe untersteht ebenfalls dem öffentlichen Auftrag der Hilfe einerseits und der Kontrolle andererseits. Im Einzelfall gilt es demnach das Risiko einer Kindeswohlgefährdung abzuschätzen und die entsprechenden Vorgänge innerhalb der Schule und bei den Behörden einzuleiten, wenn das Wohl des Kindes nicht mit anderen Unterstützungsmassnahmen verbessert werden kann. Abgesehen von möglichen, ausserordentlichen Vorkommnissen sollte die Klientel aber immer die Möglichkeit haben, sich den Angeboten der Schulsozialarbeit zu entziehen.

Die sechs Handlungsprinzipien sowie die übergeordneten Grundsätze von Berufskodex und Berufsbild der Sozialen Arbeit beschreiben, mit welchem Berufsverständnis die Schulsozialarbeitenden die Zusammenarbeit mit den Klientinnen und Klienten gestalten und welche Haltungskompetenz für ihre Arbeit leitend ist.

### **3.3 Ziele und Zielgruppen**

Zu den Klientengruppen der Schulsozialarbeit zählen die Kinder und Jugendlichen, die Erziehungsverantwortlichen sowie die Lehrpersonen. Die primäre Klientengruppe bilden aber die Kinder und Jugendlichen. Die Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, sie im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, bei einer befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Weiter begleitet die Schulsozialarbeit die jungen Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung. Diese Ziele werden auch von den Lehrpersonen verfolgt und sind in der Regel Teil des Lehrplans. Kann eine Lehrperson auftretende Probleme nicht selbstständig lösen, können die Leistungen der Schulsozialarbeit in Anspruch genommen werden. Diese Leistungen beziehen sich sowohl auf einzelne Schülerinnen und Schüler, wie auf Gruppen oder eine ganze Klasse. Weiter können sich die Lehrpersonen auch bei persönlichen Fragen und Anliegen an die Schulsozialarbeit wenden.

Durch die Präsenz der Schulsozialarbeit an der Schule<sup>5</sup> bietet sich den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit sich niederschwellig beraten zu lassen. Die Schulsozialarbeitenden sind hierbei Ansprechpersonen zu allen möglichen Problemstellungen und Lebensfragen der jungen Menschen. Je nach Thema, Fragestellung und Kompetenz bearbeitet die Schulsozialarbeit das Thema mit den Kindern und Jugendlichen selbstständig, oder vermittelt sie an entsprechende Dienstleistungen im Helfersystem, welche im Problembereich beraten können.

Die Erziehungsverantwortlichen können die Dienstleistungen der Schulsozialarbeit ebenfalls beanspruchen. Die Schulsozialarbeit steht ihnen für sämtliche Fragestellungen, welche sich in Bezug auf ihre Kinder stellen, als Ansprechperson zur Verfügung. Das Vorgehen gestaltet sich ähnlich, wie bei den Kindern und Jugendlichen. Je nach Thema und Anliegen der Eltern(teile), bearbeitet die Schulsozialarbeit den Fall selbstständig, oder vermittelt sie an spezialisierte Beratungsstellen weiter (vgl. DRILLING, 2000, S.116-119, SPECK, 2006, S. 233-234). Einen Umfassenden Überblick zu den Zielgruppen und Zielsetzungen stellt DRILLING in einer übersichtlichen Tabelle dar (S.120-121).

### 3.4 Organisation und Struktur

In der aktuellen Entwicklung scheint sich das *integrationsorientierte Konzept* der Schulsozialarbeit durchzusetzen. Eine enge, interdisziplinäre Kooperation zwischen den unterschiedlichen Disziplinen Schule und Schulsozialarbeit, unter Berücksichtigung der jeweils eigenen fachlichen Qualitäten, wird angestrebt. Schule und Schulsozialarbeit sind gleichberechtigte Partner. Die Schulsozialarbeit stellt ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe dar. Die Stärkung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler, hin zu mündigen Menschen, bildet die Grundlage dieser Kooperation. Nach strukturierten Handlungsabläufen arbeiten Schulsozialarbeitende mit den Lehrpersonen zusammen (vgl. Zusammenarbeitsschema Abb. 1 und 2 auf den folgenden Seiten). Probleme, welche sich im Schulalltag zeigen, werden gemeinsam wahrgenommen, thematisiert und bearbeitet. Für die

---

<sup>5</sup> In diesem Zusammenhang wird von *integrierter Schulsozialarbeit* gesprochen. SPECK empfiehlt ein Pensum je Schulsozialarbeiter von 20 bis 25 Stunden an einer Schule (2007, S. 353). Der Berufsverband der Sozialen Arbeit – *AvenirSocial* – empfiehlt in den *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit* ein 80% Jahresarbeitszeitpensum je 300 Schülerinnen und Schüler. In der Realität wird diese Empfehlung kaum eingehalten. Nicht selten wird die Schülerzahlempfehlung um das Doppelte übertroffen. In Projektbeschreibungen von Schulsozialarbeitsprojekten wird ein Pensum von 40 bis 50% an einer Schule empfohlen, damit ein Zugang für die Schülerinnen und Schüler möglich ist und von einer *integrierten Schulsozialarbeit* gesprochen werden kann. Eine *ambulante Schulsozialarbeit* zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht direkt am Ort Schule ihre Dienstleistungen anbietet und präsent ist, sondern nach Bedarf gerufen wird.

Lehrpersonen heisst das, dass sie ihre bisherige Einzelposition hinsichtlich der Bearbeitung von schulischen Problemen aufgeben beziehungsweise die Chancen einer interdisziplinären Zusammenarbeit zu schätzen lernen (vgl. DRILLING, 2001, S. 93-96).

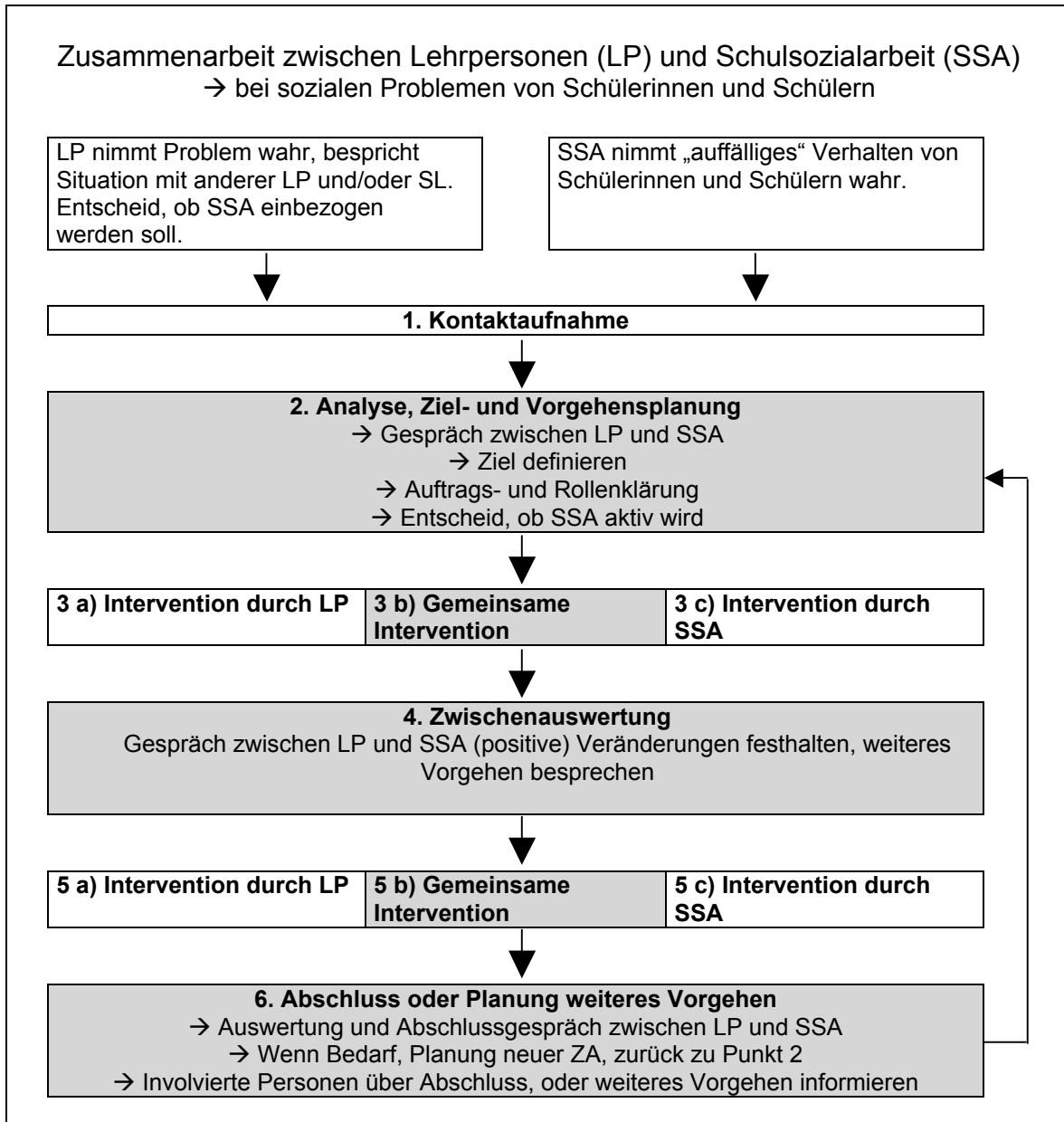


Abb. 1: Zusammen arbeitsschema bei einzelnen Schülerinnen und Schülern in Anlehnung an Konzept der Schulsozialarbeit Stadt Burgdorf. Erstellt durch Bösch, 2008

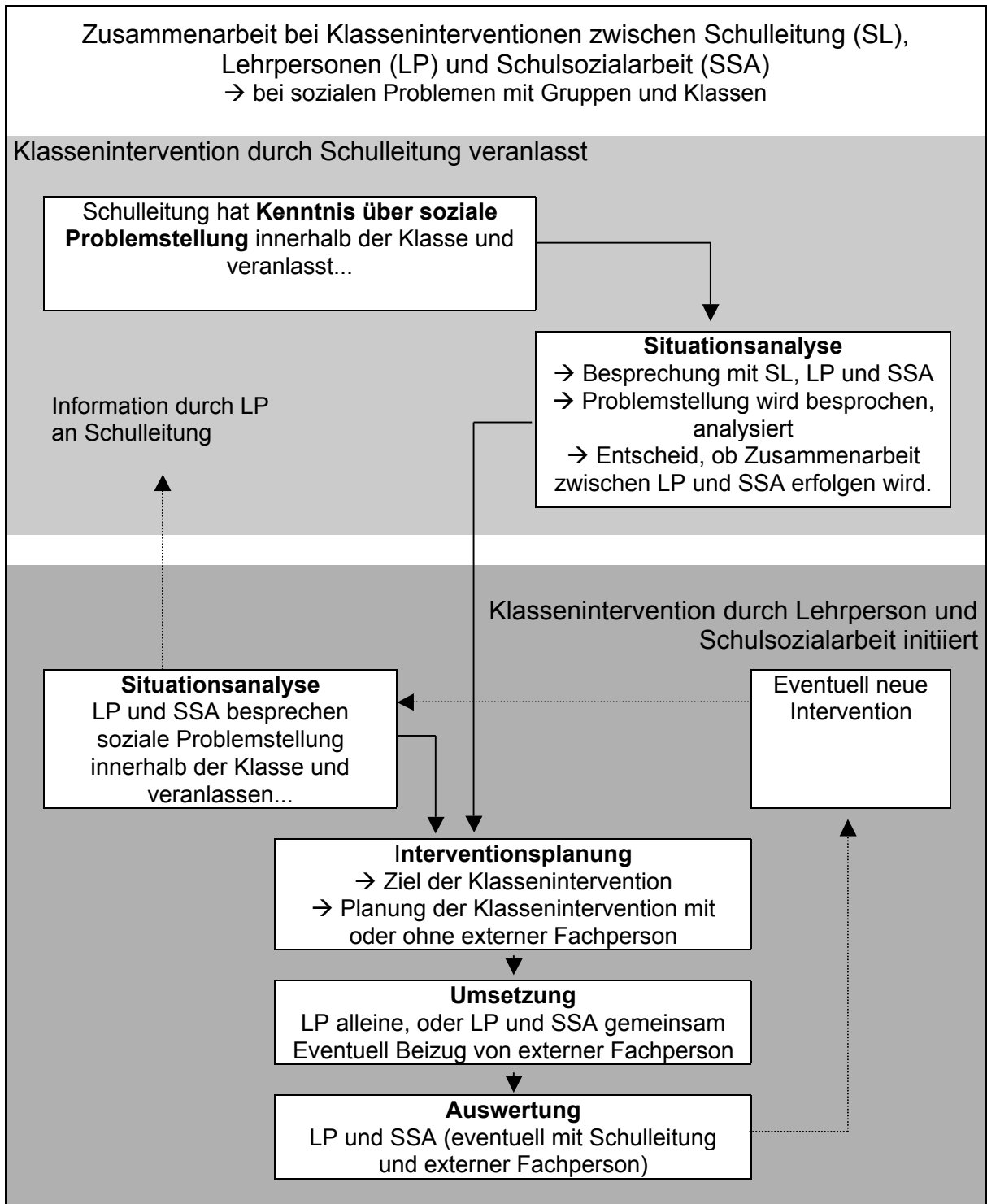


Abb. 2: Zusammenarbeitsschema bei Klasseninterventionen. In Anlehnung an Konzept der Schulsozialarbeit Stadt Burgdorf. Erstellt durch Bösch, 2008

Die Schulsozialarbeit wird nicht der jeweiligen Schulleitung unterstellt und kann dadurch eine eigenständige Rolle im Beratungsprozess wahrnehmen. Als Träger kommt damit am ehesten eine Sozialbehörde in Frage. In der Praxis finden sich aber unterschiedliche Trägerformen, welche sich auch auf die Zusammenarbeit auswirken können: Schulischer Träger, Sozialbehörde oder Jugendamt als Träger,

oder ein freier Träger der Jugendhilfe (SPECK, 2006, S. 247-264). Es gibt hierzu kritische Stimmen, welche sich zum integrationsorientierten Konzept äussern. *BAIER* merkt beispielsweise an, dass die Diskussion über das richtige Modell der Zusammenarbeit eine mühselige und verfehlte sei, weil grundsätzlich in allen Modellen die Kooperation angestrebt werden könne (vgl. 2006, S. 255).

Entscheidend für eine gelingende Kooperation ist eine konkrete Regelung der Zusammenarbeit zwischen den beiden Disziplinen. Eine solche Regelung kann beispielsweise auf der Grundlage einer Zusammenarbeitsvereinbarung, welche zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit abgeschlossen wird, erfolgen (vgl. Anhang 4, Beispiel einer Zusammenarbeitsvereinbarung). Weiter werden die Leistungen der Schulsozialarbeit bei der schulinternen Problemlösung in den bestehenden Leitfäden aufgenommen (beispielsweise beim vorübergehenden Unterrichtsausschluss, bei Gefährdungsmeldungen, bei Krisenkonzepten und weiteren möglichen Regelungen bei der Bearbeitung von Problemen). Eine besondere Klärung verlangt die Zusammenarbeit mit den Mitarbeitenden der Heilpädagogik<sup>6</sup>. Je nach Schule und Angebot der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen können sich die Unterstützungsmassnahmen und Beratungsaufgaben überschneiden. Die Absprache mit den weiteren schulnahen Diensten in einzelnen Fällen, die Nutzung der gemeinsamen Ressourcen sowie die Planung von gemeinsamen Projekten bilden eine wichtige Aufgabe, bei welcher die Schulsozialarbeit eine aktive Rolle in der Gestaltung dieser Schnitt- und Nahtstellen übernehmen sollte. *BAIER und SCHNURR* leisten mit ihrem Buch „*Schulische und schulnahe Dienste*“ einen umfangreichen Überblick über die Aufgaben und Angebote der verschiedenen Dienste, welche sich um die Schulen gebildet haben, um die Kinder und Jugendlichen ihren aktuellen Bedürfnissen entsprechend, möglichst optimal auszubilden, zu fördern und zu unterstützen (vgl. *BAIER / SCHNURR*, 2008). Leider wird auf das Thema der Klärung der Schnittstellen nicht näher eingegangen.

### 3.5 Leistungen

Welche Leistungen die Schulsozialarbeit erbringt, kann je nach Grösse der Schule, nach Schulstufe, nach lokalen Bedürfnissen, nach Konzept, aufgrund bestehender Unterstützungsangebote und nicht zuletzt aufgrund des Pensums sowie der

---

<sup>6</sup> In Deutschland wird von Sonderpädagogik gesprochen.

Kompetenzen der Schulsozialarbeitenden, unterschiedlich sein (vgl. SPECK, 2007, S. 61-62).

In verschiedenen Konzepten finden sich die folgenden drei Kernleistungen, welche durch die Schulsozialarbeit erbracht werden:

- Prävention und Früherkennung,
- Beratungen und Interventionen sowie
- Vernetzung mit den verschiedenen schulnahen Unterstützungsangeboten.

Die Leistungen können sowohl von Einzelnen wie Gruppen und Klassen genutzt werden. Einzelne Schulsozialarbeitende bieten auch Freizeitangebote an und/oder arbeiten bei Tagesbetreuungsangeboten, wie Mittagstischangeboten, mit. *SPECK* beschreibt folgende sechs Leistungen: Beratung und Begleitung von einzelnen Schülerinnen und Schülern, (Sozialpädagogische) Gruppenarbeit<sup>7</sup>, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien, Zusammenarbeit mit und Beratung der Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen (2006, S. 278).

### 3.6 Methoden

Die Methodenvielfalt, welche durch die Schulsozialarbeit angewendet wird, ist umfangreich. Gleichsam bietet Schulsozialarbeit keine besonderen Leistungen an, sondern adaptiert die Methoden der Sozialen Arbeit in das System Schule (vgl. DRILLING, 2000, S. 93).

Folgende Methoden werden beispielsweise durch die Schulsozialarbeitenden angewendet: Einzelfallhilfe und –beratung, multiperspektivische Fallarbeit, Case Management, Mediation, Familientherapie, soziale Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit, soziale Netzwerkarbeit, Erlebnispädagogik, themenzentrierte Interaktion, Empowerment, Sozialmanagement, Supervision und Selbstreflexion (*SPECK*, 2007, S.64). *DRILLING* teilt die Methodenkompetenzen der Schul-

---

<sup>7</sup> Der Begriff - sozialpädagogische Gruppenarbeit – wird in der Fachliteratur auf Deutschland bezogen verwendet. Dieses Angebot wird aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 27 SGB VIII) abgeleitet. Im Gesetz wird aber nicht von sozialpädagogischer Gruppenarbeit gesprochen, sondern von sozialer Gruppenarbeit. Im Bereich Schule sind damit Interventionen mit Gruppen von 3 bis 12 Schülerinnen und Schüler, welche regelmässig stattfinden, gemeint. Die Themen umfassen beispielsweise: Schul- bzw. Arbeitsverweigerung, Unlust, Über- oder Unterforderung, Konzentration und Kontaktprobleme (vgl. FRISKE, 2002)  
In der Schweiz wird der Begriff (soziale) Gruppenarbeit verwendet. Als Anlass für die Gruppenarbeit werden die Themen Mobbing, Sucht, Vermittlung in Konfliktsituationen bis hin zur Laufbahnvorbereitung genannt. Die Schulsozialarbeit wird in der Regel durch die Lehrperson angefragt und die Zusammenarbeit wird situationsspezifisch abgesprochen (vgl. DRILLING, 2001, S. 133-136).

sozialarbeitenden in die nachstehenden Bereiche ein: Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit und Projektarbeit (2001, S.109).

### **3.6 Folgerungen**

Die Schulsozialarbeit bietet keine besonderen Leistungen an und doch erbringt sie ihren Auftrag innerhalb der Schule. Dieser Schnittpunkt zwischen Schule und Jugendhilfe (vgl. BÖSCH, 2000) verlangt ein umfassendes Wissen über die jeweiligen Berufsgruppen und ihrer gesellschaftlichen Aufgaben. Hierbei spielt eine möglichst verbindliche Klärung der Zusammenarbeit eine wichtige Rolle. Die Regelung mit entsprechenden Vereinbarungen, wie diese Zusammenarbeit aussehen sollte, ist hierbei erstrebenswert. Gleichsam muss die Kooperation mit den einzelnen Lehrpersonen schlussendlich fallspezifisch erarbeitet und durchgeführt werden, damit ein wirksames, koordiniertes und kooperatives Zusammenarbeiten möglich wird. Eine solche Fallzusammenarbeit sollte durch die Schulsozialarbeitenden strukturiert werden. Sie haben das Fachwissen, um eine schwierige Problemstellung auf ein Ziel gerichtet zu bearbeiten. Insbesondere die systemischen Erkenntnisse in der Betrachtung und Bearbeitung von Problemstellungen sind hierzu von Bedeutung.

Im Folgenden Kapitel wird beschrieben, auf welche Erkenntnisse sich eine systemisch-lösungsorientierte, in der Schulsozialarbeit tätige Person bezieht und wie sich ihr Handeln entsprechend diesem Wissen ausrichtet.



#### 4. Systemisch-lösungsorientierte Beratung in der Schule

Wie werden mit einer systemischen Sichtweise Probleme, welche in der Schule sichtbar werden, betrachtet und nach den *Erkenntnissen der Systemtheorie und des radikalen Konstruktivismus* bearbeitet? Wie werden Lösungen nach dem lösungsorientierten Ansatz entwickelt? Welche Aspekte gilt es bei der Gestaltung von gelingenden Arbeitsbeziehungen mit Kundinnen und Kunden<sup>8</sup> zu beachten? Diese Fragen sind für die Handlungsweisen einer systemisch-lösungsorientierten Beratung entscheidend. Vom ersten Moment der Kontaktaufnahme gilt es mit einem systemisch-lösungsorientierten Ansatz den Anfragen der Klientel zu begegnen. Hierzu werden in dem folgenden Kapitel wichtige Erkenntnisse, Denk- und Handlungsweisen zusammengefasst dargestellt.

Die Schule stellt eine komplexe Struktur dar, welche die unterschiedlichsten Aufgaben zu erfüllen hat. Die Förderung der Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz der Schülerinnen und Schüler gehört ebenso dazu, wie die Selektion und Bewertung, beziehungsweise die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Leistungskategorien (vgl. Kapitel 2). Lehrpersonen müssen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bewerten und sind geübt (schwieriges) Verhalten zu korrigieren, oder besser gesagt auf solches hinzuweisen. Sie definieren eine Norm, welches soziale Verhalten von der Klasse als Ganzes sowie von den einzelnen Schülerinnen und Schülern verlangt wird. Diese Norm kann unter den verschiedenen Lehrpersonen unterschiedlich definiert werden, bezieht sich in der Regel auf ein übergeordnetes Leitbild der Schule und repräsentiert sich in Abmachungen, welche in der Klasse, zumindest bei der jeweiligen Lehrperson, gelten sollten. Im Idealfall ist diese Norm der jeweiligen Lehrperson, den Schülerinnen und Schülern bekannt und mit den anderen Lehrpersonen der gleichen Klasse abgesprochen sowie zumindest teilweise partizipativ mit der Klasse erarbeitet worden. Was ausserhalb der Norm liegt, wird durch die Lehrpersonen gerügt und mit pädagogischen Mitteln bearbeitet und sanktioniert. Bringt dieses Vorgehen, welches sich an den Defiziten orientiert und misst, nicht die gewünschte Veränderung, entsteht eine Problemsituation. Diese reicht von schwierigen Verhaltensweisen einzelner Schülerinnen und Schüler bis hin zu abnormem Verhalten von Gruppen oder einer ganzen Klasse. Solche

---

<sup>8</sup> HARGENS empfiehlt von Kundinnen und Kunden zu sprechen und begründet dies umfassend (vgl. 2006, S. 143-152). Ich werde mich in der Folge vorwiegend an der Terminologie Klientinnen und Klienten oder Klientel orientieren.

Problemsituationen entstehen auch, wenn Kinder und Jugendliche Erlebnisse, welche ausserhalb der Schule geschehen, in die Schule „hineintragen“ und davon erzählen, oder sie ein Erlebnis derart betrifft, dass sie kaum mehr fähig sind, sich auf den Unterricht zu konzentrieren. Von diesen Problemsituationen können Lehrpersonen in der Regel detailliert berichten. *HUBRIG / HERRMANN* beschreiben den Fokus der Lehrpersonen wie folgt:

*In der Schule blickt man häufig auf Defizite und Mängel, das liegt an der Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, Leistungen zu bewerten, Verhalten zu korrigieren und schwache Schüler »auszulesen«. Wenn man fragt: »Was sind typische Probleme, und was sind erfolgreiche Lösungen in der Schule?«, dann fällt es den Lehrern leichter, Beispiele für Probleme zu finden als solche für Lösungen. (2005, S. 17)*

Diese Aussage ist sicherlich als Tendenz zu verstehen und verweist auf die schwierige Aufgabe der Selektion, welche die Lehrpersonen auszuüben haben. Weiter merken die Beiden an, dass der Fokus der Menschen grundsätzlich mehr auf Probleme, als auf Lösungen gerichtet sei (ebd.).

Auf den folgenden Seiten werde ich auf die Betrachtung der Wirklichkeit von systemisch-lösungsorientiert handelnden Schulsozialarbeitenden eingehen. Dieser Exkurs ist für die Bearbeitung der Fragestellung von daher von Bedeutung, da sich die Schulsozialarbeit mit dieser Herangehensweise von der üblichen Problembearbeitung innerhalb der Schule unterscheidet oder unterscheiden kann. Auf diesen Unterschied in der Betrachtung und Bearbeitung von Problemstellungen, welche im schulischen Alltag sichtbar werden, wird in diesem Kapitel zusammenfassend eingegangen<sup>9</sup>.

#### **4.1 Problembetrachtung – wie wirklich sind soziale Probleme**

Wie agieren Schulsozialarbeitende mit einer systemisch-lösungsorientierten Handlungsweise auf Probleme, welche sich im schulischen Umfeld zeigen? *HUBRIG / HERRMANN* sagen dazu folgendes:

---

<sup>9</sup> Wer sich einen Überblick über Systemtheorie und Konstruktivismus verschaffen will, sei beispielsweise auf folgende drei Bücher verwiesen, an welchen ich mich vorwiegend orientieren werde: „Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus“ (SIMON, 2007), „Einführung in den Konstruktivismus“, mit Beiträgen von FOERSTER, GLASERSFELD, HEJL, SCHMIDT und WATZLAWICK in: (GUMIN / MEIER, 2008) sowie „Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung“ (SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003). Der lösungsorientierte Beratungsansatz wurde ebenfalls von verschiedenen Autorinnen und Autoren beschrieben. Ich verweise auf folgende vier Werke: „Lösungen (er-)finden“ (DE JONG / BERG, 2003), „Lösungsorientierte Beratung“ (BAMBERGER, 2001), „Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern“ (STEINER / BERG, 2008) und „Lösungen in der Schule“ (HUBRIG / HERRMANN, 2005).

*Systemisch-lösungsorientiert zu handeln heisst: Problemen mit anderen **inneren** Haltungen und daraus folgenden anderen Verhaltensstrategien zu begegnen und dadurch Veränderungen anzuregen. Diese Haltungen resultieren aus den Gesetzmäßigkeiten der Systemtheorien und der konstruktivistischen Erkenntnistheorie. Sie ergeben sich aus dem, was die empirische Erforschung physikalischer, chemischer, biologischer und psychosozialer Systeme in den letzten Jahrzehnten nachgewiesen und interdisziplinär im **Selbstorganisationsparadigma** zusammengefasst hat. Und sie ergeben sich auch aus der konstruktivistischen Erkenntnis, dass Menschen ihre Wirklichkeit erschaffen, indem sie ihre Erfahrungen sprachlich fassen und ihnen eine damit verbundene emotionale Bedeutung geben. Die Sprache macht den Menschen zum Schöpfer seiner Wirklichkeit. Denn er ist in seiner Lebensgestaltung unabhängig von seinen biologischen Programmen, gleichzeitig ist er das einzige Lebewesen, das an Bedeutungen erkranken kann und dann als »verrückt« oder »verhaltensgestört« bezeichnet wird. (HUBRIG / HERRMANN, 2005, S.18)*

Mit einer inneren Haltung Problemen zu begegnen meint: An Stelle gradlinig-kausaler Zusammenhänge und Erklärungen verwenden systemisch denkende Beratungspersonen Erklärungen, die sie aus den Erkenntnissen der Systemtheorie und des Konstruktivismus ableiten. Ein Problem tritt nicht isoliert auf: Ein junger Mann ist nicht aggressiv, sondern er verhält sich beispielsweise gegenüber seinem Lehrer zweimal in der Woche aggressiv, beziehungsweise der Lehrer nimmt das Verhalten des jungen Mannes zweimal in der Woche als aggressiv wahr. Im Fokus steht demnach nicht das einzelne Objekt, sondern es wird gefragt, in welcher Relation die verschiedenen Objekte zueinander stehen (vgl. SIMON, 2007, S. 12-13).

Die Betrachtung von sozialen Problemen mit einer systemischen Sichtweise bezieht sich im Folgenden vorwiegend aus den Erkenntnissen des *radikalen Konstruktivismus*; mit dem Ziel zentrale Erkenntnisse für die systemisch-lösungsorientierte Beratungspraxis zusammenfassend darzulegen. Wie genau eine systemisch-lösungsorientierte Beratung definiert wird, kann nicht abschliessend formuliert werden.

Was unter systemischer Beratung und Therapie<sup>10</sup> verstanden wird, ist vielfältig, weil sich aus verschiedenen Wissensbereichen unterschiedliche systemische Ansätze entwickelt haben.

*Das Wörtchen »systemisch« ist mittlerweile zu so etwas wie einem »projektiven Test« psychosozialer Professionen geworden: Alle führen es im Munde und meist tun zwei, die darüber reden, als meinten sie damit das gleiche. Bei genauerem Hinhören zeigt sich aber oft eine babylonische Bedeutungsvielfalt des Begriffs. Die sprachliche Nähe zu »systemisch« lässt manche hoffen, systemisches Denken könne Ordnung und Struktur in das Chaos menschlicher Beziehungen bringen. Andere versprechen sich davon vor allem eine ganzheitliche Blickrichtung, Beschreibung, wie alles mit allem vernetzt ist... Auf ganz andere Weise sind lösungsorientierte Pragmatiker von der Vorstellung angetan, sich nicht mehr mit der Analyse von Problemen aufhalten zu müssen, sondern gleich zu deren Lösung schreiten zu können. (SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 49)*

Die Beiden merken weiter an, dass in den verschiedenen Denkrichtungen zumindest zum Teil wichtige Aussagen und Handlungsschritte für eine systemische Beratung abgeleitet werden können. Die systemisch-lösungsorientierte Beratung ist in Bewegung, orientiert sich an der schnelllebigen Zeit und setzt unterschiedliche Schwerpunkte (a.a.O. S. 49-50). Eine systemisch-konstruktivistische Sichtweise trennt die „innere Welt“ des Subjektes oder des einzelnen Menschen nicht von der Wirklichkeit der „äusseren Welt“, sondern setzt sie in Beziehung:

*Die Systemtheorie beschäftigt sich gewissermassen mit der „Welt der Objekte“; aber sie isoliert sie nicht aus ihren realen Zusammenhängen, sondern setzt sie in Beziehung zueinander. Und der Konstruktivismus beschäftigt sich mit dem menschlichen Erkennen, Denken, Urteilen. Nur sieht er diese Vorgänge nicht getrennt von der zu erkennenden Welt, sondern als Teil von ihr, d. h., er versucht den Blick auf die Wechselbeziehungen zwischen beidem, Erkenntnis und Erkanntem, zu richten. (SIMON, 2007, S. 12)*

Eine (radikal)-konstruktivistische Person nimmt die Welt subjektiv als Beobachter war. Sie ist selbst Teil, Teilhaberin und Teilnehmerin ihrer Beobachtungswelt

---

<sup>10</sup> In der Folge wird das Wort Therapie in Zitaten noch mehrmals erwähnt werden. Als Schulsozialarbeiter biete ich keine Therapie an, sondern spreche von Beratung. Im systemisch-lösungsorientierten Ansatz werden die Begrifflichkeiten Therapie und Beratung nicht klar abgegrenzt verwendet. In der Praxis wird zumindest von einzelnen Fachpersonen davon abgeraten im Zusammenhang mit einer systemisch-lösungsorientierten Dienstleistung von Therapie zu sprechen, weil die Klientinnen und Klienten damit nicht selten negative Implikationen verbinden. Die Bedeutung, welche dem Wort Therapie gegeben wird, kann daher für eine gelingende Gestaltung der Arbeitsbeziehung hinderlich sein (vgl. PRIOR, 2007, S. 61). Ich pflege in der Folge einen unkomplizierten Umgang und verzichte auf eine bewusste Unterscheidung der Begriffe Beratung und Therapie.

(FOERSTER, 2008, S. 43). Im Zentrum dieser Erkenntnistheorie steht die Annahme, dass die Welt, wie wir sie wahrnehmen, als eine Aneinanderreihung von vielen Hypothesen gesehen wird, welche eine Mehrzahl von Menschen als passend deuten, die aber jederzeit widerlegt werden können (vgl. SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 117). Es gibt keine Objektivität, kein wahr oder falsch, sondern eine Aussage wird subjektiv als wahr oder falsch interpretiert. Jeder Mensch konstruiert sich seine subjektive Wirklichkeit. Mit diesem Ansatz können keine Aussagen über eine objektiv existierende Wirklichkeit gemacht werden, da bei diesem Ansatz keine beobachtungsunabhängige Position gedacht wird: Die Wirklichkeit (demnach auch ein Problem) wird durch subjektive Erfahrungen in *Wechselbeziehungen* von Erkenntnis und Erkanntem erzeugt. Und, wie FOERSTER anmerkt: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (1981, S. 40, zit. in: SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 88).

Soweit zu einigen wichtigen Erkenntnissen, welche sich aus dem radikalen Konstruktivismus ableiten lassen. Aber vielleicht erstmal der Reihe nach. Der folgende Exkurs soll verdeutlichen, welche erkenntnistheoretischen Bereiche die systemisch-lösungsorientierte Beratungspraxis inspiriert haben.

## **4.2 Erkenntnisse aus Systemtheorie und Konstruktivismus**

Aus verschiedenen wissenschaftlichen Feldern wurde eine Vielzahl von spannenden Erkenntnissen generiert, welche aus physikalischen, chemischen, biologischen, und psychosozialen Systemen gewonnen wurden und für eine systemisch-lösungsorientierte Handlungsweise von Bedeutung sind. Nach welchen Einsichten sich eine systemisch-lösungsorientierte Schulsozialarbeit orientieren kann und welche Erkenntnisse sich daraus für die Beratungspraxis ableiten lassen, wird auf den folgenden Seiten zusammenfassend dargelegt und hergeleitet.

