

Das Beziehungsdreieck

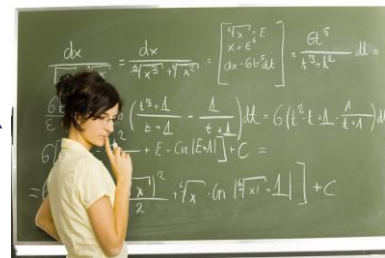
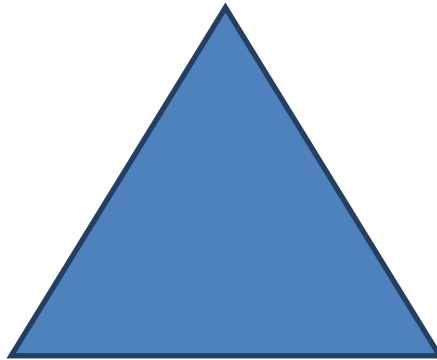
Kind



Eltern –



Lehrkräfte



Die Möglichkeiten des systemisch – lösungsorientierten
Beratungsansatzes für eine gelingende Beziehungsgestaltung

Verfasser: Daniel Amstutz

Begleitender Dozent: Robert H. Wegener (MA)

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW

MAS – Studiengang „systemisch – lösungsorientierte Kurzzeitberatung und –therapie 13“

Olten, im März 2011

ABSTRACT

Das Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte ist grossen Herausforderungen ausgesetzt. Konflikte sind nicht selten. Der Ruf nach Schulsozialarbeit ertönt überall. Die Frage dieser Masterthesis lautet deshalb: Welche Möglichkeiten bietet der systemisch – lösungsorientierte Beratungsansatz (SLA) für eine gelingende Beziehungsgestaltung im Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte im Konfliktfall?

Im ersten Teil werden ausführliche Begriffsklärungen vorgenommen und auf die Fragestellung bezogen. Erste Hilfen für das Beziehungsdreieck werden daraus abgeleitet. Im zweiten Teil werden kurz die Möglichkeiten und Grenzen der klassischen Schulsozialarbeit angesprochen. Anschliessend kommen vor allem Steve de Shazer und Insoo Kim Berg zu Wort, um die Möglichkeiten des SLA in der Beratung allgemein aufzuzeigen und dann auf das Beziehungsdreieck und den Konfliktfall zu übertragen.

Die Schlussfolgerung ist: Der SLA bietet einen entscheidenden Mehrwert in Bezug auf die gestellte Frage. Dieser Mehrwert entspringt einerseits der Haltung der Beratungsperson im lösungsorientierten Setting und andererseits dem Rollenverständnis des SLA.

INHALTSVERZEICHNIS

Abstract.....	3
1. Einleitung	6
1.1. Ausgangslage und Fragestellung	6
1.2. Begründung und Erfahrungsbezug / Motivation.....	6
1.3. Gliederung der Arbeit	8
2. Begriffsdefinitionen und ihre Wertung bezüglich des Themas	10
2.1. Was ist Beziehung?.....	10
2.2. Was ist Beratung?	14
2.3. Was ist Beziehungsgestaltung und welche Voraussetzungen gelten für eine förderliche Beziehung?	18
2.4. Gibt es Elemente, die für das Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte besondere Relevanz haben?	20
2.5. Was sind Soziale Konflikte und auf welche spezifischen Konflikte bezieht sich diese Arbeit?	22
2.6. Wie hängen Konflikte mit Beziehung zusammen?	25
2.7. Im Speziellen: Hat Konfliktberatung Beziehungsförderung zur Folge?	27
3. Was tut die klassische Schulsozialarbeit in Bezug auf eine förderliche Beziehung?	29
3.1. Kurze Darstellung der klassischen Schulsozialarbeit in der Schweiz mit Schwergewicht Kanton Bern	30
3.2. Wirkungen und Grenzen bezüglich der Fragestellung	33
4. Welche Möglichkeiten bietet der SLA in Bezug auf eine förderliche Beziehung?.....	34
4.1. Wie wird in der SLA die Haltung des Beraters beschrieben? (de Shazer)	34
4.2. Welches Rollenverständnis wird im Beratungssetting des SLA propagiert ?	40
4.3. Wie kann diese Haltung bzw. das Rollenverständnis auf die Beziehungsgestaltung Kind – Eltern – Lehrkräfte übertragen werden?.....	43
4.4. Kann daraus abgeleitet werden, dass dadurch förderliche Beziehungen entstehen?	49
5. Wie werden die beziehungsgestaltenden Elemente des SLA im Konfliktfall, wirksam? ..	51
5.1. Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften.....	51

5.2. Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern	54
5.3. Konflikte zwischen Eltern und Lehrkräften.....	56
5.4. Im Vergleich zum klassischen Vorgehen: Bietet der SLA einen Mehrwert, bzw. hat er einen grösseren positiven Einfluss auf die Beziehungsgestaltung und die Lösung eines Konflikts?	57
6. Welche Rolle kommt in diesem Kontext dem Schulsozialarbeiter zu?	59
7. Schlussfolgerungen.....	60
8. Schlusswort.....	63
9. Literaturverzeichnis	64
10. Ehrenwörtliche Erklärung.....	67

1. EINLEITUNG

1.1. Ausgangslage und Fragestellung

Die Beziehung zwischen Kindern, Eltern und Lehrkräften ist durch verschiedene Elemente und Umstände immer wieder herausgefordert und belastet. Einige dieser Umstände sind gesellschafts-, politisch und strukturbedingt, andere entstehen durch unterschiedliche Aufträge und Sichtweisen von Kindern, Eltern und Lehrkräften. Missverständnisse und Konflikte nehmen zu. Eltern sind besorgt und geben der Schule die Schuld. Lehrkräfte sind besorgt, unternehmen alles, was in ihren Kräften steht, um den Konflikten zu begegnen, und erleben dabei oft, dass sie allein gelassen werden. Der Ruf nach Schulsozialarbeit ertönt überall: Sie soll es richten.

Als Primarlehrer mit langjähriger Berufserfahrung ist der Verfasser täglich mit dieser Problematik konfrontiert. Nicht zuletzt aufgrund dieser direkten Betroffenheit lautet die Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit:

Welche Möglichkeiten bietet der systemisch – lösungsorientierte Beratungsansatz (SLA) für eine gelingende Beziehungsgestaltung im Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte im Konfliktfall?

Daraus abgeleitet und auf das Berufsfeld des Schulsozialarbeiters oder der Schulsozialarbeiterin bezogen ergibt sich die Anschlussfrage, wie die Schulsozialarbeit mittels des SLA einen positiven Einfluss auf die Beziehungsgestaltung in diesem Dreieck nehmen kann.

1.2. Begründung und Erfahrungsbezug / Motivation

Konflikte im Schulalltag sind weniger häufig, als man aufgrund von erschreckenden Medienmitteilungen über Gewaltexzesse an Schulen meinen könnte. Es gibt aber Situationen, in denen sie vermehrt auftreten. Eine davon sind die Semesterbeurteilungen, die hier als Beispiel angeführt werden:

Alljährlich zum Schulhalbjahr werden alle Eltern – mit oder ohne ihre Kinder – zu einem Elterngespräch eingeladen. Dabei werden die Eltern über die bisherige Entwicklung der Kinder in Bezug auf die Schulleistung und auf ihr Arbeits- und Lernverhalten informiert. Zu diesen Gesprächen sind die Lehrkräfte verpflichtet. Einige meiner Kolleginnen und Kollegen verbringen vor diesen Gesprächen schlaflose Nächte, nehmen unfreiwillig ab und sind allgemein sehr angespannt. Dabei verlaufen die meisten Gespräche gut, die Eltern

verstehen die Einschätzung der Lehrpersonen und sind bemüht, den Rat der Lehrkräfte in der täglichen Unterstützung ihrer Kinder ernst zu nehmen.

Doch alle haben schon andere Gespräche erlebt. Einige Eltern nehmen die schlechten Noten der Kinder persönlich und wehren sich dagegen, indem sie diese in Zweifel ziehen. Kürzlich habe ich Folgendes erlebt: Dass die Tochter möglicherweise Probleme in der Schule hat, passt einfach nicht ins Bild des Vaters. Er berechnet den Notendurchschnitt der Tests, die er zuhause zu Gesicht bekommt und behauptet, die Lehrperson könne nicht rechnen. Ihre Note stimme unmöglich, er habe eine ganz andere erhalten. Alle Bemühungen seitens der Lehrkraft, ihm zu erklären, dass man auch andere Leistungen seiner Tochter berücksichtigen müsse, wie z.B. ihr Engagement in der Schule, ihre Hausaufgabenerledigung, ihr Arbeitstempo oder ihre Arbeitsweise, überhört er einfach und behauptet, dass die Lehrperson nicht das Recht habe, seine Tochter so schlecht zu benoten. Dass er damit droht, den Anwalt beizuziehen, macht die Sache komplett.

Wie ein Blitz aus heiterem Himmel kommen Vorwürfe und negative Kritik an der Arbeit der Lehrkraft zur Sprache: zu schwierige oder zu leichte Hausaufgaben, zu lautes Geschwätz im Unterricht, Kinder würden unbeaufsichtigt gelassen und vernachlässigt, Konflikte würden nicht angegangen. Ein Vater kritisierte einmal anlässlich eines solchen Gesprächs lautstark, dass die Lehrkraft nicht dafür Sorge, dass sein Sohn in der Schule die Finken anziehe. So komme er immer mit durchlöchernten Socken nach Hause. Das gehe langsam ins Geld. Ob denn überhaupt nichts unternommen werde? Die betroffene Lehrperson fragt sich dann manchmal, von welcher Lehrkraft oder von welcher Klasse die Eltern wohl reden, da es offensichtlich mit der selbst erlebten Situation wenig zu tun hat.

Dabei muss festgestellt werden, dass viele dieser Elterngespräche von einer defizitorientierten Haltung geprägt sind, sowohl auf der Seite der Lehrkräfte wie auch auf der Seite der Eltern. Was das Kind im Einzelnen noch nicht kann, steht im Mittelpunkt. Das steht in krassem Gegensatz zur Ressourcenorientierung der SLA. Ob hier schon ein erster Hinweis auf den Wert der SLA in Bezug auf unsere Fragestellung liegt?

Manchmal stehen solche Konflikte in einem grösseren Zusammenhang. Die Lehrperson erlebt sich nur als Katalysator, an dem ein schwelender Konflikt ausgetragen wird: Eine Krise in der Partnerschaft (schon mehrmals persönlich erlebt), eine unverarbeitete negative Erfahrung mit einer eigenen Lehrkraft der Eltern, Enttäuschung über den Schulerfolg der Kinder u.a.. Dass diese Konflikte auch die Kinder selbst belasten, versteht sich von selbst. Dass sie in der Schule auffälliges Verhalten zeigen, ist oft die Folge. Hier kommt die Schulsozialarbeit ins Spiel.

Aber: Kann die Schulsozialarbeit „es“ richten? Welche Methoden stehen der Sozialarbeit bisher überhaupt zur Verfügung, um die Beziehungen im Dreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte positiv zu beeinflussen? Bietet die SLA neue Hilfen? Das gilt es zu untersuchen. Durch den Besuch des MAS –Lehrgangs „systemisch – lösungsorientierte Kurzzeitberatung und –therapie“ hat der Verfasser viele Kompetenzen erworben, die ihm in Ansätzen in diesem Beziehungsdreieck bereits gute Dienste leisten. Dies zu erweitern und allenfalls zu verallgemeinern mit dem Ziel, die Personen in diesem Dreieck zu beraten und zu unterstützen, ist die Hauptmotivation für die vorliegende Arbeit.

Die Fragestellungen dieser MAS – Thesis sollen aber nicht in erster Linie aus der Sicht der Lehrpersonen angegangen und behandelt werden. Sie sollen immer auch aus derjenigen der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters betrachtet werden. Es werden Überlegungen angestellt, wie die Schulsozialarbeit mittels des SLA unterstützend und fördernd zu einer gelingenden Beziehungsgestaltung beitragen kann. Insbesondere soll darauf eingegangen werden, welche Möglichkeiten der SLA im Konfliktfall oder noch besser präventiv, in der Entstehungsphase eines Konflikts bietet. Und: Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob der SLA in Bezug auf die Beziehungsgestaltung im Dreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte im Konfliktfall überhaupt einen Mehrwert darstellt.

1.3.Gliederung der Arbeit

Deshalb gliedert sich die vorliegende Arbeit in 3 Hauptteile:

Der erste Teil (Kapitel 2) beschäftigt sich mit der Begriffsklärung. Begriffe wie Beziehung, Beratung, Konflikte, natürlich auch Beziehungsgestaltung und –förderung soll aus sozialpsychologischer Sicht betrachtet und definiert werden. Ihre Relevanz bezüglich der Fragestellung wird untersucht und darauf beschränkt. In diesem Zusammenhang werden auch Klärungen, Eingrenzungen und – quasi als Nebenprodukt – erste Hilfestellungen für unser Thema diskutiert.

Im kurzen zweiten Teil (Kapitel 3) soll die „klassische“ Schulsozialarbeit, wie sie vor allem im Kanton Bern derzeit überall eingeführt wird, zur Sprache kommen. Da dieses Arbeitsfeld in unseren Breitengraden eher neueren Datums ist, kann von einer eigentlichen klassischen und eindeutig positionierten Schulsozialarbeit in der Schweiz zwar nicht wirklich geredet werden. Matthias Drilling, der in der Deutschschweiz wohl führende Förderer der Schulsozialarbeit, soll aber gebührend zu Wort kommen, da seine Ideen und Haltungen auf die Einführung der Schulsozialarbeit im Kanton Bern grossen Einfluss haben. Natürlich interessiert auch hier die Frage, ob und in welchem Mass die Schulsozialarbeit das

Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte im Blick hat und welche beziehungsfördernden Elemente darauf Einfluss zu nehmen vermögen.

Im dritten Teil (Kapitel 4 – 6) sollen dann die lösungsorientierten Beraterinnen und Berater zu Wort kommen, allen voran Steve de Shazer und Insoo Kim Berg. Es wird die Haltung und das Rollenverständnis der führenden lösungsorientierten Therapeutinnen und Therapeuten thematisiert und auf das Beziehungsdreieck übertragen. Danach wird der Konfliktfall zur Sprache kommen und einige Hilfen zur Deeskalation und Prävention aus dem systemisch – lösungsorientierten Setting zusammengetragen, um zum Schluss die Frage beantworten zu können, ob der SLA in Bezug auf das Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte einen Mehrwert in der Gestaltung förderlicher Beziehungen im Konfliktfall aufweist oder nicht.

2. BEGRIFFSDEFINITIONEN UND IHRE WERTUNG BEZÜGLICH DES THEMAS

Damit die gestellten Fragen beantwortet werden können, ist es unumgänglich, einige der verwendeten Begriffe näher zu definieren. So interessiert etwa, welche Erklärungen die Sozialpsychologie für den Begriff „Beziehung“ liefert. Natürlich soll dadurch die „Dreiecksbeziehung“ als das begreifbar werden, was sie wirklich ist. Nach der Definition des Begriffs „Beratung“ geht es um die Frage, ob Beratung überhaupt einen beziehungsfördernden und –gestaltenden Aspekt hat. Nicht überraschend wird festzustellen sein, dass dem so ist, und so soll im Anschluss daran herausgearbeitet werden, welche Elemente nun besonders für die Kind – Eltern – Lehrkraft – Beziehung wichtig und förderlich sind.

Da in der vorliegenden Arbeit besonders die Konflikte im genannten Beziehungsdreieck Gegenstand der Betrachtung ist, stellt sich die Frage, was denn Konflikte überhaupt sind. Weiter wird behandelt, wie Beziehungen und Konflikte zusammenhängen und ob Konfliktberatung Beziehungsförderung zur Folge hat.

Die ausführliche Behandlung der Begriffsdefinitionen ist insofern von Bedeutung, als damit wichtige Erkenntnisse zum Verständnis der Problematik einerseits und Ansätze für deren Lösung andererseits bereits hier zu Tage treten. Darauf wird jeweils am Ende des Abschnitts kurz eingegangen.

2.1. Was ist Beziehung?

Die Sozialpsychologie beschäftigt sich intensiv mit der Frage, wie zwischenmenschliche Beziehungen funktionieren, wie sie entstehen, weiterentwickeln oder sich auflösen, welchen Einfluss sie auf unser Wohlbefinden haben usw.. Es kann nicht Gegenstand dieser MAS – Arbeit sein, die vielfältige Arbeit der Sozialpsychologie zum Thema Beziehung zu würdigen oder auch nur annähernd zur Sprache zu bringen. Deshalb wird im Folgenden hauptsächlich auf die Aussagen abgestützt, die Heidbrink et al. und Asendorpf in ihren jeweiligen Werken zusammengestellt haben. Beide haben sich intensiv mit der Psychologie von sozialen Beziehungen auseinandergesetzt und dabei viele Forschungen auf diesem Gebiet einbezogen und teilweise zitiert.

Wie Heidbrink, Lück und Schmidtman in ihrem Buch „Psychologie sozialer Beziehungen“ (vgl. Heidbrink et al., 2009, S. 21) bereits in der Einleitung treffend beschreiben, hat der Begriff „Beziehung“ im alltäglichen Sprachgebrauch verschiedene Bedeutungen:

- Über Beziehungen kommt man günstig zu einem Gebrauchsgegenstand oder findet eine gewünschte Arbeitsstelle.
- Wird von jemandem gesagt, dass er eine neue Beziehung habe, meint man damit einen Freund / eine Freundin oder einen neuen Lebenspartner.

Beides trifft das Gemeinte in der vorliegenden Arbeit nicht. Unter den verschiedenen Beziehungsformen, die Heidbrink et al. aufzählen (Freundschaftsbeziehungen, Partnerschaft und Liebe, soziale Beziehungen in der Familie, Beziehungen am Arbeitsplatz und in der Nachbarschaft sowie Soziale Beziehungen im Internet), sind für uns hier in erster Linie diejenigen im Arbeitsumfeld wichtig (vgl. *ibid.*, S. 85ff.)

Nachfolgend sollen einige zur Klärung hilfreiche Definitionen, die Heidbrink et al. in ihrem Buch zusammengestellt (vgl. *ibid.*, S.13) haben, aufgeführt werden. Es sind solche, die für den gewählten Gegenstand der Masterthesis besondere Relevanz haben. Dies versucht der Verfasser in der folgenden Diskussion zu verdeutlichen:

„Zwei Personen stehen in einer Beziehung zueinander, wenn eine Person auf die andere Einfluss hat und wenn sie in der Weise voneinander abhängig sind, dass eine Veränderung bei der einen Person eine Veränderung bei der anderen verursacht, und umgekehrt.“ (Kelley et al., 1983, o.S., zit. nach *ibid.*)

„Ganz allgemein bezeichnet man als B.¹ jede Form permanenter Interaktion. I.e.S. werden engere (private, intime) Austauschprozesse als B. angesehen. B. haben verschiedene Wurzeln (z.B. Verwandtschaft, Zuneigung und Liebe, gemeinsamer Arbeitsplatz, Rollenkontext usw.)“ (Argyle & Henderson, 1986, S. 12, zit. nach *ibid.*).

„Als ‚Beziehungen‘, ‚persönliche Beziehungen‘ oder ‚Dauerbeziehungen‘ bezeichnet man regelmäßige soziale Beziehungen mit bestimmten Personen über eine gewisse Zeit hinweg. (...) In vielen Fällen finden wir Bindung oder gegenseitige Verpflichtung; das bedeutet, dass der andere bei Abwesenheit vermisst und das Ende der Beziehung als schmerzlich und belastend erlebt wird.“ (Wiswede², 2004, S. 61, zit. nach *ibid.*)

In seinem Buch „Psychologie der Persönlichkeit“ beschreibt Jens B. Asendorpf soziale Beziehungen wie folgt: „Soziale Beziehungen sind auf Verhaltensebene durch stabile Interaktionsmuster und auf kognitiver Ebene durch Beziehungsschemata der beiden Bezugspersonen charakterisiert. Ein solches Beziehungsschema besteht aus drei

¹ gemeint ist: Beziehung; Anmerkung des Verfassers

² Literaturangaben zum Buch von Günter Wiswede fehlen bei Heidbrink et al., 2009, er bezieht sich aber im Text auf Wisweddes Lexikon der Sozialpsychologie

beziehungsspezifischen Bildern: Selbstbild, Bild der Bezugsperson und Interaktionskript.“ (Asendorpf, 2004, S. 281)

Die ganze Systemtheorie basiert, so Bamberger schliesslich, auf der Vorstellung, „dass der Mensch ein beziehungsorientiertes Wesen ist und sein Verhalten entsprechend primär als interaktives Geschehen, als Aktion und Reaktion gesehen werden muss und auch nur so in seinem Sinn verstanden werden kann.“ (Bamberger, 2010, S. 12)

Diskussion:

Im ersten Zitat (von Kelley) tritt deutlich der systemische Ansatz zu Tage. Im Gegensatz zur älteren Psychoanalyse haben die Sozialpsychologen den systemischen Aspekt in ihre Arbeit einbezogen. Der Mensch wird als Individuum in seinem jeweiligen Umfeld verstanden. Dieses Umfeld prägt ihn und beeinflusst ihn mit. Es wird in einem späteren Kapitel bei Steve de Shazer auf diese Feststellung von Kelley zurückgekommen, da auch de Shazer auf diese Veränderung bei einer Person setzt, um ein ganzes Familiensystem einer Lösung näher zu bringen.

Im zweiten Zitat (von Argyle et al.) kommt besonders der kommunikative Aspekt der Beziehung zur Sprache. Wichtig ist auch der Hinweis auf die *permanente* Interaktion. Es geht auch bei unserer Fragestellung um Beziehungen, die über eine gewisse Zeit eingegangen werden (müssen). Dabei ist besonders der Rollenkontext ein wichtiger Aspekt, da alle drei Bezugsformen eine bestimmte ihnen zugeteilte Rolle wahrnehmen: Das Kind als abhängige Person, die Eltern als Erziehungsberechtigte und im Normalfall engste Vertraute des Kindes und die Lehrpersonen, als von der Gesellschaft mit der pädagogischen Förderung Beauftragte.

Die im dritten Zitat (von Wiswede) beschriebenen Beziehungen gelten vorab für die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern. Diese Beziehungen können sehr stark sein und eine Trennung auch in Gefährdungssituationen (vgl. unten, Seite 13, für weitere Erläuterungen) äusserst schmerzhaft erlebt werden. Diesem Umstand ist besonders in der Schulsozialarbeit ein grosser Stellenwert beizumessen. Zu schnelle Fremdplatzierungen können grossen Schaden bei Kindern, Eltern und Pflegefamilien verursachen und zu enormen Enttäuschungen für alle führen.

Da Asendorpf vor allem die individuellen Aspekte der Persönlichkeit untersucht, streift er nur kurz die Einflüsse einer Beziehung auf die Persönlichkeit und umgekehrt. Einige Aspekte sind für die vorliegende Arbeit aber dennoch interessant:

- Beziehungen lassen sich durch stabile Interaktionsmuster charakterisieren. Die Personen reagieren aufeinander auf eine typische Art und Weise.

Da sich aber durch eine Beratung unter anderem auch andere Interaktionsmuster entwickeln, kann diese typische Art und Weise der Reaktionen gestört und damit Raum für Veränderungen geschaffen werden. Diese werden von den Beteiligten nicht in jedem Fall positiv bewertet. Diese Veränderung passiert allerdings nicht nur durch Beratung, sondern auch auf natürlicher Ebene dadurch, dass sich insbesondere die Kinder weiterentwickeln. Eltern reagieren auf diese Entwicklungen manchmal verstört und suchen Schuldige. Was liegt da näher, als die im Schulkontext zu vermuten?

- Beziehungen sind aber auch durch Einstellungen und Bilder der eigenen Person und des Gegenübers in der Beziehung charakterisiert (kognitive Ebene – was man über sich und den anderen denkt).

Hier hat die Beratung eine grosse Einflussmöglichkeit. Durch Beratung können die jeweiligen (hinderlichen) Bilder und Einstellung hinterfragt und möglicherweise sogar neu gestaltet werden. Die systemisch – lösungsorientierte Beratung spricht dabei von „Neurahmung“ (vgl. für weitere Ausführungen unten, Seite 40).

- Beziehungen unterliegen einer affektiven Bewertung, auch als „Chemie“ zwischen den Personen bekannt, sind also durch Sympathie und Antipathie geprägt.

Die Chemie, bzw. das Zustandekommen einer für die Beratung hilfreichen Beziehung, bezeichnet de Shazer als „Passing“ (vgl. z.B. de Shazer, 2008, S. 107-109).

- Die Qualität der Beziehung ist abhängig von der Persönlichkeit der Beteiligten, da es offensichtlich ist, dass diese auf die Interaktionsmuster Einfluss nimmt.

Wer systemisch arbeiten will, muss gemäss dem Zitat von Bamberger von den Beziehungen der Menschen mit ihren Mitmenschen ausgehen. Somit ist die Beziehung zwischen den Bezugspersonen Kind – Eltern – Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung.