### **4.2.1 Kybernetik: Von der Lösung 1. Ordnung zu Lösungen 2. Ordnung**

Aus der Mechanik wurde der Begriff der Kybernetik kreiert, der Steuerungslehre technischer Systeme (SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 50). Es sind Prozesse und Abläufe, welche „einfache“ Regelkreise eines Systems beschreiben. Ein Heizsystem beschreibt beispielsweise einen solchen Regelkreis: Wenn sich die Raumtemperatur abkühlt, wird das vom Temperatursensor der Heizung erkannt. Ein entsprechendes Signal wird an den Brenner gesendet, dieser beginnt

aufzuheizen, bis die Messung des Temperatursensors der Heizung den für den Raum vorgesehenen Temperaturwert erreicht hat. Wieder wird ein Signal an den Brenner gesendet, so dass dieser den Brennvorgang stoppt. Wir haben es in diesem Beispiel mit einem technischen *Rückkoppelungsprozess* zu tun. Das Heizungssystem hält die Zimmertemperatur konstant, obwohl sich die Umwelt ständig verändert. Es schafft sozusagen Stabilität, oder verhält sich stabil. In einem *selbstreferenziellen Prozess* passt das System die Veränderungen autonom den Veränderungen der Umwelt an (vgl. SIMON, 2007, S. 18-19). Auf ein soziales Problemsysteme vereinfacht angewandt heisst das, dass beispielsweise in einem Konflikt zwischen einer Lehrperson und einem Schüler, beide Parteien in ihren bekannten Verhaltensmustern verharren. Sie machen mehr desselben, aber nichts Neues. Kybernetisch gesprochen haben wir es hierbei mit einer Lösung 1. Ordnung zu tun, obwohl eine Anwendung auf *lebende Systeme*, wie oben im Beispiel mit der Lehrperson und dem Schüler beschrieben, eine zu stark vereinfachte Betrachtung darstellt, da lebende Systeme eine bedeutend höhere Komplexität aufweisen, als einfachere, mechanische oder organische Systeme. Auf der Grundlage *der Kybernetik 2. Ordnung* wurde versucht Erkenntnisse abzuleiten, um soziale Systeme (*nichttriviale Systeme*,<sup>11</sup> oder *lebende Systeme* ) zu beraten und daraus resultierende Handlungsideen zur Problemlösung zu initiieren. SIMON beschreibt Menschen als nichttriviale Systeme wie folgt:

*Menschen sind nichttriviale Systeme. Das gilt nicht nur für ihre Psyche, die sich im Laufe ihrer Geschichte verändert (d. h. vergangenheitsabhängig ist), sondern auch für ihren Körper. Dieser behält zwar viele Merkmale seiner Struktur, solange er lebt, aber auch er ist lernfähig. Das Gehirn verändert im Laufe der Lerngeschichte eines Individuums seine neuronalen Verknüpfungen, und das Immunsystem entwickelt Abwehrmechanismen gegenüber Erregern, mit denen es in Kontakt gekommen ist. All diese internen Veränderungen führen dazu, dass die Reaktionen des Organismus, der immer nur im Hier und Jetzt operiert, unvorhersehbar bleiben, was die Zukunft betrifft... Dasselbe gilt für die Verhaltensweisen, die ein Individuum zeigen wird. (2007, S. 39-40)*

Von Lösungen 2. Ordnung wird gesprochen, wenn eine systemisch-lösungsorientierte Beratungsperson sich als kognitives System sieht, welches als

---

<sup>11</sup> Nichttriviale Systeme sind synthetisch determiniert, analytisch unbestimmbar, vergangenheitsabhängig und unvorhersagbar. Triviale Systeme sind synthetisch determiniert, analytisch bestimmbar, vergangenheitsunabhängig, voraussagbar (FOERSTER, 1988, S. 41, zit. in: SIMON, 2007, S. 39).

Gegenstand der Beratung ein anderes kognitives System hat (Klientel). Beratungsperson und Klientel treten in einen *Interaktionsprozess*. Es entsteht eine Wechselbeziehung zwischen der Beratungsperson, welche durch strukturierte Interventionen *beisteuern* (LOTH, 1998, S. 41) will und der zu beratenden Person, welche um Unterstützung hinsichtlich ihres Anliegens ersucht. Die Beratungsperson wird ab der Kontaktaufnahme Teil des Systems, sie wird in die Systembetrachtung mit eingeschlossen (vgl. PRIOR, 2007, S. 152-153). SIMON merkt dazu an: „*Die Beobachtung eines Gegenstandes lässt sich als „Beobachtung 1. Ordnung“ und die Beobachtung der Beobachtung dieses Gegenstandes als „Beobachtung 2. Ordnung“ kategorisieren“* (2007, S. 42). Hierbei liegt die oben bereits erwähnte Idee zu Grunde, dass eine neutrale Betrachtung – oder eben Beratung - eines nichttrivialen Systems nicht möglich ist (vgl. a.a.O. S. 40-43). Aus dieser Abhandlung der Kybernetik 2. Ordnung wird der radikal konstruktivistische Ansatz erkennbar, der nicht von einer real existierenden, objektiven Wirklichkeit ausgeht, welche eine allgemeine Gültigkeit hat.

#### **4.2.2 Selbstorganisationstheorien**

Unter Selbstorganisationstheorien lassen sich unter anderem theoretische Ansätze aus der *Synergetik und der Chaos- und der Komplexitätstheorie* subsumieren (vgl. SIMON, 2007, S. 19–31). Hierbei interessiert vor allem die Frage, wie Ordnung beziehungsweise Unordnung in einem System entsteht (a.a.O. S. 19). Aus den Bereichen der Physik, Chemie, Biologie und Computerwissenschaft fand man heraus, dass das Verhalten von einzelnen Systemelementen durch wenige *Ordnungsparameter* bestimmt und durch diese sozusagen „*versklavt*“ wird. Die Ordnungsparameter halten ein System im *Gleichgewicht*. Sie können das System aber auch in *Instabilität* versetzen. Dieser instabile Zustand kann einerseits zu einer neuen Struktur im System führen, oder eben ein System neu ordnen. Ein solcher *Phasenübergang* kann andererseits auch zur Zerstörung eines Systems führen. Spannend bei diesen Phasenübergängen ist, dass die Ordnungsparameter, welche für die Stabilität und Instabilität innerhalb eines Systems verantwortlich sind, nicht grundsätzlich kausalen Regeln folgen. Bereits kleine Veränderungen können ein System stark verändern und umgekehrt können grosse Einwirkungen auf ein System kaum eine Veränderung erwirken (vgl. SIMON, 2007, S. 24–31, SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003 S. 65). Für die Beratungspraxis lässt sich daraus ableiten, dass beispielsweise eine Intervention durch Schulsozialarbeitende zwar eine

Wirkung erzielen kann, diese aber nicht voraussagbar ist. Entscheidend ist demnach die Bedeutung, welche ein Klient oder eine Klientin der *Veränderung* oder *Nicht-Veränderung* gibt. In der Beratung sollte eine Wirkung oder eine (Nicht-) Veränderung daher immer wieder auf ihre Wirkung hin erfragt werden.

Phasenübergänge lassen sich auch in Gruppen beobachten, welche neu zusammentreffen:

*Kommen Menschen, die sich nicht kennen, zu einem bestimmten Zweck zusammen, so werden sich nach einer Weile aus dem Verhalten der Einzelnen, der mikroskopischen Ebene, Interaktionsregeln ausbilden, nach denen sich dann alle richten. Die Freiheitsgrade der Individuen werden eingeschränkt, sie werden durch die Regeln der Gruppe, der makroskopischen Ebene, „versklavt“. (HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 71)*

In der Schule finden sich ebenfalls Ereignisse, welche zu Phasenübergängen innerhalb einer Gruppe führen können: Schülerinnen und Schüler, welche eine Klasse wiederholen, oder die Klasse wechseln, Durchmischung von bestehenden Klassen, Wechsel der Lehrpersonen und weitere mehr.

Bezogen auf soziale Problemstellungen lässt sich aus den Selbstorganisations-theorien ableiten, dass sich ein System hinsichtlich der Problemkonstellation stabil verhält. Mit der Beratung wird versucht das System anzuregen, sich neu zu ordnen, sich demnach in die Instabilität vorzuwagen und sich neu, auf eine für die Beteiligten attraktivere Art und Weise, zu organisieren.

#### **4.2.3 Autopoiese**

*Humberto Maturana* und *Francisco Varela* beschrieben das Konzept der Eigentümlichkeit und Selbsterzeugung lebender (biologischer) Systeme. Sie wiesen als erste darauf hin, dass lebende Organismen sich nicht nur selbst organisieren und demnach ihre eigenen, internen Strukturen ordnen, sondern auch die Elemente, aus denen die Struktur gebildet werden, selbst „produziert“ werden. Damit unterscheiden sie sich grundsätzlich von nicht biologischen Systemen. Biologische Systeme sind für ihre Umwelt *energetisch offen* und benötigen die Umwelt, damit sie beispielsweise überlebenswichtige Stoffe aus ihr beziehen können. Sie funktionieren aber innerhalb ihres Wesens *operational geschlossen*. Das heisst, es ist nicht möglich von aussen vorherzusagen, wie ein autopoietisches System (beispielsweise ein Mensch) einen Impuls von aussen verarbeiten und darauf reagieren wird. Lebende Systeme organisieren diesen Impuls vielmehr auf



ihre ganz eigene, ihrer Struktur entsprechenden, autonomen (operational geschlossenen) Art und Weise (vgl. SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 67-70, SIMON, 2007, S. 31-55).

Für das menschliche Erkennen lassen sich aufgrund des *autopoietischen Ansatzes* folgende Erkenntnisse herleiten (in Anlehnung an Ludwig 1992, S. 59, in: SCHLIPPE / SCHWEITZER 2003, S. 67):

- Das menschliche Erkennen ist ein biologisches Phänomen, welches durch die Struktur des Organismus und nicht durch Objekte der Aussenwelt begrenzt, bestimmt und festgehalten (determiniert) wird.
- Das Nervensystem der Menschen ist operational und funktional geschlossen. Wie und wo beispielsweise eine Information verarbeitet und gespeichert wird, kann von aussen (beispielsweise durch eine Beratungsperson) nicht bestimmt werden, sondern richtet sich nach der Struktur des biologischen Organismus. Das Nervensystem unterscheidet nicht zwischen internen und externen Auslösern und Reizen und daher auch nicht zwischen Wahrnehmung und Illusion innerhalb sich selbst, sondern es „nimmt einfach wahr“ und organisiert und strukturiert die Informationen selbstständig.
- Die menschliche Erkenntnis ist das Resultat von „privaten“ Erfahrungen, welche durch das Gehirn tagtäglich verarbeitet und organisiert werden. Diese Leistung ist subjektgebunden und damit unübertragbar. Sie findet – wie oben erwähnt – funktional und operational geschlossen statt.

Das Wissen um die Eigentümlichkeit der Verarbeitung von Erkenntnis führt dazu, dass beispielsweise die Eigenheiten (z.B. schwierige Verhaltensweisen) von Schülerinnen und Schülern, bezogen auf ihre Struktur, als passend und nützlich angesehen werden. Aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen verhält sich beispielsweise ein Schüler so und nicht anders (vgl. HEJL, 2008, S. 126). Eine Lehr- oder Beratungsperson tut demnach gut daran, die Struktur der Kinder und Jugendlichen kennen zu lernen, sie wertzuschätzen und Veränderungsanregungen darauf abzustimmen. *„Alle fachlichen Interventionen, die dies nicht tun, werden entweder nicht befolgt oder sie zerstören die Arbeitsbeziehung“* (SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 68). Daraus folgt weiter, dass eine Beratungsperson nicht einseitig bestimmen kann, was beispielsweise ein Klient tun, erleben und denken möge, weil die Anregungen von aussen autonom verarbeitet werden. Eine

„*instruktive Interaktion*“, also eine Steuerung im Sinne einer gradlinigen Ursache-Wirkungs-Beziehung von aussen, ist daher unmöglich, bzw. mit Zwangsmassnahmen wird nicht erreicht, dass eine Person eine andere liebt oder freiwillig und gern mit jemanden zusammenlebt (a.a.O. S. 69), oder gerne zur Schule geht.

#### **4.2.4 Die Bedeutung der Sprache in (Sprach-)Systemen**

Die Sprache ist im systemischen Denken und Handeln von zentraler Wichtigkeit. SIMON meint dazu:

*Beim Aufbau der Wirklichkeitskonstruktion, wie sie von Menschen vollzogen wird, spielt die Sprache eine zentrale Rolle. Sie ist deswegen so zentral, weil sie uns nicht nur im eigenen Erleben ermöglicht, über uns selbst nachzudenken, sondern auch, weil sie als Medium der Kommunikation den Zugang zu psychischen Prozessen anderer Menschen eröffnet, die ansonsten von aussen undurchschaubar wären. (2007, S. 71)*

Im oberen Abschnitt wurde bereits erwähnt, dass die Interaktion zwischen zwei Menschen zwar beobachtet werden kann, nicht aber, welche Bedeutung die zwei Menschen zum Beispiel der Abmachung - wir behandeln einander nicht mehr gemein – geben, denn diese Abmachung wird in einem operational geschlossenen Prozess im Hirn der jeweiligen Personen verarbeitet und in den darauf folgenden Interaktionen umgesetzt. Wenn wir von Sprache sprechen, haben wir es immer mit den Dingen und dem Sprechen über die Dinge zu tun (SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 94). Wir fassen die Erkenntnisse der Welt in Sprache und *beschreiben* die Dinge, wie wir sie sehen. Wir *erklären* beispielsweise, wie ein Fahrrad funktioniert, ein Batterie Strom erzeugt, oder warum ein Schüler sich problematisch verhält und wir *bewerten* schlussendlich die Dinge. In Beratungsgesprächen (auch in anderen Interaktionen zwischen Menschen), in welchen beispielsweise komplexe, soziale Probleme bearbeitet werden, gliedern die Klientinnen und Klienten ihre Aussagen selten in die Bereiche *beschreiben, erklären und bewerten*, sondern teilen ihre Ansichten durchmischt in Form von *dichten Beschreibungen* mit. Mit dem Ausdruck der dichten Beschreibung, den Clifford Geertz umschrieben hat, ist unter anderem gemeint, dass die Menschen in ihren Beschreibungen nicht zwischen Vorannahmen, Erklärungen, Fakten, Interpretationen, Behauptungen, Hypothesen, Deutungen... unterscheiden, sondern ihre Stellungnahme in der Form einer dichten Beschreibung abgeben (vgl. SIMON, 2007, S. 71 – 72). SIMON meint dazu:

*Doch dies ist – aus der nüchternen Perspektive des Beobachters 2. Ordnung gesehen – nicht ohne Risiko und Tücke. Denn sprachliche Darstellungen der Welt leiten Handlungen. In diesem Zusammenhang ist es mit erheblichen Gefahren verbunden, wenn nicht zwischen der Beschreibung und/oder Wahrnehmung von Daten und der Erklärung ihres Zustandekommens unterschieden wird. Die Handlungskonsequenzen von Weltbildern orientieren sich nur selten an Daten, sondern weit mehr an deren Erklärung und Bedeutung. (2007, S. 72)*

Schwierige Verhaltensweisen eines Schülers werden beispielsweise durch die Lehrperson als Ursache des Problems definiert, obwohl systemisch betrachtet alle Systemmitglieder in Wechselbeziehungen stehen und nur gemeinsam einen Zustand aufrecht erhalten können (HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 58). Die spannende Frage ist nicht, wie schafft es das System sich zu verändern, sondern, wie schafft es das System, sich nicht zu verändern, oder zumindest den Eindruck zu erwecken, es würde sich nicht verändern? Diese Frage ist in Hinblick auf die *Kommunikation* interessant: Wie sorgen die beteiligten Parteien in Kommunikation mit anderen dafür, dass sich das Problem nicht nach einiger Zeit wieder auflöst, sondern „dauerhaft“ wird? Ein Problem besteht demnach, weil es durch das System in Kommunikation so geschaffen wird (vgl. SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 110-115).

Eine derartige Sicht des Beobachters 2. Ordnung, beziehungsweise der Beratungsperson, auf das System, ist für die Beteiligten hilfreich, weil dadurch ein Problem differenziert reflektiert und bestehende Erklärungsmodelle hinterfragt werden sowie alle Beteiligten zur Suche nach wirksamen Veränderungen eingeladen werden. Hierzu gilt es als Beratungsperson die Bereiche beschreiben, erklären und bewerten zu erkennen und zu unterscheiden sowie den Klientinnen und Klienten Fragen zu den Wechselbeziehungen der drei Bereiche zu stellen, mit dem Ziel die Systembeteiligten dahingehend zu begleiten, dass sie über ihre bestehenden Erklärungsmodelle nachdenken und möglichen Veränderungsprozessen in Richtung eines wünschenswerten Zustandes ihre Bedeutung geben (vgl. SIMON, 2007, S. 76).

#### **4.2.5 Der Ansatz des sozialen Konstruktivismus / ein Exkurs**

Der soziale Konstruktivismus fokussiert gänzlich auf die Sprache und setzt die menschliche Kommunikation ins Zentrum der Betrachtung der gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit. GERGEN hat einen komplexen und umfassenden Ansatz

entwickelt, wie die Menschen die Wirklichkeit in Interaktion mit Sprache gestalten. Was mit dem sozialen Konstruktivismus gemeint ist, wird in der Folge zumindest punktuell dargestellt. Wer sich umfassend mit diesem Ansatz auseinandersetzen will, sei beispielsweise auf das Buch „*Konstruierte Wirklichkeiten*“ verwiesen (GERGEN, 2002).

*Ähnlich wie der Konstruktivismus geht der Konstruktivismus von der prinzipiellen Unerfassbarkeit einer »objektiven Realität« aus. Er kritisiert jedoch, dass im Konstruktivismus und in der Theorie autopoietischer Systeme das Individuum, sein Gehirn und seine Art, eine Welt zu erschaffen, Ausgangspunkt der Beobachtung sind. Im Gegensatz dazu geht der Konstruktivismus explizit von der Bezogenheit aus, von der Koordination der Personen untereinander. Individualität wird eher als Nebenprodukt angesehen. Menschliche Wirklichkeit wird in Prozessen menschlicher Kommunikation »gesellschaftlich konstruiert« in einem jeweils spezifischen historischen Kontext. Eine besondere Bedeutung misst der soziale Konstruktivismus dabei der Sprache zu. Sie ist das wichtigste Medium dieser Prozesse, sie ist »sowohl Produkt als auch >Produzent< menschlicher Wirklichkeit« (Luckmann 1990, S. 204). Sprache ist immer sozial und erfordert die Koordination von mindestens zwei Personen. (SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 78)*

Der soziale Austausch mit Sprache ist beim sozialen Konstruktivismus entscheidend. Die Bedeutung, welche eine Person einem Impuls von aussen gibt, interessiert weniger. Vielmehr liegt der Fokus der Beratung auf der Art und Weise, wie in Systemen gemeinsam Bedeutung erzeugt und geschaffen wird. Anstelle von einem »*kollektiven Monolog*« in einem Problemsystem, welche alle Beteiligten gleichermaßen eingrenzt (beispielsweise einer Stiefmutter, welche vor ihrem Mann und ihrer Stieftochter mehrmals wiederholt, wie intensiv sie sich bemühe eine gute Mutter zu sein und wie undankbar und frech sich die Stieftochter gegenüber ihr verhalte und dadurch das Familienzusammenleben zerstöre), versucht die Beratungsperson einen »*Multilog*«, weg von dieser einzig starr begrenzten Problembeschreibung in Richtung einer *Perspektivenvielfalt*, zu initiieren. (vgl. SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 79).

*Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Überlegungen für die Therapie? Wenn ein Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven unterschiedlich gesehen werden kann und die unterschiedlichen Perspektiven zu unterschiedlichen Konsequenzen, Urteilen, Entscheidungen führen, dann verliert die Sache selbst zunehmend an Bedeutung: »Statt dessen verlagert sich das Interesse auf die Art*

*und Weise, wie soziale Gruppen die Sache sehen, benennen und kategorisieren«*  
(Gergen, 1990, S. 197). (SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 80)

Eine Beratung, welche die Art und Weise der Interaktion zwischen den Beteiligten (inklusive der Beratungsperson selbst) mit beispielsweise der zirkulären Fragetechnik (siehe Kapitel 4.4) ins Zentrum rückt, schafft den Raum für unterschiedliche Beschreibungen. Durch die daraus entstehende Perspektivenvielfalt wird der Raum für neue Lösungswege geöffnet werden. Die Sicht auf die Koordination von Personen untereinander bildet den bedeutenden Faktor der Betrachtung hin zur Lösungsgestaltung (LOTH, 1998, S. 36).

#### **4.2.6 Der Lösungsorientierte Beratungsansatz**

*Steve DE SHAZER und Insoo Kim BERG sowie weitere Mitarbeitende* (aus verschiedenen Berufsgruppen stammend) haben am *Brief Family Therapy Center in Milwaukee, USA* das Modell der *Lösungsorientierten Kurzzeittherapie* entwickelt, welches sich fast gänzlich von den damals bekannten Vorgehensweisen der systemischen Therapie und Beratung unterschieden hat, sich aber auf die oben beschriebenen Erkenntnisse aus den konstruktivistischen Überlegen stützte. Für ihre Beratungstätigkeit zogen sie aber andere Schlüsse, welche in der Folge dargestellt werden (vgl. HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 85).

Der Fokus der Beratungstätigkeit wird bei diesem Ansatz ab dem ersten Moment auf die Lösung, die Ressourcen, auf die Suche nach Ausnahmen und erstrebenswerten Zuständen der Klientinnen und Klienten gerichtet. Aus den systemischen und konstruktivistischen Erkenntnissen und den Erfahrungen aus ihren vielen Therapiegesprächen führte die „Milwaukeegruppe“ die Leitthese ab, dass zwischen einem Problem und der Lösung dieses Problems kein Zusammenhang bestehe (vgl. SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003 S. 35) „*Nach seinen Ergebnissen (gemeint ist DE SHAZER) steht die Struktur der Lösung in keinem Zusammenhang mit den konzeptuellen Erklärungen des Problems*“ (HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 84). Im Gegenteil: „*Problem talk creates problems, solution talks creates solutions!*“ (DE SHAZER, zit. in SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 35). Die These, dass ein Problem nicht durch die Beratungsperson „analysiert“ werden muss (was aufgrund der Komplexität der menschlicher Problemstellungen nach konstruktivistischen Überlegungen ohnehin unmöglich scheint), sondern die Gegenwart und die Zukunft sowie Ausnahmen des Problems interessieren, war zu dieser Zeit radikal neu und ist auch heute noch

spektakulär, denn psychosoziale Probleme und adäquate Lösungen werden im Denken vieler Menschen immer noch kausal verknüpft (vgl. a.a.O. S. 85).

*Die LOKT (Lösungsorientierte Kurzzeittherapie) unterscheidet sich von diesem traditionellen Problemlösungsansatz. Manche bezeichnen den LOKT auch als „leading from one step behind“ (Cantwell a. Holmes 1994), als Führung aus einer Position, die einen Schritt zurück liegt. Die LOKT beginnt mit der Erwägung möglicher Lösungen, d.h. dem Ergebnis, das der Klient erwartet und wünscht. In dieser Phase kann man viel über die Begabungen und Fertigkeiten des Klienten lernen und zugleich erfahren, wie er diese entwickeln konnte. Daraus wiederum schliesst der Therapeut, wie der Klient diese Fähigkeiten einsetzen kann, um zu Lösungen zu gelangen. Hierauf werden Ideen entwickelt, wie man dem Klienten helfen kann, vergangene und gegenwärtige Erfolge zu wiederholen, bis er einen Zustand der Zufriedenheit erreicht hat. Da man auf die Steigerung und Intensivierung der vorhandenen Ressourcen entweder des Klienten oder seiner Umwelt fokussiert und die Ziele ja vom Klienten bestimmt werden, wird die Behandlung kurz und die Arbeitsbeziehung kooperativ. Der Klient wird optimistischer in Bezug auf sich selbst, und deshalb ist er hoch motiviert, die gewünschten Veränderungen zu realisieren; die Lösungsideen sind seine eigenen, und ausserdem weiss er, was er zur Erreichung seiner Ziele braucht. (STEINER / BERG, 2008, S. 31)*

Im Lösungsorientierten Ansatz, wie von der Milwaukeegruppe praktiziert, wird auf eine theoretische Konstruktion und Erklärung einer Problemsituation verzichtet. Vielmehr wird in der Beratung von dem ausgegangen, was Klientinnen und Klienten berichten und was unmittelbar beobachtbar ist.

*Er (gemeint ist DE SHAZER) hat sich deshalb bewusst dafür entschieden, von allen transphänomenalen, theoretischen Konstruktionen abzusehen und sich nur auf das, was beobachtbar ist, nämlich den Dialog zwischen dem Klienten und dem Therapeuten, also auf die sprachliche Oberfläche, zu konzentrieren ... er lehnt es ab, Symptombildung mit psychodynamischen oder systemischen Konzepten zu erklären. (HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 84-85)*

Der Ansatz verfolgt damit eine strikte, kundenorientierte Vorgehensweise, welche von dem aus geht, was eine Klientin oder ein Klient berichtet, ausschliesslich Bezug auf ihre aktuelle und wünschenswerte Lebenswelt nimmt und sich an ihrer Art, wie sie die Sprache verwenden, orientiert beziehungsweise darauf aufbaut. „Während sie das tun, erschaffen sie Bezugsrahmen, die aus ihren Erfahrungen

*heraus einen Sinn ergeben“ (DE JONG / BERG, 2003, S. 412). Wenn Praktikerinnen und Praktiker versuchen Probleme bei den Klientinnen und Klienten zu definieren, oder ihnen zu sagen was falsch läuft und wie sie sich nun zu verhalten hätten, wird in der Regel mehr Widerstand als ein Lösungsweg gefördert. Der Lösungsorientierte Ansatz *beruht generell auf der Einstellung, dass die Klienten die Experten für ihre eigene Situation und für die Lösung ihrer Schwierigkeiten sind (STEINER / BERG, 2008, 33). Anderson und Goolishian* vergleichen die Rolle der Beratungsperson mit derjenigen einer „*KonversationskünstlerIn*“, welche die Dialoge über die nahe Zukunft mit den Klientinnen und Klienten so gestaltet, so dass diese eine aktive Rolle in der Definition der Lösungsfindung einnehmen können. Es gilt zu erfragen, was die Klientinnen und Klienten erreichen und wie sie ihr(e) Ziel(e) umsetzen wollen, egal ob sie kleine, oder grosse Schritte wählen, „nur“ sie und ihr Umfeld geben dem Prozess letztlich ihre Bedeutung (vgl. DE JONG / BERG, 2003, S. 413).*

*Streng genommen statten wir als PraktikerInnen unsere KlientInnen nicht mit „Empowerment“ aus, wir konstruieren auch keine alternativen Bedeutungen für sie – das können nur KlientInnen selbst. Was wir allerdings tun können, ist, von der Kompetenz der KlientInnen auszugehen, diese zu respektieren und sich mit ihnen nach den Regeln der Kunst auszutauschen, so dass sie in ihrem Leben mehr von dem erreichen können, was sie wollen. (a.a.O. S. 413)*

Die bisher in diesem Kapitel dargestellten Ausführungen und Zitate machen deutlich, wie nahe an der Bedeutungs- und Lebenswelt der Klientinnen und Klienten sich der Lösungsorientierte Beratungsansatz bewegt. Wie konkret gefragt wird und welche (Frage-)Techniken angewendet werden können, wird in Kapitel 4.4 näher beschrieben.

#### **4.2.7 Zusammenfassung**

Zusammenfassend orientiert sich eine systemisch-lösungsorientierte Beratungsperson anhand der folgenden *Grundannahmen*:

Grundannahmen:

- *Das aktuelle Verhalten eines Systems ist immer nur ein Teil seiner Möglichkeiten.*
- *Lösungsorientierte Beratung ist Anregung zur Eigenaktivität.*
- *Die Kreativität für Ordnungsbildung und Kompetenz zur Problemlösung liegt im System selbst.*

- *Der Lösungsprozess ist eine schrittweise Annäherung an ein neues, stabiles Systemverhalten.*
- *Systeme verhalten sich in Phasen der Stabilität grundsätzlich anderes, als in Phasen der Instabilität.*
- *Stabilität ist die Voraussetzung für planvolles Handeln; Instabilität ist die Voraussetzung für Innovation und Veränderung.*
- *In der Instabilität können kleine Ursachen zu plötzlichen und weitreichenden Änderungen führen.*
- *In der Instabilität können komplexe Probleme einfache Lösungen finden.*
- *In vernetzten Systemen führt Veränderung von Teilen stets zur Veränderung des Ganzen.*
- *In vernetzten Systemen ist das Ganze mehr als die Summe seiner Teile.*

(NIK, Bremen, Studienunterlagen, 2004)

### **4.3 Merkmale von konstruktiven Arbeitsbeziehungen und -haltungen**

In Kapitel 4 wurden bisher grundlegende Erkenntnisse beschrieben, welche eine systemisch-lösungsorientierte Beratungsperson in ihrer Arbeit und im professionellen Umgang mit Klientinnen und Klienten berücksichtigen sollte. Am Anfang jeder Beratung steht eine gelingende Arbeitsbeziehung. Welche Aspekte ab dem ersten Kontakt mit Klientinnen und Klienten zu berücksichtigen sind, wird unterteilt in folgenden Bereichen zusammenfassend dargelegt: Respektvolle Beziehung, Kooperation und Haltung des Nichtwissens, Ressourcen- und Lösungsorientierung sowie Neutralität und Allparteilichkeit.

#### **4.3.1 Respektvolle Beziehung**

Das Entwickeln einer respektvollen Beziehung zur Klientel stellt bei Beratungsbeginn das wichtigste Momentum dar. Denn, wenn es der Beratungsperson nicht gelingt einen persönlichen Kontakt herzustellen, ist für die Klientel jeglicher Inhalt belanglos (HUBRIG / HERRMANN, 2005, 110).

Die Beratungsperson verfolgt das Ziel, sich in Sprache, Emotionen und Weltbild auf die Klientel einzustimmen, oder in der Umgangssprache ausgedrückt, strebt die Beratungsperson an, einen „guten Draht“ aufzubauen sowie „dieselbe Wellenlänge“ mitzugehen (PRIOR, 2007, S. 45). Damit ist das Wechselspiel von „Pacing und



*Leading*“ in Richtung eines *gelingenden Rapports*<sup>12</sup> gemeint. „*Pacing*“ - im gleichen Schritt mitgehen und angleichen – bezieht sich auf alle Ebenen des Verhaltens, sowohl auf verbale wie nonverbale. Neben einer sprachlichen Angleichung, kann sich ein „*Pacing*“ beispielsweise auf die Atmung, Bewegungen oder einzelne Wertvorstellungen der Klientinnen und Klienten beziehen. Ist ein „*Pacing*“ erfolgt, kann die Beratungsperson in Form von „*Leading*“ – Hinführen – bewusste Veränderungen des eigenen Verhaltens *beisteuern*, welche die Klientinnen und Klienten veranlassen einem Veränderungsangebot zu folgen (vgl. HUBRIG / HERRMANN, S. 110, LOTH, 1998, S. 41-42). HARGENS weist in diesem Zusammenhang auf eine wichtige Unterscheidung hin: „*So gesehen, stellt Respektieren die Grundlage unserer Arbeit dar. Wir respektieren alles, aber wir akzeptieren nicht alles! Das ist ein wichtiger Unterschied*“ (2006, S. 46). Er fügt hierzu das Beispiel eines Vaters an, welcher seine Tochter sexuell missbraucht hat. Dieser Vater wird respektiert, aber das was er seiner Tochter angetan hat, wird nicht akzeptiert (ebd.). In solchen und ähnlichen Situationen müssen die Beratungspersonen eine Form finden, wo sie sich klar positionieren können, eine respektvolle Kooperation aber möglich bleibt. Weitere Erkenntnisse zum Aufbau von respektvollen Beziehungen und Rapport beschreibt beispielsweise BAMBERGER (2001, S. 99–107).

#### 4.3.2 Kooperation und Haltung des Nichtwissens

Beratungspersonen achten darauf, dass sie *nicht eine Expertenposition* einnehmen. Es ist nicht ihre Aufgabe zu diagnostizieren, was mit einem Kind los ist, zu beurteilen, wer die beste Erklärung für ein Problem beschreiben konnte, oder über Lösungsideen der Anwesenden zu befinden. Bei der Gestaltung der Beratungen sind vielmehr die Ideen der Kinder und Jugendlichen, der Eltern, der Lehrperson oder weiteren involvierten Personen gleichwertig zu behandeln. Die eigenen Wertvorstellungen der Beratungsperson sind wichtig, diese werden aber nur in der Art und Wahl der Fragen sichtbar, welche gestellt werden. Die Fragen sollen angemessen ungewöhnlich sein (HARGENS / SCHLIPPE, 2002, S. 25) und die Klientel anregen, ihre Verhaltensweisen zu reflektieren sowie die Optionen von

---

<sup>12</sup> Der Begriff des Rapports entstammt der Praxis der Hypnose und kennzeichnet hier die erlebte Beziehungsqualität der beteiligten Kommunikationspartner. Kennzeichen von „gutem Rapport“ sind das Erleben von Vertrauen, Sicherheit und Kooperation innerhalb einer Beziehung, in der eine gesteigerte, aufeinander bezogene Aufmerksamkeit die konzentrierte Kommunikation fördert und externe Reize geringe Beachtung erfahren (Gilligan, 1987, zit. in: VOGT-HILLMANN / BURR, 2005, S. 18).

möglichen Verhaltensweisen zu vergrössern (vgl. HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 110).

Die Beratungsperson legt Wert auf ein konstruktives, respektvolles Gesprächsklima. Zeichnen sich konfliktträchtige Situationen bereits im Vorfeld eines Gespräches ab, können Schulsozialarbeitende beispielsweise mit einer Lehrperson ein Gespräch vorbereiten und diese im Sinne eines „Pacing“ mit ihrem Ärger über einen Schüler abholen. Gelingt dieses „Pacing“, kann in einer kooperativen und zieldienlichen Art und Weise die Gesprächsbereitschaft mit den Eltern und ihrem Kind angestrebt werden und es fällt leichter, sie für die Mitwirkung und Mitgestaltung der Lösungsideen zu gewinnen.

Die Praktikerinnen und Praktiker treten Klientinnen und Klienten mit einer fragenden, neugierigen und reflektierenden *Haltung des Nichtwissens* gegenüber. Schwierigkeiten, welche sich im sozialen Umfeld zeigen, können nicht mit Ratschlägen von aussen gelöst werden. Vielmehr ist es wichtig, dass Ziele und Lösungswege gefunden werden, welche die Klientel sich vorstellen können und auch die Vorgehensweisen hin zur Lösung auf sie abgestimmt sind (vgl. STEINER / BERG, 2008, S. 33).

*Der Berater kann nur Anstösse geben, er kann bei den Klienten Such- und Findeprozesse anregen, er hat jedoch keine Kontrolle über das Verhalten von anderen, weder darüber, in welchem Ausmass und in welcher Richtung seine Impulse eine Veränderung auslösen, noch darüber, was für den anderen eine stimmige Lösung ist. Deshalb ist seine Haltung fragend, beobachtend und nicht verstehend und bewertend. Er nimmt die Position des »Nichtwissens« ein (Anderson u. Goolishian 1992). Denn Berater, die den andern vorschnell zu verstehen glauben, projizieren meist ihre eigenen Bilder Erfahrungen in ihn hinein. (HUBRIG / HERRMANN, S. 113)*

#### **4.3.3 Ressourcen- und Lösungsorientierung**

Die Beratungspersonen fragen in der Beratung nach Ressourcen. Insbesondere in schwierigen und belastenden Situationen erkundigen sie sich nach den Fertigkeiten der Klientinnen und Klienten. Dabei handeln sie nach der Prämisse, dass Klientinnen und Klienten und ihr soziales Umfeld selbstständig Lösungen für ein Problem finden werden. Demnach lässt sich eine Beratungsperson nicht in eine Problemtrance ziehen, sondern lebt die Grundhaltung – *ein Problem ist lösbar* – in der Beratung vor (HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 110). Mit der Erarbeitung von

erreichbaren Zielen in Richtung Lösung, initiieren Beratungspersonen Veränderungsangebote, welche *aus einem Problem- hin zu einem Lösungsraum führen* (ebd.). Gelingt es, dass sich Klientinnen und Klienten in einem ressourcen-vollen Zustand erleben, gehen sie erstrebenswerte Veränderungen mit ihren eigenen Kompetenzen an. Ein wichtiger Gradmesser für eine Beratung, welche in Richtung Ressourcen und Lösungen zielt, stellt das eigene Wohlbefinden der Beratungsperson dar: *„Für den Berater heisst Ressourcenorientierung, mit seinen eigenen Fähigkeiten in Kontakt zu bleiben und immer wieder dafür zu sorgen, dass es ihm im Gespräch gut geht, denn nur dann kann er hilfreich sein“* (a.a.O. S. 112).