Die grundlegendste Sozialbeziehung ist die Familie. Gerade Lehrkräfte tun gut daran, dies zu beachten. Die Beziehungen innerhalb der Familie sind für unser ganzes Leben prägend. Sie sind unkündbar. Wir bleiben Kinder unserer Eltern. Es entstehen starke, bedingungslose Bindungen. Selbst Kinder aus Familien mit Gewalt- oder sexuellen Übergriffen, mit Vernachlässigungstendenzen und Verwahrlosung haben diese starken Bindungen an die leiblichen Eltern. Die Familie, wie auch immer sie beschaffen ist (traditionelle Zwei-Generationen- Familien, Grossfamilien, Patchwork - Familien, Einelternfamilien, usw.), ist für die Entwicklung der Kinder von entscheidender Bedeutung. Hirschi formuliert es in ihrer

Diplomarbeit an der FHNW treffend so: „Sie ist für Kinder nämlich das früheste, stabilste und über weite Teile der Kindheit wohl auch anregungsreichste Bezugssystem“ (Hirschi, 2007, S. 9), an dem sie sich oft ein Leben lang orientieren. Da sich diese Beziehungen im gemeinsam erlebten Alltag vollziehen, führt das unweigerlich dazu, dass sich ein gemeinsames Wollen, Fühlen, Wissen, Tun und Erreichen von Zielen einstellt (vgl. *ibid.*, S. 12).

Fazit:

In der vorliegenden Arbeit geht es um soziale Beziehungen im Arbeitsumfeld und in der Familie. Die Beziehungen in der Familie zwischen Kindern und Eltern sind im Allgemeinen sehr stark. Die Beziehungen im Schulkontext sind Arbeitsbeziehungen, die durch verschiedene Rollen gekennzeichnet sind. Für den systemisch - lösungsorientiert denkenden Menschen in der Schulsozialarbeit ist das Beachten der verschiedenen starken Beziehungen, die im Dreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte aufeinandertreffen, nützlich und notwendig.

Diese Erläuterungen sollen für den Moment genügen. Im Verlauf der weiteren Ausführungen wird das Thema Beziehung immer wieder zur Sprache kommen.

2.2. Was ist Beratung?

Bevor es um die Gestaltung von Beziehungen, besonders der förderlichen, geht (vgl. unten, ab Seite 18), muss der Begriff „Beratung“ genauer unter die Lupe genommen werden. Natürlich ist es auch hier nicht möglich, eine umfassende Untersuchung zum Begriff „Beratung“ anzustellen. Es soll aber geklärt werden, welche Art von Beratung im Rahmen dieser Arbeit gemeint ist. Die folgenden Ausführungen orientieren sich vorab an den Werken von Nestmann und Fatzer et al. (vgl. unten und im Literaturverzeichnis).

Bei der Suche nach einer klaren Definition des Begriffs „Beratung“ stösst man sofort auf eine Schwierigkeit: Beratung gibt es in unzähligen Berufen mit unterschiedlichsten Zielsetzungen. Jeder Autoverkäufer bezeichnet sich als Berater. Dasselbe gilt etwa für Versicherungsagenten, Kosmetikverkäuferinnen und Bankangestellte. Bevor man sich ein neues Gerät kauft, berät man sich mit Freunden, die in dieser Sache möglicherweise mehr wissen oder Erfahrungen haben als wir. Die Beispiele könnten endlos fortgesetzt werden.

Frank Nestmann macht im Vorwort zu seinem Buch „Beratung“ (vgl. Nestmann, 1997, S. 7) eine erste Eingrenzung, indem er von *psychosozialer* Beratung spricht. Damit sind die Beratungen von professionellen Helferinnen und Helfern gegenüber ihren Klientinnen und Klienten gemeint. Auch diese sind äusserst vielfältig: Erziehungsberatung, Eheberatung, Sexualberatung, auch neuere wie Aidsberatung, Migrantenberatung, um nur einige wenige

zu nennen (vgl. *ibid.*). In unserem Zusammenhang wichtig ist die Bemerkung, dass „Beratung zentraler Bestandteil der Arbeit von Psychologinnen, Pädagoginnen, Sozialpädagoginnen und Sozialarbeiterinnen, (...)“ ist, und zwar „in allen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe, (...) der Bildung und Erziehung auch dort, wo sie nicht im Namen der jeweiligen Dienste und Dienstleistungen firmiert.“ (*ibid.*)

Auch Lehrkräfte verstehen sich gemäss Nestmann also zu Recht als Berater, sei es bei der Erziehung oder auch beim Lernen. Sie beraten die Kinder im Unterricht, sofern sie sich vom alten Bild des Lehrers oder der Lehrerin als „wissenden Dozenten / Dozentin“ vor den „unwissenden“ Kindern gelöst haben. In den in der Einleitung erwähnten Elterngesprächen zum Semesterende können Lehrkräfte sowohl Wissen über die Kinder vermitteln oder auch beratend tätig sein. Dazu gibt es keine Vorschriften. Der Verfasser dieser Arbeit ist der Ansicht, dass eine beratende Haltung sowohl gegenüber den Kindern wie auch der Eltern von grosser Wichtigkeit ist, damit eine gute Zusammenarbeit aufgebaut werden kann. Doch davon später.

Weil Beratung ein allgegenwärtiger Begriff ist, erstaunt es, dass sie zumindest im deutschen Sprachraum „keine eigenständige konzeptionelle Identität entwickelt“ (*ibid.*) hat. Der Begriff psychosoziale Beratung umfasst ein wissensvermittelndes Ratgeben genauso wie ein spezifisches therapeutisches Handeln (vgl. *ibid.*, S. 8). So wird Beratung manchmal als Überbegriff verwendet. So zu finden etwa bei Fatzer, Rappe-Giesecke und Looss (vgl. Fatzer et al., 1999, S. 8), wo der Begriff als Sammelbezeichnung für Supervision, Organisationsberatung und Coaching verwendet wird. Anders sieht es bei Pallasch, Mutzeck und Reimers (vgl. Pallasch et al., 1996, S. 9-28) aus. Hier wird der Begriff unterschieden von Trainings und Supervision. Schröder schreibt in der Einleitung zu seinem Beitrag bei Nestmann, dass sich Beratung konsequent als etwas Eigenständiges auch gegenüber Nachbardisziplinen behaupten muss (vgl. Nestmann, 1997, S. 71). Das Buch von Werner Rügemer mit dem vielversprechenden Titel „Die Berater: Ihr Wirken in Staat und Gesellschaft“ (vgl. Rügemer, 2004) entpuppte sich beim Lesen als durchaus interessante Abrechnung mit dem Neoliberalismus und ihrer Vertreter in der Wirtschaft - ein Thema, das hier natürlich keinen Platz hat. Dies soll aber zeigen, wie weit der Begriff der Beratung gefasst werden kann.

Auf einige Definitionen soll aber trotzdem eingegangen werden. Diese Definitionen werden, wie oben gezeigt, vor allem zur Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen verwendet:

Pallasch et al. unterscheidet eine pädagogisch-psychologische Beratung und eine klinisch-psychologische Beratung. Er bemerkt jedoch gleich zu Beginn, dass es bei diesen Überschneidungen gibt (vgl. Pallasch et al., 1996, S. 9). Dabei ist die klinisch-psychologische

Beratung davon geprägt, dass es ein senkrechtes Gefälle gibt: Der / die Ratsuchende ist der / die Kranke, der / die vom Spezialisten / von der Spezialistin Hilfe und Ratschläge erhält. Beim pädagogisch-psychologischen Beratungsprozess geht es um eine gemeinsame Lösungsfindung für ein bereits definiertes Problem (z.B. des Kindes). Es ist kein vertikales Gefälle vorhanden, sondern ein horizontales und kooperatives, denn es kommen zwei Experten / Expertinnen zusammen: Der Berater / die Beraterin als Kenner / Kennerin des Beratungsprozesses und der / die Ratsuchende als Kenner / Kennerin seines / ihres Arbeitsfeldes bzw. des Kindes (vgl. *ibid.*, S. 9f).

Diese Rollenteilung, die Pallasch et al. hier macht, wird im lösungsorientierten Setting noch grosse Bedeutung erlangen (vgl. unten, ab S. 40).

Für Pallasch et al.³ ist Beratung „eine besondere Form erzieherischen Handelns“ und „bewegt sich zwischen den Polen einer gezielten Beeinflussung und direkten Lenkung einerseits und einer Selbststeuerung und Hilfe zur Selbsthilfe andererseits.“ (*ibid.*, S. 16) Es geht hauptsächlich um die Klärung eines Problems oder einer Frage. Allerdings ist das Gespräch mehr als reine Wissensvermittlung: Es setzt voraus, dass der / die Ratsuchende freiwillig teilnimmt und sich für das Thema interessiert. Es beruht „auf einer beidseitigen Verbindlichkeit, Verantwortung und auf einem arbeitsfördernden Vertrauensverhältnis“ (*ibid.*).

Hier nennt er einige grundlegende Aspekte für eine förderliche Beziehung zwischen den Beteiligten: Freiwilligkeit, Interesse, Verbindlichkeit, Verantwortung und Vertrauen. Auf diese wird später ausführlich eingegangen (vgl. unten, Seite 21).

Dreizehn (!) Beratungsansätze führt Pallasch et al. (1996, S. 19) auf:

- psychoanalytischer,
- individualpsychologischer,
- gesprächstherapeutischer,
- verhaltenstherapeutischer,
- gestalttherapeutischer,
- transaktionsanalytischer,
- psychodramatischer Ansatz,
- Ansatz der Themenzentrierten Interaktion,
- systemischer,
- organisationspsychologischer Ansatz,
- Ansatz der Psychologie des reflexiven Subjekts,
- didaktischer Ansatz und

³ die Definition und Beschreibung stammt vom zweiten Mitautor des Buches: Wolfgang Mutzeck

- eklektisches Vorgehen

Trotz der Menge der Beratungsansätze fehlt unglücklicherweise ein wichtiger: Der lösungsorientierte Ansatz!

Es zeigt sich, dass hier offensichtlich Nachholbedarf ist und der lösungsorientierte Ansatz in unseren Breitengraden noch immer zuwenig bekannt ist. Es ist zu hoffen, dass das „Vergessen“ hauptsächlich auf das Erscheinungsjahr seines Werkes von 1996 zurückzuführen ist.

Im Rahmen der Organisationsentwicklung nennt Fatzer et al. drei Arten von Beratungsmodellen, welche auch bezüglich des Themas dieser Arbeit von Bedeutung sind:

- Beratung als Beschaffung von Information und Professionalität: Der Klient oder die Klientin kennt das Problem. Der Berater oder die Beraterin ist der Spezialist / die Spezialistin, der / die die Informationen beschaffen und die Lösung erarbeiten kann. Der Berater / die Beraterin arbeitet für den Klienten / die Klientin.
- Beratung im Rahmen der Arzt-Patient-Hypothese: Der Klient oder die Klientin leidet an etwas für ihn / sie Unklarem. Der Berater oder die Beraterin macht eine Diagnose des Problems und erarbeitet eine geeignete Lösung. Der Klient oder die Klientin ist von der Arbeit des Beraters / der Beraterin abhängig, bis die Lösung verwirklicht ist. Auch hier arbeitet vor allem der Berater / die Beraterin.
- Das Prozess-Beratungs-Modell: Der Klient / die Klientin, der / die das Problem hat, behält die Verantwortung dafür. Der Berater / die Beraterin hilft ihm / ihr, damit umzugehen und eine Lösung zu finden, welche im Wahrnehmen und Verstehen der Umwelt besteht. Der Klient / die Klientin ist in dieser Konstellation am stärksten persönlich involviert (vgl. Fatzer et. al., 1999, S. 22f, Zusammenstellung nach Schein, 1987).

Im lösungsorientierten Setting wird wie bei Fatzer et al. letzteres propagiert.

Ähnlich tönt es auch von Redlich. Er definiert Beratung im Buch von Nestmann folgendermassen: Beratung sei „professionelle Verständigung zwischen (mindestens) zwei Personen, von denen (wenigstens) eine – die ‚Ratsuchende‘ – ein Problem hat, das mit Hilfe der Beratung gelöst werden soll, und (mind.) eine andere – ‚beratende‘ – Person den expliziten Auftrag hat, zur Problemlösung in kommunikativer Weise beizutragen;(…)“ (Nestmann, 1997, S. 159)

Was den Berater oder die Beraterin angeht, hat Fatzer et al. einen ausführlichen Anforderungskatalog erstellt (vgl. Fatzer et al., 1999, S. 161-164). Zwei Fähigkeiten seien

hervorgehoben: „1.Kommunikationsfähigkeiten: Zuhören, Beobachten, Identifizieren und Berichten. (...) 4. Fähigkeit, auf Vertrauen basierende Beziehungen herzustellen und mit einer Vielzahl von Personen unterschiedlicher Herkunft und Persönlichkeit zusammenzuarbeiten. Sensibilität gegenüber Gefühlen anderer.“ (ibid., S. 162)

Mit diesem abschliessenden Hinweis zur Beratung wird klar, wie wichtig eine gute, vertrauensfördernde Beziehung zum Gegenüber ist. Dies trifft umso mehr auf die Beziehung zwischen Eltern, Kindern und Lehrkräften zu.

Fazit:

In Abgrenzung gegenüber einer Vielzahl anderer Arten geht es in der vorliegenden Arbeit um psychosoziale Beratung, und zwar im Speziellen um die pädagogisch – psychologische. Diese Art geht davon aus, dass das Gegenüber bezüglich des Beratungsgegenstands der Experte oder die Expertin, die Beratungsperson der Experte oder die Expertin für den Beratungsprozess ist. Diese Haltung spielt im lösungsorientierten Setting eine zentrale Rolle (vgl. unten), welches als Beratungsansatz noch zu wenig bekannt zu sein scheint. Weiter wurde festgehalten, wie wichtig eine gute Beziehung zum Gegenüber für die Beratung ist. So kann Beratung ohne Beziehung zum Gegenüber, auch wenn es sich um eine zeitlich begrenzte handelt, nicht gelingen.

2.3. Was ist Beziehungsgestaltung und welche Voraussetzungen gelten für eine förderliche Beziehung?

Nachdem klar wurde, wie wichtig die Beziehung im Beratungsprozess ist, geht es im folgenden Abschnitt wieder um die Beziehung und speziell die Beziehungsgestaltung.

Wenn von Beziehungsgestaltung die Rede ist, setzt dies voraus, dass Beziehungen aktiv gestaltet werden können und müssen. Aus zufälligen Zusammentreffen von Menschen entstehen nicht automatisch Beziehungen in dem Sinn, wie sie oben beschrieben wurden. Des Verfassers teilweise erwachsene Kinder als intensive Nutzer von Facebook erzählen manchmal von ihren ca. 280 „Freunden“. Auf interessiertem Nachfragen wird dann bald klar, dass sie viele dieser „Freunde“ knapp dem Namen nach kennen, aber keine Beziehung im hier verwendeten Sinn haben.

So wird in der Beratungssprache bei einem ersten Anruf eines / einer Ratsuchenden vom „Erstkontakt“ gesprochen, die Beziehung dann aber als wichtiger Bestandteil einer erfolgreichen Beratung beschrieben. Diese muss bei der ersten Sitzung zuerst aufgebaut

werden. Dabei spielen viele Elemente eine Rolle, die oben bereits als Kennzeichen einer echten Beziehung beschrieben wurden. Einige sollen hier besonders aufgeführt werden.

a) erster Eindruck – positive Beurteilung zu Beginn der Beratung

„Die Beurteilung des Patienten durch den Therapeuten zu Beginn eines therapeutischen Kontaktes dürfte für die Beziehungsgestaltung besonders wichtig sein, weil da Weichen gestellt werden und im negativen Fall eine Therapie gar nicht zustande kommt“ schreibt dazu Franz Caspar im Buch „Bindung und Interaktion“ (Parfy, Redtenbacher, Sigmund, Schoberberger, & (Hg.), 2000, S. 74) Im Übrigen stellt er fest, dass noch wenig Solides über den Einfluss des Therapeuten auf die therapeutische Interaktion bekannt ist. Hingegen ist auf der Seite der Patienten und der Techniken und Methoden viel nachgedacht worden. Abschliessend stellt Caspar fest: „Hervorgehoben sei aber der generelle und stabile Befund, dass gute Therapieergebnisse in verschiedenen Therapieformen von einer konstruktiven therapeutischen Interaktion abhängen.“ (ibid., S. 79). Auch Heidbrink et al. macht darauf aufmerksam, dass sowohl die Erfahrung wie auch die moderne Psychotherapieforschung bestätigen, „dass die Qualität der therapeutischen Beziehung entscheidend für den Verlauf von Psychotherapien ist, unabhängig vom angewendeten Therapieverfahren wie Psychoanalyse, Verhaltenstherapie usw. (vgl. Orlinsky, 1994).“ (Heidbrink et al., 2009, S. 97)

b) Fachkompetenz

Nachdem der erste Eindruck zu einer positiven Beurteilung durch den Klienten oder die Klientin geführt hat, kommen weitere wichtige Aspekte zum Zug. Heidbrink et al. (vgl. ibid.) nennt ein paar Elemente, die für eine professionelle Beziehung zum Klienten / zur Klientin wichtig sind:

- Die Institutionalisierung in Praxen und Kliniken und durch Titel und Diplome
- Ritualisierter Ablauf im geschützten Rahmen und weg vom Alltagsgeschehen
- Die Anwendung eines Therapieprozesses, der darauf aus ist, Hoffnung und Entlastung zu vermitteln

Selbstverständlich gehören dazu auch eine solide Ausbildung wie beispielsweise der MAS systemisch – lösungsorientierte Kurzberatung und – therapie an der Fachhochschule, regelmässige Weiterbildungen, Fall- Supervisionen, Intervisionen und Erfahrungen „on the job“.

c) Einstellung und Haltung

Diese formalen Aspekte genügen jedoch nicht. Mindestens ebenso wichtig ist es, um eine positive Beziehung zum Klienten / zur Klientin aufzubauen, dass der Therapeut / die Therapeutin folgende Eigenschaften aufweist (vgl. *ibid.*, S. 97):

- Empathie, d.h. sich in den Klienten / die Klientin und sein / ihr Erleben hineindenken können
- Akzeptanz, d.h. dass er / sie den Klienten / die Klientin bedingungslos und positiv wertschätzt
- Kongruenz, dass er / sie sich gegenüber dem Klienten / der Klientin authentisch verhält.

Für Brunner in seinem Beitrag im Buch von Nestmann steht die gegenseitige Wertschätzung an erster Stelle, gefolgt von der Klarheit in der Kommunikation und einer möglichst an den Klienten / die Klientin angepassten Standortbestimmung (vgl. Nestmann, 1997, S. 92). Nur so ist eine gute Therapie möglich.

Pallasch et al. nennt Vertrauen, Transparenz und Autonomie als wichtige Rahmenbedingungen für eine Beratung (vgl. Pallasch et al., 1996, S. 20).

Fazit:

Die Bedeutung einer vertrauensvollen Beziehung in der Beratung ist allgemein anerkannt. Die oben erwähnten Einstellungen und Eigenschaften schaffen eine solche Beziehung. Es kann festgehalten werden, dass Beratung ohne Beziehung nicht möglich ist. Ohne aktive Beziehungsgestaltung kommt keine fruchtbare Kooperation zwischen den Beteiligten zustande.

2.4. Gibt es Elemente, die für das Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte besondere Relevanz haben?

Es ist offensichtlich, dass das bisher ausgeführte direkt auf das Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte übertragen werden kann. Um dies zu verdeutlichen wurden verschiedene Bezüge und ergänzende oder einschränkende Kommentare in den vorangehenden Abschnitten gemacht. Zur Verdeutlichung sollen hier besonders die von Pallasch et al. genannten Aspekte in Bezug zum Thema dieser Arbeit gesetzt werden. Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass in diesem Buch fünf sehr wichtige Aspekte für eine förderliche Beziehung in der Beratung aufgezählt werden, die aber auch darüber hinaus

verallgemeinernd in Bezug auf das zu untersuchende Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte grosse Bedeutung haben (vgl. Pallasch et al., 1996, S. 16).

Pallasch et al. nennt Freiwilligkeit, Interesse, Verbindlichkeit, Verantwortung und Vertrauen:

Freiwilligkeit:

Der / die Ratsuchende ist freiwillig in der Beratung. Diese Voraussetzung ist nicht in allen Gesprächen zwischen Eltern und Lehrkräften oder Kindern und Lehrkräften der Fall. Dieser Umstand muss beachtet werden. Hier bietet der systemisch – lösungsorientierte Ansatz geeignete Hilfen (vgl. unten, Seite 54)

Interesse:

Es ist wichtig, dass echtes Interesse an der Beratung vorhanden ist, und zwar gegenseitig. Dies trifft oft auf Gespräche im Kontext des Beziehungsdreiecks zu. Es ist wichtig, dass die Lehrkräfte die Sorgen und Bedenken der Eltern wahr- und ernstnehmen.

Verbindlichkeit:

Man hält sich an gemachte Vereinbarungen. Es ist sinnvoll, solche Vereinbarungen schriftlich festzuhalten und gegenseitig zu unterschreiben.

Verantwortung:

Die Verantwortungen sind geklärt. Die Klienten / die Klientinnen sind für das Anliegen und ihr Leben verantwortlich, die Berater / die Beraterinnen für den Prozess. Diese Regel im Schulkontext anzuwenden, gelingt am ehesten den Schulsozialarbeitern / Schulsozialarbeiterinnen. Sowohl Eltern wie auch Kinder und Lehrkräfte sind oft Partei mit einem je eigenen Anliegen und Bedürfnissen. Die Eltern sorgen sich um ihr Kind, die Lehrkräfte auch um den Klassengeist und die gemeinsame Arbeit im Klassenverband.

Vertrauen:

Um Vertrauen zu haben, muss man einander kennen. Deshalb ist der Aufbau einer Beziehung sehr wichtig. Vertrauen könnte man als Frucht einer förderlichen Beziehung sehen. Sie entsteht, wenn die Parteien sich offen begegnen und in ihrem Verhalten authentisch sind.

Die Beachtung der Grundsätze, wie eine Beziehung sinnvoll und förderlich gestaltet werden kann, ist bezogen auf das Beziehungsdreieck sehr wichtig. In diesem Zusammenhang hat es die Lehrkraft vielfach und weitgehend in der Hand, eine förderliche Beziehung aufzubauen. Warum das so ist, erklärt sich aus folgendem Abschnitt.

Professionelle Beziehungen, um die es beim zu untersuchenden Gegenstand der Masterthesis geht, kommen in vielen sozialen Berufen vor, so auch zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern und zwischen Eltern und Lehrkräften. Was diese Beziehungen speziell macht, ist, wie es Heidbrink et al. treffend ausdrückt, „die Ungleichheit der Rollen“. (2009, S. 97) So muss die Lehrkraft in Bezug auf den Unterricht die Verantwortung übernehmen und kann diese weder an die Eltern noch an die Kinder delegieren. Ebenso ist die Lehrkraft die Fachperson, wenn es um die schulische Entwicklung der Kinder geht. Weitaus besser als die Lehrkraft wissen aber die Eltern in der Regel über ihr Kind und seine bisherige Entwicklung und „Geschichte“ Bescheid.

Beachten Lehrkräfte diese Ungleichheit der Rollen und bemühen sich gleichzeitig, die jeweilige Professionalität klar zu trennen, indem sie den Eltern ihre Rolle zugestehen, ist für Konflikte bereits weit weniger Platz. Leider ist unter Lehrkräften ab und zu ein pädagogischer Berufsstolz festzustellen, der sie in ihren eigenen Augen für alles kompetent erscheinen lässt. So nehmen aber der Respekt und die Wertschätzung gegenüber dem Andern ab und der Nährboden für Konflikte ist geschaffen. Einige Eltern haben – das kommt oft erschwerend dazu – durch ihre eigenen Lehrerinnen und Lehrer dieses Gefühl des Besserwissens mitbekommen und Respektlosigkeiten und geringe Wertschätzung erfahren. Ihren Kindern wollen sie solch leidvolle Erfahrungen nun ersparen.

Konflikte sind vorprogrammiert. Aber: Was sind Konflikte und wie eskalieren sie? Oder positiv ausgedrückt: Wie können Konflikte vermieden, verhindert oder deeskaliert werden? Damit beschäftigt sich der nächste Abschnitt.

2.5. Was sind Soziale Konflikte und auf welche spezifischen Konflikte bezieht sich diese Arbeit?

Der Duden „Fremdwörterbuch“ schreibt zum Stichwort „Konflikt“ folgendes: „[„Zusammenstoß“] (...) 1.a) (bewaffnete, militärische) Auseinandersetzung zwischen Staaten; b) Streit, Zerwürfnis. 2. Widerstreit der Motive, Zwiespalt.“ (Müller, 1982)

Diese sehr allgemeine Definition muss im Folgenden eingegrenzt und auf das Thema bezogen werden. Friedrich Glasl hat sich durch umfangreiche Literatur durchgearbeitet und den Konfliktbegriff in seinem Buch (Glasl, Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater, 2004) umfassend und ausgewogen dargelegt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf dieses Werk.