Im lösungsorientierten Ansatz gehen Beratungspersonen davon aus, dass die Ressourcen im System bereits vorhanden sind, um das Problem zu lösen, das System kann auf diese Ressourcen zum aktuellen Zeitpunkt nicht oder nur teilweise zugreifen. Der Fokus der Beratung liegt daraus ableitend nicht auf dem Problem, sondern beschäftigt sich mit der Frage, wie die bestehenden, vielleicht in der aktuellen Belastung dem System nicht zugänglichen Ressourcen, aktiviert und für eine Veränderung hin zur Lösung genutzt werden können.

*Als soziale Konstruktionen interessieren vor allem die **Nützlichkeit** oder **Schädlichkeit** der Konzepte in der Alltagspraxis. Und es erweist sich therapeutisch oft als nützlicher, davon auszugehen, Menschen verfügten an jedem Punkt ihrer Entwicklung über eine Vielzahl von Möglichkeiten, sie entschieden sich aber – aus subjektiv respektablen Gründen – vieles von dem, was sie tun könnten, zumindest vorläufig noch nicht (oder nur manchmal) zu tun. (SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 124-125)*

#### **4.3.4 Neutralität und Allparteilichkeit**

Obwohl viele Schulsozialarbeitende direkt an den Schulen tätig sind, sind sie im Idealfall nicht der Schulleitung unterstellt (vgl. Kapitel 3. 4 Organisation und Struktur). Schulsozialarbeitende sollen eine Beratung anbieten können, aber nicht müssen. Eine solche Eigenständigkeit ist wichtig, um auch in Konfliktsituationen neutral agieren zu können und mit einer neugierigen Haltung, zirkulären Fragen und vielfältigen Beschreibungen das System anzuregen, neues auszuprobieren. Hierbei verfolgen sie das Ziel, im System den Prozess in Richtung Lösung zu initiieren, so dass das Klientensystem eine *„gemeinsame Sprache“* findet. Die Beratungspersonen nehmen gegenüber allen Mitgliedern des Problemsystems eine *neutrale Haltung* ein. Sie verhalten sich auch gegenüber den (Lösungs-)Ideen

neutral und stellen diese gleichwertig nebeneinander. Bei Aussagen, welche negative Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen beschreiben, fragen sie nach den positiven Absichten, welche dahinter stecken könnten, denn es gilt nicht einfach die Lösungsregeln der Schule zu übernehmen, wenn diese bisher zu keiner Verhaltensänderung geführt haben. Neutral zu beraten heisst aber nicht, seine eigene Meinung nicht einzubringen. Eher scheint es nach den bisherigen Erfahrungen bedeutsam zu sein, dass Beratungspersonen nicht gefühls- und emotionslos agieren, sondern von den Klientinnen und Klienten auch als „menschlich“ wahrgenommen werden. Entscheidend ist vielmehr die Art und Weise, wie eine Beratungsperson ihre Meinung einbringt. *HARGENS* empfiehlt die eigenen Ansichten im Konjunktiv zu formulieren, weil dadurch unterstrichen wird, dass es sich um eine von vielen Sichtweisen handelt (vgl. 2006, S. 34-35). Dazu ein Beispiel. Antwort an Lehrperson: *„Vielen Dank für die ausführliche Schilderung, wie Sie Dominik in der Klasse erleben. Ich meine herauszuspüren, wie sehr Sie die Situation beschäftigt. Wenn ich Ihnen so zuhöre, könnte ich den Eindruck gewinnen, dass sich Dominik ausschliesslich so verhält, wie Sie ihn beschreiben. Ich habe mich gefragt, ob Sie mir eine Situation beschreiben können, wo Dominik sich weniger oder vielleicht ganz anders verhalten hat, als Sie ihn eben beschrieben haben.“*

Welcher Indikator zeigt an, wann eine Beratungsperson neutral beraten hat? Neutral beraten hat eine Beratungsperson dann, wenn die Klientinnen und Klienten am Ende einer Beratung nicht wissen, auf wessen Seite die Beratungsperson gestanden ist (vgl. SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 119-122, HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 115-116).

Die Beratungspersonen verhalten sich gegenüber *Veränderung* und *Nicht-Veränderung* neutral. Sie verfolgen nicht ihre eigenen Ziele und Ideen, sondern besetzen durch ihre Fragen abwechselnd die Positionen der Veränderung und der Nichtveränderung. Die lösungsorientierten und systemischen Fragen (vgl. Kapitel 4.4) dienen dazu das System anzuregen, damit es seine eigenen Lösungsideen entwickeln kann. Nicht die Beratungsperson entscheidet über die Veränderung, sondern die Beteiligten selber. Schlussendlich sollten die Lehrperson, Eltern und ihre Kinder motiviert eine Veränderung anstreben können und ein gemeinsames, realistisches und erreichbares Ziel definieren, welches dem Kind ermöglicht, sich in seiner Persönlichkeit weiterzuentwickeln (vgl. Kapitel 5.2). Eine Beratungsperson

kann hierzu die entsprechenden Impulse beisteuern (vgl. HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 115-116).

Das Angebot einer integrierten Schulsozialarbeit bietet Beratung direkt an den Schulen an. Dadurch ist die Hürde der Kontaktaufnahme für die Lehrpersonen, Kinder und Jugendlichen weniger hoch. Es wird in diesem Zusammenhang von einem *niederschweligen Beratungsangebot*<sup>13</sup> gesprochen. Die Schulsozialarbeit kann dadurch ihr professionelles Wissen im Umgang mit schwierigen Problemstellungen direkt vor Ort einbringen und anwenden. Es handelt sich nicht um ein Beratungsangebot, welches „nur“ auf dem Papier beschrieben ist. Vielmehr wird das Angebot tagtäglich innerhalb der Schule durch die Schulsozialarbeitenden repräsentiert. Insbesondere die Möglichkeit von *informellen Kontakten* mit Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern auf dem Areal der Schule ermöglichen den Schulsozialarbeitenden auf eine unkomplizierte Art und Weise Kontakte zu knüpfen, informelle Kurzberatungen durchzuführen und Termine für Gespräche abzumachen (vgl. Kapitel 5.1.2).

#### **4.3.5 Zusammenfassung**

Zusammenfassend orientiert sich eine systemisch-lösungsorientierte Beratungsperson anhand den folgenden *Verhaltensoptionen*, welche sie ab dem ersten Moment der Kontaktaufnahme, sei es am Telefon oder bei einer Anfrage auf dem Areal der Schule, verfolgt.

##### Verhaltensoptionen:

- *Wandel findet permanent und unausweichlich statt. Nutze ihn!*
- *Gehe langsam und behutsam vor. Es gibt keinen Grund zur Hast!*
- *Jede noch so starre Regel hat ihre Ausnahme. Suche sie und baue sie aus!*
- *Klienten („und Professionals“) hängen nicht grundsätzlich an ihren Überzeugungen, sondern nur mangels attraktiver Alternativen. Entwickle und male sie mit ihnen zusammen aus!*
- *Es ist leichter etwas Neues zu beginnen, als etwas Altes zu stoppen!*
- *Wenn in der Beratung/Arbeit etwas gut funktioniert, mache mehr davon, aber fixiere nicht darauf!*
- *Wenn Lösungen nicht funktionieren, mache nicht noch mehr davon. Probiere etwas ganz Anderes – auch Unterwartetes/Verrücktes!*
- *Bleibe bei allem was Du tust respektvoll!*

---

<sup>13</sup> SPECK spricht - vergleichbar mit der niederschweligen Beratung – von offenen Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangeboten (2007, S. 62)

- *Würdige jede von Klienten berichtete Veränderung, die er/sie gut findet!*
- *Weniger bedeutet manchmal mehr!*
- *Jeder Klient/Kollege hat gute Seiten und Ressourcen. Suche und Du wirst sie finden!*
- *Die Beschäftigung mit (eigenen) Stärken macht bessere Gefühle, als das Graben nach immer neuen Defiziten!*
- *Handle stets so, dass weitere Handlungsmöglichkeiten entstehen!*
- *Es gibt nicht nur eine Wirklichkeit – wecke die Neugier an der Vielfalt!*
- *Öffne die Augen, Ohren und Gefühle für die Kooperationsangebote von Klienten. Widerstehe dem Widerstandskonzept!*
- *Halte Dich nie an die Handlungsempfehlungen, aber probiere und bleibe beweglich!*

(NIK, Bremen, Studienunterlagen, 2004)

#### **4.4 Fragend Lösungen gestalten**

Den Fokus von Beginn weg auf die Lösung zu richten, ist im schulischen Kontext ungewöhnlich und daher in der Regel besonders wirksam. Bei Schülerinnen und Schülern, welche sich wiederholt problematisch verhalten haben, sind die Schwierigkeiten sowohl den Eltern, der Schülerin, dem Schüler und den Lehrpersonen bekannt. Aufgrund dessen lohnt es sich den Fokus auf die nahe Zukunft zu richten und die wertvolle Zeit, wo alle an einem Tisch sitzen, nicht für eine detaillierte Problemauflistung zu verwenden, sondern um nach konstruktiven Lösungswegen zu suchen.

Auf den folgenden Seiten werden die *Werkzeuge des Lösungsorientierten Ansatzes* sowie die *zirkulären Fragetechniken* zusammenfassend beschrieben. Weil diese Arten des Fragens bereits mehrfach in verschiedenen Büchern beschrieben wurden, wird die Zusammenfassung kurz gehalten und es wird auf die entsprechenden Quellen verweisen.

##### **4.4.1 Fragetechniken im Lösungsorientierten Ansatz**

Kapitel 4 beschreibt bisher, nach welchen Grundsätzen und Erkenntnissen sich der Lösungsorientierte Beratungsansatz ausrichtet. In der Folge werden vier verschiedene Fragetechniken vorgestellt, welche in der lösungsorientierten Beratung von Bedeutung sind: Ausnahmefragen, Skalierungsfragen, Wunderfragen und Bewältigungsfragen.

*Ausnahmefragen:* Wo Probleme beschrieben werden, bestehen auch Ausnahmen von diesen Problemen. Denn: Kein Schüler verhält sich immer frech oder aggressiv

gegenüber seinen Mitmenschen. Die Fragen nach den Ausnahmen zeigen auf, dass ein Problem nicht immer besteht, sondern zumindest *manchmal* nicht vorkommt, oder sich weniger ausgeprägt zeigt. Fragen nach Ausnahmen vom Problem weisen auch darauf hin, dass es einem Klienten, einer Klientin zumindest in vereinzelt Situationen gelingt, mit ihren Fähigkeiten ein Problem zu meistern. *„Ausnahmen sind frühere Erfahrungen im Leben der KlientIn, bei denen aus guten Gründen das Auftreten des „Problems“ erwartet werden konnte, dies aber nicht auftrat“* (DE SHAZER, zit. in DE JONG, / BERG, 2002, S. 163). Folgende Fragen können beispielsweise einen Suchprozess nach Ausnahmen initiieren:

- *Gab es in den letzten Wochen Zeiten, in denen (das Problem) nicht auftrat oder weniger schlimm war?*
- *Frage an eine Schülerin: Angenommen, ich würde Deine beste Freundin (Deinen Lehrer, Deine Mutter, Deinen Vater... ) fragen, ob Du in der letzten Zeit irgendwelche besseren Tage hattest, was meinst Du, was sie (er) sagen würde?*
- *Was ist der Unterschied zwischen Situationen, in denen (das Problem) stärker von Ihnen Besitz ergreift, und solchen, in denen Sie es schwächer erleben?*
- *Gibt es Zeiten, wo schon ein klein wenig von dem geschieht, was Sie sich vorgenommen haben? Woran kann ein Aussenstehender dies erkennen? (Vgl. DE JONG / BERG, 2003, S. 163 – 164, BAMBERGER, 2001, S. 56)*

Wenn die Klientel eine Ausnahme beschreiben, sollte die Beratungsperson genau darauf achten, wie die Ausnahme zustande kam, beziehungsweise *wer was getan hat, um die Ausnahme entstehen zu lassen* (DE JONG / BERG, 2003, S. 164). Die Art der Aussage, wie eine Ausnahme beschrieben wird, ist daher wichtig, weil es einen Unterschied macht, ob eine Ausnahme als *zufällig* oder *absichtlich* beschrieben wird. Zwei Beispiele dazu: Nehmen wir den Fall Dominik, welcher den Unterricht durch lautes Schwatzen stört. Der Lehrer kann folgende zwei Beschreibungen liefern, welche über zufällige oder absichtliche Ausnahmen berichten: *„Ich weiss auch nicht warum Dominik am letzten Mittwoch den Unterricht während des ganzen Morgens nicht störte, weiss Gott, wie Er das geschafft hat“* (*zufällige Version*). Beschreibt die Lehrperson die Situation anders, könnte er sagen: *„Ich bin mir nicht sicher, aber ich hatte den Eindruck, dass Dominik, als ich ihn am Morgen sah, sehr aufgeruhet und munter aussah, was ich bei ihm selten*

*sehe. Er hat mich am Morgen mit einem Lächeln begrüsst, was mich sehr gefreut hat. Wir hatten an diesem Tag mehrfach Augenkontakt und am Ende jeder Lektion habe ich ihn auch für sein gutes Benehmen gelobt“ (absichtliche Version).* Die Beratungsperson erhält mit diesen zwei Beispielen unterschiedliche Informationen, welche für den weiteren Beratungsverlauf genutzt werden können. Bei der ersten zufälligen Beschreibung finden sich keine konkreten Hinweise, wie Dominik sich anders verhalten hat, als die Ausnahme beobachtet wurde. Als Beratungsperson könnte eine Beratungsperson diesem Lehrer die Aufgabe mitgeben, dass er während den folgenden vierzehn Tagen genau beobachten soll, was Dominik tut, wenn eine solche Ausnahme geschieht. Im Beispiel mit der absichtlichen Beschreibung werden Verhaltensweisen beschrieben. Dominik sah ausgeruht und munter aus, er lächelte am Morgen, der Lehrer lobt Dominik, die Beiden hatten mehrfach Augenkontakt. Auf solche konkreten Verhaltensweisen kann im weiteren Beratungsverlauf Bezug genommen werden: Wo zeigt Dominik zuhause, im Freundeskreis, in der Schule ähnliche Verhaltensweisen? Wie kam es dazu, dass Dominik an diesem Morgen munter und ausgeruht aussah? Diese und weitere Fragen verdeutlichen, wie mit Fragen nach Ausnahmen Ressourcen sichtbar gemacht werden können, welche im weiteren Beratungsprozess bei der Problembearbeitung hilfreich sind (vgl. STEINER / BERG, 2005, S. 44, DE JONG / BERG, 2003, S. 164 – 168, BAMBERGER, 2001, S. 54 – 57).

*Skalierungsfragen:* Anhand von Skalierungsfragen können die Klientinnen und Klienten aktuelle und wünschenswerte, zukünftige Entwicklungen und eigene Beobachtungen in Richtung Ziel auf einer Skala von 0 bis 10 einordnen (DE JONG / BERG, 2003, S. 168 – 169). BAMBERGER und HARGENS empfehlen die Skala von 1 bis 10 zu wählen, wobei die 10 das zu erreichende Ziel darstellt (2001. S. 62, 2006, S. 116).

*Bei Skalierungsfragen definiert die PraktikerIn Extrempole der Skala für einen bestimmten Zeitpunkt im Leben der KlientIn, wie z.B. „heute“ oder „an dem Tag, als Sie sich hier bei mir angemeldet haben“ oder „irgendwann nächste Woche“. Das Skalieren ist eine nützliche Technik, die komplexen Aspekte im Leben der KlientIn für sich selbst und für die PraktikerIn konkreter und zugänglicher macht. (DE JONG / BERG, 2003, S. 169)*

Die Anwendungsmöglichkeiten von Skalierungsfragen sind sehr vielfältig. Mithilfe dieser Fragen können anhand der Polarisierung die Wahrnehmung der Klientinnen



und Klienten zu verschiedenen Bereichen erfragt und aufgezeigt werden. Hierzu drei Beispiele:

- *1 widerspiegelt die Situation, weswegen Sie sich bei mir vor zwei Wochen für dieses Gespräch angemeldet haben, 10 steht für das Beratungsziel (Ziel immer benennen, wenn bekannt) welches Sie erreichen wollen. Wo stehen Sie heute? Schätzt die Klientin / der Klient sich beispielsweise bei einer 3 ein, können beispielsweise diese Folgefragen gestellt werden: Was haben Sie getan, dass Sie in den vergangenen zwei Wochen von einer 1 zu einer 3 gekommen sind? Woran merken Sie, dass Sie schon bei einer 3 sind?*
- *1 steht für: Ich bin nicht sicher, dass ich das Beratungsziel erreichen werde. 10 steht für: Ich bin sehr zuversichtlich. Wo schätzen Sie sich heute ein?*
- *1 steht für: Meine Bereitschaft an diesem Ziel zu arbeiten ist gering. 10 steht für: Ich will dieses Ziel erreichen und will hart daran arbeiten. Wo stufen Sie Ihre aktuelle Bereitschaft ein?*

*(Vgl. DE JONG / BERG, 2003, S. 169)*

Den Variationen der Skalierungsfragen sind kaum Grenzen gesetzt. Die Fragen können sich hinsichtlich der Selbsteinschätzungen der Klientinnen und Klienten auf konkrete Verhaltensweisen, auf die Motivation und Bereitschaft hart am Ziel zu arbeiten, auf die Zuversicht oder die Evaluation des bisher erreichten Fortschritts in Richtung Beratungsziel beziehen (vgl. ebd.).

*Zahlen und Skalen bringen den Klienten dazu, sich konkrete Unterschiede vorzustellen. Damit verbunden ist die Suggestion, dass die Dinge veränderlich sind und man entsprechend Einfluss nehmen kann. Zahlen und Skalen verdeutlichen dem Klienten seine Fortschritte im intendierten Veränderungsprozess, verstärken also seine Erfolgsoversicht, seine „Self-efficacy“. Insofern schreibt Insoo Kim BERG (1995) den Zahlen „magische Kräfte“ zu. (BAMBERGER, 2001, S. 63)*

Auch in der Arbeit mit Kindern sind Zahlen dienlich, wie *STEINER und BERG* anmerken:

*Unserer Erfahrung nach reagieren Kinder besser auf Kommunikation mit Zahlen als auf die mit Worten, weil sie Zahlen verstehen können. Eine Frage, die mit Zahlen beantwortet werden muss und die wir Skalierungsfrage nennen, ist für die meisten Kinder leicht zu beantworten. Bei vielen Themen kommt der Austausch mithilfe von Einschätzungen, die sich in Zahlen ausdrücken lassen, der Denkweise von Kindern entgegen. (2008, S. 44)*

Wunderfrage: Eine weitere Fragetechnik im lösungsorientierten Vorgehen ist die Wunderfrage. Bis heute wurden verschiedene Variationen von Wunderfragen entwickelt. Hierzu eine Variante von DE SHAZER:

*Ich möchte Ihnen jetzt eine ungewöhnliche Frage stellen. Stellen Sie sich vor, während Sie heute nacht schlafen und das ganze Haus ruhig ist, geschieht ein Wunder. Das Wunder besteht darin, dass das Problem, das Sie hierher geführt hat, gelöst ist. Allerdings wissen Sie nicht, dass das Wunder geschehen ist, weil Sie ja schlafen. Wenn Sie also morgen früh aufwachen, was wird dann anders sein, das Ihnen sagt, dass ein Wunder geschehen ist und das Problem, das Sie hierher geführt hat, gelöst ist? (1988, S. 5, zit. in: DE JONG / BERG, 2003, S. 139)*

Die Wunderfrage bezieht sich auf die Möglichkeitskonstruktionen von Klientinnen und Klienten (vgl. hierzu Kapitel 4.4.2). Daher eignet sich diese Frage, um auch in schwierigen Situationen nach Möglichkeiten zu suchen, wie eine Problemsituation zumindest visionär gelöst werden könnte. Die Frage richtet den Fokus der Klientinnen und Klienten hin auf mögliche Veränderungen. Damit wird im Idealfall erreicht, dass sich die Klientinnen und Klienten weg vom Problemfokus hin zu einem Lösungsfokus bewegen können. Weitere Variationen der Wunderfrage beschreibt beispielsweise BAMBERGER (2001, S. 65 – 66).

*Die Wunder-Frage ist aus einer ganzen Reihe von Gründen nützlich. Erstens erlaubt das Wort „Wunder“ den KlientInnen, über die grösstmögliche Bandbreite von Möglichkeiten nachzudenken. „Think big“ ist das Motto, damit sie sich ausmalen können, was sie anders haben möchten. Zweitens fokussiert die Frage auf die Zukunft – auf einen Zeitpunkt, an dem ihre Probleme keine Probleme mehr sind. Dies trägt dazu bei, den Blick weg von den aktuellen und früheren Problemen und hin auf eine mögliche Zukunft zu richten, in der sie ein befriedigenderes Leben führen. (DE JONG / BERG, 2003, S. 139)*

Die Wunderfragen eignen sich besonders in Situationen, wo Klientinnen und Klienten über keine Ausnahmen berichten können. Durch die hypothetische Lösung wird eine Art Ausnahme beschrieben, welche in naher Zukunft eintreffen könnte und auf welche aufgebaut und auf ein mögliches Ziel hin gearbeitet werden kann (BAMBERGER, 2001, S. 65). Mit der Wunderfrage wird verdeutlicht, wie mit Möglichkeitskonstruktionen Lösungswege sichtbar gemacht werden können, welche im weiteren Beratungsprozess bei der Problembearbeitung hilfreich sein können. Diese und weitere Variationen, Anwendungsbeispiele und Verwendungs-

zwecke finden sich bei den folgenden Quellen (vgl. STEINER / BERG, 2008, S. 46-47, DE JONG / BERG, 2003, S. 138 – 161, BAMBERGER, 2001, S. 65 – 70).

**Bewältigungsfragen:** Wenn es Klientinnen und Klienten nicht gelingt, von Ausnahmen und Ressourcen zu berichten und sich auf einen Lösungsfokus einzulassen, kann es hilfreich sein die Problembeschreibungen zu nutzen, um sie zu fragen, wie sie es bisher geschafft haben, die schwierige Situation zu meistern. Folgende sechs Bewältigungsfragen verdeutlichen die Art und Weise, wie gefragt werden könnte:

- *Wie haben Sie Ihrer Meinung nach schon so viele schwierige Situationen, wie die, die Sie gerade beschrieben haben, bewältigt?*
- *Die meisten Menschen hätten wahrscheinlich schon längst aufgegeben. Was hält Sie aufrecht?*
- *Wie schaffen Sie es, derart unangenehme Lebensumstände durchzustehen, ohne die Hoffnung aufzugeben?*
- *Wie haben Sie es geschafft, dass die Dinge nicht noch schlimmer wurden?*
- *Woher schöpfen Sie die Kraft, das alles zu meistern?*

*(Vgl. STEINER / BERG, 2008, S. 48, NIK, Bremen, Studienunterlagen, 2004)*

Die Bewältigungsfragen oder *Coping-Fragen*, wie diese auch genannt werden, eignen sich besonders bei Erwachsenen. Für Kinder sind diese Fragen oftmals zu komplex und abstrakt. Gerade bei Menschen, welche ihr bisheriges Leben als eine Vielzahl von Fehlschlägen sehen, können mit diesen Fragen Kompetenzen erarbeitet werden, welche sie ermutigen und ihnen aufzeigen können, dass sie es trotz widrigen Ereignissen geschafft haben, sich den Herausforderungen des Lebens zu stellen (STEINER / BERG, 2008, S. 48).

#### **4.4.2 Zirkuläres Fragen**

Diese Art der Fragestellungen wurde von *der Mailänder Therapiegruppe um Maria PALAZZOLI* entwickelt. Die ursprüngliche Verwendung von der Familientherapie – in der Diagnostik und Veränderung gleichzeitig aufgeführt wurde – fand Einzug in die systemisch-lösungsorientierte Beratungspraxis (vgl. HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 175). „Zirkuläre Fragen sollen das gewohnte Denken verstören, sie verändern den Erwartungshorizont bezüglich dessen, was andere denken und fühlen. Auf diese Weise führen sie indirekt zu Verhaltensänderungen“ (HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 175).

*Die grundlegende Überlegung dieser Methode ist, dass in einem sozialen System alles gezeigte Verhalten immer (auch) als kommunikatives Angebot verstanden werden kann: Verhaltensweisen, Symptome, aber auch die unterschiedlichen Formen von Gefühlsausdruck sind nicht nur als im Mensch ablaufende Ereignisse zu sehen, sondern sie haben immer auch eine Funktion in den wechselseitigen Beziehungsdefinitionen. Daher kann es interessanter sein, diese kommunikativen Bedeutungen sichtbar zu machen, als den betreffenden Menschen ausführlich nach seinen eigenen Empfindungen zu befragen. (SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 138)*

Dass heisst: Mit zirkulären Fragen können die Klientinnen und Klienten direkt oder indirekt angefragt werden, wie sie oder wichtige Personen aus ihrem Umfeld eine Situation beschreiben. Bei den Ausnahmefragen wird das Fallbeispiel von Dominik beschrieben, welcher durch lautes Schwatzen den Unterricht stört. Zirkulär könnte eine Beratungsperson Dominik beispielsweise fragen: *„Was denkst Du Dominik, was würde sich aus der Sicht von Deinem Lehrer verändern, wenn es Dir in den nächsten drei Vormittagen in der Schule gelingen würde, ruhig und konzentriert dem Unterricht zu folgen? Oder die Frage an die Mutter oder den Lehrer: „Was denken Sie, was würde Dominik dabei unterstützen, damit es ihm in Zukunft vermehrt gelingen würde, dem Unterricht ruhig zu folgen?“* Durch diese zwei Beispiele wird deutlich, wie die Fragen das System einladen, sich in die Situation des anderen zu versetzen. Dadurch werden die am Gespräch beteiligten Personen angeregt, um über die jeweils andere Position nachzudenken, in der Hoffnung, dass die Systembeteiligten durch die neuen Informationen die Bereitschaft zeigen, neue Verhaltensweisen auszuprobieren (vgl. SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S. 139 – 141). Oder mit den Worten der Selbstorganisation beschrieben, das System wagt sich in die Instabilität vor und ordnet sich danach, verstört durch die neuen Erkenntnisse, neu (vgl. Kapitel. 4.2).

*Zirkuläre Fragen sollte man mit einer grundsätzlich ressourcen- und lösungsorientierten Haltung stellen, um Zuversicht und Hoffnung zu vermitteln. Sie ermöglichen den Beteiligten, sich von eingefahrenen Denk- und Handlungsmustern zu lösen, und eröffnen ihnen auf diese Weise, ohne Belehrung durch den Berater, Handlungsalternativen. (HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 176)*

Die (zirkulären) Fragen können *einerseits* der Klientel und der Beratungsperson Informationen zur *Wirklichkeitskonstruktion* liefern, also danach fragen, was ist und *andererseits* in Richtung der *Möglichkeitskonstruktion* des Klientel zielen, also

fragen, was sein könnte. Auf letztere wurde bereits bei den Variationen der Wunderfrage verwiesen. Die Fragen nach den Möglichkeitskonstruktionen sind vor allem dann hilfreich, wenn die Klientinnen und Klienten kaum Ausnahmen beschreiben können: *„Angenommen, während Sie nachts schlafen, passiert ein Wunder, und Sie wachen auf und die Schwierigkeiten, weswegen Sie hier sind, sind gelöst, ohne dass Sie dies bewusst gemerkt haben. Woran werden Sie am nächsten Tag merken, dass das Wunder passiert ist? Woran würden andere es merken? Woran würde ihre Mutter merken, dass ein Wunder geschehen ist? Zirkulär können zum Wunder weitere Personen befragt werden.*

Fragen zur Wirklichkeitskonstruktion beziehen sich auf die Gegenwart und dienen vor allem dazu, Beziehungsmuster zu verdeutlichen und den aktuellen Kontext des präsentierten Problems zu erfragen. *Aus welchen Verhaltensweisen besteht das Problem? Wer hat das Problem zuerst entdeckt? Bei wem wird das Problemverhalten gezeigt, bei wem nicht?* Im Weiteren dienen die Fragen dazu, den Auftragskontext zu klären: *Wer hatte die Idee zu diesem Kontakt? Was denkt Dein Lehrer, was hier heute bei mir passieren soll?*

Diese und weitere wichtige Fragetypen werden beispielsweise durch SCHLIPPE / SCHWEITZER (vgl. 2003, S. 145 – 160) und VOGT-HILLMANN / BURR (vgl. 2005, S. 22-26) umfassend beschrieben.

#### **4.5 Folgerungen**

Die Erkenntnisse aus der Systemtheorie, dem Sozialen Konstruktivismus und den Vorgehensweisen nach dem Lösungsorientierten Beratungsansatz machen deutlich, mit welcher Haltung systemisch-lösungsorientiert agierende Schulsozialarbeitende mit Problemstellungen umgehen, wie sie Klientinnen und Klienten begegnen und mit welcher Methodik sie vorgehen. Dabei bewegen sie sich möglichst nahe an der Bedeutungswelt ihrer Klientel, suchen die Kooperation, widerstehen dem Expertentum und gehen, wann immer möglich, von den Ideen aus, welche die Klientel als Lösungsweg begehen will, denn letztlich gibt sie einem Veränderungsprozess ihre Bedeutung. Hierzu gilt es dem Widerstandskonzept zu widerstehen und die guten Gründe, warum sich beispielsweise Kinder oder Jugendliche schwierig verhalten, zu respektieren. Aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive werden Probleme nicht bezogen auf ein einzelnes Individuum betrachtet, sondern das Umfeld wird in die Betrachtung mit

eingeschlossen. Ein Problem wird demnach durch das ganze System aufrechterhalten. Daraus lässt sich ableiten, dass alle im System involvierten Personen eine Veränderung in Richtung Lösung bewirken können. *MOLINAR / LINDQUIST* (2006) beschreiben viele Fallbeispiele, wo Lehrpersonen wünschenswerte Veränderungen initiieren, also ihr Handeln verändern, um auf schwierige Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern in einer aktiven Weise Einfluss zu nehmen. Sie sprechen in diesem Zusammenhang vom *Konzept des Ökosystems* und meinen damit die Beziehungsgefüge, welche beispielsweise innerhalb einer Klasse bestehen. Wenn sich nun irgendetwas in diesem Ökosystem ändert, wird sich das ganze Ökosystem verändern (a.a.O. 2006, S. 28-29). Diese Erkenntnisse sind für Schulsozialarbeitende von Bedeutung, weil sich dadurch neue Lösungswege eröffnen, und sie dahingehend beisteuern können, dass auch Lehrpersonen und Eltern nach eigenen Verhaltensveränderungen suchen, welche zu einer Verbesserungen führen können.

Die lösungsorientierten Fragen nach Ausnahmen vom Problem sowie die Wunderfrage eröffnen einen Möglichkeitsraum, der sich nicht auf das, was war konzentriert, sondern sich auf wünschenswerte Veränderungen in der nahen Zukunft konzentriert. Und: Durch die zirkulären Fragen wird nach der Bedeutung gefragt, welche die Systembeteiligten einer Veränderung oder Nichtveränderung geben. Diese Fragen laden zur Reflexion ein und sensibilisieren die involvierten Personen für die unterschiedlichen Perspektiven, welche aus dem Problem in Richtung Lösung führen können.

**Fazit:** Durch die systemisch-lösungsorientierten Erkenntnisse sowie den daraus resultierenden Haltungen und Fragetechniken eröffnen sich neue Lösungsstrategien, die bereits bei der Gestaltung des Auftrags von grundlegender Bedeutung sind.

Im folgenden Kapitel wird auf diese Bedeutung hinsichtlich einer systemisch-lösungsorientierten Arbeitsweise und Vorgehensweise hin zu einem gelingenden Auftrag im Detail eingegangen.

## 5. Auftragsklärung

Wie gelangen Schulsozialarbeitende, die sich an systemisch-lösungsorientierten Methoden orientieren, zu klar definierten Beratungsaufträgen? Für diese Hauptfragestellung suche ich in diesem Kapitel nach Antworten. Wann ist ein Beratungsziel klar formuliert? Wer formuliert den Auftrag? Diesen und weiteren Fragen werde ich in der Folge nachgehen.

Aus dem Wort Auftrag wird deutlich, dass mindestens zwei Personen gemeinsam eine schriftliche oder mündliche Abmachung treffen. Die eine Partei bietet eine Dienstleistung an (Schulsozialarbeit), und das Gegenüber (kundige Klientin oder kundiger Klient) nimmt eine Dienstleistung in Anspruch. Beide Seiten einigen sich im Idealfall über das Ziel, welches durch die Dienstleistungserbringung gemeinsam entwickelt werden soll. *Wolfgang LOTH (1998)* spricht in diesem Zusammenhang vom *Entwickeln Klinischer Kontrakte* und merkt weiter an, dass er damit keine Technik meint:

*Es ist vielmehr – so wie ich es verstehe – eine Haltung, die eine Form findet. „Klinische Kontrakte entwickeln“ gilt hier als die Einheit, das gemeinsame Arbeiten daran, nicht „Klinische Kontrakte“ als abhakbare Arbeitsvoraussetzungen.*

*Ein wesentlicher Bestandteil des Entwickelns Klinischer Kontrakte ist das Ausgehen von den Anliegen Hilfesuchender und das Erarbeiten von passenden Aufträgen. (1998, S. 20)*

Bei der Beratungstätigkeit im schulischen Kontext ergeben sich selten ganz klar definierte Auftragsverhältnisse. Oftmals werden Schulsozialarbeitende mit verschiedenen, sich widersprechenden Aufträgen konfrontiert. Eine genaue Prüfung und Klärung der Auftragssituation ist daher unabdingbar und ein Versuch, ohne Einverständnis der Klientel zu arbeiten, wird mit grösster Wahrscheinlichkeit scheitern (vgl. HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 155).

In diesem Kapitel werde ich auf wichtige Merkmale bei telefonischen Anfragen eingehen und die Frage zu beantworten versuchen, wann Beratung eigentlich beginnt, sowie Besonderheiten bei der schulsozialarbeitspezifischen, informellen Beratungsform eingehen. Im Weiteren fasse ich zusammen, welche Eigenschaften wohlgeformte Beratungsziele aufweisen, wie das Beratungssetting gestaltet werden kann, wie mit einer unfreiwilligen Klientel Ziele erarbeitet werden können und wie daraus ein „kundiges“ Arbeitsbündnis entstehen kann. Unter Evaluation werden die

Schritte hin zu einem gelingenden, klarsicht-bringenden Arbeitsbündnis in einem Verlaufsschema für die Schulsozialarbeit dargelegt. Mit hilfreichen Reflexionsfragen wird dieses Kapitel abgeschlossen. Aber zuerst einmal zurück zum Anfang.