In der Literatur bezüglich der Konfliktdefinitionen zeigt sich eine grosse Bandbreite des Begriffs Konflikt. Durch die sich immer schneller bewegende gesellschaftliche Entwicklung und Entstehung neuer Denkweisen – Glasl spricht davon, dass sich „das makro-soziale Feld (...) in heftiger Turbulenz“ befindet (Glasl, 2004, S. 13) - verstärkt durch die Medien und ihre Suche nach Sensationen - hat zu einer Zunahme von Gegensätzen und Spannungen geführt. Diese wiederum führt „zu einer bedenklichen Inflation des Konfliktbegriffes“ (ibid., S. 14), so dass beispielsweise bereits einfache Meinungsverschiedenheiten als Konflikt bezeichnet werden (vgl. ibid.).

Glasl geht im Folgenden auf die verschiedenen Konfliktdefinitionen ein (vgl. ibid., S14ff). Ausgehend von der sehr allgemeinen Definition von D. Berlew, die besagt, dass ein Konflikt dann gegeben ist, „wenn man untereinander eine Uneinigkeit hat“ (Berlew, 1977, o.S.; zit. nach ibid., S. 15) bis hin zu Bruno Rüttinger, der von Spannungssituationen ausgeht, „in denen zwei oder mehrere Parteien, die voneinander abhängig sind, mit Nachdruck versuchen, scheinbare oder tatsächlich unvereinbare Handlungspläne zu verwirklichen und sich dabei ihrer Gegnerschaft bewusst sind.“ (Rüttinger, 1980, S.22; zit. nach ibid.) bespricht er verschiedenste Definitionen anderer Autoren. Seine eigene und ausgewogenste Definition eines Konflikts geht davon aus, dass eine Interaktion zwischen Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen besteht, bei der mindestens eine Partei eine Differenz oder Unvereinbarkeit erlebt, die mehrere Aspekte umfasst: Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen und Handeln. Diese Unvereinbarkeit beeinträchtigt oder verhindert subjektiv die Verwirklichung der eigenen Gedanken, Gefühle oder Intentionen (vgl. ibid., S.16f).

Zur Abgrenzung und Verdeutlichung, was damit gemeint ist, findet sich in seinem Buch ein Schema, in dem er verschiedenste Unstimmigkeiten und Schwierigkeiten in der Interaktion zwischen Einzelnen oder Gruppen auflistet. Dieses sind in der Abbildung 1 (vgl. unten) wiedergeben:

	Unvereinbarkeiten erlebt in				
	<i>Wahrnehmen</i>	<i>Denken</i>	<i>Fühlen</i>	<i>Wollen</i>	<i>Handeln</i>
Logischer Widerspruch		X			
Meinungsdifferenz		X			
Missverständnis	X	X			
Fehlperzeption (Fehlwahrnehmung)	X				
Semantische (inhaltliche) Unterschiede		X	X		
Gefühlsgegensätze			X		
Ambivalenz			X		
Antagonismus (Widerstreit)				X	
Inzident (beiläufig, zufällig auftretend)					X
Spannung		X	X		
Krise	X	X	X	X	-> X
Konflikt	X und	X und	X und	X und	X

Abbildung 1, aus Glasl, 2004, S. 19, in eigene Tabelle übernommen und ergänzt mit Erklärungen einiger schwieriger Wörter

Nur wenn alle Elemente zutreffen, redet man seiner Meinung nach von einem Konflikt.

Nicht bei jedem Konflikt entstehen auch auf den ersten Blick sichtbare Auswirkungen. Man unterscheidet in der Fachliteratur zwischen heißen und kalten Konflikten, wobei sich diese Bezeichnung in erster Linie auf den Verhandlungsstil bezieht (vgl. *ibid.*, S. 77-86.). Heiße Konflikte sind solche, die offen ausgetragen werden, wo die Emotionen hochgehen und die einzelnen Parteien offen im Widerspruch, bzw. im Widerstreit, stehen. Dabei ist festzuhalten, dass der Konflikt als solcher ein ungewollter ist, quasi ein bedauerlicher Nebeneffekt. Es geht den Parteien darum, die andere Partei von seinen eigenen Ideen zu überzeugen. Jede Partei will etwas erreichen, sie verfolgt „Erreichungsziele“. Oft ist zu beobachten, dass sich die Parteien dabei in ihrem Selbstbild deutlich überschätzen (vgl. *ibid.*, S. 78). Kalte Konflikte werden hingegen nicht offen ausgetragen, eher „indirekt, versteckt und ungreifbar“ (*ibid.*, S. S.84). Ihre Kraft ist aber eher noch destruktiver als bei heißen Konflikten. Die von Glasl beschriebenen Auswirkungen sind fatal: Zerstörung des Selbstwertgefühls bis zum

Eigenhass (vgl. *ibid.*, S. 80f). Mobbing gehört zu dieser Kategorie, wobei einige Besonderheiten zu beachten sind (vgl. *ibid.*, S.90f.)

Die Unterscheidung in heisse und kalte Konflikte ist insbesondere wichtig für die Konfliktbehandlung, da das Vorgehen sehr unterschiedlich ist (vgl. *ibid.*, S.86-90).

Einem sich entwickelnden oder bereits entstandenen Konflikt kann meist mit klärenden Gesprächen entgegen gewirkt werden. Glasl nennt an erster Stelle einseitige Ichbotschaften, die den andern nicht abwerten, sondern nur die eigenen Gefühle und Sorgen zum Thema haben (vgl. Glasl, 2008, S. 127-130).

Diskussion:

In Bezug auf den zu untersuchenden Gegenstand ist dieses oben abgedruckte Schema (Abb. 1) sehr aufschlussreich, da sich viele sog. Konflikte auf unterschiedliche Denkweisen oder Wahrnehmungen gründen und durch klärende Gespräche auflösen liessen, bevor die Eskalationsspirale richtig in Gang kommt und ein Konflikt entsteht. Aus dieser Darstellung wird klar: Je früher ein Gespräch stattfindet, umso leichter kann die Situation geklärt und eine Eskalation, die dann zu einem handfesten Konflikt führt, vermieden werden (vgl. auch Glasl, 2004, S. 19f).

Bei einer Eskalation kommen zu den Missverständnissen vorab zwischen den Eltern und den Lehrkräften negative Gefühle dazu, möglicherweise aus eigenen Erfahrungen als Schülerinnen und Schüler. Es entstehen Spannungen. Spannungen können leicht zu einer Krise werden, wenn Eltern sich mit andern absprechen oder Lehrkräfte sich sehr abwehrend verhalten. Von der Krise ist es nur noch ein Schritt bis zum Konflikt.

Fazit:

Nicht jede Meinungsverschiedenheit ist bereits ein Konflikt. Hier muss der Inflation des Konfliktbegriffs entgegengewirkt werden. Das oben abgedruckte Schema listet verschiedene Vorstufen eines Konflikts auf. Bei frühzeitiger Reaktion der Beteiligten, indem das Gespräch gesucht wird, kann eine Eskalation in Richtung eines Konflikts verhindert werden. Hilfreich sind nicht wertende Ichbotschaften.

2.6. Wie hängen Konflikte mit Beziehung zusammen?

Beinahe erübrigt sich diese Frage. Geht es bei Konflikten nicht immer um Menschen und ihre Beziehungen, bei denen es Schwierigkeiten gibt? Grundsätzlich ist diese Frage zu bejahen. Doch spielt in diesem Zusammenhang der Konfliktrahmen eine wichtige Rolle. Man

unterscheidet allgemein zwischen drei Bezugsrahmen, in denen Konflikte entstehen können. Für die Konfliktbehandlung sind diese Rahmen wichtig (vgl. Glasl, 2004, S.66). Dabei geht es um die Anzahl von beteiligten Personen, Gruppen oder Organisationen.

Die direktesten Beziehungen sind im mikro-sozialen Rahmen vorhanden. Konflikte in diesem Rahmen finden zwischen zwei oder mehreren Einzelpersonen oder Gruppen statt. Die Leute kennen sich, die Interaktion zwischen ihnen findet normalerweise von Angesicht zu Angesicht statt. Hier ist auch die Mobbingthematik beheimatet. Die meisten Konflikte im Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte finden in diesem sozialen Rahmen statt. Interventionen können hier auch direkt an die einzelnen in Konflikte verwickelte Personen gerichtet werden (vgl. Glasl, 2004, S.68f).

Sobald sich aber der Bezugsrahmen vergrößert und sich Gruppen von Eltern und von Lehrkräften oder Klassen und Lehrkräfte gegenüberstehen, die ev. noch von allgemein anerkannten Sprechern vertreten werden, oder Konflikte entstehen, die eine ganze Schule oder Teile davon betreffen, reden wir von einem meso-sozialen Rahmen. Innerhalb der einzelnen Gruppen findet der Austausch im persönlichen, mikro-sozialen Rahmen statt, also auf der persönlichen Beziehungsebene, gegenüber den anderen Gruppen sind Mittelspersonen die Wortführer. „Zu der Komplexität der Beziehungen in Kleingruppen tritt nunmehr auch die der weniger persönlichen Zwischengruppenbeziehung als weitere Komplexitätsebene.“ (ibid., S. 69).

Es kann durchaus passieren, dass die Einzelinteressen dieser Wortführer oder Wortführerinnen den eigentlichen Konflikt überlagern oder verdrängen können. Glasl (ibid., S.69) erwähnt ein Beispiel von einem Personalvertreter, der sich in seiner Position profilieren muss, und deshalb einen Streit mit der Geschäftsleitung provoziert. Persönlich hat der Verfasser eine ähnlich gelagerte Situation erlebt, als ein Vater mit der Reiseorganisation für eine Landschulwoche nicht einverstanden war. Ohne die Lehrperson zu informieren, hat er sich mit einem Mail an alle Eltern gewandt und eine eigene, in seinen Augen bessere Reisevariante geplant und alle Eltern aufgefordert, sich für seine Variante einzusetzen. Es gab ein riesiges Durcheinander, und nur weil eine Mutter die Lehrkraft über besagtes Mail informierte, konnte die Absage des Lagers im letzten Moment verhindert werden. Ein Jahr später wurde dieser Vater in den Gemeinderat (Exekutive) gewählt. Dass es bei diesem „Theater“ nur um seine persönliche Profilierung als Volksvertreter ging, wurde erst jetzt bei der Lektüre von Glasls Buch verständlich.

Noch komplexer werden die Konflikte im makro-sozialen Rahmen. Hier spielen vor allem die Einzelinteressen von Parteien und Gruppierungen eine wichtige Rolle. Die Sprecher und Sprecherinnen sind ihren Gruppierungen und der öffentlichen Meinung, durch die Medien

vertreten, gegenüber verantwortlich. Hier spielen die zwischenmenschlichen Beziehungen eine geringere Rolle (vgl. *ibid.*, S.70). Zu diesem Bezugsrahmen gehören schliesslich auch die nationalen und internationalen Konflikte.

Glasl sagt, dass sich jeder eskalierende (sich verstärkende) Konflikt auszuweiten beginnt und sich deshalb vom mikro- zum meso- und vom meso- möglicherweise zum makro-sozialen Konfliktraum weiterentwickelt (vgl. *ibid.*, S.71). Durch eine frühzeitige Intervention im mikro-sozialen Konflikt kann weiterer Schaden verhindert werden. Dies ist in der Beratung im Beziehungsfeld Kind – Eltern – Lehrkräfte zu beachten.

Fazit:

Konflikte vorab im mikro-sozialen Rahmen haben zwischenmenschliche Probleme im Mittelpunkt. Die Beziehungen in diesem Feld sind eng, Konflikte werden oft direkt, von Angesicht zu Angesicht, ausgetragen. Die vorliegende Arbeit begrenzt sich auf die Exploration, Beratung und Intervention im mikro-sozialen Rahmen, wie oben bereits angedeutet wurde.

2.7.Im Speziellen: Hat Konfliktberatung Beziehungsförderung zur Folge?

Konfliktberatung hat nach Glasl⁴ viel mit Beziehungsförderung zu tun (vgl. Glasl, 2004, S.24, und viele weitere Stellen in seinem Buch). Auch wenn oft vordergründig strukturelle Veränderungen zur Lösung des Konflikts führen, oder wie der Verfasser es an seiner Schule immer wieder erlebte, Papiere geschrieben und Handlungsleitfäden zur Vermeidung zukünftiger Konflikte erstellt werden, die dann trotz gegenteiliger Beteuerungen vorab der Schulleitung in einer Schublade verschwinden, ist das eigentliche Resultat einer Konfliktberatung eine wiederhergestellte positive Beziehung. Strukturelle Veränderungen können dabei nach Glasl als Resultat aus einer Beratung betrachtet werden, welche auf die Persönlichkeiten der Konfliktparteien positive Auswirkungen gehabt hat. Die Rolle des Beraters oder der Beraterin, bzw. der Drittpartei, wie er es nennt, ist abhängig vom Eskalationsgrad des Konflikts. Da unsere Arbeit auf den mikro-sozialen Rahmen beschränkt ist, bewegt sie sich in den ersten Stufen der Eskalation. Zur Beschreibung der Eskalationsstufen sei auf die Darstellung von Glasl verwiesen (vgl. *ibid.*, S. 236f).

Für diese ersten Stufen empfiehlt Glasl für den Berater oder die Beraterin die Rolle der Moderation, da man davon ausgehen kann, dass nach einigen Interventionen die Parteien in der Lage sind, den Konflikt selber zu bewältigen (vgl. *ibid.*, 2004, S. 396f). Bei der

⁴ Glasl spricht von Konfliktbehandlung als umfassenderen Begriff

Moderation geht es darum, den Parteien bei der direkten Begegnung zu helfen, die Probleme auf förderliche Weise anzusprechen. Moderation ist „am direktesten Hilfe zur Selbsthilfe“ (ibid., S. 407). Interventionen, die auf den Konfliktverlauf und die Beziehungen gerichtet sind, sind in dieser Phase vielversprechend (vgl. ibid., S.406).

Diskussion:

Konflikte stören und belasten die Beziehungen untereinander. Wenn Konflikte gelöst werden können, ist es möglich, dass auch die Beziehungen wieder ungestörter und weniger belastet erlebt werden. Das braucht aber meist mehr Zeit, weil im Konflikt nach der Definition von Glasl schon im Vorfeld einiges in Brüche ging (vgl. oben). Je früher also bei Unstimmigkeiten reagiert wird, umso einfacher ist eine Lösung möglich und so weniger haben die Beziehungen untereinander gelitten. Wenn ein Konflikt ausgebrochen ist, braucht es aber für das Beziehungsdreieck Hilfe von aussen. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, wie wichtig eine präventive Arbeit in der Schule ist, die bei entstehenden Konflikten sofort eingreifen kann, bevor weiterer Schaden entstanden ist. Es ist deshalb nötig, dass der präventiven Ausrichtung der Schulsozialarbeit genug Gewicht und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, damit sie ihren Beitrag zum Wohle der ganzen Schulgemeinschaft effektiv leisten kann.

Im Schulkontext ist der Schulsozialarbeiter / die Schulsozialarbeiterin am ehesten in dieser Rolle des Moderators und der Moderatorin zu sehen. Er / sie holt die Konfliktparteien an den Verhandlungstisch und bestimmt die Regeln, nach denen verhandelt wird. Mediation kann eine Möglichkeit sein. Mit Hilfe des abgedruckten Schemas von Glasl kann der Konfliktverlauf bis zu seinem Ursprung zurückverfolgt werden. Die Deeskalation könnte sich – auf das Schema bezogen (vgl. Abb. 1) – quasi von unten nach oben vorarbeiten. Im Verlauf dieser Gespräche können das Vertrauen und die Akzeptanz des Gegenübers wieder wachsen und Missverständnisse geklärt werden. Die Beziehungen zueinander wachsen wieder.

Fazit:

Konfliktberatung hat in diesem Sinn – wenn sie erfolgreich ist und alle sich aktiv am Prozess beteiligen – eindeutig Beziehungsförderung zur Folge.

Damit ist der Abschnitt zur Begriffsklärung und zur Eingrenzung des Themas abgeschlossen.

3. WAS TUT DIE KLASSISCHE SCHULSOZIALARBEIT IN BEZUG AUF EINE FÖRDERLICHE BEZIEHUNG?

Im vorliegenden zweiten Teil der Masterthesis soll die Schulsozialarbeit in der Schweiz kurz thematisiert werden. Dies kann hier nur kurz erörtert und soll mit Blick auf unsere Fragestellung geschehen.

Ausschlaggebend für den Ruf nach Schulsozialarbeit, wie er seit kurzer Zeit von allerorten ertönt, sind u.a. die veränderten Lebenssituationen, wie sie nach der Studentenrevolte 1968 in weiten Teilen Europas und der westlichen Welt entstanden sind. Alte Ordnungen und Machtverhältnisse wurden als überholt verworfen und an ihrer Stelle die „antiautoritäre Erziehung“ propagiert. Dabei handelt es sich nicht um eine Erziehung im eigentlichen Sinn, sondern um ein Fahrenlassen von Verantwortung und Lenkung der kindlichen Entwicklung. Die Folgen davon sind augenscheinlich: Mobbing, grosses Konfliktpotential, in einzelnen Fällen Gewaltexzesse bis hin zu Mord und Todschat in den Schulen. Aufgeschreckt durch entsprechende Berichte in den Medien wird von der Politik gefordert, dass die Schule diese Gewalt verhindern soll. Lange Zeit sollten die Lehrkräfte durch entsprechende Lerninhalte diese von der Gesellschaft verursachten Kompetenzverluste der Kinder und Jugendlichen wettmachen. Unterrichtsmaterialien wurden von geschäftstüchtigen (Lehrmittel-)Verlagen herausgegeben und an die Schulen verkauft. Gleichzeitig wurde der Unterricht in den Klassen durch systematische Herabsetzung der Autorität von Lehrerinnen und Lehrern erschwert. Die Einmischung der Eltern in den Unterricht wurde per Gesetz und Verordnung erlaubt und gefördert.

Die Lehrkräfte sehen sich zunehmend einem grossen Dilemma gegenüber. Einerseits verlangt die Gesellschaft wie auch ihr eigenes Berufsethos, den Schülerinnen und Schülern einen sicheren und gewaltfreien Unterricht, bzw. Schulalltag, zu ermöglichen, andererseits sind die Bedingungen dafür seit Jahren schlechter geworden. Lehrkräfte im Kindergarten beklagen den fehlenden Respekt der Kindergartenkinder gegenüber ihnen selbst. Eine meiner Kolleginnen wurde von einem Schüler vor der ganzen Klasse mehrmals als (wörtlich) „blöde Hure“ tituiert, weil er einen Auftrag, den sie ihm gab, nicht ausführen wollte.

Der Wunsch, die Schwierigkeiten in den Klassen und auf dem Schulgelände an eine Fachperson auszulagern, um sich dem eigentlichen Berufsauftrag, dem Unterrichten, wieder widmen zu können, ist bei Lehrkräften gross. Seit Jahren hört der Verfasser diese Klagen von Kolleginnen und Kollegen. In der eigenen Lehrtätigkeit gab es Klassen, bei denen ein Unterrichten nach der grossen Pause vorerst nicht möglich war. Mediation oder Klassengespräche über Streitigkeiten während der Pause war angesagt. Sicherlich ist die Ausbildung zum Berater auch aus diesem Grund ein Thema geworden.

Nun hat man endlich die geeignete Lösung gefunden: Die Schulsozialarbeit!

3.1. Kurze Darstellung der klassischen Schulsozialarbeit in der Schweiz mit Schwergewicht Kanton Bern

Der Ursprung der Schulsozialarbeit ist im Ursprungsland der Sozialarbeit, in den Vereinigten Staaten von Amerika, zu finden. Dort hat Schulsozialarbeit schon eine lange Tradition. In unseren Breitengraden ist dieses Berufsfeld noch ziemlich neu.

Eine Darstellung der Schulsozialarbeit allgemein oder auch nur im Kanton Bern kann, wie bereits erwähnt, nicht das Thema dieser Arbeit sein. Es gibt dazu bereits gute Arbeiten, die teilweise auch eine Evaluation der bisherigen Schulsozialarbeiten umfassen. Ein guter Überblick bietet die Diplomarbeit von Sarah Gosteli und Marigna Roth (Die Umsetzung der Schulsozialarbeit in der Stadt Bern, o.J.). Ausgehend von ihrer Arbeit soll auf einzelne für unser Thema wichtige Aspekte eingegangen werden.

Zur Definition der Schulsozialarbeit schreiben sie, dass in der Literatur nebst Schulsozialarbeit auch die Begriffe „schulische Sozialpädagogik“, „schulbezogene Jugendarbeit“ und „Soziale Arbeit an Schulen“ genannt werden (ibid., S. 11).

Sie zitieren Wulfers, der die deutsche Schulsozialarbeit geprägt hat mit folgender Definition: „Schulsozialarbeit ist der Oberbegriff für alle Aktivitäten, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei Schülerinnen, Eltern und Lehrerinnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen. So kann die unterrichtliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppen verbessert werden. Die gewählten Aktivitäten sollten gleichzeitig zu einer Öffnung der Schule nach innen und aussen beitragen und eine soziale Verbesserung des Schullebens erwirken. Eine Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen, die in diesem Bereich arbeiten, ist unabdingbar“ (Wulfers, 1996, S. 13, zit. in Gosteli & Roth, S.12).

Eine führende Fachperson für die Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Schweiz, vorab in der Deutschschweiz, ist Matthias Drilling. Er definiert die Schulsozialarbeit so: „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 für sie 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.“ (Drilling, 2009, S. 95) Diese Definition übernimmt auch der Leitfaden der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (vgl. Schulsozialarbeit: Leitfaden zur Einführung und Umsetzung, 2008, S. 8).

Diskussion der Definitionen:

Wichtig ist die Definition von Wulfers, weil sie die Bezugsgruppen Kinder – Eltern – Lehrerschaft in gleicher Weise benennt und die Arbeit der Schulsozialarbeit auf alle drei Gruppen fokussiert. Zudem betont sie die Drehscheibenfunktion der Schulsozialarbeit, die Zusammenarbeit mit anderen Stellen der Sozialarbeit. Typischerweise wird hier vor allem auf die Hilfe in Notsituationen Bezug genommen, weniger auf die Prävention und Projektarbeit, die vielerorts zum Pflichtenheft der Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen gehört (vgl. für den Kanton Bern exemplarisch: Schulsozialarbeit: Leitfaden zur Einführung und Umsetzung, 2008, S. 39; und Anhang 1+2: Stellenbeschreibungen Stadt Bern in Gosteli & Roth, S.119-122).

Gut und unbedingt zu befürworten ist an der Definition von Drilling, dass er die Schulsozialarbeit auch auf die Kompetenzen zur Lösung von Problemen und auf befriedigende Lebensbewältigung fokussiert. Er öffnet hier ein Fenster zur ressourcenorientierten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und damit zur Prävention.

Seine Definition reduziert die Schulsozialarbeit aber zu stark auf die Hilfe für die Kinder und Jugendlichen. Obschon er die systemische Komponente stark betont, geht es bei der Schularbeit nicht in dieser fast ausschliesslichen Weise um die Kinder und Jugendlichen, für die, wie er sagt, die Schule Hilfe benötigt beim Prozess des Erwachsenwerdens (vgl. Drilling, 2009, S. 94). In dieser Hinsicht sind viele Lehrkräfte gut ausgebildet, sehr bemüht und erfahren, ähnlich wie Mitarbeiter der Jugendhilfe. Gerade die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus bietet aber Schwierigkeiten, in denen die Schulsozialarbeit gute Dienste leisten könnte. In den genannten Stellenbeschreibungen für Schulsozialarbeit kommt aber ausgerechnet diesem Aspekt nur ein deutlich untergeordneter Wert zu. Wie Drilling am Ende seines Buches festhält, setzt die Elternarbeit oft erst ein, wenn bereits deutliche Defizite und Probleme bei den Kindern und Jugendlichen bestehen, was natürlich für eine gute Beziehung zu den Eltern hinderlich ist (Drilling, 2009, S. 119).

Der Schule wird aber von den Eltern viel Verantwortung für das gesunde Aufwachsen ihrer Kinder übertragen, wie er selber feststellt (vgl. *ibid.*, S. 91). Wenn das so ist, dann müssen sich natürlich auch die Lehrkräfte um eine gute Zusammenarbeit bemühen und die Fragen und Ängste der Eltern wahrnehmen. Der Schulsozialarbeiter und die Schulsozialarbeiterin als Fachpersonen für Beratung könnten den Lehrkräften dabei sicher behilflich sein, indem

sie sie bei der Vorbereitung von Elterngesprächen unterstützten. Bei gelingender Zusammenarbeit ist das verschiedentlich schon von Lehrkräften genutzt und erfolgreich umgesetzt worden (vgl. *ibid.*, S. 82f für weitere Ausführungen dazu).