### **5.1 Wann, wie und wo beginnt Beratung und was gilt es zu beachten?**

Diese Frage scheint in Hinblick auf die Auftragsgestaltung in einer gelingenden und wirksamen Beratungstätigkeit für die Schulsozialarbeit höchst bedeutsam. Hierzu werden wichtige Erfahrungen bei telefonischen Anfragen zusammenfassend darlegt und danach Besonderheiten der informellen Kontakte, wie im Angebot einer integrierten Schulsozialarbeit vorgesehen, erörtert.

#### **5.1.1 Telefonische Anfragen und Anliegen optimal vorbereiten**

Die Vielfach zitierte Aussage von *Selvini PALAZZOLI*: „Die Tatsache, dass die Therapie mit dem ersten telefonischen Kontakt beginnt, kann nicht genug hervorgehoben werden“ (zit. in: HARGENS, 2006, S. 12, LOTH, 1998, S. 88), nahm *Manfred PRIOR* (2007) zum Anlass, die wichtigsten Erkenntnisse betreffend telefonischer Anfragen in seinem Buch „*Beratung und Therapie optimal vorbereiten*“ zusammenzustellen, auf welche ich mich in der Folge beziehen werde.

*PRIOR* spricht bei der telefonischen Kontaktaufnahme von den ersten entscheidenden fünf bis fünfzehn Minuten (2007, S. 16). Und er merkt weiter an:

*In diesen Minuten hat man die grössten Möglichkeiten, die Therapie oder Beratung von Anfang an »aufs richtige Gleis« zu bringen und konstruktive Zusammenarbeit und Zufriedenheit am Ende der Beratung bzw. der Therapie vorzubereiten. Und viele Probleme treten in der Beratung und Therapie kaum noch auf, wenn man das gemeinsame Unterfangen von Anfang an gut beginnt. Meine Erfahrung ist: In der guten Gestaltung der Zeit vor der Beratung und Therapie liegt ein grosses Verbesserungspotenzial mit enormen Auswirkungen darauf, wie gut oder schlecht die anschliessenden Gespräche »laufen«. (a.a.O. S. 16-17)*

*PRIOR* sieht in der Gestaltung der telefonischen Vorbereitung ein grosses Verbesserungspotenzial, denn durch die Strukturierung der telefonischen Anfragen erhöhen sich die Chance, dass die Klientinnen und Klienten...

- der Beratungsperson gegenüber positiv eingestellt sind und einen »guten Draht« zu ihr bekommen,
- die Beratungsperson bereits am Telefon als *kompetent* und *Vertrauen erweckend* erfahren,



- zuversichtlich und in hoffungsvollen Erwartungen sind, dass *Besserungen* erzielt werden,
- durch die gute Vorinformation mit der »richtigen« Einstellung zur Beratung kommen,
- über ihre *Ziele* nachgedacht und ihre Zielvorstellungen geklärt haben,
- *hoch motiviert* sind, ihre Ziele zu erreichen,
- sich selbst als jemanden ansehen, der / die Fähigkeiten und Ressourcen hat und diese Fähigkeiten und Ressourcen in der zukünftigen Beratung von Nutzen sein werden (vgl. 2007, S. 17).

Wie wichtig sorgfältige telefonische Vorbereitungen sind, belegen Untersuchungen bei Klientinnen und Klienten, die nach einer möglichen Verbesserung zwischen der telefonischen Anmeldung und dem ersten Beratungsgespräch befragt wurden. 60 bis 70% von ihnen (die Resultate sind je nach Befragung unterschiedlich) haben in diesem Zeitraum eine Verbesserung erfahren (vgl. a.a.O. S. 89-90). Steve DE SHAZER und seine Mitarbeitenden (siehe auch Kapitel 4.2) kamen zum *Schluss, dass es sinnvoll ist, diese Veränderungen zu erfragen, ernst zu nehmen und sich danach zu erkundigen, was die Klienten brauchen, um diese Veränderung aufrechtzuerhalten und zu stabilisieren* (PRIOR, 2007, S. 89). Diese Erkenntnisse belegen, wie bedeutend ein strukturierter und auf ein Anliegen fokussierter Kontakt am Telefon ist. PRIOR macht für sich die Erfahrung,

*... dass und wie durch die Gestaltung dieser Ersttelefonate ein erfolgreiches therapeutisches Arbeiten von Anfang an sehr wahrscheinlich gemacht wird... Darüber hinaus ist es mir bei diesen Telefonanten ein Anliegen, auf allen Ebenen möglichst gute Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu schaffen, um in möglichst wenigen Sitzungen möglichst erfolgreich sein zu können. (2007, S. 16)*

Auf diese möglichst optimalen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen wird in der Folge bezüglich des Arbeitsfeldes der Schulsozialarbeit eingegangen. Angeregt durch das Buch von PRIOR stellte ich mir die Frage, wie die Schulsozialarbeitenden die bedeutenden Erkenntnisse von ihm nutzen könnten, um die Telefonkontakte mit den Klientinnen und Klienten optimal vorzubereiten. Für mich sind die Anregungen auch von Bedeutung, weil nicht wenige Schulsozialarbeitende mit einem Mobiltelefon ausgestattet und „jederzeit“ erreichbar sind, beziehungsweise nicht wenige Schulsozialarbeitende ihre Arbeit sehr mobil und an verschiedenen Standorten ausüben und aufgrund dessen auf ein Mobiltelefon

angewiesen sind, damit sie die Erreichbarkeit sicherstellen können. Dadurch ergeben sich Situationen, in welchen (Erst-) Kontakte mit (neuen) Klientinnen und Klienten in unvoreilhaften Situationen erfolgen können. Ruft eine Klientin, ein Klient bei Schulsozialarbeitenden an, stellen sich folgende drei Fragen:

- Habe ich Zeit und bin ich an einem Ort, um in den nächsten 15 Minuten ungestört zu telefonieren?
- Befindet sich die anrufende Person an einem Ort und hat sie Zeit, um in den nächsten 15 Minuten ungestört zu telefonieren?

Wenn Beratungsperson oder Klientel sich diese Rahmenbedingungen nicht schaffen können, fragt die Beratungsperson nach, wann ein ungestörtes Telefongespräch von etwa 15 Minuten möglich ist und vereinbart einen Termin für dieses erste Telefonat (vgl. a.a.O. S. 44-45). Um zu vermeiden, dass Schulsozialarbeitende sich vertieft in ein Telefongespräch einlassen, ohne ein entsprechendes Zeitfenster zu haben, können sie ein Gespräch beispielsweise mit folgenden Worten unterbrechen: *„Entschuldigen Sie, dass ich Sie unterbreche. Aber ich befinde mich gerade an einem ungünstigen Ort, um Ihr Anliegen ungestört entgegenzunehmen. Mir ist es wichtig, dass ich mir für Ihr Anliegen Zeit nehmen und Sie auch über die Dienstleistung der Schulsozialarbeit informieren kann, damit Sie Wissen, mit wem Sie es zu tun haben. Und auch ich benötige einige Angaben zu Ihrem Anliegen, damit ich mir ein erstes Bild machen kann, welches Ziel Sie mit der Beratung erreichen möchten. Wann könnten Sie heute für ca. 15 Minuten ungestört mit mir telefonieren?“*

Wenn Klientel und Beratungsperson die entsprechenden Rahmenbedingungen für ein Telefonat vorfinden, kann ein Gespräch anhand der folgenden sieben Schritte strukturiert und durchgeführt werden. Der folgende Vorschlag zum Vorgehen ist als Anregung gedacht. Es führen nicht nur viele Wege nach Rom, sondern auch viele Wege zu einem Auftrag. Das Vorgehen und die Art der Formulierungen soll der jeweiligen Beratungsperson entsprechen (vgl. a.a.O. S. 39). Dasselbe gilt für die Abfolge der beschriebenen sieben Punkte. Auch diese sollen exemplarisch verstanden sein und müssen nicht zwingend in dieser Abfolge durchgeführt werden.

A) Stichwort / Anliegen / Ziel: Wenn Klientinnen und Klienten anrufen, ist in der Regel ein Ereignis vorangegangen, welches sie veranlasst sich bei der

Schulsozialarbeit zu melden. Die Motivation für diese telefonische Anfrage kann sehr unterschiedlich sein und beispielsweise von: *„Die Lehrerin meines Sohnes hat gesagt, ich soll die Schwierigkeiten, welche er in der Schule zeigt mit Ihnen besprechen,“* bis hin zu: *„Ich weiss nicht mehr weiter und benötige dringend jemand, der mir sagt, wie ich meinen Sohn wieder in den Griff bekommen kann. Wissen Sie, der macht was er will und hört überhaupt nicht mehr auf mich,“* reichen. Aus den ersten Informationen wird deutlich, wie unterschiedlich die Gründe für einen Anruf bei der Schulsozialarbeit sein können. Im ersten Fall bekommt die Beratungsperson den Eindruck, es handle sich um eine “gesandte” Mutter, welche im Auftrag der Lehrerin handelt, und im zweiten Beispiel wird bereits ein Anliegen sichtbar, nämlich den Sohn wieder in den Griff zu bekommen (was auch immer das für die Mutter heissen mag). Weiter gibt es Klientinnen und Klienten, welche direkt nach einem Termin fragen, bevor sie etwas zum Anlass ihres Anrufes sagen (vgl. a.a.O. S. 34-38). Die Beratungsperson kann in dieser ersten Phase des Telefonats das Gespräch beispielsweise mit folgender Frage zu strukturieren beginnen: *„Können Sie mir bitte vielleicht ein Stichwort oder eine Überschrift zu Ihrem Anliegen sagen oder zu Ihrem Ziel, das Sie durch die Zusammenarbeit mit mir erreichen wollen?“* (a.a.O. S. 40). Durch die Art der Frage erkundigt sich die Beratungsperson nach dem Anliegen, welches in einem möglichen Gespräch zum Inhalt werden könnte. Weiter gibt die Frage den Rahmen vor, um sich bei langen Erklärungen der Klientinnen und Klienten die Erlaubnis zu holen, die Schilderung zu unterbrechen, mit der Begründung, dass man nach einer *Überschrift* oder einem *Stichwort* gefragt habe und die erhaltenen Informationen zum aktuellen Zeitpunkt ausreichend seien. Die Frage nach dem Stichwort oder der Überschrift verfolgt den Zweck erste Informationen zu bekommen, um zu entscheiden, ob eine Beratung durch die Schulsozialarbeit angeboten werden kann, beziehungsweise das formulierte Anliegen in den Kompetenz- und Leistungsbereich der Schulsozialarbeit fällt und vermittelt dem Gegenüber bereits zu Beginn, dass im Gespräch die Zielorientierung wichtig sein wird (a.a.O. S. 41-43). Sollte sich herausstellen, dass das Anliegen der Anruferin / des Anrufers nicht in den Kompetenz- und Leistungsbereich der Schulsozialarbeit fällt, oder andere schulnahe Dienste oder Beratungsstellen kompetenter beraten können, kann nach dieser ersten Klärung eine Vermittlung an die entsprechende Stelle vorgeschlagen werden. Egal, ob die

Anfrage zu einem Erstkontakt führt, oder nicht, sollte die Klientel eine verständnisvolle Reaktion auf ihre erste Schilderung erhalten.

B) Verständnis für Anliegen vermitteln (Pacing): Wie eine verständnisvolle Reaktion erfolgen kann, hängt von dem jeweiligen Anliegen ab, welches am Telefon geschildert wird. Der Versuch eines standardisierten, verbindlichen Vorgehens, wäre hierzu sicher nicht angebracht. Auf was Beratungspersonen bei Erstkontakten mit Klienten achten können, wird bereits im Kapitel 4.3, Merkmale von konstruktiven Arbeitsbeziehungen und –haltungen, beschrieben. Ein gelingendes Pacing - im gleichen Schritt mitgehen und angleichen – erfordert nach *PRIOR (2007, S. 47)*:

- dass man sehr genau hinhört,
- auch das registriert, was zwischen den Worten mitschwingt,
- das Wichtigste auf den Punkt bringt und dann mit viel Fingerspitzengefühl auch noch den richtigen Ton trifft.

Es geht demnach darum zu verstehen und zu klären, welches Anliegen in einem Erstgespräch bearbeitet werden soll und das Verstandene dem Gegenüber verständnisvoll mitzuteilen, so dass ein Vertrauensklima entsteht und die Grundlage für eine positive und kooperative Arbeitsbeziehung gelegt wird (a.a.O. S. 45-49). Als mögliche Reaktionen auf eine Schilderung der Klientinnen und Klienten macht *PRIOR* folgende Beispiele: „*Da haben Sie aber schwere Belastungen zu tragen.*“ Oder: „*Puh... das hört sich so an, als ob Sie da in letzter Zeit mit nicht ganz so einfachen Dingen konfrontiert waren*“ (2007, S. 48). Welche Formen gewählt werden, um dem Gegenüber Verständnis entgegenzubringen, ist wie bereits erwähnt abhängig vom Kontext und beruht nicht zuletzt auf Erfahrungen, auf welche die Praktikerinnen und Praktiker sich situativ beziehen können.

C) Zusammenfassen des Anliegens / Umrahmung des Auftrags (Leading) / Auf „allgemein – formuliertes,“ positives Ziel für Gespräch einigen: Ist ein erster Grundstein in Richtung einer kooperativen Arbeitsbeziehung gelegt und hat die Beratungsperson den Eindruck, die Klientin / der Klient fühlt sich verstanden, kann sie in Form von Leading – hinführen - das Gespräch in Richtung einer allgemeinen Zusammenfassung des Anliegens hin zu den Beratungszielen führen. Hierzu merkt *PRIOR* an:

*Wie wichtig mir die Ziele des Anrufers sind, kommuniziere ich auch dadurch, dass ich nach dem Vermitteln meines Verständnisses selbst sehr zurückhaltend bin und*

*tastend eher allgemein gehaltene Ziele formuliere, die ich aus der Beschreibung des Anrufers ableite. Es gilt hier, in wenigen Sätzen Einigkeit darüber herzustellen, welches die allgemein formulierten Ziele des Anrufers sind und in welche Richtung die gemeinsam Arbeit gehen soll. Damit wird eine an den Zielen des Anrufers orientierte Kooperation als Grundlage der späteren Zusammenarbeit und vor allem des (ersten) Gespräches vorbereitet. (2007, S. 49)*

Nicht selten beschreiben Anruferinnen und Anrufer in einer detaillierten Art und Weise ihr(e) Problem(e). Als Umrahmungen<sup>14</sup> der Problembeschreibung, hin zu einem möglichen Beratungsziel, können beispielsweise folgende Aussagen eignen:

- *Habe ich Sie richtig verstanden? Sie möchten bei mir bessere Wege finden, wie Sie Ihr Kind dahingehend unterstützen könnten, dass es seine Hausaufgaben immer selbstständiger erledigen wird.*
- *...so dass es darum geht, wie Sie Wege finden, Ihre guten Ideen im Team der Lehrpersonen vermehrt einzubringen.*
- *Sie möchten gemeinsam mit Ihrem Kind bei mir Wege finden, so dass sich Ihr Kind innerhalb der Klasse integrieren und wohler fühlen könnte.*
- *...so dass es darum geht, dass Du mit Deinem Lehrer Wege findest, um einen entspannteren Umgang zu pflegen.*
- *Ziel wäre also vermutlich, dass Ihr Schüler lernt, die Hand zu heben, wenn er etwas sagen will und es Ihm in Zukunft gelingt vermehrt aufmerksam dem Unterricht zu folgen.*
- *...so dass es darum geht mit meiner Unterstützung darüber nachzudenken, wie Sie das kommende Elterngespräch ziieldienlich und in einem konstruktiven Klima durchführen könnten.*
- *Für eine gelingende Zusammenarbeit sind mir Ihre Ziele wichtig... Habe ich Sie richtig verstanden? Sie möchten bei mir über Möglichkeiten sprechen, wie Sie die bestehenden Abmachungen, welche innerhalb Ihrer Klasse gelten, den Schülerinnen und Schülern noch wirksamer vermitteln könnten.*

(vgl. a.a.O. S. 50-51)

Die Kunst im Zusammenfassen des Anliegens liegt darin, verständnisvoll aber auf das Anliegen fokussiert in Richtung eines möglichen Auftrags hinzuführen. Dabei

---

<sup>14</sup> Mit dem Begriff Umrahmung sind die Vorschläge der Beratungsperson gemeint, welche Problembeschreibungen von Klientinnen und Klienten in ein mögliches, positiv formuliertes Beratungsziel umdeuten. Unter der Bezeichnung „Reframing“ werden den Klientinnen und Klienten mögliche Lösungsbilder angeboten, bzw. problemzentrierte Aussagen der Klientinnen und Klienten werden durch die Beratungsperson in Fähigkeiten der Klientinnen und Klienten umrahmt. Eine Problembeschreibung wird sozusagen neu gerahmt. Diese Technik eignet sich vor allen in Situationen, in denen die Klientinnen und Klienten keine eigenen Lösungsansätze beschreiben können (vgl. BAMBERGER, 2001, S. 73-84).

empfiehlt es sich fragend vorzugehen und die Zusammenfassung des Anliegens durch die Beratungsperson im Konjunktiv als mögliches, allgemein formuliertes Beratungsziel anzubieten (vgl. a.a.O. S. 53).

Folgende *Reflexionsfragen* stellen sich bis zum jetzigen Verlauf des Telefongesprächs (in Anlehnung a.a.O. S. 54-55):

- Entspricht die Anfrage einer Leistung, welche in meinen Aufgabenbereich fällt?
- Besitze ich im Problembereich der Anruferin, des Anrufers die entsprechenden Kompetenzen?
- Kann ich mir mögliche, fehlende Kompetenzen aneignen?
- Gibt es andere Beratungs- und Unterstützungsangebote, welche kompetenter beraten könnten als ich?
- Sind bereits andere Beratungs- und Unterstützungsangebote involviert? Wenn ja, welche, mit welchem Ziel?
- Habe ich Zeit? Wenn ja, wann und wie viel?
- Wer vom meinem Team könnte mich unterstützen oder den Fall übernehmen (Genderfrage)?
- Habe ich das allgemein formulierte Beratungsziel mit dem Anrufer, der Anruferin geklärt und hin zu einer positiven, allgemeinen Zielformulierung umrahmt?
- Erweckt die Rat suchende Person den Eindruck, sie wird verstanden?
- Wird die Last der Probleme durch die Zielorientierung relativiert?
- Wirkt die Anruferin, der Anrufer erleichtert?
- Ist der Grundstein für eine stimmige Zusammenarbeit gelegt?
- Nehme ich den Auftrag an?

Kann die Beratungsperson diese Fragen mit Ja beantworten, wird sie den Auftrag annehmen und es ist ihr gelungen *die Welt und die Ausgangspunkte der Klientinnen und Klienten zu verstehen*, sich an ihren Zielen zu orientieren und gelingende Bedingungen für eine mögliche Zusammenarbeit zu legen (a.a.O. S 57).

D) Wahrgenommene Ausnahmen und Ressourcen aufzählen: Ressourcen und Fähigkeiten können als Bausteine für die Erreichung der Beratungsziele bezeichnet werden und bilden eine der entscheidenden Grundlagen einer systemisch-lösungsorientierten Praxis. In Kapitel 4 wird auf die Wichtigkeit der Fokussierung

der Ressourcen und das Fragen nach Ausnahmen hingewiesen und auf entsprechende Quellen in der Literatur verwiesen. *PRIOR* merkt dazu an:

*Der Berater sollte ein besonders offenes Ohr, einen scharfen Blick und eine hohe Sensibilität für die Ressourcen und Stärken des Anrufers haben. Die Nutzung eines Vergrößerungsglases für Stärken und erfolgreiche Lösungsstrategien des Anrufers sollte man sich auch dann nicht verbieten, wenn der Anrufer meint, im Meer seiner ungelösten Probleme zu ertrinken. Gerade im ersten Telefonat darf man auch Stärken und nützliche Fähigkeiten des Anrufers wahrnehmen, die ihm selbst nicht wichtig oder bewusst sind, und man darf versuchen, die Wahrnehmung dieser Stärken und Fähigkeiten behutsam und beiläufig zu kommunizieren. (2007, S. 58)*

Hinsichtlich der Art und Weise, wie Beratungspersonen dem Gegenüber am Telefon *beiläufig* Ressourcen und Fähigkeiten mitteilen, können keine allgemeingültigen Handlungsempfehlungen abgegeben werden. Ein Beispiel aus der Praxis beschreibt ein mögliches Vorgehen:

Eine besorgte Mutter ruft während der Sommerferien bei der Schulsozialarbeit an. Sie berichtet, dass ihre zwölf Jahre alte Tochter, nennen wir sie Anna, eine Art „Nervenzusammenbruch“ gehabt habe und ihr mitteilte, dass sie nach den Sommerferien nicht mehr in die Schule gehen würde, weil sie gehänselt würde und die Stimmung innerhalb der Klasse katastrophal sei. Die Mutter berichtet weiter, dass ihre Tochter sich kaum mehr auf die Schule konzentrieren könne und die Noten seien auch schlechter geworden. *„Ich weiss überhaupt nicht mehr, was ich tun soll und verhalte mich gegenüber meiner Tochter total falsch. Ich sage unpassende Dinge, und es kommt soweit, dass die Situation zwischen uns eskaliert. Ich habe den Eindruck, ich mache alles nur noch schlimmer.“...*

Beratungsperson: *„Das hört sich so an, als wären Sie während der Sommerferien nicht gerade mit alltäglichen Aufgaben einer Mutter konfrontiert gewesen. Mit Aufgaben, welche wohl jede Mutter nachdenklich stimmen und bis ans Äusserste herausfordern würden. Ich habe Ihre selbstkritischen Worte gehört... Mich lässt dazu aber ein Gedanke nicht los... Ehrlich gesagt bringe ich Ihre Schilderung - Sie würden sich völlig falsch verhalten und unpassende Dinge sagen – und Ihre so ruhige, sachliche und überlegte Art, wie Sie jetzt am Telefon auf mich wirken und mit mir Ihr Anliegen besprechen, noch nicht ganz zusammen... Aber das ist erstmal nicht so wichtig... Habe ich Sie richtig verstanden? Sie möchten bei mir weitere Wege finden, wie Sie ihre Tochter Anna darin unterstützen können, diese nicht einfache Schulsituation zu meistern, so dass sich Anna in der Schule wohler fühlen und aufs Lernen konzentrieren kann.“*

Im Beispiel relativiert die Beratungsperson die selbstkritischen Worte der Mutter und es...

*werden beiläufig Ressourcen oder Ausnahmen vom zunächst geschilderten Problem registriert. Diese beiläufigen Anmerkungen helfen gleich vom allerersten Anfang an, quasi programmatisch die Orientierung der nachfolgenden gemeinsamen Bemühungen vorzubereiten und einen guten Kontakt, eine gute Beziehung auch zu den Stärken des Anrufers herzustellen. (a.a.O. S. 59)*

Zu den Ressourcen zählt auch die Fokussierung auf mögliche humorvolle Momente während des Gesprächs. Wenn trotz vielleicht misslichen Umständen beim Telefonat klar wird, dass das Gegenüber Humor besitzt, sollte eine Beratungsperson diese Ressource nutzen, denn ein gemeinsames Lachen im passenden Moment kann für eine gute, künftige Arbeitsbeziehung sehr förderlich sein (vgl. a.a.O. S. 60-61).

E) Terminvereinbarung / Information über die Dauer des Gespräches / Klärung, wer zum Gespräch kommen wird und wer nicht: Nicht selten stellt sich heraus, dass das Finden eines Termins, obwohl sich beide Seiten darüber einig sind, dass das Anliegen bei einem ersten Gespräch bearbeitet werden soll, nicht immer einfach fällt (a.a.O. S. 66-67). In den Konzepten und in den Stellenbeschreibungen zur Schulsozialarbeit fand ich bisher keine Richtwerte von wann bis wann die Schulsozialarbeit ihre Arbeitszeit zu leisten hat. Im Gegenteil. Oftmals wird von den Schulsozialarbeitenden verlangt, dass sie auch abends arbeiten, ihre Dienstleistung an Elternabenden vorstellen oder Gesprächstermine anbieten. Ich gebe hierzu keine Empfehlung ab, an wie vielen Abenden Schulsozialarbeitende Gesprächstermine abgeben sollten. Gleichsam scheint es mir wichtig zu sein, dass sich jede Praktikerin und jeder Praktiker im Sinne einer „gesunden Selbstorganisation“ überlegt, wie flexibel er/sie betreffend der Vergabe von Terminen während der Randzeiten sein soll und vielleicht den Gedanken weiterverfolgt, zu welchen Zeiten er/sie in der Regel einen Termin bei einem Arzt erhält.

Mein persönliches Vorgehen verläuft wie folgt: Findet sich ein Termin, informiere ich die Klientinnen und Klienten darüber, dass das Gespräch eine Stunde dauern wird. Weiter gilt es abzuklären, wer alles am Gespräch teilnehmen wird. Ich überlasse diese Entscheidung in der Regel der anrufenden Person und merke weiter an, dass ich offen sei, wenn weitere Personen am Gespräch teilnehmen möchten. Insbesondere, wenn Eltern anmerken, dass ihr Kind nicht am Gespräch



teilnehmen möchte (obwohl sich das Anliegen auf eine Problemstellung des Kindes bezieht), merke ich an, dass es in einem ersten Gespräch durchaus sinnvoll sein kann, wenn sie ohne ihr Kind zur Beratung kommen. Hierbei habe ich die Erfahrung gemacht, dass Eltern teilweise versuchen ihr Kind davon zu überzeugen, wie wichtig ihre Teilnahme am Gespräch sei und die Gefahr besteht, dass sie bei ihm falsche Erwartungen wecken, indem sie beispielsweise folgendes sagen: *„Du musst unbedingt zum Gespräch kommen, der Schulsozialarbeiter kann dir besser helfen, als wir.“* Oder: *„Der Schulsozialarbeiter kann dir genau sagen, was du tun musst, denn der weiss, was bei solchen Problemen zu tun ist“* (vgl. hierzu auch STEINER / BERG, 2008, S. 37-38). Solchen Versprechungen kann ich in der Regel zuvorkommen, wenn ich direkt am Telefon mit dem Kind rede (sofern das Kind mit mir am Telefon sprechen will), seine Sicht der Situation erfrage und über mich und wie ich arbeite informiere. Ist es nicht möglich mit dem Kind zu sprechen, bitte ich die Eltern ihrem Kind noch einmal zu sagen, warum die Unterstützung durch die Schulsozialarbeit wichtig für sie ist und was sie mit der Beratung erreichen wollen.

Folgende Reflexionsfragen zur Terminvereinbarung stellen sich:

- Ist der Termin passend und habe ich genügend Zeit, um mich für das Gespräch vorzubereiten?
- Bleibt den Klientinnen und Klienten genügend Zeit, um stressfrei zum Gespräch zu erscheinen?
- Habe ich gefragt, wer am Gespräch teilnehmen wird?
- Habe ich die Namen, Adressen und Telefonnummern der Beteiligten erfasst?

F) Information über das, was mir im Gespräch wichtig sein wird: Das Dienstleistungsangebot der Schulsozialarbeit ist den wenigsten Klientinnen und Klienten bekannt, beziehungsweise die Wenigsten wissen, wie ein Beratungsgespräch in etwa ablaufen wird. Aufgrund dessen ist es sinnvoll, wenn die Klientinnen und Klienten erfahren, was der Beratungsperson wichtig sein wird: *„Sie wollen jetzt wahrscheinlich wissen, wie ich arbeite und was mir beim Gespräch wichtig sein wird, damit Sie sich (innerlich) ein bisschen darauf einstellen können.“* Sollte eine Klientin oder ein Klient keine Informationen zur Arbeitsweise und was der Beratungsperson wichtig sein wird, wünschen, gilt es diesem Wunsch zu entsprechen. Aber in der Regel werden die Informationen gewünscht. Und Weiter: *„Natürlich will ich die wichtigsten Fakten wissen zu der Situation, in der Sie sind,*

damit ich verstehen kann, wovon Sie reden“ (PRIOR, 2007, S. 67-70). PRIOR empfiehlt weiter die Klientel anhand der folgenden drei Bereiche auf das Gespräch vorzubereiten und dadurch einen Reflexionsprozess zu initiieren:

Als Erstes werde ich mich beim Gespräch vor allem für Ihre Ziele interessieren. Mich interessiert, was Sie durch die Zusammenarbeit mit mir erreichen wollen. Zu Ihren Zielen werde ich verschiedene Fragen stellen. Mich wird insbesondere interessieren, wie es sein wird, wenn unsere Zusammenarbeit optimal laufen wird: Wo sind Sie dann? Wie geht es Ihnen dann? Wie geht es Ihrem Kind dann? (vgl. 2007. S. 71)

Die Fokussierung der Ziele und die Betonung der Wichtigkeit dieser Ziele sind für eine wirksame Beratung eminent (vgl. Kapitel 5.2). Aufgrund der Zielorientierung, hin zu einem positiven Ziel, wird der Konsens zwischen Klientel und Beratungsperson gegründet. Oder anders ausgedrückt: Die auf ein Ziel gerichtete Bearbeitung eines Anliegens bildet die Basis einer kooperativen Zusammenarbeit zwischen Klientel und Beratungsperson (vgl. a.a.O. S. 71-73).

Als Zweites wird mich interessieren, was Sie bisher alles getan haben, um Ihr Ziel zu erreichen. Welche Wege haben Sie schon versucht, um voranzukommen, und mit welchem Erfolg? Da wird es einiges geben, was Sie vorgebracht, und einiges, was zu einer Verschlechterung geführt hat. Ich werde nach den gut gedachten Handlungen, welche zu einer Verschlechterung führten, fragen, weil ich uns ersparen will zu viel Zeit damit zu verbringen in diese Richtung zu »forschen«. Und das, was Sie weitergebracht hat, wird mich hauptsächlich interessieren, weil man das vielleicht noch mehr machen oder systematischer einsetzen kann (vgl. a.a.O. S. 78).

Die Klientel darauf hinzuweisen, dass bei der künftigen Beratung gefragt werden wird, was bisher unternommen wurde, um das Problem zu lösen, ist für den Lösungsfindungsprozess wichtig. Die Informationen nach dem, was die Klientel weitergebracht hat und was eher zu einer Verschlechterung führte, laden zur Reflexion ein und bieten der Beratungsperson wichtige Anhaltspunkte, um dem, was die Klientel weitergebracht hat, genauer auf den Grund zu gehen. Die Klientel wird in eine aktive Rolle versetzt, und das gemeinsame Unterfangen wird dadurch als „Hilfe zur Selbsthilfe“ definiert (vgl. a.a.O. S. 78-81).

Und als Drittes wird mich interessieren, was sich zwischen unserem heutigen Telefonat und unserem Gespräch am ... möglicherweise schon in Richtung Ihrer

Ziele getan hat. Ich werde danach fragen, weil die Wissenschaft festgestellt hat, dass 70 Prozent der Menschen zwischen der Terminvereinbarung und dem Gespräch in irgendeiner Hinsicht von einer Verbesserung berichten. Das kann eine kleine, auf den ersten Blick ganz unscheinbare Verbesserung sein, das kann aber auch eine sehr bedeutende Verbesserung sein. Warum diese Besserung eintreten kann, wurde noch nicht herausgefunden. Aber wichtig scheint mir, dass es diese Besserung oft gibt. Sollten auch Sie eine solche Besserung wahrnehmen, wird mich das interessieren, und ich werde Sie danach fragen. Denn das ist möglicherweise etwas, vorauf wir weiter aufbauen, und das wir weiter ausbauen können. (vgl. a.a.O. S. 82)

Die Frage nach einer möglichen Besserung und Veränderung soll beim Klientel anregen, dass sie den Fokus auf die Ausnahmen vom Problem richten und beobachten, was sie in diesen Momenten (vielleicht anders) tun, wenn Verbesserungen geschehen (vgl. Kapitel 4.4, Fragen nach Ausnahmen).

G) Weitere Informationen und Verabschiedung: Für die Klientel ist nicht von Anfang an klar, wie das Beratungsangebot der Schulsozialarbeit innerhalb des Schulkontextes strukturell verankert ist. Das Vermitteln der folgenden Hinweise an die Klientel erläutert den Beratungskontext und ist bedeutsam, weil sie erfahren, wie mit den Inhalten von Seiten der Schulsozialarbeit umgegangen wird:

- Ich unterstehe der Schweigepflicht und orientiere mich an den geltenden Datenschutzbestimmungen.
- Die Schulsozialarbeit nimmt eine eigenständige und neutrale Position innerhalb der Schule ein und ist nicht der Schulleitung unterstellt.
- Das Beratungsangebot ist kostenlos.
- Die Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit erfolgt (in der Regel) freiwillig.

Zusätzlich zu den Angaben zum Beratungskontext interessieren sich einzelne Klientinnen und Klienten für den beruflichen Hintergrund der Beratungsperson. Folgende Frage ist hierzu dienlich: „*Benötigen Sie noch Angaben zu meiner Person oder meinen beruflichen Qualifikationen?*“ Ich<sup>15</sup> halte die Angaben zu meiner Person, wenn diese gewünscht werden, in der Regel kurz und verweise auf meinen Abschluss in Sozialer Arbeit sowie meine zusätzlichen beruflichen Erfahrungen und Qualifikationen.

---

15 Gemeint ist der Autor

Weiter frage ich die Klientinnen und Klienten, ob sie sich damit einverstanden erklären, dass das Gespräch auf *Video* aufgezeichnet werden wird. Ich begründe das Hilfsmittel Video damit, dass dieses mir als wichtiges Arbeitswerkzeug dient und ich dadurch die Möglichkeit habe, meine Arbeit auszuwerten und die Qualität meiner Beratungstätigkeit zu verbessern. Weiter biete ich den Klientinnen und Klienten an, dass sie eine Kopie dieser Aufnahmen haben können, sofern sie dies wünschen. Vor den jeweiligen Gesprächen frage ich immer nach, ob es in Ordnung sei, wenn ich das Gespräch aufnehmen werde. Hinsichtlich der Verwendung von Videoaufnahmen halte ich mich im Wesentlichen an die Vorschläge von PRIOR (vgl. 2007, S. 97). Wenn ich Gespräche von Kindern und Jugendlichen auf Video aufnehme, hole ich mir vor jedem Gespräch die Zustimmung von ihnen, und auch mit ihren Eltern kläre ich vorgängig ab, ob sie damit einverstanden sind (vgl. Anhang 5, Berechtigung für Arbeit mit Video).

Den Abschluss des Gespräches bilden in der Regel Angaben zu meiner Adresse sowie das Einholen der Telefonnummer und Adresse der Klientin oder des Klienten. Dazu *PRIOR*:

*Kennen Sie meine Adresse? Ich bräuchte jetzt nur noch für meine Unterlagen Ihre Adresse und Ihre Telefonnummer, und dann haben wir m.E. alles sehr gut vorbereitet. Oder haben Sie noch Fragen? Wenn nicht, dann freue ich mich auf unser Gespräch am ... Ich bin sehr gespannt, was wir da zusammen entwickeln werden ... Auf Wiedersehen. (2007, S. 98)*

Die Angaben zur Vorbereitung eines Beratungsgespräches am Telefon sind in dieser Form angewandt umfangreich und weisen zumindest teilweise einen idealtypischen Charakter auf. Gleichsam stellen die verschiedenen Schritte wichtige Aspekte dar, wie ein Arbeitsbündnis mit Klientinnen und Klienten entwickelt werden kann, das sich an einer systemisch-lösungsorientierten Beratungspraxis orientiert. Die beschriebenen Schritte von A) bis G), hin zu einer gelingenden Auftragsgestaltung, sind in einer Tabelle dargestellt und können als Stütze bei einem telefonischen Erstkontakt dienen (vgl. Anhang 1, Vorgehen für eine gelingende Auftragsklärung am Telefon).