Gerade die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften scheint bei der Schulsozialarbeit nicht überall reibungslos zu klappen, wie Gosteli & Roth (Die Umsetzung der Schulsozialarbeit in der Stadt Bern, o.J., S. 14) bei der Sichtung der Literatur feststellen, ohne dies allerdings durch Quellenangaben zu untermauern. Drilling bezieht sich auf eine Aussage von Charles Landert, der in seiner Evaluation der Schulsozialarbeit in Zürich feststellt, „dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit dort am gewinnbringendsten ist, wo die Schulsozialarbeit nicht mit Rezepten oder Besserwisserei auftritt, (...)“ (Drilling, 2009, S. 91). Wenn die Schulsozialarbeit auf einen kooperationswilligen Nährboden fällt, wird die Beratungsmöglichkeit von den Lehrpersonen auch bereitwillig wahrgenommen. „Einzelfallhilfe, Elternarbeit und Unterstützung bei Konflikten in der Klasse waren die wichtigsten Gründe, die zur Kooperation führten“ schreibt Drilling zu den Untersuchungen in Zürich (Drilling, 2009, S. 83).

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Fakt, dass bei der Erarbeitung des Leitfadens für die Schulsozialarbeit der Erziehungsdirektion des Kantons Bern keine (praktizierenden, d.h. im aktuellen Schuldienst stehenden) Lehrkräfte, mit Ausnahme einer französisch sprachigen Sekundarlehrerin, die für die Gesundheitsvorsorge im französischen Kantonsteil verantwortlich ist, mitgewirkt haben (Schulsozialarbeit: Leitfaden zur Einführung und Umsetzung, 2008, S. 51).

Drilling formuliert weiter einige grundlegende Prinzipien, auf denen die Arbeit der Schulsozialarbeit aufbaut (vgl. Drilling, 2009, S.105-112):

- Grundsatz der Prävention: Kinder und Jugendliche sollen gestärkt werden, so dass Probleme gar nicht erst auftauchen oder frühzeitig angegangen werden können,
- Grundsatz der Ressourcenorientierung: Bekannt auch aus dem lösungsorientierten Ansatz, wo auf Stärken der Schülerinnen und Schüler gebaut wird,
- Grundsatz der Beziehungsarbeit: Ohne Beziehung ist eine Hilfestellung gar nicht erst möglich. So unterstützt die Schulsozialarbeit eine gute Beziehungskultur und dadurch ein besseres Schulhausklima,
- Grundsatz der Prozessorientierung: Das Thema hinter dem Thema kommt oft erst im Verlauf zum Vorschein, darum sind Interventionen, die Veränderungen bewirken sollen, oft ein längerer Prozess,

- Grundsatz der Methodenkompetenz: Einzelfallhilfe (Einzelgespräche), soziale Gruppenarbeit (die Gruppe als Lernort für soziale Kompetenzen), Gemeinwesenarbeit (der Lebensraum über die Schule hinaus, wie bspw. die Lebensbedingungen der Familien) und Projektarbeit (einmalige, befristete Vorhaben) sind die Methoden, die hier erwähnt werden.

Mit dem Vorbehalt, dass hier etwas zu einseitig auf die Arbeit mit Kindern fokussiert wird, ist dies eine gute und ausgewogene Zusammenstellung der Aufgaben einer Schulsozialarbeit, die in der Schule von heute hochwillkommen ist.

In all diesen Zusammenstellungen wird noch etwas deutlich: Es wird viel von Methodenkompetenz geredet, aber wenig allgemein Gültiges und damit möglicherweise Einschränkendes gesagt. Für die Aufgabe der Schulsozialarbeit ergibt sich dadurch eine vielfältige Vorgehensweise, was dem System Schule und dem System Familie entgegenkommt. Das geht auch aus der empirischen Untersuchung von Gosteli & Roth hervor, die feststellen, dass die befragten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter jeweils eigene Verhaltensweisen und Arbeitsmethoden entwickelt haben (vgl. Gosteli & Roth, o.J., S. 93). Sie schreiben, dass sich in den Interviews „die in der Literatur erwähnte Methodenvielfalt bestätigt“ (ibid., S. 108) habe.

3.2. Wirkungen und Grenzen bezüglich der Fragestellung

Aus den für diese Arbeit verwendeten Unterlagen ist es schwierig, die klassische Schulsozialarbeit zu definieren und ihre Wirkungen und Grenzen festzustellen. Hier müsste umfassender geforscht werden, was jedoch den zeitlichen Rahmen, der für diese Masterthesis zur Verfügung stand, sprengen würde. Da es ein neues Betätigungsfeld und eine neue Profession ist, fehlt es noch an klaren Aussagen. Grundsätzlich wird aber deutlich, dass einerseits das systemische Denken gut verankert ist, aber oft von Problemen die Rede ist. Die Schulsozialarbeit ist also noch stark der Problemsicht und dem diagnostischen Vorgehen verhaftet.

Mit Drillings Schwerpunktsetzung bei den Kindern ist sein Ansatz zur Hilfe für das Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte nur teilweise hilfreich, da es zu kurz greift. Seine Forschungen zeigen aber auch, wie oben bereits erwähnt, dass die Schulsozialarbeit überall dort, wo sie gut integriert wird, durchaus positiven Einfluss besonders auf die Entlastung der Lehrkräfte und die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler hat. Grenzen sind bei der Beratung und Unterstützung der Eltern deutlich.

4. WELCHE MÖGLICHKEITEN BIETET DER SLA IN BEZUG AUF EINE FÖRDERLICHE BEZIEHUNG?

Nachdem nun festgestellt wurde, dass sich die klassische Schulsozialarbeit vor allem um Probleme kümmert und diese zwar systemisch, aber nicht lösungsorientiert angeht, interessiert natürlich die Frage, was der lösungsorientierte Ansatz anders macht. Die Antwort ist beim „Erfinder“ dieses Ansatzes, Steve de Shazer, zu finden.

Das Aufrollen der Geschichte, die zur Entstehung des lösungsorientierten Ansatzes (LöA) geführt hat, kann nicht das Thema dieser Arbeit sein. Ebenso wenig kann an dieser Stelle der LöA in seiner ganzen Breite und Tiefe dargestellt werden.

Ich konzentriere mich deshalb auf die Frage, welche beziehungsgestaltenden oder beziehungsfördernden Elemente dieser Ansatz mitbringt, um – falls möglich – auch wertvolle Hinweise für das Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte zu gewinnen. Man kann diese in zwei Hauptgruppen unterteilen: Elemente, die die Haltung der Beraterin und des Beraters beschreiben einerseits sowie Elemente, die dem Rollenverständnis der lösungsorientierten Beraterin und des lösungsorientierten Beraters entspricht andererseits.

Steve de Shazer beschreibt in seinem Buch „Wege erfolgreicher Kurztherapie“ einige solcher Elemente (de Shazer, Wege erfolgreicher Kurztherapie, 1997). Die folgenden Angaben stammen vor allem aus diesem Buch, das so etwas wie eine Auswertung bzw. Zusammenfassung seines langjährigen Wirkens und Forschens auf dem Gebiet der lösungsorientierten Kurztherapie darstellt.

4.1. Wie wird in der SLA die Haltung des Beraters beschrieben? (de Shazer)

Einen der grundlegendsten Hinweise, was die Haltung und Einstellung der Beraterin und des Beraters im LöA kennzeichnet, nennt John H. Weakland in seinem Vorwort zum Buch „Wege erfolgreicher Kurztherapie“. Er schreibt, dass Steve de Shazer mit seinem Buch vor allem eins bewirke: eine neue Betrachtungsweise der menschlichen Probleme. Er richte unseren Blick weg von den Problemen hin zu den Lösungen. Statt das Problem und seinen Ursprung zu erfassen und zu analysieren, suche er nach Lösungen (vgl. de Shazer, 1997, S. 7f). Dabei stelle de Shazer fest, dass die Lösungen sehr viel einfacher und einheitlicher zu konstruieren sind, als die Probleme selbst.

Diese Aussage überrascht. Wir kommen weiter unten nochmals darauf zurück.

Bereits in der Einführung zu seinem Buch beschreibt de Shazer eine Reihe von hilfreichen Haltungen und Betrachtungsweisen für unsere Fragestellung (vgl. *ibid.*, S. 12-14). Sie sollen hier vorab in Stichworten skizziert werden:

- Lösungen hängen nicht immer vom Problem ab.
- Hoffnung und Vision vermitteln ist die Hauptaufgabe des Therapeuten / der Therapeutin.
- Es gibt grundsätzlich keinen Widerstand in der Therapie.
- Die Vergangenheit wird erforscht, um Erfolge zu würdigen und für die Zukunft wirksam werden zu lassen.
- Nicht dem Problem gilt die Beachtung, sondern den Hinweisen, woran der Klient / die Klientin feststellen kann, dass sein / ihr Problem gelöst ist.
- Beratung ist die gemeinsame Suche nach allem, was der Klient / die Klientin tut, das gut für ihn / sie ist.

Diese Skizze soll im Folgenden ergänzt und ausführlicher beschrieben werden.

Lösungen versus Probleme

Es ist nach de Shazer falsch, davon auszugehen, dass Lösungen mit den Problemen einen Zusammenhang haben müssen. Sonst könnten nicht einfache und nur leicht angepasste Formelaufgaben, die er zusammen mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Brief Family Therapie Center in Milwaukee, USA, entwickelt hat, auf eine Menge unterschiedlichster Probleme mit Erfolg angewandt werden. Es scheint zwar auf den ersten Blick einleuchtend, dass komplexe Probleme von Klientinnen und Klienten auch eine komplexe Lösung bedingen und deshalb von einer langen Therapie ausgegangen werden muss. Die Kurztherapie bestreitet dies aber und hat durch eigene Forschungen nachgewiesen, dass Beratungen mit nur 3-7 Sitzungen zum Ziel führen können, wenn konsequent die Lösungen im Zentrum stehen.

Auf diesem Hintergrund ist es verständlich, dass die Kurztherapie den Ruf bekommen hat, oberflächlich zu sein. Möglicherweise hat dies aber auch etwas mit den Unterschieden zwischen den Kulturen in Amerika und in Europa zu tun (vgl. unten).

In dieser Fokussierung auf die Lösungen unterscheidet sich der lösungsorientierte Ansatz stark vom herkömmlichen Problemlösungsansatz. Einige haben den LöA auch als „leading from one step behind“ (Cantwell a. Holmes, 1994, in Steiner und Berg, 2009, S. 31) bezeichnet, als Methode, vom Ziel oder Ergebnis der Therapie auszugehen, also der Lösung, statt vom Grund der Therapieanmeldung. So wird von Anfang an klar, dass man auf die Stärken der Klientin und des Klienten baut, diese ausbaut oder ins Bewusstsein bringt,

um die vergangenen und gegenwärtigen guten Zeiten zu wiederholen, bis die Klientin oder der Klient zufrieden ist, also das Ziel der Therapie erreicht hat.

Die Kurztherapie geht davon aus, dass bereits kleine Veränderungen eine grosse Wirkung haben. Sie haben oft eine Wellenwirkung. Das ist auch nachvollziehbar auf der Grundlage, dass die Klientin oder der Klient durch kleine, aber mess- und erfahrbare Veränderungen Hoffnung bekommt, dass sie / er ihre / seine Probleme in den Griff bekommen kann oder dass diese verschwinden. Wichtig ist einzig, dass die Interpretation des Therapeuten / der Therapeutin und die vorgeschlagenen Interventionen zum Klienten / zur Klientin passen (vgl. de Shazer, 1997, S. 93f). Zum Konzept des „passing“ sei auf die Ausführungen von de Shazer, wie das Passen entwickelt werden kann (vgl. de Shazer, Der Dreh: Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie, 2008, S. 107-109) verwiesen.

So geht es dem / der lösungsorientierten Kurztherapeuten / Kurztherapeutin von Anfang an darum, auch kleinste Veränderungen festzustellen und darauf zu fokussieren. Er / sie möchte dem Klienten / der Klientin von Anfang an zeigen, dass er / sie in sich die Möglichkeiten und Fähigkeiten hat, um eine Lösung für sein / ihr Problem zu finden oder zu entwickeln.

Kritische Fragen zur amerikanischen Mentalität und der Übertragbarkeit auf Europa:

In Amerika ist, natürlich sehr verallgemeinernd, alles gut, was nützt. In Europa muss es für alles eine gute Erklärung geben. Diese pragmatischere Haltung des Amerikaners hat die Gruppe um de Shazer sicherlich offener gemacht für solch praktische und einfache Formelaufgaben. Warum also kompliziert, wenn es einfach auch geht? Es ist durchaus denkbar und auch wahrscheinlich, dass ein europäischer Klient und eine europäische Klientin gerne etwas mehr Erklärungen zu den Interventionen hat, als ein(e) durchschnittliche(r) amerikanische(r) Klient / Klientin es braucht. An diesem Punkt müssen wir in unserem kulturellen Kontext sicherlich mehr tun als de Shazer vorschlägt.