### **5.1.2 Informelle Beratungen**

In der Schulsozialarbeit, vor allem wenn wir von der integrierten Schulsozialarbeit sprechen, welche direkt am Ort Schule Beratung anbietet (vgl. Kapitel 3), unterscheidet sich die Art und Weise der Kontaktaufnahme teilweise eindeutig von

einem Beratungsangebot, welches ausserhalb der Schule liegt. Die Kontaktaufnahme mit den Schulsozialarbeitenden ist nicht „nur“ im formellen Rahmen möglich, sondern kann informell spontan, zufällig und unverbindlich erfolgen, denn: Schulsozialarbeitenden haben ihre Beratungsräumlichkeiten in der Schule, bewegen sich auf dem Areal der Schule, verbringen die Pausen auf dem Pausenplatz und halten sich punktuell in den Räumlichkeiten der Lehrpersonen auf. Sowohl Schülerinnen und Schüler, wie auch Lehrpersonen haben dadurch die Möglichkeit spontan und unverbindlich mit den Schulsozialarbeitenden in Kontakt zu treten, ein Anliegen anzubringen, einen Termin zu vereinbaren und über einen Anlass zu berichten, welcher sie vielleicht belastet, oder von dem sie sich eine Rückmeldung von der Schulsozialarbeit wünschen. Diese *informellen Beratungen*<sup>16</sup> können aus Sicht der Schulsozialarbeitenden problematisch sein, weil sie...

- spontan und unvorbereitet erfolgen,
- unerwartet und überraschend sind,
- vielleicht an ungünstigen Orten stattfinden,
- zeitlich begrenzt sind, so dass ein begonnenes Gespräch abrupt beendet werden kann (vielleicht nur solange, wie die Pause dauert),
- das Ziel der Kontaktaufnahme bis am Ende des informellen Kontaktes unklar sein kann und
- kaum genügend Zeit zur Verfügung steht, um die wichtigsten Fragen zum Kontext zu stellen.

Hierzu habe ich die Erfahrung gemacht, dass ich als Schulsozialarbeiter sehr schnell entscheiden muss, ob eine Kontaktaufnahme auf dem Pausenplatz, auf dem Flur oder in den Räumlichkeiten der Lehrpersonen, an einem „*passenden Ort*“ stattfindet. Wenn mich beispielsweise eine Lehrperson in den frequentierten Zonen der Schule anspricht und ein Anliegen mitteilen will, frage ich je nach Thema dazwischen: „*Wollen Sie Ihr Anliegen hier besprechen? Oder wollen wir uns dafür nicht einen etwas ruhigeren Ort aussuchen, damit wir ungestört sprechen können?*“ Dadurch kann ich vermeiden, dass vielleicht heikle Informationen zufällig durch Dritte mitgehört werden. Während der Pausen im Zimmer der Lehrpersonen werde ich oft angesprochen: „*Ah, gut sehe ich Sie. Ich muss mit Ihnen über ... sprechen,*

---

<sup>16</sup> DRILLING / STÄGER beschreiben die Beratungsform wie folgt: Informelle Beratung findet an beliebigen Orten statt und kann auch nur wenige Minuten dauern. Die Klientin bzw. der Klient spricht dabei eine relevante Problematik an, ohne dass sie oder er dazu von der Schulsozialarbeit länger befragt wird. Falls nicht das Bedürfnis nach einem weiteren (formellen) Gespräch besteht, enden hier die Dienstleistungen der Schulsozialarbeit (2000, S. 37).

*der war doch bei Ihnen, oder? Also heute hat er wieder eine Vorstellung geboten.“*

An diesem Punkt frage ich in der Regel verständnisvoll, aber klar nach, ob wir nicht an einem etwas ruhigeren Ort das Thema besprechen könnten, was in der Regel problemlos akzeptiert wird. Denn oftmals lässt das engagierte Treiben der anderen anwesenden Lehrpersonen ein kurzes, fokussiertes Gespräch kaum zu, oder die Integrität des betroffenen Schülers wird in diesem belebten Rahmen etwas gar stark strapaziert.

In der Fachliteratur wurde ich zum Thema informelle Beratung kaum fündig. *DRILLING* betont im Abschnitt *Grundsatz der Beziehungsarbeit* in Anlehnung an informelle Beratungen folgendes:

*Beziehungsarbeit durchzieht die schulsozialarbeiterische Tätigkeit wie ein roter Faden. Der Aufbau der Beziehung bildet die Grundlage, Hilfestellungen überhaupt erst anbieten zu können. Dabei spielt die Präsenz und die Ansprechbarkeit der Schulsozialarbeit eine grosse Rolle. Häufig entstehen Beziehungen bei zufälligen Begegnungen während der Pause oder im Flur... eine Beziehung, die von Vertrauen und Offenheit geprägt ist, ist die Basis für die Initiierung von Lösungsprozessen. So muss sich der Schüler oder die Schülerin sicher sein können, sich auf die beratende Person verlassen zu können. Die Person muss verstanden und ernst genommen werden. Lösungsschritte dürfen nur gemeinsam erfolgen. (2001, S. 107)*

Weiter wird – zumindest in der Schweiz – von niederschweligen Hilfestellungen für die Schülerinnen und Schüler sowie den Lehrpersonen und Eltern gesprochen (vgl. a.a.O. S. 121). *SPECK* spricht in diesem Zusammenhang von *offenen Gesprächs-, Kontakt und Freizeitangeboten* (2007, S. 62). Damit finden sich Hinweise, in welchem Rahmen die Schulsozialarbeit informelle Beratung erbringen kann, aber nicht, wie sie diese Dienstleistung anbieten könnte (vgl. umfassend Kapitel 3.2). Es lassen sich demnach keine methodischen Vorschläge ableiten, wie bei der informellen Beratung Arbeitsbündnisse gestaltet werden können.

Grundsätzlich kann bei informellen Beratungen zwischen einem *Informationsaustausch* und einer *Anfrage zur Bearbeitung eines Anliegens* unterschieden werden. Wenn sich eine spontane Begegnung auf einen Informationsaustausch beschränkt, handelt es sich in der Regel kaum um belastende Themen, wie zum Beispiel ein kurzer Austausch über den aktuellen Stand bei der Lehrstellensuche mit einer Schülerin, oder die Information von der Lehrperson, dass der Schüler (welcher aktuell bei der Schulsozialarbeit in Beratung ist) im Moment wieder

regelmässig den Unterricht besucht. Handelt es sich um Anfragen zur Bearbeitung eines Anliegens, liegt der Fall anders. Aufgrund der ersten Informationen des Gegenübers, welche den Anlass der Kontaktaufnahme umschreiben, müssen Schulsozialarbeitende entscheiden, wie sie dieses Setting strukturieren wollen.

Die folgenden Anregungen für ein methodisches Vorgehen bei der Gestaltung von informellen Beratungen erfolgen in Anlehnung an Kapitel 5.1.1, telefonische Anfragen und Anliegen optimal vorbereiten:

A) Kontaktaufnahme: In der Regel beginnen informelle Beratungen ungefähr so:

- Eine Schülerin / ein Schüler: *„Guten Tag Herr Bösch, ich wollte Sie schnell etwas fragen?“*
- Lehrperson: *„Ach, gut dass ich Sie sehe, ich wollte mit Ihnen über ... sprechen, dem geht es im Moment nicht gut, und ich habe ihm gesagt, er soll sich bei Ihnen melden. Hat er Kontakt mit Ihnen aufgenommen?“*
- Im Lehrerzimmer: Drei Lehrpersonen tauschen sich stehend aus, und ich trete gerade ins Zimmer: *„Gut dass Sie kommen, wir sprechen gerade über »Ihren Kandidaten«. Der hat wieder...“*

B) Zeitpunkt der informellen Beratung: Bei all diesen Anfragen stellt sich aus der Sicht der Schulsozialarbeit, wie bei einer telefonischen Anfrage, folgende erste Frage: Habe ich Zeit und bin ich an einem Ort, um in den nächsten fünf bis fünfzehn Minuten auf ein Anliegen einzugehen?

Wenn dies nicht der Fall ist, vereinbare ich einen neuen Zeitpunkt, um auf das Anliegen einzugehen und frage mein Gegenüber, wie viel Zeit er/sie dafür benötigt.

C) Ort der informellen Beratung: Habe ich Zeit, um auf ein Anliegen einzugehen, dann ist in der Regel die folgende Frage angebracht:

*„Entschuldigung, aber darf ich Sie kurz unterbrechen? Danke. Möchten Sie Ihr Anliegen hier mit mir besprechen, oder wollen wir uns dafür einen etwas ruhigeren Ort aussuchen, damit wir ungestört sprechen können.“* Oder wenn ich beispielsweise auf Grund von nonverbalen Beobachtungen spüre, dass mein Gegenüber in einem unruhigen Zustand ist oder nervös auf mich wirkt, sage ich beispielsweise: *„Darf ich Sie kurz unterbrechen, aber mir wäre dafür ein ruhiger Ort lieber. Um all diese Menschen herum kann ich mich so schlecht konzentrieren. Würde es Ihnen etwas ausmachen, wenn wir uns in mein Büro begeben, wo wir ungestört sprechen können?“*

D) Dauer der informellen Beratung: Befinden sich die Klientin, der Klient sowie die Beratungsperson an einem Ort, wo das Anliegen, besprochen werden kann, habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Klärung des zeitlichen Rahmens für den Austausch gleich zu Beginn geklärt werden sollte. Damit kann vermieden werden, dass ein Gespräch abrupt beendet werden muss. Die Frage nach dem Zeitrahmen lässt sich in der Regel auch auf dem Weg hin zu einem ruhigen, ungestörten Ort, klären. *„Bevor Sie mir weiter berichten werden, möchte ich noch den Zeitrahmen klären. Was denken Sie, wie viel Zeit werden wir benötigen, um Ihr Anliegen ausreichend besprechen zu können?“*

E) Stichwort / Anliegen / Ziel: Als Strukturierungshilfe kann der Klientin oder dem Klienten die Frage nach einem Stichwort oder einer Überschrift gestellt werden. *„Könnten Sie mir bitte vielleicht ein Stichwort oder eine Überschrift zu Ihrem Anliegen sagen, was umschreibt, was Sie mit mir während den folgenden ... Minuten besprechen und erreichen möchten?“* (vgl. PRIOR, 2007, S. 40) Oder: *„Wir können uns in den nächsten ... Minuten ungestört Ihrem Anliegen widmen. Über was sollten wir sprechen, damit das Wesentliche gesagt ist, und Sie das Gespräch als klärend erleben?“* (vgl. DE JONG / BERG, 2003, S. 426)

F) Verständnis für Anliegen vermitteln (Pacing): Ein verständnisvoller Umgang hinsichtlich des Anliegens, über welches die Klientin, der Klient in einer informellen Beratung berichtet, stellt für mich das bedeutende Ziel dieses ersten Kontaktes dar. Egal, ob mein Gegenüber sich dafür entscheidet sein Anliegen nach diesem informellen Kontakt mit mir weiter zu bearbeiten, sollte der Anfrage ein größtmögliches Verständnis entgegengebracht werden. Auch hierzu können die Anregungen, welche bereits vorherigen Kapitel 5.1.1 dargestellt werden, hilfreich sein: *„Da haben Sie aber schwere Belastungen zu tragen.“* Oder: *„Puh... das hört sich so an, als ob Sie da in letzter Zeit mit nicht ganz so einfachen Dingen konfrontiert waren“* (PRIOR, 2007, S. 48). Oder zu einer Schülerin, einem Schüler: *„Das hört sich für mich so an, als hättest Du im Moment in schulischer und privater Hinsicht grosse Belastungen zu tragen. Ich kann mir vorstellen, wie schwierig für Dich das alles im Moment ist. Habe ich Dich richtig verstanden? Du möchtest bei mir Wege finden, wie Du die aktuellen Belastungen alle unter einen Hut bringen könntest?“*



G) Wie weiter, weiteres Vorgehen planen (Leading): An dieser Stelle habe ich in der Regel ausreichend Informationen, um zu entscheiden, welche Leistungen aus Sicht der Schulsozialarbeit angeboten werden könnten. Oder das Anliegen entspricht nicht einer Leistung, welche die Schulsozialarbeit anbietet, und ich vermittele die Klientel an die entsprechende Stelle weiter. Wenn Schülerinnen und Schüler ein Anliegen haben, welches eine andere Stelle „behandeln“ sollte, biete ich ihnen an, sie zu dieser Stelle zu begleiten (Berufsinformationszentrum, Polizei, Beratungsstelle für Familienplanung u.a.m). Oftmals ist der zeitliche Rahmen bei informellen Beratungen kaum ausreichend, um die weiteren Schritte hin zu einem möglichen Beratungsauftrag im Detail zu klären, oder ich kann wichtige Informationen zur Dienstleistung und Arbeitsweise der Schulsozialarbeit nicht, oder nur begrenzt, weitergeben. Ist der zeitliche Rahmen ausreichend, führe ich das Gespräch, in Anlehnung an die Schritte C) bis G), welche in Kapitel 5.1.1 beschrieben werden, weiter, mit dem Ziel zu klären, in welche Richtung eine mögliche Unterstützung durch die Schulsozialarbeit erfolgen könnte. Ist die mögliche Gesprächsdauer ausgeschöpft, gilt es einen guten Abschluss zu finden. Folgende zwei Aspekte gilt es hierbei zu beachten: Habe ich genügend Informationen, um zu entscheiden, ob die Anfrage im Rahmen der Leistungen der Schulsozialarbeit bearbeitet werden kann? Und: Will die Klientel ihr Anliegen weiter mit mir besprechen und eventuell bearbeiten? Bestehen Informationslücken, um zu entscheiden in welcher Form die Unterstützung durch die Schulsozialarbeit erfolgen könnte, oder fehlt ein allgemein formuliertes Beratungsziel, gehe ich in etwa wie folgt vor:

Vielen Dank für Ihre bisherigen Ausführungen. Leider ist unsere Gesprächszeit bald zu Ende, und ich würde mit Ihnen gerne absprechen, wie wir verbleiben. Darf ich kurz schildern, was mir wichtig wäre? ... Vielen Dank. Für mich wäre es wichtig, wenn wir uns noch einmal treffen und Ihr Anliegen weiter besprechen könnten, damit wir das Ziel, welches Sie durch meine Unterstützung erreichen möchten, noch genauer klären können. Wie denken Sie über dieses Vorgehen? ... Wenn wir uns 20 bis 30 Minuten Zeit dafür reservieren, würde das ausreichen? Was meinen Sie? ... Schön, vielen Dank. An welchen Wochentagen und zu welchen Tageszeiten wäre ein Treffen möglich? ...

Sollte die Klientin oder der Klient keinen weiteren Kontakt wünschen, gilt es diesem Wunsch natürlich zu entsprechen und sein Gegenüber wohlwollend zu

verabschieden. Dazu gehört natürlich auch, dass die Schulsozialarbeit jederzeit wieder kontaktiert werden kann.

Die Strukturierung einer informellen Beratung in Anlehnung an die oben beschriebenen Punkte, scheint mir daher hilfreich zu sein, weil diese zwar in einem informellen Rahmen stattfindet, aber durch die wenigen Strukturierungshilfen sehr bald klar wird, ob aus der informellen Beratung eine formelle, auf ein Ziel fokussierte Beratung werden wird.

## **5.2 Beratungsziel(e)**

Ein klar definierter Beratungsauftrag steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Definition von einem Ziel oder von mehreren Zielen, welche den Weg hin zu einem wünschenswerten Zustand beschreiben. Fehlt die Zielbeschreibung, oder ist die Zielbeschreibung in einer Art und Weise definiert, dass sie unrealistisch ist, wird die Beratung und Unterstützung kaum wirksam sein. Hierzu vertreten Fachpersonen aus verschiedenen beraterischen Fachrichtungen eine einheitliche Meinung (NEUFFER, 2007, S. 84, LOTH, 1998, S. 68-69, HARGENS, 2006, S. 58-59, von SPIEGEL, 2006, S.135, PRIOR, 2007, S. 42). Im Lösungsorientierten Ansatz wird die Orientierung hin zum einem durch die Klientinnen und Klienten definiertes Ziel gänzlich ins Zentrum gerückt und auf eine Problemanalyse wird verzichtet (vgl. Kapitel 4.2.6).

Schulsozialarbeitende begleiten und unterstützen Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens hin zu einer befriedigenden Lebensbewältigung (vgl. Kapitel 3.1). Nur kommen die Kinder und Jugendlichen eher selten zur Schulsozialarbeit, weil sie von sich aus ein Problem erkannt haben und entsprechend verändern wollen. Vielmehr sind es häufig die Eltern, Lehrpersonen oder weitere erwachsene Personen im Umfeld des Kindes, welche Schwierigkeiten wahrnehmen, definieren und darüber beunruhigt sind (vgl. STEINER / BERG, 2008, S. 78). Dieses Dreieck – Kind, Eltern, Lehrperson – ist bei der Klärung des Kontextes hin zu einem klaren Beratungsauftrag besonders zu beachten. Nur wenn es gelingt, dass die aus der Problembeschreibung definierten Ziele hin zum wünschenswerten Zustand von den involvierten Personen und deren Rollen und Funktionen unterstützt werden, bestehen die Voraussetzungen, um den Weg in Richtung Ziel anzustreben. Insbesondere im Lösungsorientierten Ansatz werden diese möglichen *Zielkonflikte* bereits am Anfang der Beratung diskutiert und geklärt

(ebd.). Ein weiterer wichtiger Aspekt stellt die Vorgehensweise dar, wie die Eltern durch die Lehrpersonen auf mögliche Schwierigkeiten ihres Kindes angesprochen werden. Nehmen wir als Anlass eines Gespräches zwischen Eltern, Lehrperson und der Schulsozialarbeitenden ein aggressives Verhalten eines Kindes. Die Lehrperson hat in den letzten Wochen vermehrt beobachtet, dass das Kind aggressiv reagiert und seine Fäuste einsetzt. Sie will die Eltern über diese Vorkommnisse informieren und mit ihnen ein Gespräch führen. Die Art und Weise, wie sie das tut, kann entscheidend sein. Im schlechteren Fall wird sie die Mutter anrufen und ihr mitteilen, dass ihr Kind in der Schule oft aggressiv sei und die Schule ein solches Verhalten nicht länger toleriere. Bei einer solchen Kontaktaufnahme wird sich die Mutter mit grösster Wahrscheinlichkeit angegriffen fühlen. Sie wird ihr Kind in Schutz nehmen, oder andere Gründe darlegen, welche das Verhalten ihres Kindes erklären. Eine kooperative Zusammenarbeit wird schwierig sein. *FURRMANN* schlägt als Möglichkeit, wie die Eltern zur Kooperation eingeladen werden können, folgende, beispielhafte Vorgehensweise vor:

*Ich habe mit meinen Kollegen über Karl gesprochen, und wir haben darüber nachgedacht, was wohl im Moment für ihn am wichtigsten wäre zu lernen, damit er in der Schule erfolgreich ist. Wir sind zu dem Schluss gekommen, dass es für ihn wichtig wäre, etwas mehr Selbstkontrolle zu entwickeln und ruhig zu bleiben, selbst wenn andere nicht nett zu ihm sind. Was meinen Sie dazu? (2007, S. 24)*

Werden Eltern auf eine solche Weise zur Zusammenarbeit eingeladen, werden sie wohl kaum in den Widerstand treten, vielmehr wird mit einer solchen Kontaktaufnahme bereits ein Zielzustand beschrieben, und es macht einen Unterschied, ob die Eltern mit der „Auflage“ - wir tolerieren das aggressive Verhalten ihres Kindes nicht mehr - oder mit der zu erlernenden Fähigkeit - es wäre gut, wenn ihr Kind etwas mehr Selbstkontrolle entwickeln könnte – konfrontiert werden (vgl. a.a.O. S. 24).

Welche Merkmale wirksame Beratungsziele aufweisen, wird in der Folge beschrieben; immer mit dem Fokus auf die Klientel, welche einem Beratungsziel ihre Bedeutung gibt und der Bearbeitung in Richtung Lösung ihre Berechtigung erteilt.

### 5.2.1 Merkmale wirksamer Ziele

Wirksame Beratungsziele stehen sozusagen auf der gegenüberliegenden Seite von Problembeschreibungen. Die systemisch-lösungsorientierte Beratungspraxis beschäftigt sich nicht vertieft mit dem Problem und seinen Ursachen, weil diese kausale und gradlinige Verknüpfung erfahrungsgemäss den Problemzustand festigt (vgl. HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 154). In Kapitel 4 werden die Erkenntnisse, welche dieses Ursache-Wirkungsvorgehen hinterfragen, zusammenfassend dargestellt.

Gemeinsam mit den Klientinnen und Klienten werden Ziele erarbeitet und die Beratungstätigkeit dementsprechend ausgerichtet. Diese Zusammenarbeit anhand von Beratungszielen bildet gewissermassen die inhaltliche Grundlage und Legitimationen des Arbeitsbündnisses zwischen Klientel und Beratungsperson. Weiter merken HUBRIG / HERRMANN an:

*Deshalb ist ein wichtiger Schritt in der systemischen Beratung Ziele zu definieren. Und das heisst, an die positiven Auswirkungen eines gelösten Problems zu denken. »Attraktive« Ziele bewegen uns emotional aus dem Problemraum hinaus auf etwas Neues hin. Hinweise auf realistische und erreichbare Ziele liefern häufig die »Ausnahmen« vom Problem, denn in ihnen realisiert der Einzelne schon eine ihm mögliche Lösung. (2005, S. 154)*

Ein systemisch-lösungsorientiertes Vorgehen baut auf der Kooperation auf und leitet die möglichen Handlungsschritte nicht aufgrund einer umfassenden Problemanalyse, welche durch eine Expertenperson bestimmt wird, ab. Es geht nicht darum *das Wesen des Problems* zu bestimmen, oder problembezogen nach dem *wer, was, wann, wo* und *warum* zu fragen, oder gar eine Sammlung aller bisherigen Schwierigkeiten und Belastungen anzulegen, um aus der Sicht der Expertin, des Experten folgerichtige Handlungsschritte abzuleiten. Denn daraus resultiert letztendlich eine Interaktion zwischen Klientel und Beratungsperson, welche sich auf die Probleme konzentriert und nicht bei den Handlungsideen der Klientinnen und Klienten ansetzt (DE JONG / BERG, 2003, S. 31).

Aber auch die Schulsozialarbeit ist in einen strukturellen Rahmen eingebunden, welcher hinsichtlich der Zielfindung von Bedeutung sein kann. An dieser Stelle sei noch einmal auf das Handlungsprinzip von Hilfe und Kontrolle verwiesen (vgl. Kapitel 3.2), dem sich auch die Schulsozialarbeit nicht völlig entziehen kann, und das je nach konzeptioneller und struktureller Ausrichtung innerhalb der Schulen,

mehr oder weniger bedeutsam ist. Hinsichtlich des Handlungsprinzips Hilfe und Kontrolle lässt sich weiter anmerken, dass die Schulsozialarbeitenden gut daran tun, sich Strukturen zu schaffen, in welchen sie möglichst unabhängig und neutral agieren und beraten können. Insbesondere, wenn sie ihre Dienstleistung nach einem systemisch-lösungsorientierten Vorgehen ausrichten. Bevor allfällige Ziele definiert werden, gilt es mögliche Zielkonflikte, welche beispielsweise auf strukturellen oder gesetzlichen Rahmenbedingungen gründen, transparent zu machen und weitestgehend zu klären. Hiermit sind zum Beispiel die Gefährdung des Kindeswohls, die Missachtung der elterlichen Pflichten oder die Missachtung der Schulordnung gemeint. Derartige strukturelle oder rechtliche Rahmenbedingungen können den „Spielraum“ hin zu Lösungswegen einschränken oder zum Teil vorgeben. Nach diesen Voraussetzungen müssen sich Schulsozialarbeitende, ihrer strukturellen Organisation und Einbindung entsprechend (vgl. Kapitel 3.4), orientieren und ihre Rolle innerhalb des Unterstützungsprozesses vor einer allfälligen, gemeinsamen Zieldefinition erläutern. Dennoch gilt es beim Thema Hilfe und Kontrolle eine weitestgehende Orientierung an den Bedürfnissen, Anliegen und Handlungsideen der Klientinnen und Klienten anzustreben (vgl. von SPIEGEL, 2006, S. 135-136).

Bei der Fallführung durch die Schulsozialarbeit bietet sich in komplexen Situationen ein Vorgehen nach dem *Case Management*<sup>17</sup> an, welches eine hilfreiche methodische Strukturierung in Richtung Ziel ermöglicht (vgl. hierzu umfassend: NEUFFER, 2007, S. 53-112). Ich werde in der Folge nicht umfassend auf die einzelnen Schritte im Case Management eingehen, sondern das Interesse auf die Ziele und Zielkriterien richten. Nachstehenden werden drei Ebenen von Zielen unterschieden: Grundsatzziele, Rahmenziele und Handlungsziele.

Grundsatzziele drücken ideale Zustände, Perspektiven und Werthaltungen aus. Sie beschreiben einen Wunschzustand, wie sich eine Problemsituation verändern soll (vgl. NEUFFER, 2007, S. 88-89). In Anlehnung an die vorgeschlagenen Vorgehensweisen bei telefonischen oder informellen Kontakten kann die Definition des Grundsatzziels mit dem von *PRIOR* vorgeschlagenen Vorgehen – *auf ein allgemein formuliertes Ziel einigen* - verglichen werden (vgl. Kapitel 5.1). Bei der

---

<sup>17</sup> Case Management ist ein Konzept zur Unterstützung von Einzelnen, Familien, Kleingruppen. Case Management gewährleistet durch eine durchgängige fallverantwortliche Beziehungs- und Koordinierungsarbeit Klärungshilfe, Beratung, Zugang zu notwendigen Dienstleistungen und eine überwachte, qualifizierte Durchführung der Hilfen. Case Management befähigt die KlientInnen, Unterstützungsleistungen selbstständig zu nutzen und greift so wenig wie möglich in die Lebenswelt von KlientInnen ein (Nuffer, 2007, S. 19).

gemeinsamen Definition eines Grundsatzziels sollen die involvierten Personen Perspektiven entwickeln und einen längerfristig zu erreichenden, wünschenswerten, positiv formulierten Zielzustand beschreiben, der die Klientin, den Klienten mit den beteiligten (professionellen) Unterstützungspersonen verbindet. Die Klientel soll sich mit dem Grundsatzziel identifizieren können, einen Nutzen darin sehen und dem anzustrebenden Zielzustand möglichst motiviert entgegenblicken (vgl. NEUFFER, 2007, S. 89). Hierzu folgendes, bereits früher in dieser Arbeit aufgeführtes Beispiel:

Anna geht in die 6. Klasse und machte während der Sommerferien ihrer Familie klar, dass sie die Schule nicht mehr besuchen werde. Sie erlitt, nach Aussagen ihrer Mutter, eine Art „Nervenzusammenbruch“. Die Stimmung innerhalb der Klasse beschreibt Anna als schlecht. Einzelne Mitschülerinnen würden sie ausschliessen und gemeine Dinge sagen. Die Mutter berichtet, dass sich Anna momentan kaum auf das Lernen konzentrieren könne. Aus der Sicht der Lehrperson nimmt Anna an vielen Auseinandersetzungen teil. Es gelinge ihr eher selten sich abzugrenzen.

Ein gemeinsames, mit Anna, ihrer Mutter und der Lehrperson erarbeitetes, Grundsatzziel könnte lauten: Anna ist bis in fünf Monaten besser in die Klasse integriert, und sie kann sich innerhalb der Klasse entspannt bewegen und lernen.

Rahmenziele: Sind verschiedene Unterstützungspersonen involviert und ist ein Fall komplex, übernehmen *Rahmenziele* die wichtige Aufgabe als Scharnierfunktion zwischen den Grundsatz- und Handlungszielen. Rahmenziele beschreiben beispielsweise, wer welche Unterstützung bietet, um das Grundsatzziel zu erreichen. Sie sind positiv herausfordernd formuliert, realistisch, zumindest partiell erreichbar, ergebnisorientiert beschrieben, auf einen Lerneffekt ausgerichtet, offen formuliert und lassen genügen Spielraum, um konkrete Handlungsziele abzuleiten (vgl. NEUFFER, 2007, S. 90-91). Mögliche Rahmenziele im Fall von Anna sind:

- Anna erarbeitet bei der Schulsozialarbeit, was sie tun kann, damit sich ihr Wohlbefinden innerhalb der Klasse verbessert.
- Die Lehrperson von Anna veranlasst, dass sich die Klasse auf eine partizipative Art und Weise mit dem Thema Respekt auseinandersetzt, mit dem Ziel, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler mehr Verantwortung für die Gruppe übernehmen können.

- Die Mutter von Anna entwickelt gemeinsam mit ihrer Tochter Handlungsstrategien, wie und in welcher Form sie zukünftig das Thema Hänself zuhause in einer konstruktiven Weise besprechen werden.

Handlungsziele beschreiben, welcher konkrete Zustand innerhalb eines kurzfristig festgelegten Zeitraums erreicht werden soll. Für eine Person oder eine Personengruppe wird durch die Art der Formulierung klar, was mit dem Handlungsziel gemeint ist. Eine Überprüfung von positiv formulierten Handlungszielen kann anhand der *s.m.a.r.t.-Kriterien* durchgeführt werden. Handlungsziele sind...

- **spezifisch** und in einer Art und Weise verfasst, dass für alle klar ist, was erreicht werden soll.
- **messbar**, so dass die Erreichung des Handlungsziels möglichst überprüfbar ist.
- **akzeptabel** und werden von den involvierten Personen unterstützt.
- **realistisch** und werden von den involvierten Personen hinsichtlich der Erreichung als umsetzbar eingestuft.
- **terminiert**, so dass nach einem definierten Zeitpunkt überprüft werden kann, ob, oder inwieweit, das Handlungsziel erreicht werden konnte.

(In Anlehnung an das Bundesministerium 1999. S. 71, zit. in: NEUFFER, 2007, S. 91).

In Anlehnung an *HUBRIG / HERRMANN* können für eine systemisch-lösungsorientierte Beratungspraxis von Schulsozialarbeitenden folgende Merkmale für *wohlgeformte Handlungsziele* abgeleitet werden (2005, S. 154-155):

Ein für Klientinnen und Klienten wohlgeformtes Ziel...

- ist **positiv** und hin zu einem wünschenswerten Zustand **formuliert**. Ein Beispiel: *„In den folgenden drei Monaten lerne ich, mich gegen gemeine Aussagen von meinen Mitschülern zu wehren und verbale Angriffe ruhig aber bestimmt zu kontern. Ich übe in sechs Trainings (Beratungen) verschiedene Handlungen und Reaktionsweisen, welche mir helfen, mich zu behaupten und zu wehren.“*
- ist **bedeutsam**, weil damit eine Besserung und ein Nutzen verbunden sein sollen. *„Welchen Nutzen hast Du, wenn du das Ziel erreichen wirst?“*
- weist einen Bezug zum Kontext auf und wird als sinnvoll erlebt. Oder anders gesagt: Das Ziel ist **kontextspezifisch** formuliert und relativiert globale

Zielvorstellungen. *„In welchen Situationen und zu welchen Zeiten wird das Erreichen des Ziels hilfreich für Dich sein?“*

- ist **realistisch** und bezieht sich auf Handlungen, welche selber erreicht und realisiert werden können. *„Welchen Einfluss hast Du, um Dein Ziel zu erreichen?“*
- baut auf den **Ressourcen** und **Fähigkeiten** auf. *„Welche Deiner Fähigkeiten werden Dir helfen Dein Ziel zu erreichen?“*
- stützt sich auf **sinnesspezifisch konkrete Zielkriterien** und fragt: *„Woran wirst Du merken, dass Du Dein Ziel erreicht hast? Was wirst Du spüren, sehen, hören, riechen, schmecken?“* (Durch die Fragen zu den Sinnen hinsichtlich der Erreichung des Ziels, wird die Selbstwahrnehmung geschärft).
- berücksichtigt ihre **Einwände** und **Bedenken**. Mögliche innere oder äussere Widerstände werden geklärt, und das Ziel wird entsprechend angepasst. *„Gibt es Einwände, die Deinem Vorhaben im Wege stehen könnten?“*
- bezieht sich auf eine erste **konkrete**, mögliche **Handlung** in Richtung Ziel: *„Was ist der erste konkrete Schritt auf dem Weg zu Deinem Ziel?“*

Eine Aufgliederung in Grundsatz-, Rahmen- und Handlungsziele ist vor allem dann sinnvoll, wenn sich bei einer entsprechenden Problemsituation eine solche Aufteilung aufdrängt, um mit den Klientinnen und Klienten sowie den involvierten Personen die Unterstützung in Richtung Lösung zu planen. Insbesondere wenn bei einem Fall bereits unterschiedliche Unterstützungspersonen involviert sind und die Schulsozialarbeit um Unterstützung angefragt wird, kann sie das Case Management übernehmen, beziehungsweise den Beratungsprozess nach dem Case Management strukturieren. Dabei ist es in der Regel sinnvoll, wenn alle involvierten Unterstützungspersonen gemeinsam mit den Klientinnen und Klienten das weitere Vorgehen planen. *Gunther SCHMIDT* bringt es in Zusammenhang mit therapeutischen Settings auf den Punkt, indem er sagt:

*Jede Therapie legitimiert sich ausschliesslich dadurch, dass sie als erfolgreiches, zieldienliches Mittel für die Zwecke dient, für die sie in Anspruch genommen wird. Damit überhaupt möglich wird zu überprüfen, ob die Therapie als zieldienliches Mittel taugt, muss Klarheit herrschen über die Prüfkriterien, d. h. über die angestrebten Ziele. Ist diese Klarheit hergestellt, sollte jeder Schritt in der Therapie, d. h. jeder Inhalt und jede Art der Kommunikation, jede Art der Beziehungs-*



*gestaltung, jede Art und Richtung der Intervention etc., permanent darauf geprüft werden, ob und, wann ja, wie er zieldienlich wirkt oder nicht, ob er notwendig dafür erscheint, das Ziel zu erreichen oder nicht. (2007, S. 153)*

Diese Erkenntnis hat wohl allgemeine Gültigkeit, wenn es um Unterstützung und Beratung von Klientinnen und Klienten geht, denn es gilt nicht in einen Kreislauf einer möglichen „*professionellen (Nicht-)Kooperation*“ zu gelangen, in welchem sowohl Unterstützungspersonen und Klientel die Übersicht verlieren, so dass unkoordinierte und im schlechtesten Fall sich widersprechende Hilfestellungen angeboten werden. Insbesondere in komplexen Problemsituationen, in welchen viele Unterstützungspersonen aus unterschiedlichen Fachstellen involviert sind, sollte überprüft werden, welche Leistungen aktuell durch die Klientel als hilfreich erlebt werden und ob die Anzahl der Unterstützungspersonen eventuell reduziert werden könnte (vgl. LOTH, 1998, S. 72).

### **5.3 Gestaltung der Beratung – Mit den PELZ-Fragen zum Beratungsziel**

Eine Beratung beginnt mit dem ersten Kontakt zwischen Klientel und Beratungsperson. Am Ausgangspunkt dieses Kontaktes steht eine Ist-Soll Diskrepanz, welche durch die Klientel erlebt und definiert wird (BAMBERGER, 2001, S. 30). Wann immer möglich gilt es den Erstkontakt in einer Art und Weise zu gestalten, dass beispielsweise der Schüler nach seinen Hobbys, Freunden, besonderen Interessen, Fähigkeiten, Lieblingsfächern, seiner Familie, einem möglichen Haustier, ... gefragt wird, so dass die Aufmerksamkeit des beginnenden Arbeitsbündnisses sich nicht nur auf den Problemkontext bezieht, sondern bereits mögliche Ressourcen der Klientin, des Klienten sichtbar werden (vgl. HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 149, VOGT-HILLMANN, 2005, S. 20). Dasselbe gilt für Eltern und Lehrpersonen, welche in die Beratung kommen. Auch sie sollen wohlwollend empfangen werden. *BAMBERGER* merkt dazu an:

*Lösungsorientierte Beratung beginnt im Hier und Jetzt, und es wird zunächst einmal hingenommen, dass etwas so ist, wie es ist. Genau das ist der Anfang von „Synchronisation“, ein respektvolles Aufeinanderzugehen.*

*Die zweite wichtige Ressource, die der Berater von sich aus in diesen ersten Moment der Begegnung einbringen wird, ist die Fähigkeit, „Brücken zu bauen“, Brücken des Vertrauens, der Wertschätzung, der Ermutigung – und später dann – die Brücke vom Hier und Jetzt zu einem Punkt, der in der Zukunft liegt. (2001, S. 35).*

Damit ein Gespräch in einem konstruktiven Klima stattfinden kann, können auch Aspekte, wie ausreichend grosse Beratungsräumlichkeiten, bequeme Stühle (auch für Kinder), ausreichend Trinkwasser, eine Blume auf dem Tisch, angenehme Lichtverhältnisse, ... eine nicht unbedeutende Rolle spielen.

In Kapitel 4.3 wird zusammenfassend dargelegt, welche Merkmale eine kooperative Arbeitsbeziehung und –haltung ausmachen. Um erfolgreich eine Beratung zu moderieren, gilt es genau hinzuhören, die Schlüsselworte der Klientel zu erkennen, sich dem kognitiven Stil und der Sprache anzugleichen sowie auf die Art, wie sich die Klientinnen und Klienten repräsentieren, zu achten. Hierzu kann beispielsweise das Tempo, die Stimme, der Atem oder die Körperhaltung zumindest teilweise angeglichen werden (vgl. VOGT-HILLMANN / BURR, 2005, S. 21).

Als Beratungsperson einen Rahmen zu gestalten, in welchem zielgerichtet und in einem auf Kooperation ausgerichteten Setting gearbeitet werden kann, heisst auch sich selber nicht aus den Augen zu verlieren. Dazu gilt es in der Beratung auch auf mein Befinden zu achten. Als teilnehmende Person im Beratungssystem bin ich während eines Gespräches selber Teil des Prozesses (vgl. Kapitel 4.1), und daher gehört die Pflege des eigenen Wohlbefindens zum professionellen Handeln (vgl. HARGENS, 2006, S. 79).

Bevor ein Erstgespräch beginnt, sind die Rahmenbedingungen sowie die Rollen und Funktionen der anwesenden Personen zu klären und zu besprechen. Auf die besondere Rolle und Funktion der Schulsozialarbeit wird in dieser Arbeit mehrfach hingewiesen und bedarf einer besonderen (Er-)Klärung, weil sie ihre Dienstleistung direkt innerhalb der Schule anbietet und die Abgrenzung zur Schule und zur Jugendhilfe nicht einfach zu erkennen ist (vgl. Kapitel 3.2, 3.4, 4.3.4 und 5.2.1). Folgende einleitende Informationen gebe ich in der Regel, nach der Begrüssung und vor den Fragen in Richtung Ziel, einleitend weiter:

- „Was heute hier in diesem Gespräch gesagt werden wird, werde ich nicht weitererzählen, ausser Sie geben mir dafür die Erlaubnis, denn die Schulsozialarbeitenden *unterstehen der Schweigepflicht*.“
- „Das Angebot Schulsozialarbeit nimmt innerhalb der Schule eine *eigenständige und neutrale Rolle* ein. Ich habe gegenüber der Schulleitung keine Informationspflicht.“<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Nicht alle Schulsozialarbeitende finden diese Organisationsform vor (vgl. Kapitel 3.4 Organisation und Struktur).

- „Folgende Regeln sind mir im Gespräch wichtig: Ich werde verschiedene Fragen stellen, damit ich mir ein Bild davon machen kann, was hier heute geschehen sollte, damit die Beratung hilfreich für Sie sein wird. Ich kann keine Garantie abgeben, dass das Gespräch hilfreich sein wird, aber ich werde mein Bestes dafür tun. Wer eine der Fragen nicht beantworten kann, oder will, wird gute Gründe dafür haben, und ich erachte es als das Recht von jeder anwesenden Person eine Frage nicht zu beantworten (vgl. HARGENS, 2006, S. 78). Weiter ist es mir wichtig, dass diejenigen die Fragen beantworten, welchen ich die Frage stelle. Ich werde darauf achten, dass alle zu Wort kommen werden. Und dann ist es für mich wichtig, dass Sie sich sofort melden, wenn Sie sich unwohl fühlen. Sollte in der nächsten Stunde etwas passieren, wobei sich irgendjemand unwohl fühlt, bitte ich Sie mir das umgehend zu melden.“
- „Haben sie hierzu noch eine Frage, oder wünschen sie noch Angaben zu meinem beruflichen Hintergrund?“

Ist eine erste Kontaktaufnahme erfolgt, eignen sich die PELZ-Fragen, damit Einzelne oder Gruppe den Weg in Richtung Zielgestaltung und –definition einschlagen können. Die Abkürzung PELZ steht für die Bereiche: Problemwahrnehmung und Problembeschreibung, Erklärungsmodelle, Lösungsversuche sowie Ziele. Es handelt sich um eine Zusammenstellung von lösungsorientierten und systemischen Fragestellungen, welche vom Norddeutschen Institut für Kurzzeitberatung entwickelt wurden:

**Problemwahrnehmung und –beschreibung:**

1. Wer hatte die Idee, zur Beratung zu kommen?
2. Sind alle Anwesenden damit einverstanden, dass sie hier sind?
3. Wer ist dagegen und aus welchen Gründen?
4. Wer ist dafür und aus welchen Gründen?
5. Was hat ev. jemand bewogen, nicht anwesend zu sein?
6. Was ist der aktuelle Anlass, Beratung aufzusuchen?
7. Worin besteht für jedes einzelne System-Mitglied das Problem (Ist-Zustand)?
8. Wer hat das Problem zuerst entdeckt/benannt?
9. Mit wem wurde darüber gesprochen?
10. Wen belastet es am meisten?

**Erklärungsmodelle:**

11. Wie erklären sich die Einzelnen das Problem?
12. Was vermuten Einzelne über die Erklärungen anwesender und auch abwesender Personen?
13. Wenn Erklärungen verschieden sind, welche Erklärungen haben die Anwesenden dafür?

14. Welche anderen möglichen Erklärungen gibt es, die noch nicht geäußert wurden?
15. Welche von Ihren Erklärungen erachten Sie als die Nützlichste?

**Lösungsversuche:**

16. Was tun die beteiligten Personen, wenn das Problem auftritt?
17. Wer hat bisher versucht, das Problem zu lösen und auf welche Weise?
18. Welche Resultate brachten diese Lösungsversuche?
19. Welche Lösungsversuche waren besonders hilfreich (Rangskala)?
20. Welche Lösungsversuche gibt es, die noch nicht versucht wurden?
21. Welches Ergebnis wäre von den Lösungsversuchen zu erwarten?

**Ziele:**

22. Welches Ziel haben die Einzelnen?
23. Woran werden die einzelnen Beteiligten erkennen, wenn das Ziel erreicht ist (nach Anwesenheit von etwas fragen)?
24. Woran werden andere Beteiligte merken, dass das Ziel erreicht ist?
25. Welche Dinge waren bisher schon ein bisschen, wie der Zielzustand?
  - Wer hat was gemacht, um dies zu ermöglichen?
26. Welches werden die nächsten Hinweise sein, dass sich die Dinge auf den Zielzustand hinbewegen?
  - Wer wird dies zuerst bemerken?
27. Wenn das Ziel erreicht werden wird:
  - wie wird sich dies im Verhalten einzelner zeigen?
  - wie wird sich dies auf die Beziehung einzelner auswirken?
  - wie wird sich dies auf das Denken einzelner auswirken?

(In Anlehnung an: VOGT-HILLMANN / BURR, 2005, S. 27)

Die Fragen nach der *Problembeschreibung und Problemwahrnehmung* sind hilfreich, weil mögliche Zielkonflikte bereits zu Beginn der Beratung angesprochen werden und dadurch erkennbar wird, wer mit welchem Interesse am Gespräch teilnimmt. Weiter wird nach abwesenden Personen gefragt, welche eventuell einen Entwicklungsprozess im Hintergrund entscheidend beeinflussen könnten. Die Frage - Worin besteht für jeden Einzelnen das Problem? – lässt den Raum für mögliche, unterschiedliche Beschreibungen und Sichtweisen der Anwesenden zu.

Fragt eine Beratungsperson nach vielleicht unterschiedlichen *Erklärungsmodellen*, regt sie die Anwesenden an, sich die verschiedenen Erklärungen anzuhören und ihre eigenen Erklärungsmodelle zu überdenken, beziehungsweise sich über die verschiedenen Erklärungen auszutauschen.

Bevor Klientinnen und Klienten die Beratung in Anspruch nehmen, haben sie in der Regel bereits einiges unternommen, um ihr Problem zu lösen. Die Fragen nach den *Lösungsversuchen*, also nach dem bisher Versuchten und Erreichtem, bringt den Anwesenden Klarheit darüber, was vielleicht ein wenig hilfreich war und was die

aktuelle Situation eher verschlechterte. Weiter wird nach unversuchten, vielleicht erst geplanten Lösungen gefragt, welche für die mögliche Bearbeitung des Problems in Frage kommen könnten.

Nicht nur die positive und auf einen erstrebenswerten Zustand gerichtete Formulierung eines Ziels ist wichtig, sondern auch, dass sich an einem Gespräch anwesende und abwesende Person über die Erreichung eines Ziels möglichst einig sind. Diese mehrfach angesprochenen Zielkonflikte müssen offen gelegt und geklärt werden. Insbesondere im Dreieck von Kind, Eltern und Lehrperson, ist die ursprünglich auftragerteilende Person und die spätere Klientel, welche ein Problem bearbeiten sollen, nicht immer dieselbe. Daher sind die Ziel-Fragen dienlich, um diesen Sachverhalt aufzudecken und eine mögliche Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit oder einer anderen Fachstelle im Erstgespräch hin zu einem auf ein Ziel gerichtetem Arbeitsbündnis zu klären.

In einer Gesprächsvorlage sind die Fragen für ein Erstgespräch zusammengefasst abgebildet (vgl. Anhang 2, Auftragsklärung / Erstgespräch → mit PELZ-Fragen).

Wenn ein Zielzustand definiert wird, kann mit Hilfe der Skalierungsfragen der Ist-Zustand eruiert werden. Am Fallbeispiel von Anna wird die Skalierungsfrage illustriert. Das allgemein formulierte Ziel heisst: Anna ist bis in fünf Monaten in die Klasse integriert, und sie kann sich innerhalb der Klasse entspannt bewegen und lernen. Um den aktuellen Ist-Zustand zu erfragen, ist beispielsweise folgende Frage hilfreich:

*1 steht für den schlechtesten Tag, welchen Du in der Klasse erlebt hast, 10 steht für das Ziel, ich kann mich entspannt in der Klasse bewegen und lernen und fühle mich innerhalb der Klasse wohl. Bei welcher Zahl auf der Skala von 1 bis 10 schätzt Du Dich heute ein?*

Durch die Einschätzung auf der Skala wird der aktuelle Stand des Beratungsziels sicht- und messbar gemacht, und die Kinder und Jugendlichen, wie auch die Eltern und Lehrpersonen oder weitere involvierte Personen können zum Ist-Zustand befragt werden. Mit anschliessenden Skalierungsfragen können die Zuversicht und die Bereitschaft am Ziel zu arbeiten erfragt und bestimmt werden (vgl. Kapitel 4.4.1, Skalierungsfragen).

Wenn Kinder vor Herausforderungen stehen, welche sie erlernen sollten, hat *Ben FURRMANN (2007)* mit dem Programm „*ich schaffs*“ ein wirksames Vorgehen entwickelt, wie sie Probleme in Fähigkeiten umwandeln können. Das Vorgehen

orientiert sich an dem Lösungsorientierten Ansatz. In 15 aufeinander folgenden Schritten lernen die Kinder, wie sie eine Schwierigkeit meistern können.

*Im »ich schaffs«-Programm beginnen wir den Prozess der Problemlösung damit, dass wir die Probleme in Fähigkeiten »verwandeln« - das heisst, dass wir uns von der Wahrnehmung eines »Problems« wegbewegen hin zu einem Bewusstsein der Fähigkeit, die erforderlich ist, um das Problem zu überwinden. Diesen Schritt nennen wir »verfähigen«. Wenn wir eine Fähigkeit identifiziert haben, die das Kind erlernen muss, damit sich das Problem auflöst, können wir anfangen über Fähigkeiten zu sprechen anstatt über Probleme. Schliesslich ist der Gedanke, eine Fähigkeit zu entwickeln, für Kinder viel attraktiver und motivierender als die Vorstellung, Schwierigkeiten überwinden zu müssen. (FURRMANN, 2007, S. 15)*

Ein solches Vorgehen unterstreicht einmal mehr die Wichtigkeit von gut formulierten Beratungszielen, welche den wünschenswerten Ziel-Zustand beschreiben. Das *15 Schritte Programm* hilft Kindern, auf eine kreative, spielerische und konstruktive Art und Weise Schwierigkeiten zu überwinden. Nachdem das Trainingsziel bekannt und genau beschrieben ist, wird mit den Kindern über den Nutzen gesprochen, welche ihnen die Fähigkeit bringen wird, sie können der zu erlernenden Fähigkeit einen Namen geben, sich eine unterstützende Krafffigur ausdenken oder zeichnen, Helfer und Helferinnen, welche sie unterstützen aussuchen, sich bereits ganz zu Beginn überlegen, wie sie die Fähigkeit feiern wollen, wenn sie diese erreichen, die Fähigkeit üben, sich überlegen, was sie daran erinnern wird die Fähigkeit im richtigen Moment zu zeigen, den Erfolg bei der Zielerreichung feiern und die Fähigkeit schlussendlich an andere Kinder weitergeben (vgl. a.a.O. S. 21-21). Das Programm besticht auch durch seine klare Abfolge und scheint mir daher im schulischen Kontext besonders gut einsetzbar. Insbesondere steht das Wort Lernen im Vordergrund, welches sowohl bei den Kindern, aber auch bei den Eltern und Lehrpersonen auf breite Akzeptanz stösst.

#### **5.4 Mit „gesandten“ Klientinnen und Klienten ein Beratungsziel finden**

Nicht immer beraten Schulsozialarbeitende freiwillige Klientinnen und Klienten. Insbesondere Kinder und Jugendliche sehen einen Bedarf nach einer Förderung und Unterstützung durch die Schulsozialarbeit oftmals nicht ein. Wie bereits in Kapitel 2.2 festgehalten, stellen schwierige Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern die grösste Belastung für die Lehrpersonen dar. Und auch Anfragen

von Eltern beziehen sich nicht selten auf schwierige Verhaltensweisen ihrer Kinder. Daher erstaunt es kaum, dass die Schulsozialarbeitenden hinsichtlich dieser Thematik einen nicht unbedeutenden Teil ihrer Beratungstätigkeit leisten. In diesem möglichen Zielkonflikt ist es daher wichtig, dass diejenigen, welche das Problemverhalten wahrnehmen, auch die Bereitschaft zeigen, wünschenswerte Zielzustände, oder wünschenswerte Verhaltensweisen zu beschreiben. In meiner Funktion als Schulsozialarbeiter achte ich in diesen Situationen immer sehr genau darauf, dass nicht ich mit dem Kind oder Jugendlichen herausfinden darf, welches Verhalten wünschenswert wäre, sondern der Auftrag hin zum wünschenswerten Ziel durch die Schulleitung, die Lehrperson oder die Eltern genau beschrieben wird. Die Kinder und Jugendlichen sollen dadurch eine genaue und möglichst detaillierte Beschreibung erhalten, was von ihnen in Zukunft erwartet wird. Wann immer möglich halte ich diese Auftragsklärungsgespräche mit den problembeschreibenden Personen und der Schülerin, dem Schüler ab. Erst wenn das Ziel abgesprochen und definiert ist, und ich den Eindruck habe, dass auch die „gesandten“ Kinder, Jugendlichen oder Eltern wissen wohin die Reise gehen soll, nehme ich den Auftrag an. Dennoch kann es vorkommen, dass die Forderungen hinsichtlich der Verhaltensänderungen der Kinder und Jugendlichen sehr umfangreich sind und eine Nichterreicherung der Ziele daher vorprogrammiert scheint. Die Schulsozialarbeitenden sind daher aufgefordert beizusteuern und die zu bearbeitenden Ziele anhand der oben aufgeführten Kriterien zu überprüfen (vgl. 5.2.1).

Wenn von Dritten eine Problemsituation beschrieben und definiert wird, ist das für die Betroffenen immer schwierig. Für Kinder und Jugendliche gilt das besonders, denn sie werden selten mit Freude in eine Beratung zur Schulsozialarbeit gehen, wenn eine Lehrperson oder die Eltern schwierige Verhaltensweisen oder andere Probleme wahrnehmen und mit Hilfe dieser Fachstelle bearbeiten wollen. Daher kommen Kinder und Jugendliche (fast) immer unfreiwillig in die Beratung (vgl. DE JONG / BERG, 2003, S. 267). Wird beim Erstkontakt deutlich, dass eine unfreiwillige Klientin, ein unfreiwilliger Klient vor mir sitzt, können die folgenden Fragen hilfreich sein, welche beispielhaft mit „gesandten“ *Schülerinnen und Schülern* und einer Lehrperson formuliert sind:

- 
- *Wessen Idee war es, dass Du hierher kommst?*
    - *Welche Überlegungen veranlassen Deine Lehrperson zu denken, Du solltest hierher kommen?*
    - *Was hält Deine Lehrperson für die Gründe Deines Problems?*
  - *Was würde Deine Lehrperson sagen, was Du tun solltest, um sie zufrieden zu stellen?*
    - *Welchen Unterschied würde das für Deine Beziehung zur Lehrperson machen?*
    - *In welcher Weise würde das für Dich hilfreich sein?*
  - *Was würde Deine Lehrperson sagen, was Du anders machen müsstest?*
    - *Wann warst Du zuletzt in der Lage, dies zu tun?*
  - *Angenommen Du würdest nicht zu mir kommen, wie würdest Du das Problem lösen und Deine Lehrperson davon überzeugen, dass alles okay ist?*
    - *Was vermutest Du, was Deine Eltern sagen würden, wie Du in der Lage wärst, dies zu tun?*
    - *Was vermutest Du, was Dein bester Freund / Deine beste Freundin sagen würde, was Du machen müsstest, um das Problem zu lösen?*
  - *Was müsstest Du tun, um Deine Lehrperson davon zu überzeugen, dass Du nicht zu mir zu kommen bräuchtest?*
    - *Welchen Unterschied würde dies für Dein Leben machen?*
    - *Auf welche Weise würde dies die Dinge zwischen Dir und Deiner Lehrperson verändern?*
  - *Wie würde sich die Beziehung zur Lehrperson verändern, wenn das Problem nicht mehr vorhanden wäre?*
    - *Wie würde sich das auf Dein Leben positiv auswirken?*
    - *Was würdest Du anders machen?*
    - *Was könntest Du nicht mehr machen? Welchen Preis müsstest du zahlen?*
  - *Welchen Nutzen würdest Du erzielen, wenn das Problem nicht mehr vorhanden wäre?*
  - *Welches ist der erste Schritt, den Du tun müsstest, um das Problem zu bearbeiten?*
    - *Was denkst Du, was Deine Lehrperson sagen würde, was der erste Schritt wäre, um das Problem zu bearbeiten?*
    - *Was würdest Du Deinem besten Freund / Deiner besten Freundin raten, was der erste Schritt wäre, um das Problem zu lösen?*



- *Woran würde Deine Lehrperson merken, dass Du einen ersten Schritt in Richtung lösen des Problems unternommen hast?*
- *Welches Zutrauen zu Dir hast du, dass du einen ersten Schritt unternehmen könntest?*
  - o *Was würdest Du sagen, was Deine Lehrperson Dir zutraut, dass Du einen ersten Schritt unternehmen könntest?*
  - o *Was trägt dazu bei, dass Du Dein Zutrauen etwas steigern könntest?*
- *Woran würdest Du erkennen, dass Du genug getan hast?*
- *Wer wird zuerst die Veränderung bemerken, die Du machen wirst?*
- *Auf welche Weise wird Dein Leben dann besser sein?*
- *Was wirst Du dann tun, was Du jetzt noch nicht tust?*

*(vgl. DE JONG / BERG, 2003, S. 446, VOGT-HILLMANN / BURR, 2005, S. 28)*

Diese Fragen können hinsichtlich der Bearbeitung eines Ziels mit unfreiwilligen Klientinnen und Klienten hilfreich sein. Es wird nach der Bedeutung gefragt, welche die „gesandten“ Kinder, Jugendlichen, Eltern und Lehrpersonen einer möglichen Veränderung geben. Durch die Art der Fragen wird für die Klientel spürbar, dass die Beratungsperson daran interessiert ist, wie ihr Gegenüber die Situation sieht, und es wird deutlich, dass der Grund für die Beratung nicht die Beratungsperson selber ist, sondern eine zuweisende Person oder Stelle. Aber auch bei diesem Vorgehen gilt: Widerstehe dem Widerstandskonzept (vgl. Kapitel 4.2.6). Wenn die Klientinnen und Klienten keinen Sinn und keinen Nutzen in den Beratungen sehen, oder das Ziel aus anderen Gründen nicht bei der Schulsozialarbeit bearbeiten wollen, gilt es diese Entscheidung zu akzeptieren. Ist ein Auftrag hin zu einem Ziel mit Schülerinnen und Schülern klar definiert und sind die erwachsenen Personen mit der Unterstützung durch die Schulsozialarbeit einverstanden, dann vereinbare ich maximal drei Beratungen. Gelingt es in dieser Zeit nicht ein kooperatives Arbeitsbündnis mit der Schülerin, dem Schüler aufzubauen, bin ich zum aktuellen Zeitpunkt kaum die richtige Person, um die Thematik wirksam bearbeiten zu können. Diejenigen Personen (Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern), welche den Auftrag und das Beratungsziel mitentwickelt und umschrieben haben, sind dann gefordert, sich neue Weg hin zum Ziel zu überlegen, oder die Zielsetzung entsprechend anzupassen. In vielen Fällen reichen die drei Beratungen aber aus, um einiges zu bewegen, so dass kleinere oder grössere Entwicklungen in Richtung Beratungsziel getan werden können.

Wenn Kinder und Jugendliche aufgrund von Verhaltensschwierigkeiten eine Beratung „verordnet“ bekommen, lohnt es sich als Beratungsperson den Fokus auf die *Beziehungsebene* zu richten. *DE JONG / BERG* weisen auf die Wichtigkeit der Beziehungsfragen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mehrfach hin (vgl. 2003. S., 276-277). Die oben aufgeführten Fragen sollen einen Reflexionsprozess anregen. Im Fokus stehen die Veränderungen in Richtung Ziel sowie mögliche Verbesserungen in der Beziehung zu den Eltern, zur Lehrperson, zur Schulleitung oder anderen Personen im sozialen Umfeld, und es wird immer wieder nach dem Nutzen gefragt, welcher durch die Erreichung des Beratungsziels den „gesandten“ Klientinnen und Klienten zukommen wird.

### **5.5 Kundige, besuchende und klagende Klientinnen und Klienten**

In der Arbeit mit Klientinnen und Klienten ist es hilfreich, wenn die Beratungsperson sich im Klaren ist, ob es sich bei dem aktuellen Arbeitsbündnis um eine klagende, besuchende oder kundige „Beziehung“ handelt. Diese Unterscheidung ist sinnvoll, weil die Art der Fragen je nach Einschätzung der drei Bereiche hin zu einem möglichen Ziel entsprechend angepasst werden können.

Bei einem *Arbeitsbündnis vom Typ Klagende(r)* kann während des Gesprächs eine Klage oder ein Problem gemeinsam besprochen werden. Die Klientin, der Klient lässt aber im Prozess des Lösungs-Findens keine eigene Rolle oder Handlung erkennen. Er/sie sieht sich selbst nicht als Teil der Lösung, sondern nimmt die Lösung in Gestalt einer anderen Person wahr (vgl. *DE JONG / BERG*, 2003, S. 100-101). Sind Beratungspersonen diesem Typ gegenübergestellt, können Bewältigungs-Fragen (vgl. Kapitel 4.4) hilfreich sein, um eine Beratung gegebenenfalls in Richtung Ziel zu lenken.

Ein *Arbeitsbündnis vom Typ Besuchende(r)* zeichnet sich dadurch aus, dass zwischen der Klientin, dem Klienten und der Beratungsperson weder ein Anliegen erkennbar wird, noch ein Ziel erarbeitet werden kann. Die Klientin, der Klient nimmt kein Problem wahr, welches während der Beratung bearbeitet werden könnte und für ein mögliches Problem werden Dritte verantwortlich gemacht. In der Regel handelt es sich dabei um Klientinnen und Klienten, welche die Dienstleistung unfreiwillig in Anspruch nehmen, weil sie eine aussenstehende Stelle dazu aufgefordert hat (Gericht, Vormundschaftsbehörde, Schule, Eltern u.a.m.) (vgl. a.a.O. S. 105). Insbesondere Kinder und Jugendliche, welche aufgrund von

Verhaltensschwierigkeiten, die sie im Kontext der Schule gezeigt haben, in den „Genuss“ der Dienstleistung der Schulsozialarbeit kommen, können dem Arbeitsbündnis vom Typ Besuchende(r) zugewiesen werden. In Kapitel 5.4 werden Vorschläge für mögliche Fragen, wie mit „gesandten“ Klientinnen und Klienten gearbeitet werden kann, ausführlich erörtert.

Eine Arbeitsbeziehung vom Typ Kundin/Kunde existiert, wenn Klientinnen und Klienten ein Problem benennen oder ein Anliegen formulieren und aufgrund dessen gemeinsam ein Beratungsziel entwickelt wird, auf welches hingearbeitet werden soll. Bei diesem Typ sehen sich die Klientinnen und Klienten selbst als Teil der Lösung, und sie zeigen die Bereitschaft aktive Schritte weg vom Problem und hin zu möglichen Lösungswegen zu unternehmen (vgl. a.a.O. S. 98). Diese Art der Arbeitsbeziehung bildet die ideale Voraussetzung, um ein Beratungsziel erreichen zu können.

In der Zusammenarbeit mit Klientinnen und Klienten versuchen Schulsozialarbeitende die Zusammenarbeit dahingehend zu gestalten, dass kundige Klienten und Klienten die Dienstleistung beanspruchen wollen und ein Arbeitsbündnis vom Typ Kundin / Kunde möglich wird.

## 5.6 Evaluation des Auftrags

Aus den bisherigen Ausführungen wird ersichtlich, dass die Evaluation eines möglichen Auftrags nicht an einem bestimmten Punkt in der Gestaltung der möglichen Zusammenarbeit zwischen Klientel und Schulsozialarbeit vorgenommen wird, sondern fortwährend stattfindet (vgl. LOTH, 1998, S. 153-154). Unter Evaluation wird an dieser Stelle nicht die Beweisführung der Wirksamkeit gegenüber dem Staat oder einer anderen, vorgesetzten Stelle verstanden, welche die Dienstleistungen der Schulsozialarbeit finanzieren, sondern die Evaluation bezieht sich auf den Klärungsprozess hin zu einem Arbeitsbündnis zwischen Klientel und Beratungsperson. LOTH spricht in diesem Zusammenhang von *Evaluation-im-Kontext* und merkt weiter an, dass die Schreibweise mit Bindestrich diese fortwährende Evaluation treffend beschreibe (ebd.).

Im Vordergrund einer systemisch-lösungsorientierten Schulsozialarbeitpraxis steht die *Kundenorientierung*, beziehungsweise die Einschätzung der Klientinnen und Klienten hinsichtlich der Wirksamkeit der Unterstützung durch das Angebot der Schulsozialarbeit. In Kapitel 5.2 wird darauf hingewiesen, dass die Wirksamkeit

sozialer Dienstleistungen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der gemeinsamen Definition eines wohlgeformten, erreichbaren Ziels steht. Aufgrund dieser Erkenntnis sollte das Arbeitsbündnis zwischen Klientel und Beratungsperson in einem anhaltenden Prozess bezüglich der Zielerreichung überprüft werden. Eine hohe Orientierung an den Bedürfnissen der Klientel ist hierzu eminent wichtig, denn sie gibt letztlich einem Prozess in Richtung Ziel mit entsprechenden Veränderungen ihre Bedeutung. Folgende drei Merkmale sind für ein kundenorientiertes Agieren kennzeichnend (SCHWEITZER, 1995, zit. in: LOTH, 1998, S. 161-162):

- die Angebote zur Hilfe orientieren sich an den geäußerten Wünschen und Bedürfnissen der Hilfesuchenden,
- die Angebote bauen also auf einem genauen Klären der Aufträge auf, die von den Hilfesuchenden mitgeteilt wurden,
- Kundenorientierung beinhaltet das sensible und konsequente Auseinandersetzen mit unterschiedlichen Aufträgen, die sich im gleichen Fall ergeben können.

Bereits aufgrund der Reflexionsfragen, welche im Umgang mit Klientinnen und Klienten bei einer telefonischen Anfrage in Kapitel 5.1.1 aufgeführt sind, wird die Bedeutung einer fortwährenden Evaluation sichtbar. Weiter weisen auch die PELZ-Fragen eine reflexive und den systemischen Kontext der Klientinnen und Klienten integrierende Struktur auf (vgl. Kapitel 5.3). Diese beiden Beispiele verdeutlichen, wie wichtig eine fortwährende Evaluation in der Gestaltung hin zu einem gelingenden Arbeitsbündnis ist.

### **5.6.1 Das KOLB-Schema für die Schulsozialarbeit**

In Anlehnung an die vier Schritte des *KOLB-Schemas* (Kontrakt-Orientierte Leistungs-Beschreibung), das durch LOTH entwickelt wurde, fasse ich zusammen, welche bisher beschriebenen Aspekte hin zu einem Auftrag berücksichtigt werden sollten. LOTH schlägt vor, das Entwickeln klinischer Kontrakte in folgende Schritte einzuteilen: *Basisarbeit*, *Entwickeln von Aufträgen*, *Auftragsorientiertes Arbeiten* und *Evaluation-im-Kontext*. Diese vier Schritte werden angepasst auf die Dienstleistung der Schulsozialarbeit erläutert. Das Verlaufsschema soll den Schulsozialarbeitenden einen Überblick in Richtung eines klaren Auftrags geben und letztlich für Klarsicht in der Arbeit hin zu einem wohlgeformten Beratungsziel

sorgen. Die nachstehende Abfolge ist idealtypisch und dient als Orientierungshilfe (vgl. 1998, S. 188-189).

**a) Basisarbeit:**

- **Anlässe** werden auf der Grundlage von Beobachtungen, Einschätzungen, Bewertungen, welche Sorge bereiten, eruiert. **Vorgehen:** Ziel- und lösungsorientiertes Fokussieren auf Ausnahmen und erwünschte Lösungswirklichkeiten.
  - o *Prüfen von Kontext-Kompatibilität.*
  - o *Erfassen und Reflektieren von Überweisungskontexten.*
- **Anliegen** werden mit Hilfesuchenden eruiert und, wenn diese unterschiedlich sind, koordiniert.
- Die Hilfesuchenden werden über die Möglichkeiten des Angebotes Schulsozialarbeit informiert.
  - o *Sind Angebot und Anliegen nicht kompatibel, kommt keine Zusammenarbeit zustande. Die Klientinnen und Klienten werden über alternative Unterstützungsangebote informiert, oder gezielt an entsprechende Fach- oder Beratungsstellen verwiesen/vermittelt.*
  - o *Sind Angebot und Anliegen kompatibel, wird der Auftrag gemeinsam entwickelt.*

**b) Entwickeln von Aufträgen:**

- Das **Setting** wird geklärt: Wer wird beim Entwickeln des Auftrags mitwirken?
- Der **Typ der Arbeitsbeziehung** wird durch die Schulsozialarbeitenden eruiert, um mit den entsprechenden systemisch-lösungsorientierten Fragen ein Beratungsziel zu entwickeln:
  - o *Kundin / Kunde (Erarbeiten eines Auftrags z.B. anhand der PELZ-Fragen)*
  - o *Klagende / Klagender (Bewältigungsfragen)*
  - o *Besucherin / Besucher (Fragen bei „gesandten“ Klientinnen und Klienten)*
- **Erarbeiten von handhabbaren Aufträgen:** Gemeinsam werden Ziel-Inhalte erarbeitet und Kriterien für das Erreichen der Ziele definiert. Weiter wird die Kompatibilität der Ziele und Zielkriterien überprüft (Alltagstauglichkeit, Kontexte). Bilden sich mögliche neue Aufträge bei der Suche nach Ziel-Inhalten, sind diese entsprechend anzupassen und zu koordinieren.

**c) Auftragsorientiertes Arbeiten:**

- **Arbeitsformen:** In einer der folgenden Formen wird das Anliegen bearbeitet:

- *Vermitteln von Informationen im Sinne von präventiven Massnahmen*
  - *Beratung und Intervention bei Einzelnen, Gruppen oder Klassen*
  - *Krisenintervention*
  - *Vernetzungsarbeit / Triage*
  - *andere Unterstützungsformen*
- **Personen-Settings:** Die Klientel und eventuell weitere, involvierte Personen entscheiden gemeinsam mit der/dem Schulsozialarbeitenden, wer in welcher Zusammensetzung das Anliegen bearbeitenden wird:
- *Schüler/in; Schüler/in und Eltern; Schüler/in und Lehrperson; Schüler/in, Eltern und Lehrperson*
  - *Eltern; Eltern und Lehrperson*
  - *Lehrperson*
  - *Gruppe von Schülerinnen und/oder Schülern; Gruppe von Eltern, Gruppe von Lehrpersonen, andere Gruppenzusammensetzungen*
  - *Schulklassen, mit oder ohne Einbezug von Lehrpersonen, mit oder ohne Einbezug von Fachstellen*
  - *Helferkonferenz*
  - *Weitere Zusammensetzungen*

### **Reflektieren des Verlaufs in Hinblick auf Kriterien für das Erreichen von Zielen**

- **Überprüfen des Auftrags:**
- *Die involvierten Personen bestätigen und unterstützen entsprechend ihren Rollen und Funktionen den Auftrag.*
  - *Bestehen mögliche Zielkonflikte, werden diese eruiert. Der Auftrag wird entsprechend neu formuliert.*
  - *Wenn keine Einigung zustande kommt, wird der Auftrag nicht durchgeführt. Die Klientel wird an ein entsprechendes Unterstützungsangebot weiter verwiesen, oder mit der Möglichkeit sich jederzeit wieder zu melden, verabschiedet.*
- **Überprüfen des Kontrakt-Status / Beenden des Arbeitsbündnisses:**
- *In der Gruppenzusammensetzung, welche den Auftrag definiert hat, wird der aktuelle Kontrakt-Status definiert und entschieden, ob dieser erfüllt, oder (noch) nicht erfüllt ist.*
  - *Das Ergebnis wird gemeinsam reflektiert und in Hinblick auf die Zielerreichung ausgewertet.*

- *Es wird besprochen, was zu beachten und tun ist, damit der erreichte Zustand aufrechterhalten werden kann. Weiter werden Handlungsstrategien erarbeitet, um eventuelle „Rückfälle“ vermeiden zu können.*
- *Verabschiedung*

#### **d) Evaluation-im-Kontext / Dokumentieren der Dienstleistungen:**

- Die Erbringung der Dienstleistung durch die Schulsozialarbeit wird, sofern von der vorgesetzten Stelle gefordert, *quantitativ* erfasst und ausgewertet.
- Die Erbringung der Dienstleistung durch die Schulsozialarbeit wird *qualitativ* ausgewertet (vgl. Anhang 6, Auswertung Beratung und Intervention).

Dieses Verlaufsschema umfasst wichtige strukturelle Aspekte, welche bei der Definition und Bearbeitung des Beratungsziels berücksichtigt werden sollten. Erst in Kombination mit den folgenden Reflexionsfragen wird eine systemisch-lösungsorientierte Arbeitsweise komplettiert.

#### **5.6.2 Reflexionsfragen**

Betreffend den einzelnen Schritten hin zu einem wohlgeformten Auftrag stellen sich aus den bisherigen Ausführungen folgende Reflexionsfragen, welche in die Bereiche, Kooperation, Leistungserbringung, Beratungsziel(e), Selbst- und Organisationsmanagement und Fachkompetenz gegliedert aufgelistet sind:

##### Reflexionsfragen zur Kooperation:

- Ist es mir gelungen im Sinne des Wechselspiels von „Pacing und Leading“ zu den Klientinnen und Klienten einen „guten“ Rapport herzustellen, und ist der Grundstein für eine stimmige Zusammenarbeit gelegt?
- Wirkt die Klientel nach der ersten Kontaktaufnahme erleichtert?
- Erweckt die Rat suchende Person den Eindruck, sie werde verstanden?
- Wird die Last der Probleme durch die Zielorientierung relativiert?
- Habe ich die Dienstleistung Schulsozialarbeit im Sinne einer hohen Kundenorientierung angeboten?
- Ist der Typ des Arbeitsbündnisses bekannt (Kunde, Kundin / Klagende, Klagender / Besucher, Besucherin), und welche Bedeutung hat dies für die weitere Beratung?

##### Reflexionsfragen zur Leistungserbringung:

- Entspricht die Anfrage einer Leistung, welche in meinen Aufgabenbereich fällt?

- Habe ich die konzeptionellen und strukturellen Vorgaben, wie beispielsweise mit den Lehrpersonen zusammengearbeitet werden sollte, eingehalten?
- Sind bereits andere Beratungs- und Unterstützungsangebote involviert? Wenn ja, welche, mit welchem Ziel?

Reflexionsfragen zum Beratungsziel:

- Habe ich das (Grundsatz-)Ziel mit der Klientel sowie den involvierten Personen geklärt und hin zu einer positiven, allgemeinen Zielformulierung umrahmt?
- Wurden erste Handlungsziele erarbeitet und gemeinsam mit der Klientel in einer Art und Weise definiert, so dass diese erreichbar sind?
- Ist das Ziel bzw. sind die Ziele für die Klientel bedeutsam und wichtig?
- Habe ich nach dem Nutzen der Zielerreichung gefragt?
- Bezieht sich die Zielformulierung auf den Kontext des Anliegens, welches formuliert wurde?
- Sind die Ressourcen und Fähigkeiten bekannt, welche die Klientel bei der Zielerreichung unterstützen können?
- Habe ich nach den Merkmalen gefragt, welche die Zielerreichung erkennbar, erfahrbar und erlebbar machen?
- Habe ich nach Einwänden oder Bedenken gefragt, welche die Klientel daran hindern könnten ihr Ziel zu erreichen?
- Habe ich allfällige Zielkonflikte erkannt, und wurden diese sichtbar gemacht und geklärt?
- Habe ich in Erfahrung gebracht, welche hinderlichen und hilfreichen Lösungswege in diesem Fall bisher unternommen wurden und aufgrund dessen ausgebaut oder ausgeschlossen werden können?
- Ist die Klientel motiviert an der Erreichung des Ziels zu arbeiten?

Reflexionsfragen zum Selbst- und Organisationsmanagement:

- Habe ich Zeit? Wenn ja, wann und wie viel?
- Ist der Termin passend und reicht die Zeit aus, um mich für das Gespräch vorzubereiten?
- Bleibt den Klientinnen und Klienten genügend Zeit, um stressfrei zum Gespräch zu erscheinen?
- Habe ich in Erfahrung gebracht, wer am Gespräch teilnehmen wird?



- Habe ich die Namen, Adressen und Telefonnummern der Beteiligten erfasst?
- Gibt es andere Gründe, welche mich an der Übernahme des Auftrags hindern?
- Welche Vorbereitungen sollte ich treffen, damit ich gut vorbereitet den Fall bearbeiten kann?
- Nehme ich den Auftrag an?

Reflexionsfragen zur Fachkompetenz:

- Habe ich mein Handeln an den Grundsätzen der Sozialen Arbeit sowie den Grundsätzen und Verhaltensoptionen einer systemisch-lösungsorientierten Beratungspraxis ausgerichtet?
- Besitze ich im Problembereich des Anliegens die entsprechenden Kompetenzen?
- Habe ich die Klientel über meine Arbeitsweise, und das, was mir in der Beratung wichtig sein wird, informiert?
- Habe ich in Hinblick auf die weitere Bearbeitung des Falls ein „ungutes“ Gefühl? Wann ja, welche Aspekte fördern dieses Gefühl bzw. was kann ich dagegen unternehmen? (Mögliche Massnahmen sind: Intervision im Team, Supervision, Fallbesprechungen)
- Wer vom meinem Team könnte mich unterstützen, oder den Fall übernehmen (beispielsweise bei der Genderfrage)?
- Gibt es andere Beratungs- und Unterstützungsangebote, welche kompetenter beraten könnten als ich?
- Kann ich mir mögliche, fehlende Kompetenzen aneignen?

Diese Fragen sind hilfreich, weil dadurch unzureichendes Wissen zur Situation, fehlende Kompetenzen, mangelnde organisatorische Aspekte, nicht berücksichtigte strukturelle Gesichtspunkte sowie fehlende Zieldefinitionen sichtbar werden und im weiteren Beratungsverlauf diese unbeantworteten Fragen oder unklaren Zielvorstellungen bearbeitet und geklärt werden können.

Das Vorgehen im KOLB-Schema verdeutlicht, welche Handlungen hin zu einem gelingenden Arbeitsbündnis führen und nach welchen Kriterien Schulsozialarbeitende ihren Beratungsauftrag reflektieren können. Mit den Reflexionsfragen wird es möglich einen Beratungsauftrag einer umfassenden

Selbstanalyse zu unterziehen und die entsprechenden Erkenntnisse im weiteren Beratungsverlauf einzubringen (vgl. Anhang 3, Evaluation der Dienstleistung Schulsozialarbeit (SSA) nach dem KOLB-Schema mit Reflexionsfragen).

## 5.7 Folgerungen

Schulsozialarbeitende, welche direkt an den Schulen ihre Dienstleistungen anbieten, begegnen den Kindern, Jugendlichen und Lehrpersonen oft spontan. Die Kinder und Jugendlichen kennen die Schulsozialarbeitenden, welche tagtäglich an ihrer Schule präsent sind. Einige wissen zwar nicht genau, was diese tun, aber insgesamt ist ihnen bekannt, dass die Schulsozialarbeit eine Anlaufstelle sein kann und Unterstützung bei Fragen und schwierigen Situationen anbietet. Durch die Präsenz am Ort Schule unterscheidet sich das Angebot zum Teil grundlegend von bestehenden Beratungsangeboten, weil Schulsozialarbeitenden selbstständig Beobachtungen machen, Kontakte knüpfen und beispielsweise auf dem Pausenplatz in einen Konflikt von zwei Schülern involviert werden. Hierzu gilt es immer die Rolle und Funktion, welche die Schulsozialarbeitenden im Kontext der Institution Schule innehaben, zu wahren. Eine Pausenaufsichtsfunktion zu übernehmen, oder pädagogische Massnahmen auszusprechen gehören hierbei nicht zu ihren Aufgaben, sondern sie bieten durch ihre Präsenz Kontaktmöglichkeiten an.

Eine Beratung beginnt ab dem ersten Moment der Kontaktaufnahme, ob am Telefon oder in einem informellen Gespräch auf dem Areal der Schule. Das professionelle Handeln von systemisch-lösungsorientiert agierenden Schulsozialarbeitenden zeichnet sich dadurch aus, dass sie ihre Dienstleistung innerhalb der Schule tagtäglich repräsentieren. Den Schulsozialarbeitenden fällt die Aufgabe zu, ein mögliches Anliegen zu erkennen und strukturiert Fragen in Richtung einer möglichen Unterstützung zu stellen. In diesem Kapitel wird die Bedeutung von Beratungszielen mehrfach erwähnt. *Nur wenn ein klares Beratungsziel mit den Klientinnen und Klienten herausgearbeitet werden kann, sollte „die Schulsozialarbeit“ ihre Dienstleistung anbieten. Ohne eine genaue Definition des Auftrags agieren Schulsozialarbeitende letztlich ohne Legitimation und in der Regel erfolglos.* Die vorliegenden Strukturierungshilfen können dazu dienen, die besonderen Möglichkeiten, welche sich den Schulsozialarbeitenden durch Präsenz vor Ort bieten, optimal zu nutzen und in einem frühen Zeitpunkt bei der

Problembearbeitung beizusteuern. Wie dieses Beistuern durchgeführt werden kann, wird mehrfach und beispielhaft aufgezeigt. Mit dem KOLB-Schema werden die verschiedenen Phasen hin zu einem gelingenden Arbeitsbündnis erkennbar, und wichtige Eckpfeiler professionellen Handelns von Schulsozialarbeitenden lassen sich damit evaluieren.

Auf den folgenden Seiten werden die zusammenfassenden Erkenntnisse hinsichtlich der Bearbeitung des Themas unter den Schlussfolgerungen dargelegt.

## 6. Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit befasst sich intensiv mit der Frage, wie Schulsozialarbeitende, welche systemisch-lösungsorientierte Arbeitsprinzipien<sup>19</sup> verfolgen, gelingende Arbeitsbündnisse gestalten können. Entstanden ist eine umfangreiche Zusammenfassung von bedeutsamen Erkenntnissen aus Systemtheorie, Sozialem Konstruktivismus und Lösungsorientiertem Beratungsansatz. Diese Grundlagen und daraus abgeleiteten Verhaltensoptionen gelten als oberste Arbeitsprinzipien. Sie ermöglichen in einer strukturierten Art und Weise Probleme, welche in der Schule auftreten, zu betrachten und Lösungen zu erarbeiten. Die Leitlinien sind bedeutsam, weil Schulsozialarbeitende in der Bearbeitung von Problemstellungen ihre Unabhängigkeit wahren und sich nicht den pädagogischen Strukturen und Problemlösungsideen einer Schule unterwerfen sollten, damit kreative, ressourcenorientierte und auf ein Ziel gerichtete Lösungen möglich bleiben.

Meine Schlussfolgerungen werde ich in folgenden drei Themenbereichen darlegen: *Strukturelle Merkmale gelingender Arbeitsbündnisse*, *Die Bedeutung der Arbeitsprinzipien* und *Wirksame Gestaltung von Arbeitsbündnissen*.

### 6.1 Strukturelle Merkmale gelingender Arbeitsbündnisse

Die Dienstleistung der Schulsozialarbeit soll freiwillig in Anspruch genommen werden können und darf nicht als pädagogische Massnahme durch eine Lehrperson oder die Schulleitung verordnet werden. Es ist wichtig, dass zum Beispiel im Zusammenhang mit schwierigen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern, welche Schulregelungen missachten, „die Schule“ die Grenzen festsetzt und Massnahmen und Konsequenzen definiert. Die Schulsozialarbeitenden übernehmen diese Aufgabe nicht stellvertretend. Vielmehr fokussiert die Unterstützung der Schulsozialarbeitenden auf das gemeinsame Entwickeln von Lösungen. Beide Parteien erarbeiten beispielsweise gemeinsam, was ein Schüler, welcher sich respektlos gegenüber einer Lehrperson verhalten hat, lernen sollte, damit es ihm in Zukunft gelingen wird, seine Meinung auf eine adäquate Art und Weise einzubringen oder am Unterricht teilzunehmen. Hier setzt

---

<sup>19</sup> Mit Arbeitsprinzipien sind grundlegende und umfassende Aussagen über das Selbstverständnis und die zentralen Orientierungen einzelner Fachkräfte bzw. Organisationen gemeint. Darunter fallen fachliche bzw. normativ begründete Handlungsmaxime, wie zum Beispiel die Ressourcenorientierung, oder die Hilfe zur Selbsthilfe. Letztlich vermitteln die Arbeitsprinzipien eine gewisse berufliche Identität, ohne konkret festzulegen, wie in spezifischen Situationen zu handeln ist (vgl. von SPIEGEL, 2006, S. 249).

die Arbeit der Schulsozialarbeitenden an. Gelingt es ein wohlgeformtes (Lern-)Ziel zu definieren, kann dieses Ziel den Kindern und Jugendlichen und deren Eltern kommuniziert werden, und die Voraussetzung für eine kooperative Zusammenarbeit mit ihnen wird wahrscheinlicher (vgl. Kapitel 5.2).

Die Schulsozialarbeit bildet ein Teilangebot der Jugendhilfe. Die Dienstleistung der Schulsozialarbeit kann als „neutrale Beratungsstelle“ innerhalb der Schule betrachtet werden. Diese neutrale Stellung gilt es zu wahren, denn auf der Grundlage von systemisch-lösungsorientierten Arbeitsprinzipien scheint eine unabhängige Organisation der Schulsozialarbeit innerhalb der Institution Schule unabdingbar. Eine Unterstellung der Schulsozialarbeit bei der jeweiligen Schule könnte daher für die Umsetzung systemisch-lösungsorientierter Arbeitsprinzipien problematisch sein. Unabhängig von der strukturellen Einbindung der Schulsozialarbeit gilt es mit den Lehrpersonen kooperativ zusammenzuarbeiten. Diese Kooperation kann formal auf dem Papier zwar definiert werden, muss letztlich aber während der fallspezifischen Zusammenarbeit und auf die jeweilige Situation angepasst immer wieder von Neuen erfolgen. Ein gelingendes Arbeitsbündnis berücksichtigt sowohl die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen sowie den Einbezug der Kinder, Jugendlichen und deren Eltern. Durch die neutrale Einbindung der Schulsozialarbeit innerhalb der Schulstrukturen können mögliche Zielkonflikte offen angesprochen und bearbeitet werden. Eine systemisch-lösungsorientierte Arbeitsweise bietet unter möglichst unabhängigen Bedingungen die Voraussetzungen, um die Zusammenarbeit der verschiedenen Beteiligten zu fördern und gemeinsam Lösungen zu erarbeiten.

## **6.2 Die Bedeutung der Arbeitsprinzipien**

Schulsozialarbeitende, welche ihr Handeln auf der Grundlage der Erkenntnisse der Systemtheorie, des Sozialen Konstruktivismus sowie anhand des lösungsorientierten Beratungsansatzes ausrichten, geraten kaum zwischen die Fronten laufender pädagogischer Diskurse (vgl. Kapitel 2.3). Vielmehr begründen sie ihr Handeln anhand der systemisch-lösungsorientierten Praxis. Hinter diesen Arbeitsprinzipien steht letztlich auch eine Ideologie. Diese Ideologie trägt aber zur Öffnung bei, ist in sich selbstreflexiv und gründet auf Beobachtungen und Erkenntnissen, wie lebende und nicht lebende Systeme agieren und funktionieren. Auf die Beschreibung einer objektiven Wirklichkeit wird bei diesem Beratungs-

ansatz bewusst verzichtet. Demnach wird auch ein Problem, welches in der Schule sichtbar wird, nicht als ein objektiv beschreibbarer Gegenstand gesehen, sondern als eine von verschiedenen Interpretationen der im Fall involvierten Personen. Auf dieser Grundlage des Sozialen Konstruktivismus wird in problembeladenen *Entweder-oder-Situationen* nach *Sowohl-als-auch-Lösungen* gesucht. Schulsozialarbeitende sollten einen Auftrag demzufolge nur dann bearbeiten, wenn Sowohl-als-auch-Lösungen entwickelt werden können (vgl. HARGENS, 2006, S. 27, HUBRIG / HERRMANN, 2005, S. 124).

Anstelle von umfangreichen Problembeschreibungen fragen Schulsozialarbeitende „beharrlich“ nach den Fähigkeiten, welche Kinder und Jugendliche erlernen sollten, um eine Schwierigkeit überwinden zu können. Die Kooperation und Mitwirkung aller involvierten Personen ist hierbei unabdingbar, insbesondere aufgrund der konstruktivistischen Überzeugung, dass alle involvierten Personen ihren Beitrag zur Lösungsfindung beitragen können, beziehungsweise alle Beteiligten ein System in Richtung Lösung beeinflussen können. Hierbei verfolgen systemisch-lösungsorientierte Schulsozialarbeitende die Grundsätze, dass die Fähigkeit hin zur Veränderung in Richtung Lösung im System selber liegt, sie bieten Hilfe zu Selbsthilfe an, sie gehen davon aus, dass ein System sich bezüglich fehlender, attraktiver Alternativen so und nicht anders verhält und die Klientinnen und Klienten den Weg hin zur Veränderung aufgrund eigener Interessen motiviert gehen werden. Welche Schritte die Klientel in Richtung Veränderung unternimmt, bestimmt letztlich sie selber.

Eine neutrale Beratung setzt bei der Bedeutungswelt der Klientel an, erforscht Ausnahmen und fragt nach möglichen Veränderungsschritten, die in Richtung Lösung zielen. Linear-kausale Erklärungsmodelle und Problembeschreibungen werden durch die Beratungsperson fragend diskutiert und durch die Fokussierung auf mögliche Lösungen entkräftet. Dabei werden die verschiedenen Sichtweisen der Beteiligten gleichwertig behandelt. Die Schulsozialarbeitenden agieren mit einer Haltung des Nichtwissens. Nicht sie bestimmen, welche Veränderungsschritte angestrebt werden sollten, sondern die Systembeteiligten werden darin unterstützt, dass sie Wege finden, um eine Schwierigkeit überwinden zu können.

### 6.3 Wirksame Gestaltung von Arbeitsbündnissen

Eine wirksame Unterstützung kann dann erfolgen, wenn ein Anliegen vorliegt und gemeinsam mit den Klientinnen und Klienten ein klar formuliertes Beratungsziel erarbeitet werden kann, auf das diese motiviert hinarbeiten wollen.

Schulsozialarbeitende werden nicht selten dann unterstützend beigezogen, wenn Lehrpersonen oder Eltern bereits umfangreiche Versuche unternommen haben, um ein Problem zu bearbeiten. Diese Bemühungen gilt es zu würdigen. Die Schulsozialarbeitenden erhalten hinsichtlich dieser Bemühungen wichtige Hinweise über Lösungsversuche, welche nicht zum Ziel geführt haben. Mehr von dem zu tun, was nicht zu einer Verbesserung der Situation führte, ist in der Regel kaum hilfreich. Eine systemisch-lösungsorientierte Beratungspraxis beginnt ab dem ersten Moment der Kontaktaufnahme, indem auf eine kreative und strukturierte Art und Weise die Kompetenzen der involvierten Personen gestärkt werden. Es gilt den Dialog dahingehend zu moderieren, dass sich die Handlungsoptionen im System vergrößern (vgl. Kapitel 4.4).

LOTHS (1998) Unterteilung der Beratungsphasen in *Basisarbeit, Entwickeln von Aufträgen, Auftragsorientiertes Arbeiten und Evaluation-im-Kontext*, ist hilfreich, weil es Schulsozialarbeitenden ermöglicht den Beratungsprozess selbstreflexiv zu strukturieren (vgl. Kapitel 5.6.1). Für eine gelingende Gestaltung des Arbeitsbündnisses sind vor allem die Phasen *Basisarbeit* und *Entwickeln von Aufträgen* bedeutsam.

Bei einem Erstkontakt am Telefon gilt es eine Basis zu erarbeiten, auf die in den folgenden Beratungen aufgebaut werden kann. Viele der Vorgehensweisen einer optimalen Vorbereitung am Telefon lassen sich genauso bei informellen Beratungen anwenden, welche eine der Besonderheiten der schulsozialarbeiterischen Praxis darstellt. Die angepassten Ideen wie die informellen Beratungen durchgeführt werden können, sind inhaltlich eng an die Ideen von PRIOR (2007) angelehnt und für die Schulsozialarbeit spezifisch erarbeitet. Es handelt sich hierbei um einen methodischen Vorschlag, wie die informellen Beratungen auf dem Areal der Schule in Richtung eines möglichen Beratungsauftrags strukturiert werden können (vgl. Kapitel 5.1.2).

Für die Beratungspraxis ist es eminent wichtig, dass der Beratungsprozess neutral und allparteilich gestaltet wird (vgl. Kapitel 4.3.4). Hierzu gilt es mögliche Zielkonflikte, die aufgrund der unterschiedlichen Wahrnehmungen der Kinder,

Eltern und Lehrperson entstehen können, offen anzusprechen und widersprüchliche oder kontroverse Erwartungen zu klären (vgl. SCHLIPPE / SCHWEITZER, 2003, S.148).

Das methodische Vorgehen nach den PELZ-Fragen ist für die Auftragsklärung hilfreich, um sich bei den involvierten Personen nach den Problemwahrnehmungen und Erklärungen zu erkundigen sowie genau nachzufragen, wer die Situation wie bewertet. Die zwei weiteren Phasen im PELZ-Modell beziehen sich auf die bisherigen Lösungsversuche und –ideen sowie die Ziele, welche aus der Schwierigkeit führen (vgl. Kapitel 5.3). Im Gegensatz zu möglichen, divergierenden Problembeschreibungen sollte bezüglich des Beratungsziels Einigkeit vorherrschen. Eine genaue Beschreibung des zu erreichenden Ziels ist erforderlich und stellt die Voraussetzung einer wirksamen Beratungstätigkeit dar (vgl. Kapitel 5.2). Das Hauptaugenmerk in der Gestaltung von gelingenden Arbeitsbündnissen liegt aufgrund dessen im gemeinsamen Entwickeln von Lösungen.

Wenn diejenigen, welche das Gespräch veranlasst haben selber nicht teilnehmen, kann ein mögliches Beratungsziel mit den Fragen an „gesandte Klientinnen und Klienten“ entwickelt werden. Durch die Art der Fragen wird für die Klientel spürbar, dass die Beratungsperson daran interessiert ist, ihre Sicht der Dinge kennen zu lernen und das methodische Vorgehen schafft Klarheit darüber, dass nicht sie selber, sondern eine zuweisende Person oder Stelle die Idee einer Veränderung vertritt (vgl. Kapitel 5.4).

Die Kooperation mit den Klientinnen und Klienten steht an oberster Stelle auf dem Weg hin zu einem gelingenden Arbeitsbündnis. Sämtliche Unterstützungsmaßnahmen müssen diesen Aspekt berücksichtigen. Oder in Ahnlehnung an die Worte von SCHMIDT ausgedrückt: *„Jede Unterstützung legitimiert sich ausschliesslich dadurch, dass sie als erfolgreiches und zieldienliches Mittel dient, für die sie in Anspruch genommen wird“* (vgl. Kapitel 5.2). Die Schulsozialarbeitenden richten daher ihre Dienstleistung an den Bedürfnissen der Klientinnen und Klienten aus und reflektieren ihr Handeln fortwährend (vgl. Kapitel 5.6). Dadurch können sie flexibel auf mögliche Veränderungen im Beratungsprozess reagieren und die Beratungsziele entsprechend anpassen, denn letztlich geben Klientinnen und Klienten dem Lösungsweg durch ihr aktives Handeln ihre Bedeutung.



## 6.4 Zum Schluss

Die abschliessenden Worte überlasse ich Christine Harzheim. Sie hat die vorliegende Arbeit aufmerksam gelesen und mich auf bedeutsame und hilfreiche Aspekte hingewiesen. Vielen Dank. Ihr Fazit:

*Die vorliegende Arbeit belegt für mich, dass das Angebot „Schulsozialarbeit“ eine wichtige Ergänzung für das System Schule sein kann, wenn einige strukturelle und fachlich-methodische Fragestellungen berücksichtigt sind:*

*Das Angebot „Schulsozialarbeit“ muss weitgehend unabhängig vom System Schule agieren können, um als Ergänzung wirksam zu werden (Mehren der Handlungs- und Lösungsoptionen in zum Teil schon chronifizierten Problemsituationen).*

*Es macht Sinn in der Schulsozialarbeit systemisch-lösungsorientiert zu arbeiten. Warum?*

*Durch diesen Ansatz gelangt man zu Kooperation mit der Klientel, was wiederum Voraussetzung ist für das Erarbeiten klarer, funktionierender Aufträge.*

*Klare Aufträge sind notwendige Grundlage der Schulsozialarbeit da die Situation im System Schule sehr komplex ist. Ohne klaren Auftrag („ohne Klarsicht“) verliert sich die Schulsozialarbeit in Schule und Hilfesystem und bleibt wirkungslos oder schadet eher. (Christine Harzheim, 2008)*

## Literaturverzeichnis

- BAIER, Florian / SCHNURR, Stefan (2008):** Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Bern, Stuttgart, Wien
- BAMBERGER, Günter G. (2001):** Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch. 2. Aufl. Weinheim
- BECKER, Georg E. (2006):** Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag. 11. Aufl. Weinheim und Basel
- BOVET, Gislinde / HUENDIEK, Volker (1998):** Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. 2. Aufl. Berlin
- BÖSCH, Oliver (2000):** Schulsozialarbeit im Schnittpunkt zwischen Schule und Jugendhilfe. Ein „neueres“ Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Diplomarbeit. Bern
- DE JONG, Peter / BERG, Insoo Kim (2003):** Lösungen (er-)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurzzeittherapie. 5. Aufl. Dortmund
- DRILLING, Matthias (2001):** Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern, Stuttgart, Wien
- DRILLING, Matthias, STÄGER, Claudine:** Schulsozialarbeit als Präventionskonzept der Jugendhilfe. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 69 (2000), Heft 1
- FLITNER, Andreas (1999):** Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. München
- FOERSTER, Heinz:** Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Gumin, Heinz / Meier, Heinrich (Hrsg.) (2008): Einführung in den Konstruktivismus. 10. Aufl. München
- FURRMANN, Ben (2007):** *Ich schaffs!* Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden – Das 15-Schritte Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten. 2. Aufl. Heidelberg
- GERGEN, Kenneth, J. (2002):** Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart
- GIESECKE, Hermann:** Wozu ist die Schule da? In: Grunder, Hans-Ulrich / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) (1999): Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Planung und Gestaltung von Schule. Weinheim und München.
- GRUNDER, Hans-Ulrich / SCHWEITZER, Friedrich (Hrsg.) (1999):** Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule. Weinheim und München
- GUMIN, Heinz / MEIER, Heinrich (Hrsg.) (2008):** Einführung in den Konstruktivismus. 10. Aufl. München
- HARGENS, Jürgen (2006):** Aller Anfang ist ein Anfang. Gestaltungsmöglichkeiten hilfreicher systemischer Gespräche. 2. Aufl. Göttingen
- HARGENS, Jürgen / ALBERS, Armin:** Das Reflektierende Team im Kontext von Pädagogik und Schule. In: Voß, Reinhard (2006): Wir erfinden Schule neu. Lernzentrierte Pädagogik in der Schule und Lehrerbildung. Weinheim und Basel
- HARGENS, Jürgen / SCHLIPPE, Arist, V. (Hrsg.) (2002):** Das Spiel der Ideen. Reflektierendes Team und systemische Praxis. 2. Aufl. Dortmund
- HAUG, Arthur:** Schule als Sozialisationsinstanz. Voraussetzungen, Aufgaben, Wirkungen, Qualität. In: Bovet Gislinde / Huvendiek, Volker (Hrsg.) (1998): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin

- HEJL, Peter:** Konstruktion der sozialen Konstruktion. Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Gumin, Heinz / Meier, Heinrich (Hrsg.) (2008): Einführung in den Konstruktivismus. 10. Aufl. München
- HOLLENSTEIN, Erich / TILLMANN, Klaus-Jürgen (1999):** Schulsozialarbeit. Studium. Praxis und konzeptionelle Entwicklung. Hannover
- HUBRIG, Christa / HERRMANN, Peter (2005):** Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Heidelberg
- LOTH, Wolfgang (1998):** Auf den Spuren hilfreicher Veränderungen. Das Entwickeln Klinischer Kontakte. Dortmund
- MOLINAR, Alex / LINDQUIST, Barbara (2006):** Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis. 8. Aufl. Dortmund
- MOSER OPITZ, Elisabeth / BUHOLZER, Alois:** Besondere Massnahmen an Schweizer Schulen zum Umgang mit Heterogenität. In: Baier, Florian / Schnurr, Stefan (2008): Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Bern, Stuttgart, Wien
- NEUFFER, Manfred (2007):** Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. 3. Aufl. Weinheim und München
- OLK, Thomas et al. (2005):** Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). Band 4. München
- OLK, Thomas / BATHKE, Gustav-Wilhelm / HARTNUß, Birger (2000):** Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München
- PRIOR, Manfred (2007):** Beratung und Therapie optimal vorbereiten. Informationen und Interventionen vor dem ersten Gespräch. 2. Aufl. Heidelberg
- SCHILDBERG, Henriette (2005):** Ressourcenorientierte und reflexive Beratung – Erfurter Moderationsmodell – Zur theoretischen Grundlegung und Reflexion systemisch-konstruktivistischer und postmoderner Beratungspraxis in (sonder-) pädagogischen Kontexten. Dissertation an der Universität Erfurt. [Online] URL: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-7027/front.html> [gefunden: 02.09.2007]
- SCHLIPPE, Arist, V. / SCHWEITZER, Jochen (2003):** Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 9. Aufl. Göttingen
- SCHMIDT, Gunther:** Stationäre Psychotherapie in einer psychosomatischen Klinik. Optimale Vorbereitung aus hypnosystemischer Sicht. In: Prior, Manfred (2007): Beratung und Therapie optimal vorbereiten. Informationen und Interventionen vor dem ersten Gespräch. 2. Aufl. Heidelberg
- SIMON, Fritz, B. (2007):** Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. 2. Aufl. Heidelberg
- STEINER, Therese / BERG, Insoo Kim (2008):** Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern. 3. Aufl. Heidelberg
- SPECK, Karsten (2007):** Schulsozialarbeit. Eine Einführung. Weinheim und Basel
- SPECK, Karsten (2006):** Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden
- SPIEGEL, Hiltrud, V. (2006):** Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 2. Aufl. Weinheim und Basel

**THIERSCH, Hans (1997):** Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München

**VOGT, Manfred (2007):** Wenn Lösungen Gestalt annehmen. Externalisieren in der kreativen Kindertherapie. Dortmund

**VOGT-HILLMANN, Manfred / BURR, Wolfgang (Hrsg.) (2005):** Lösungen im Jugendstil. Systemisch-lösungsorientierte Kreative Kinder- und Jugendtherapie. 2. Aufl. Dortmund

**VOß, Reinhard (2006):** Wir erfinden Schule neu. Lernzentrierte Pädagogik in der Schule und Lehrerbildung. Weinheim und Basel

**VÖGELI-MANTOVANI, Urs:** Die Schweizer Volksschule. In: Baier, Florian / Schnurr, Stefan (2008): Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Bern, Stuttgart, Wien

**WATZLAWICK, Paul:** Wirklichkeitsanpassung oder angepasste »Wirklichkeit«? Konstruktivismus und Psychotherapie. In: Gumin, Heinz / Meier, Heinrich (Hrsg.) (2008): Einführung in den Konstruktivismus. 10. Aufl. München

**WULFERS, Wilfried (1996):** Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. Hamburg

## Materialverzeichnis und Online-Quellen:

**AvenirSocial (2006):** *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit.* [Online / PDF] URL: [http://www.avenirsocial.ch/cm\\_data/QMRichtlinienSSA0906.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/QMRichtlinienSSA0906.pdf) [gefunden: 15.08.2008]

**AvenirSocial (2006):** *Berufskodex der Professionellen Sozialer Arbeit.*

**AvenirSocial (2003):** *Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit.*

**FRISKE, Hans-Wilhelm (2002):** *Soziale Gruppenarbeit.* In: Becker-Textor, Ingeborg / Textor, Martin R. (1990-2005) (Hrsg.): SGB VIII, Online-Handbuch (1990 – 2005). [Online] URL: <http://www.sgbviii.de/S50.html> [gefunden: 20.06.2008]

**Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1995):** *Lehrplan des Kantons Bern.* [Online / PDF] URL: <http://www.erz.be.ch/site/fb-volksschule-lehrplaene-lp-volksschule.pdf> [gefunden: 02.10.2006]

**Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hrsg.) (2008):** *Schulsozialarbeit.* Leitfaden zur Einführung und Umsetzung.

**Fachhochschule Nordwestschweiz (2006):** *Leitfaden für die sprachliche Gleichstellung.* [Online / PDF] URL:

[www.fhnw.ch/ueber-uns/gleichstellung/download/de/ueber-uns/gleichstellung/download/sprachleitfadenfhnw\\_2006.pdf](http://www.fhnw.ch/ueber-uns/gleichstellung/download/de/ueber-uns/gleichstellung/download/sprachleitfadenfhnw_2006.pdf) [gefunden: 03.04.2008]

**Meyers Onlinelexikon:** [Online] URL: <http://lexikon.meyers.de>

*Reformpädagogik.* URL:

<http://lexikon.meyers.de/wissen/Reformp%C3%A4dagogik+%28Sachartikel%29> [gefunden: 27.02.2008]

**NIK Bremen, Norddeutsches Institut für Kurzzeittherapie:** *Studienunterlagen Master of Advanced Studies in systemisch-lösungsorientierter Kurzzeitberatung und –therapie an der Fachhochschule Nordwestschweiz* [unveröffentlicht] (2005 bis 2008)

**Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK):**

*Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007.* [Online / PDF] URL:

[http://edudoc.ch/getfile.py?docid=5663&name=HarmoS\\_d&format=pdf&version=1](http://edudoc.ch/getfile.py?docid=5663&name=HarmoS_d&format=pdf&version=1) [gefunden: 08.06. 2008]

sowie

*Tätigkeitsprogramm der EDK vom 12.06.2008.* [Online / PDF] URL:

[http://www.edudoc.ch/static/web/edk/tgpro\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/edk/tgpro_d.pdf) [gefunden: 10.10. 2008]

**STAMM, Hanspeter / LAMPRECHT, Markus (2005):** *Entwicklung der Sozialstruktur,* Bundesamt für Statistik, Neuchâtel. [Online] URL:

[www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.Document.63680.pdf](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.Document.63680.pdf) [gefunden: 02.07.08]

**Konzepte Schulsozialarbeit in der Schweiz (vier Beispiele):**

*Schulsozialarbeitskonzept der Stadt Bern (Oktober 2003):* Ackermann, Ursula / Krebs, Werner. [Online] URL:

[http://www.bern.ch/leben\\_in\\_bern/bildung/kindergarten/schulsozialarbeit/schulsozialarbeitskonzept](http://www.bern.ch/leben_in_bern/bildung/kindergarten/schulsozialarbeit/schulsozialarbeitskonzept) [gefunden: 02.02.06]

*Konzept der Schulsozialarbeit an der WBS Basel (13.11.2001):* Arnold, E. / Götzmann, E. [Online] URL: [www.vormundschaftsbehoerde.bs.ch/konzeptwbs-pdf.pdf](http://www.vormundschaftsbehoerde.bs.ch/konzeptwbs-pdf.pdf) [gefunden: 05.08.2008]

*Konzept der Volksschule Neuenhof (Oktober 2006):* Egle, Marion. [Online] URL:

[www.neuenhof.ch/downloads/Schulsozialarbeit,%20Konzept.pdf](http://www.neuenhof.ch/downloads/Schulsozialarbeit,%20Konzept.pdf) [gefunden: 02.05.08]

*Konzept Schulsozialarbeit Stadt Burgdorf* [unveröffentlicht] (18.01.2006): Iseli, Daniel. Burgdorf

## Anhang

### Übersicht:

	Seiten
Anhang 1	Vorgehen für eine gelingende Auftragsklärung am Telefon 115-116
Anhang 2	Auftragsklärung / Erstgespräch → mit PELZ-Fragen 117
Anhang 3	Evaluation der Dienstleistung Schulsozialarbeit (SSA) nach dem KOLB-Schema mit Reflexionsfragen 118-119
Anhang 4	Zusammenarbeitsvereinbarung 120-121
Anhang 5	Berechtigung für Arbeit mit Video 122
<i>Anhang 6</i>	<i>Auswertung Beratung und Intervention</i>
Anhang 6a)	Schülerinnen und Schüler 1. bis 3. Klasse 123
Anhang 6b)	Schülerinnen und Schüler 4. bis 6. Klasse 124
Anhang 6c)	Schülerinnen und Schüler 7. bis 9. Klasse 125
Anhang 6d)	Eltern und Lehrpersonen 126
Anhang 6e)	(Klassen)Intervention 127

## Vorgehen für eine gelingende Auftragsklärung am Telefon

- Habe ich Zeit und bin ich an einem Ort, um in den nächsten 15 Minuten ungestört zu telefonieren?
  - Befindet sich die anrufende Person an einem Ort und hat sie Zeit, um in den nächsten 15 Minuten ungestört zu telefonieren?
- Wenn dies nicht der Fall ist, vereinbare ich einen neuen Zeitpunkt, um zu telefonieren.

<b>Name(n), Adresse(n), Telefonnummer(n)</b>	Datum Anruf: _____
	Dauer: Von _____ bis _____
	Datum: _____ Zeit: _____
	Ort: _____ für Erstgespräch

Vorgehensschritte und Notizen	Reflexionsfragen und Anmerkungen
<p><b>A) Stichwort / Anliegen / Ziel</b>  <i>Könnten Sie mir bitte vielleicht ein <b>Stichwort</b> oder eine <b>Überschrift</b> zu Ihrem Anliegen sagen, was Sie durch die Zusammenarbeit mit mir erreichen wollen? Oder anders gesagt, welches Ziel erhoffen Sie durch meine Beratung zu erreichen?</i>  <b>Notizen:</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entspricht die Anfrage einer Leistung, welche in meinen Aufgabenbereich fällt?</li> <li>2. Besitze ich im Problembereich des Anrufers die entsprechenden Kompetenzen?</li> <li>3. Kann ich mir mögliche, fehlende Kompetenzen aneignen?</li> <li>4. Gibt es andere Unterstützungsangebote, welche kompetenter beraten könnten als ich?</li> <li>5. Sind bereits andere Unterstützungsangebote involviert? Wenn ja, welche, mit welchem Ziel?</li> <li>6. Habe ich Zeit? Wenn ja, wann und wie viel?</li> <li>7. Wer vom meinem Team könnte mich unterstützen, oder den Fall übernehmen (Genderfrage)?</li> </ol>
<p><b>B) Verständnis für Anliegen vermitteln (Pacing)</b>  <i>- Ich weiss, wie viel Mut es einen kosten kann, in einer solchen Situation um Unterstützung zu bitten...                      - Das hört sich so an, als ob Sie da in der letzten Zeit mit nicht so ganz einfachen Dingen konfrontiert waren...</i></p>	
<p><b>Ja</b>, ich nehme den Auftrag an, weiter mit C)</p>	<p><b>8. Nehme ich den Auftrag an?</b></p>
	<p><b>Nein</b>, Weitervermittlung an anderes Unterstützungsangebot und/oder Verabschiedung</p>
<p><b>C) Zusammenfassen des Anliegens / Umrahmung des Auftrags (Leading) / Auf allgemein formuliertes, positives Ziel für Gespräch einigen</b>  <i>- Habe ich Sie richtig verstanden: Sie möchten bei mir bessere Wege finden, wie Sie...                      - ... so dass es darum geht, wie Sie und ihr Kind / ihr/e Schüler/in (Name) einen Weg finden, wie...                      - Für eine gelingende Zusammenarbeit sind mir Ihre Ziele wichtig... Habe ich Sie richtig verstanden, Sie möchten mit mir über Möglichkeiten sprechen, wie Sie...  <b>Notizen:</b></i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Habe ich ein allgemein formuliertes Beratungsziel umrahmt?</li> <li>10. Erweckt die Rat suchende Person den Eindruck, sie wird verstanden?</li> <li>11. Wird die Last der Probleme durch die Zielorientierung relativiert?</li> <li>12. Wirkt die Anruferin / der Anrufer erleichtert?</li> <li>13. Ist der Grundstein für eine stimmige Zusammenarbeit gelegt?</li> </ol>

Vorgehensschritte und Notizen	Reflexionsfragen und Anmerkungen
<p><b>D) Wahrgenommene Ausnahmen und Ressourcen aufzählen</b>  <b><u>Notizen von wahrgenommenen Ressourcen:</u></b></p>	<p>14. Habe ich Ausnahmen und Ressourcen behutsam und beiläufig mitgeteilt?</p>
<p><b>E) Terminvereinbarung / Information über die Dauer des Gespräches / Klärung, wer zum Gespräch kommen wird und wer nicht</b>  <i>Für das Gespräch werden wir max. eine Stunde benötigen. Wissen Sie schon, wer alles am Gespräch teilnehmen wird? An welche Wochentagen und Tageszeiten könnten Sie zu mir in die Beratung kommen?</i></p>	<p>15. Ist der Termin passend und habe ich genügend Zeit, um mich für das Gespräch vorzubereiten?  16. Bleibt genügend Zeit, um stressfrei zum Gespräch zu erscheinen?  17. Habe ich gefragt, wer am Gespräch teilnehmen wird?</p>
<p><b>F) Information über das, was mir im Gespräch am ..... wichtig sein wird</b>  <i>Sie wollen jetzt wahrscheinlich wissen, wie ich arbeite und was mir beim Gespräch wichtig sein wird, damit Sie sich (innerlich) ein bisschen darauf einstellen können?</i>  - Natürlich will ich die wichtigsten Fakten wissen zu der Situation, in der Sie sind, damit ich verstehen kann, wovon Sie reden. Zu folgenden drei Bereichen werde ich Fragen stellen:  - <b>Als Erstes</b> werde ich mich beim Gespräch vor allem für Ihre Ziele interessieren. Mich interessiert, was Sie durch die Zusammenarbeit mit mir erreichen wollen. Zu Ihren Zielen werde ich verschiedene Fragen stellen. Mich wird insbesondere interessieren, wie es sein wird, wenn unsere Zusammenarbeit optimal laufen wird: Wo sind Sie dann? Wie geht es Ihnen dann? Wie geht es Ihrem Kind dann?  - <b>Als Zweites</b> wird mich interessieren, was Sie bisher alles getan haben, um Ihr Ziel zu erreichen. Was haben Sie bereits versucht? Was hat eher zu einer Verschlechterung geführt? Was war hilfreich (Hauptaugenmerk)?  - <b>Und als Drittes</b> wird mich interessieren, was sich zwischen unserem heutigen Telefonat und unserem Gespräch am ... vielleicht schon in Richtung Ihrer Ziele verändern hat. Sehr oft ist es nämlich so, dass es nach einer Terminvereinbarung bereits zu Verbesserungen kommt. Diese Verbesserungen werden mich interessieren.</p>	<p><b>Wenn die Klienten bereits Auskunft über die Ziele geben wollen:</b>  <i>Entschuldigung, hier am Telefon ist das, glaube ich, nicht der richtige Rahmen. Ich wollte nur ankündigen, dass ich Ihnen dazu in unserem Gespräch am ... viele Fragen stellen werde, weil ich genau wissen will, was Sie mit der Zusammenarbeit mit mir erreichen wollen.</i></p> <p><b>Wie ich arbeite:</b>  <i>Ich sehe mich als Frageexperten, welcher Fragen stellen wird, um ihr Anliegen möglichst umfangreich zu verstehen. Mich interessieren Ihre (vielleicht verborgenen) Stärken und auch die Stärken von allen anderen, welche zu mir in die Beratung kommen werden, weil ich die Erfahrung gemacht habe und auch der festen Überzeugung bin, dass eine Besserung am einfachsten mit der Fokussierung dieser Fähigkeiten eintritt.</i></p>
<p><b>G) Weitere Informationen und Verabschiedung</b>  <b>Angaben zu meiner Person:</b> Benötigen Sie noch Angaben zu meiner Person (siehe rechts)?  <b>Angaben zum Beratungskontext</b> (siehe rechts):  <b>Angaben zu meiner Arbeitsweise:</b> <i>Ich arbeite mit Video. Wenn Sie nichts dagegen haben, werde ich das Gespräch vom ... aufzeichnen. Die Aufzeichnung dient mir dazu, dass ich das Gespräch noch einmal ansehen kann. Dadurch erhoffe ich mir die Qualität der Beratung vielleicht noch verbessern zu können.</i>  <b>Abschluss und Verabschiedung:</b> <i>Jetzt haben wir bereits über einiges gesprochen. Ich benötige noch Ihre Adresse und Ihre Telefonnummer. Wissen Sie, wo Sie mich finden? Benötigen Sie noch weitere Informationen, oder können wir das Telefongespräch an dieser Stelle beenden?</i></p> <p><b>Mit einem Dankeschön und Komplimenten das Telefongespräch abschliessen</b></p>	<p><b>Zur Person:</b>  Dipl. Sozialarbeiter/Sozialpädagogin mit Zusatzausbildung in systemisch-lösungsorientierter Beratung.</p> <p><b>Beratungskontext:</b>  Ich unterstehe der Schweigepflicht und orientiere mich an den geltenden Datenschutzbestimmungen.  Die Schulsozialarbeit nimmt eine eigenständige und neutrale Position innerhalb der Schule wahr und ist nicht der Schulleitung unterstellt.  Das Beratungsangebot ist kostenlos.  Die Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit erfolgt (in der Regel) freiwillig.</p> <p>18. Habe ich die Namen, Adressen und Telefonnummern der Beteiligten erfasst?</p>



Namen / Adressen / Funktionen der Anwesenden	Ort / Datum:
	Schulhaus:
	Klasse:
	Beginn                      Ende
	Bemerkungen:

- Begrüssung und Vorstellen der Anwesenden. Klärung, wer in welcher Rolle und Funktion anwesend ist.
- Vorstellen des Angebots der Schulsozialarbeit / Schweigepflicht / Gesprächsregeln / Freiwilligkeit zu antworten
- Klärung des zeitlichen Rahmens

Leitfaden Interview	Notizen / Kernaussagen
<p><b>Problemwahrnehmung und -definition</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wer hatte die Idee, zur Beratung zu kommen?</li> <li>2. Sind alle Anwesenden damit einverstanden, dass sie hier sind?</li> <li>3. Wer ist dagegen und aus welchen Gründen?</li> <li>4. Wer ist dafür und aus welchen Gründen?</li> <li>5. Was hat ev. jemand bewogen, nicht anwesend zu sein?</li> <li>6. Was ist der aktuelle Anlass, Beratung aufzusuchen?</li> <li>7. Worin besteht für jedes einzelne System-Mitglied das Problem (Ist-Zustand)?</li> <li>8. Wer hat das Problem zuerst entdeckt/benannt?</li> <li>9. Mit wem wurde darüber gesprochen?</li> <li>10. Wen belastet es am meisten?</li> </ol> <p><b>Erklärungen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. Wie erklären sich die Einzelnen das Problem?</li> <li>12. Was vermuten Einzelne über die Erklärungen anwesender und auch abwesender Personen?</li> <li>13. Wenn Erklärungen verschieden sind, welche Erklärungen haben die Anwesenden dafür?</li> <li>14. Welche anderen möglichen Erklärungen gibt es, die noch nicht geäußert wurden?</li> <li>15. Welche von Ihren Erklärungen erachten Sie als die Nützlichste?</li> </ol> <p><b>Lösungsversuche</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>16. Was tun die beteiligten Personen, wenn das Problem auftritt?</li> <li>17. Wer hat bisher versucht, das Problem zu lösen und auf welche Weise?</li> <li>18. Welche Resultate brachten diese Lösungsversuche?</li> <li>19. Welche Lösungsversuche waren besonders hilfreich?</li> <li>20. Welche Lösungsversuche gibt es, die noch nicht versucht wurden? Welches Ergebnis wäre von ihnen zu erwarten?</li> </ol> <p><b>Ziele</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>21. Welches Ziel haben die Einzelnen?</li> <li>22. Woran werden die einzelnen Beteiligten erkennen, wenn das Ziel erreicht ist?</li> <li>23. Woran werden andere Beteiligte merken, dass das Ziel erreicht ist?</li> <li>24. Welche Dinge waren bisher schon ein bisschen, wie der Zielzustand?</li> <li>25. Welches werden die nächsten Hinweise sein, dass sich die Dinge auf den Zielzustand hinbewegen? Wer wird dies zuerst bemerken?</li> </ol> <p>Wenn das Ziel erreicht ist:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-wie wird sich dies im Verhalten einzelner zeigen?</li> <li>-wie wird sich dies auf die Beziehung auswirken?</li> <li>-wie wird sich dies auf das Denken auswirken?</li> </ul>	

**Weiteres Vorgehen:**

**Grundsatzziel(e) / Rahmenziel(e) / Handlungsziel(e):**

**Geplante Intervention/Beratung: Wer, wann, durch wen:**

**Auswertung der Intervention/Beratung: Wer, wann**

## Evaluation der Dienstleistung Schulsozialarbeit (SSA) nach dem KOLB-Schema (Kontakt-Orientierte-Leistungs-Beschreibung) mit Reflexionsfragen

### a) Basisarbeit:

**Anlässe** werden auf der Grundlage von Beobachtungen, Einschätzungen, Bewertungen, welche Sorge bereiten, eruiert.

**Anliegen** werden mit Hilfesuchenden **erarbeitet und koordiniert**.

Hilfesuchende werden über die **Angebote der SSA** informiert. **Angebot u. Anliegen sind nicht kompatibel**, Verabschiedung und/oder Vermittlung an anderes Unterstützungsangebot.

**Angebot u. Anliegen sind kompatibel**: Der Auftrag wird gemeinsam entwickelt.

#### Reflexionsfragen:

- Ist es mir gelungen im Sinne des Wechselspiels von „Pacing und Leading“ zu den Klientinnen und Klienten einen „guten“ Rapport herzustellen, und ist der Grundstein für eine stimmige Zusammenarbeit gelegt?
- Wirkt die Klientel nach der ersten Kontaktaufnahme erleichtert?
- Erweckt die Rat suchende Person den Eindruck, sie werde verstanden?
- Wird die Last der Probleme durch eine erste, allgemeine Zielorientierung relativiert?
- Habe ich die Dienstleistung Schulsozialarbeit im Sinne einer hohen Kundenorientierung angeboten?
- Besitze ich im Problembereich des Anliegens die entsprechenden Kompetenzen?
- Entspricht die Anfrage einer Leistung, welche in meinen Aufgabenbereich fällt?
- Habe ich die konzeptionellen und strukturellen Vorgaben, wie beispielsweise mit den Lehrpersonen zusammengearbeitet werden sollte, eingehalten?
- Sind bereits andere Beratungs- und Unterstützungsangebote involviert? Wenn ja, welche, mit welchem Ziel?
- Habe ich die Klientel über meine Arbeitsweise, und das, was mir in der Beratung wichtig sein wird, informiert?
- Gibt es andere Unterstützungsangebote, welche kompetenter beraten könnten als ich?
- Kann ich mir mögliche, fehlende Kompetenzen aneignen?
- Wer vom meinem Team könnte mich unterstützen, oder den Fall übernehmen (beispielsweise bei der Genderfrage)?
- Habe ich Zeit? Wenn ja, wann und wie viel?
- Ist der Termin passend und reicht die Zeit aus, um mich für das Gespräch vorzubereiten?
- Bleibt den Klientinnen und Klienten genügend Zeit, um stressfrei zum Gespräch zu erscheinen?
- Habe ich in Erfahrung gebracht, wer am Gespräch teilnehmen wird?
- Habe ich die Namen, Adressen und Telefonnummern der Beteiligten erfasst?
- Nehme ich den Auftrag an?

### b) Entwickeln von Aufträgen:

**Setting klären**: Wer wird beim Entwickeln des Auftrags mitwirken.

**Der Typ der Arbeitsbeziehung wird eruiert**:

- Kundin / Kunde - Klagende / Klagender - Besucherin / Besucher

Gemeinsame Erarbeitung und **Definition von Ziel-Inhalten u. Kriterien**.

**Kompatibilität der Ziele u. Zielkriterien** wird überprüft. Entwickeln sich neue Aufträge, werden diese entsprechend angepasst u. koordiniert.

#### Reflexionsfragen:

- Habe ich das (Grundsatz-)Ziel mit der Klientel sowie den involvierten Personen geklärt und hin zu einer positiven, allgemeinen Zielformulierung umrahmt?
- Wurden erste Rahmen- und Handlungsziele erarbeitet und gemeinsam mit der Klientel in einer Art und Weise definiert, so dass diese erreichbar sind?
- Ist das Ziel bzw. sind die Ziele für die Klientel bedeutsam und wichtig?
- Habe ich nach dem Nutzen der Zielerreichung gefragt?
- Bezieht sich die Zielformulierung auf den Kontext des Anliegens, welches formuliert wurde?
- Sind die Ressourcen und Fähigkeiten bekannt, welche die Klientel bei der Zielerreichung unterstützen können?
- Habe ich nach den Merkmalen gefragt, welche die Zielerreichung erkennbar, erfahrbar und erlebbar machen?
- Habe ich nach Einwänden oder Bedenken gefragt, welche die Klientel daran hindern könnten ihr Ziel zu erreichen?

- Ist die Klientel motiviert an der Erreichung des Ziels zu arbeiten?
- Habe ich allfällige Zielkonflikte erkannt, und wurden diese sichtbar gemacht und geklärt?
- Habe ich in Erfahrung gebracht, welche hinderlichen und hilfreichen Lösungswege in diesem Fall bisher unternommen wurden und aufgrund dessen ausgebaut oder ausgeschlossen werden können?
- Mit welchem Typ des Arbeitsbündnisses habe ich es zu tun (Kunde, Kundin / Klagende, Klagender / Besucher, Besucherin), und welche Bedeutung hat dies für die weitere Beratung?
- Habe ich in Hinblick auf die weitere Bearbeitung des Falls ein „ungutes“ Gefühl? Wann ja, welche Aspekte fördern dieses Gefühl bzw. was kann ich dagegen unternehmen? (Mögliche Massnahmen sind: Intervention im Team, Supervision, Fallbesprechungen)
- Welche Vorbereitungen sollte ich treffen, damit ich gut vorbereitet den Fall bearbeiten kann?
- Habe ich mein Handeln an den Grundsätzen der Sozialen Arbeit sowie den Grundsätzen und Verhaltensoptionen einer systemisch-lösungsorientierten Beratungspraxis ausgerichtet?

### c) Auftragsorientiertes Arbeiten:

<p><b>Arbeitsformen:</b> Form der Bearbeitung des Anliegens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vermitteln von Informationen im Sinne von präventiven Massnahmen</li> <li>- Beratung u. Intervention bei Einzelnen, Gruppen oder Klassen</li> <li>- Krisenintervention</li> <li>- Vernetzungsarbeit / Triage</li> <li>- andere Unterstützungsformen</li> </ul>	<p><b>Personen-Settings:</b> Involvierte Personen entscheiden, wer u. in welcher Zusammensetzung das Anliegen bearbeitend wird:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schüler/in; Schüler/in u. Eltern; Schüler/in u. Lehrperson; Schüler/in, Eltern u. Lehrperson</li> <li>- Eltern; Eltern u. Lehrperson</li> <li>- Lehrperson</li> <li>- Gruppe v. Schülern/innen; Gruppe v. Eltern, Gruppe v. Lehrpersonen, weitere Gruppen</li> <li>- Schulklassen, mit oder ohne Einbezug von Lehrpersonen, mit oder ohne Einbezug von Fachstellen</li> <li>- Helferkonferenz</li> <li>- Weitere Zusammensetzungen u. mögl. Personen</li> </ul>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Reflektieren des Verlaufs in Hinblick auf Kriterien für das Erreichen von Zielen

#### Überprüfen des Auftrags:

- Involvierten Personen bestätigen u. unterstützen entsprechend ihren Rollen u. Funktionen den Auftrag.
- Mögliche Zielkonflikte werden fortwährend eruiert. Der Auftrag wird entsprechend neu formuliert. Kommt keine Einigung zustande, wird der Auftrag nicht ausgeführt. Hilfesuchende werden an ein entsprechendes Unterstützungsangebot verwiesen, od. mit der Möglichkeit sich bei Bedarf wieder zu melden, verabschiedet.

#### Überprüfen des Kontrakt-Status / Beenden des Arbeitsbündnisses:

- Involvierte Personen entscheiden, ob der aktuelle Kontrakt-Status erfüllt, oder (noch) nicht erfüllt ist.
- Das Ergebnis wird gemeinsam reflektiert u. in Hinblick auf die Zielerreichung aufgewertet.
- Gemeinsam wird erarbeitet, was zu tun ist, damit der erreichte Zustand aufrechterhalten werden kann. Weiter werden Handlungsstrategien erarbeitet, um eventuelle „Rückfälle“ vermeiden zu können.

#### Verabschiedung

#### Reflexionsfragen:

- Habe ich die Fortschritte in Richtung Ziel laufend skalieren lassen und erfragt?
- Habe ich während der Beratungen gefragt, was sich in Richtung Ziel verbessert hat?
- Werden Verbesserungen und Ausnahmen gemeinsam mit der Klientel „beharrlich erforscht“?
- Sind dem Sozialen Umfeld der Klientin / des Klienten die Indikatoren bekannt, welche die positive Entwicklung in Richtung Ziel erkennbar machen, und findet ein Austausch hinsichtlich der Fortschritte statt?

### d) Evaluation-im-Kontext / Dokumentieren der Dienstleistungen:

Die Erbringung der Dienstleistung durch die Schulsozialarbeit wird (sofern von der vorgesetzten Stelle gefordert) *quantitativ* erfasst u. ausgewertet.

Die Erbringung der Dienstleistung durch die Schulsozialarbeit wird *qualitativ* ausgewertet.

#### Reflexionshinweise:

- Fragen nach der Zufriedenheit mit der Dienstleistung Schulsozialarbeit.
- Fragen, wie hilfreich und auf ein Ziel gerichtet die Dienstleistung durch die Beratungsperson gestaltet wurde.
- Fragen nach Anregungen und Verbesserungsvorschlägen hinsichtlich der Art und Weise, wie die Dienstleistung Schulsozialarbeit erbracht wird.

## **Zusammenarbeitsvereinbarung Oberstufe ... und Schulsozialarbeit der Stadt Burgdorf**

Die vorliegende Vereinbarung zwischen der Schulleitung der Oberstufe ... (in der Folge SL genannt) und der Schulsozialarbeit der Stadt Burgdorf (in der Folge SSA genannt) bezieht sich auf die Projektdauer bis Sommer 09. Nach Absprache zwischen SL und SSA können die einzelnen Punkte der Vereinbarung bei Bedarf angepasst werden. Das Projektteam genehmigt die aktuelle Vereinbarung.

### **1. Grundlagen**

#### **1.1 Schulsozialarbeit (SSA)**

- Konzept Schulsozialarbeit Stadt Burgdorf
- Überarbeitete Leistungen vom 20.08.07
  - **Prävention und Früherkennung:** L1) Beratung und Unterstützung bei Klassen-, Gruppen- und Schulprojekten, Schulkonferenzen und Weiterbildungsanlässe
  - **Intervention:** L2) Beratung und Unterstützung von SchülerInnen, L3) Gruppenberatung SchülerInnen, L4) Beratung von Klassen, L5) Beratung von Lehrpersonen, L6) Beratung von Schulleitungen, L7) Beratung von Eltern, L8) Informelle Beratung
  - **Kooperation und Vernetzung:** L9) Kooperation und Vernetzung mit städtischen und regionalen Einrichtungen

#### **1.2 Oberstufe ...**

- Volksschulgesetz Kanton Bern
- Lehrplan des Kanton Bern
- Leitbild der Volksschule der Stadt Burgdorf
- Leitbild der Oberstufe ...

### **2. Information über das Angebot SSA an der Oberstufe ...**

- Vorstellen SSA in allen 7. Klassen (jeweils Anfang Schuljahr)
- Informationen an Infowand für Schülerinnen und Schüler im Eingangsbereich vor dem Medienraum
- Informationen über das Angebot der SSA an Infowand für Lehrpersonen im Lehrerzimmer
- Teilnahme an Elternabenden (wenn von Lehrpersonen gewünscht)

### **3. Schnittstellen zwischen Oberstufe ... und SSA**

#### **3.1 Präsenz im Schulhaus ...**

Die SSA ist von Montag bis Donnerstag von 8.00 bis 16.30 Uhr präsent.

Ausnahmen:

- Dienstag zwischen 11.30 und 13.00 Uhr im Schulhaus ...
- Donnerstag von 9.30 bis 11.00 Uhr im Primarschulhaus ...
- Abwesenheiten aufgrund einzelner Weiterbildungstage, Projektarbeit an anderen Schulen und externer Besprechungen

#### **3.2 Teilnahme an Sitzungen der Schule**

Die SSA nimmt themenbezogen und auf Einladung der SL an Sitzungen und Konferenzen der Schule teil.

#### **3.3 Personelle Veränderungen an der Schule**

- Die SL informiert die SSA über personelle Änderungen an der Schule.
- Die SSA nimmt mit den neuen Lehrpersonen Kontakt auf und informiert über das Angebot SSA.

### 3.4 Teilnahme am Schuljahresprogramm

Die SSA nimmt themen- und projektbezogen auf Anfrage der SL an Aktivitäten des Schuljahresprogramms teil.

### 3.5 Regelung Zuständigkeiten bei schulinternen Abläufen

- bei sozialen Problemen von Schülerinnen und Schülern:

nach Ablaufschema „Zusammenarbeit mit LP und SSA“

- bei sozialen Problemen mit Gruppen und Klassen:

nach Ablaufschema „Zusammenarbeit bei Klasseninterventionen zwischen SL, LP u. SSA“

- in „aussergewöhnlichen“ Krisensituationen:

nach dem „Krisenkonzept für ausserordentliche Ereignisse“

- bei einem vorübergehenden Unterrichtsausschluss:

nach dem „Leitfaden vorübergehender Unterrichtsausschluss“

## 4. Zusammenarbeit SL und SSA

**SL und SSA treffen sich einmal pro Quartal und nach Bedarf und orientieren sich an folgender Sitzungsstruktur:**

- Letztes Protokoll, Rückblick auf die bisherigen Zusammenarbeit, Aktuelle Themen, Ausblick (kurzfristige Planung, langfristige Planung), Diverses, nächste Besprechung

- Das Protokoll wird durch die SSA verfasst.

### Unterschriften:

X.Y. Schulleiter Oberstufe ...

X.Y. Schulsozialarbeiter

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

X.Y. Schulleiter Oberstufe ...

Genehmigt durch das Projektteam,  
in Vertretung, X.Y.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Burgdorf, Januar 2008

---

**Die Zusammenarbeitsvereinbarung wird in dreifacher Ausführung durch die folgenden drei Parteien unterschrieben:**

X.Y. Schulleitung ...

X.Y. Schulsozialarbeiter an der Oberstufe ...

X.Y. Leitung Projektteam und Leitung Projekt SSA

### Kopien gehen an:

X.Y. Schulhausverantwortliche VSK

X.Y. Projektteam (Vertretung Schule)

X.Y. Projektteam (Vertretung Vormundschaftsbehörde)

X.Y. Projektteam (Co-Leitung Projekt SSA und Jugendbeauftragte)

## Berechtigung für Arbeit mit Video

Videoaufnahmen sind in der Beratung ein wichtiges Arbeitsmittel. Wenn möglich, möchten die Schulsozialarbeitenden dieses Hilfsmittel einsetzen und die Beratungsgespräche auf Video festhalten. Dadurch kann die Qualität der Beratung verbessert werden.

Die Schulsozialarbeitenden der Stadt Burgdorf garantieren, dass die Videoaufnahmen nur für die Auswertung ihrer Arbeit verwenden und unter Verschluss aufbewahren. Sechs Monate nach Beendigung der Beratung werden die Aufnahmen, wenn von der Klientin / dem Klienten nicht anders gewünscht, gelöscht.

Vor jeder Beratung werden die Anwesenden gefragt, ob von dem Gespräch eine Aufnahme gemacht werden darf. Gibt es Einwände, wird auf die Aufnahme verzichtet.

Herr/Frau / Erziehungsberechtigte(r)

\_\_\_\_\_erteilt mit der  
untenstehenden Unterschrift die Erlaubnis, dass die  
Beratungsgespräche auf Video festgehalten werden dürfen.

Ort \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_

Unterschrift \_\_\_\_\_

---

### Anmerkung:

Original geht an unterzeichnende Person  
Kopie geht an Schulsozialarbeit

Du warst bei der Schulsozialarbeit in der Beratung. Konnte ich dir helfen? Deine Meinung interessiert mich? Vielen Dank für deine Rückmeldung.

Name (freiwillig) \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

**Bitte male das Gesicht an, das am Besten zur Frage passt.**

**1. Vor den Gesprächen ging es mir... ?**



**2. In den Gesprächen fühlte ich mich...?**



**3. Jetzt geht es mir ... ?**



**4. Die Gespräche haben mir geholfen?**



**5. Kommst du wieder, wenn du Hilfe brauchst?**







Fragebogen für 7. bis 9. Klasse

Du warst bei der Schulsozialarbeit in der Beratung. Konnte ich dir helfen? Deine Meinung interessiert mich? Vielen Dank.

Name (freiwillig) \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

1. Mein(e) Anliegen wurde(n) verstanden (bitte ankreuzen)

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

2. Während der Beratung fühlte ich mich ernst genommen (bitte ankreuzen)

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

3. Die Anzahl Gespräche war angemessen (bitte ankreuzen)

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

4. Ich habe konkrete Hilfe und Unterstützung erhalten (bitte ankreuzen)

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

5. Meine Situation hat sich durch die Beratung verbessert (bitte ankreuzen)

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

6. Das Angebot Schulsozialarbeit empfehle ich weiter (bitte ankreuzen)

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

7. Ich würde mich in Zukunft wieder durch die Schulsozialarbeit beraten lassen (bitte ankreuzen)

Ja                       vielleicht                       nein

8. Anmerkungen (persönliche Rückmeldungen und Anregungen sind sehr erwünscht! Was war störend? Was war gut? Was war hilfreich?)

---



---



---



---



---



---



---



---

Fragebogen für Eltern und Lehrpersonen

Das Angebot der Schulsozialarbeit ist neu. Damit ich meine Beratung laufend verbessert und anpassen kann, benötige ich ihre Rückmeldung. Vielen Dank.

Ich bin  Elternteil  Lehrperson → Name (freiwillig) \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

**1. Wie wurden sie auf das Angebot der Schulsozialarbeit aufmerksam (bitte ankreuzen)?**

<input type="checkbox"/> Info durch Schulanlass / Konferenz	<input type="checkbox"/> Elternbrief von Schulleitung
<input type="checkbox"/> Fachstelle	<input type="checkbox"/> Elternrat
<input type="checkbox"/> Bekannte / Bekannter	<input type="checkbox"/> Faltprospekt
<input type="checkbox"/> Zeitung	<input type="checkbox"/> Anders (bitte schreiben wie)
<input type="checkbox"/> Schulblatt	
<input type="checkbox"/> Internet	

**2. Ihr Anliegen wurde vom Berater entgegengenommen (bitte ankreuzen)**

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

**3. Sie fühlten sich während der Beratung verstanden und ernst genommen (bitte ankreuzen)**

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

**4. Die Anzahl der Gespräche war angemessen (bitte ankreuzen)**

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

**5. Die Gespräche wurden durch den Berater zielorientiert geleitet (bitte ankreuzen)**

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

**6. Die Beratung zielte in Richtung einer Klärung der Situation (bitte ankreuzen)**

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

**7. Die Beratung / Unterstützung wurde insgesamt als hilfreich erlebt (bitte ankreuzen)**

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

**8. Ich würde das Angebot Schulsozialarbeit weiterempfehlen (bitte ankreuzen)**

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

**9. Ich würde in Zukunft wieder in die Beratung gehen (bitte ankreuzen)**

Ja  vielleicht  nein (warum nicht?)

---



---

**10. Anmerkungen (persönliche Rückmeldungen und Anregungen sind sehr erwünscht! Was war störend? Was war gut? Was war hilfreich?)**

---



---



---

Fragebogen für Lehrpersonen

Das Angebot der Schulsozialarbeit (SSA) ist neu. Damit ich meine Arbeit laufend verbessern und anpassen kann, benötige ich deine Rückmeldung. Vielen Dank.

Name (freiwillig) \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

**1. Die Problemsituation wurde in einer gemeinsamen Besprechung erfasst** (bitte ankreuzen)

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

**2. Du fühltest dich während der Analyse der Klassensituation verstanden und dein(e) Anliegen wurde(n) berücksichtigt** (bitte ankreuzen)

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

**3. Gemeinsam wurden realistische und umsetzbare Ziele für eine (Klassen)Intervention erarbeitet** (bitte ankreuzen)

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

**4. Die Rollen und Aufgaben wurden bei der Interventionsplanung besprochen, definiert und verteilt** (bitte ankreuzen)

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

**5. Die (Klassen)Intervention wurde wie geplant durchgeführt** (bitte ankreuzen)

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

**6. Die (Klassen)Intervention wurde ausgewertet und die Zielerreichung überprüft** (bitte ankreuzen)

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

**7. Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit wurde insgesamt als hilfreich erlebt** (bitte ankreuzen)

trifft nicht zu ← 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 → trifft sehr zu

**8. Bei Problemsituationen mit der Klasse würde ich in Zukunft die Schulsozialarbeit unterstützend beiziehen** (bitte ankreuzen)

Ja (warum)  nein (warum nicht?)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**9. Anmerkungen (persönliche Rückmeldungen und Anregungen sind sehr erwünscht! Was war störend? Was war gut? Was war hilfreich?)**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_