Hoffnung vermitteln

Wie oben bereits angetönt, besteht die Hauptaufgabe der Therapeutin und des Therapeuten darin, Hoffnungen zu wecken und zusammen mit den Klienten und Klientinnen (Zukunfts-) Visionen zu entwickeln. Dabei kann die Vergangenheit getrost beiseitegelassen werden. In Weiterführung dieser Haltung fragt die Beratungsperson danach, was anders sein würde, wenn diese Visionen oder das daraus resultierende therapeutische Ziel erreicht wäre (vgl. de Shazer, 1997, S. 63). Natürlich spielt in diesem Zusammenhang auch die Wunderfrage eine wichtige Rolle. Es ist wichtig für eine erfolgreiche Therapie, dass der Berater und die Beraterin sich dieses Bild der Zukunft möglichst mit allen Sinnen erklären lässt. Hier darf

man nichts abkürzen, da sonst die Klientin oder der Klient diese Zukunftsvision nicht verinnerlichen kann. Sobald dieses Bild klar vor Augen und mit möglichst vielen Sinnen erfasst worden ist, hat die Beratung einen wichtigen Schritt hin zur Lösung gemacht. Denn dieses positive Bild bündelt die Kräfte der Ratsuchenden und fokussiert sie auf diese gute Zukunft hin.

Kooperation statt Widerstand – oder: Widerstand gibt es nicht

de Shazer wendet sich vehement ab vom Begriff des Widerstandes der Klienten gegenüber der Arbeit der Therapeuten und Therapeutinnen. Wenn sich der Klient oder die Klientin nicht an die vorgeschlagenen Interventionen hält, so hat er / sie gute Gründe: Sie werden abgewandelt, so dass sie für die jeweilige Lebenswirklichkeit besser passen oder der Klient oder die Klientin lässt sie ganz bleiben, weil sie für ihn / sie nicht hilfreich wären. Da er / sie aber an seinem / ihrem Problem arbeiten will, hat er / sie sich auch so bis zur nächsten Sitzung oft schon in Richtung weg vom Problem hin zur Lösung bewegt.

Durch Untersuchungen fanden er und seine Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen heraus, dass sie durch das Nichterfüllen der Aufgaben viel über die Art und Weise, wie die Klienten Dinge erledigte, erfahren konnten. Dieses Wissen half bei weiteren Aufgabenstellungen – oder was ihn und seine Kolleginnen und Kollegen überraschte, dass Aufgabenstellungen gar nicht nötig waren (vgl. *ibid.*, S. 42).

Der Begriff des Widerstands ist eine Konstruktion der Therapeuten. Sie können entscheiden, dass ein Verhalten der Klienten als Widerstand zu deuten ist. Dabei kann es gut geschehen, dass sie die kooperativen Bemühungen der Klienten gar nicht mehr wahrnehmen. Als Gegenpol kann es sein, dass sich die Entscheidung, ein Verhalten als Kooperation zu betrachten, dazu führt, dass die Beratungspersonen einen Widerstand gar nicht als solchen erkennen. De Shazer argumentiert hier ganz logisch, dass die beiden Konzepte von Widerstand und Kooperation unvereinbar sind, sich also gegenseitig ausschließen (vgl. *ibid.*, S. 106).

Eine Methoden, wie eine gute Kooperation erreicht werden kann, ist „TIT FOR TAT“, im deutschen Sprachgebrauch als „wie du mir, so ich dir“ bekannt. Es handelt sich um eine Strategie, um bei einem eigentlich sehr simplen Computerspiel zu gewinnen. Zwei Spielerinnen und Spieler können in jeder Runde neu entscheiden, ob sie Kooperation oder Nichtkooperation wählen. Dieses Spiel ist so konzipiert, dass man bei Kooperation mit der Gegenpartei gewinnt. Auf den ersten Zug des Gegenübers wird mit einem ähnlichen Zug reagiert. Dies zeigt, dass mit einer kooperativen Haltung das zwischenmenschliche „Spiel“ in der Therapie gewonnen werden kann. De Shazer beschreibt im Folgenden, was das

bedeutet. Wichtig ist es, die (Folge-) Interventionen auf die Art und Weise der Ausführung der „Regelaufgabe“ des Erstgesprächs abzustimmen. War die Ausführung vage, ist die nächste Aufgabe vage zu formulieren. War die Ausführung entschieden und aktiv erfolgt, kann eine weitere konkrete Aufgabe gestellt werden (vgl. *ibid.*, S. 102-108).

Als Zusammenfassung des bisher gesagten sei folgendes Zitat hier abgedruckt: „Am BFTC⁵ ist Therapie als kooperativ definiert, am Gedanken von Veränderung und Lösung orientiert und auf Gegenwart und Zukunft ausgerichtet.“ (de Shazer, 1997, S. 114)

Veränderung ist für de Shazer sehr wichtig, und zwar eben Veränderung in der nahen Zukunft. Dadurch, dass er und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit dieser Erwartungshaltung auf die Klienten zugehen, bewirken sie, quasi bevor der Klient oder die Klientin auch nur etwas getan oder nicht getan hat, einen ersten Zug im „Spiel“ TIT FOR TAT. Jede Intervention zielt darauf ab, eine rasche Veränderung beim Klienten oder Klientin zu erreichen. Diese Erwartung steht oft im Gegensatz zur Erwartung der Ratsuchenden und motiviert sie, selber an eine Veränderung zu glauben.

Die Einstellung der Beratungsperson sollte immer sein, „dass Veränderung gar nicht zu vermeiden ist.“ (*ibid.*, S. 143). So zielen alle Fragen, die der Berater oder die Beraterin stellt, darauf, wann eine Veränderung eintritt und nicht ob eine solche geschehen wird. Ganz prägnant formuliert ist dies im folgenden Abschnitt:

„Das ‚wenn‘ oder ‚falls‘ bringt einen Wunsch zum Ausdruck (‚wenn die Dinge sich doch nur ändern wollten‘) und verweist auf den vorhandenen Zweifel. Wer Kurztherapie betreibt, muss aber die Erwartung wecken, dass es zu einer Veränderung kommen wird, das heißt, er muss ganz generell die Gewissheit an die Stelle des Wunsches setzen: Es kann nicht darum gehen, ob eine Veränderung eintreten wird, sondern die Frage kann nur lauten, wann die Veränderung eintreten wird. Das ‚Wann‘ meint den Augenblick des Geschehens und ist nicht im mindestens fraglich. (...) Wann immer der Therapeut im Gespräch mit seinem Klienten von ‚Veränderung‘ spricht, lässt er dem Zweifel daran, dass sie eintreten wird, keine Chance.“ (de Shazer, 1997, S. 221f)

Vergangene Erfolge nutzen

Steve de Shazer möchte in Anlehnung und Weiterentwicklung von Milton Erickson das, „was der Klient mitbringt, nutzen“ (*ibid.*, S. 23), um zu einer befriedigenden Lösung seiner Probleme zu kommen. Dabei arbeitet er mit Symptom – Umschreibungen oder sogar – Verschreibungen. Er stellt fest, dass meist eine positive Bedeutung für ein als problematisch

⁵ Brief Family Therapy Center, Anm. vom Verfasser

bezeichnetes Symptom gefunden werden kann. Damit verliert das Symptom seine Problemkraft und verschwindet plötzlich oder man kann seine Lösungskraft voll ausnützen.

Hirschi weist in ihrer Diplomarbeit darauf hin, dass es für die Beraterin und den Berater von entscheidender Bedeutung ist, darauf zu bauen, dass die Kinder und Eltern eigentlich selber wissen, welche Lösungen für sie geeignet sind. Sie haben die Möglichkeit, ihr Verhalten im Hinblick auf die Zukunft zu steuern (Hirschi, 2007, S. 34). Es ist die Aufgabe des Beraters und der Beraterin, dieses Wissen zutage zu fördern und das Vertrauen der Ratsuchenden auf ihre eigenen Ressourcen und Fähigkeiten zu fördern. Dies tut er / sie, indem er / sie nach Ausnahmen sucht. In den Ausnahmen vom Problem, in Zeiten, wo das Problem nicht auftritt, handeln die Klienten und Klientinnen auf eine bestimmte Art anders als wenn das Problem da ist. Darin verbirgt sich oft die Lösung. Diese vergangenen Erfolge will der LÖA herausarbeiten und dem Klienten vor Augen führen.

Hinweise zur Lösung festhalten – bzw. Ziele setzen und Fortschritte beachten

Um eine gute kooperative Beziehung aufzubauen, bedarf es auch eines gemeinsamen Ziels, auf das hingearbeitet wird, besonders wenn es wie bei de Shazers Beratungsansatz um die Gegenwart und Zukunft geht. Dadurch entsteht eine intensive, aufgabenorientierte, gemeinsame Arbeitsweise (vgl. *ibid.*, S. 108). Eine gute Zieldefinition ist für die Beratung wichtig. Ohne sie „fischen“ die Beratungen quasi im Dunkeln, es bleibt unklar, ob sich Erfolge einstellen und die Beratung Fortschritte erzielt. Aber nicht nur das, durch ein klares, konkretes Ziel verändert sich auch die Erwartungshaltung des Klienten und der Klientin (und des Therapeuten / der Therapeutin). Da die Erwartungen einen Einfluss auf das Verhalten haben, kann davon ausgegangen werden, dass sich durch neue Erwartungen auch neue Verhaltensweisen und damit oft die Lösungen ergeben (vgl. *ibid.*, S. 132).

Suche nach dem Guten

Da Kurztherapie seine Wurzeln in der Systemtheorie hat, wird oft davon ausgegangen, dass in der Familientherapie notwendigerweise das ganze Familiensystem an der Therapie beteiligt sein muss. Doch, so de Shazer (vgl. *ibid.*, S. 36f), ist das überhaupt nicht nötig, denn schon eine kleine Veränderung bei nur einer Person in einem System hat weitere Veränderungen im ganzen System zur Folge (vgl. *ibid.*, S. 70). Hier stimmt de Shazer mit dem in der Begriffsdefinition zitierten Kelley überein (vgl. oben, Seite 11). Dieser Hinweis kann auch im Schul- und Klassenkontext oder im Konfliktfall sehr wichtig sein.

So ist es oft die erste Aufgabe der Beratungspersonen, bei den Ratsuchenden gewisse Zweifel über ihre Rahmungen des geschilderten Problems oder Verhaltens aufkommen zu lassen (vgl. *ibid.*, S. 67). Begriffe wie z.B. „immer“, „nie“, „absichtlich“ sind leicht in Zweifel zu

ziehen, zumindest dann, wenn die Bereitschaft für eine Veränderung vorhanden ist. Wenn diese Zweifel gesät werden können, hinterfragen die Beteiligten oft ihr Konzept und beobachten plötzlich Ausnahmen und Veränderungen. Sie stellen Dinge fest, die gut laufen.

Diese Rahmen sind für de Shazer sehr wichtig. Auch bei der Suche nach einer Lösung geht es um Neurahmungen. Der Klient oder die Klientin erzählt seine / ihre Geschichte, seine / ihre Wahrnehmung und Deutung, der Therapeut oder die Therapeutin speichert diese Informationen und verbindet sie mit seiner / ihrer lösungsorientierten Interpretation (vgl. *ibid.*, S. 93). Diese Interpretation ist eine Neurahmung. Eigentlich beginnt diese Umdeutung bereits dadurch, dass der Klient oder die Klientin mit seinem / ihrem Problem zum Berater / zur Beraterin kommt (vgl. *ibid.*, S. 131). Deshalb ist die bekannte Erst-Interview-Frage, ob sich seit der Anmeldung zum Gespräch bis jetzt bereits etwas am Problem geändert hat, sehr wichtig. Sie zeigt oft erste Ausnahmen vom Problem und damit Lösungsansätze.

De Shazers Buch ist voll von Tipps und Tricks für die Beratenden im Umgang mit den Klientinnen und Klienten. Diese Punkte sollen für den Moment genügen, da sie einen guten Eindruck von der Haltung des Beraters oder der Beraterin im LöA vermitteln.

4.2. Welches Rollenverständnis wird im Beratungssetting des SLA propagiert ?

Nachdem im letzten Kapitel die Haltung des Therapeuten bei de Shazer im Vordergrund stand, soll nun noch kurz auf das Rollenverständnis im Beratungssetting eingegangen werden. Die Unterteilung in Haltung und Rollenverständnis ist allerdings nicht scharf nachzuzeichnen, da das Rollenverständnis stark von der Haltung des Beraters geprägt ist. Deshalb wird auch im Folgenden von Haltungen die Rede sein, die aber auf das Rollenverständnis starken Einfluss haben.

Es ist sehr wichtig, eine gute Beziehung für die therapeutische Situation zu konstruieren. Das ist auch für de Shazer so. Besonders die erste Sitzung ist entscheidend. Es muss an dieser Sitzung in erster Linie darum gehen, eine gute Beziehung aufzubauen. Auch in der Kurztherapie wird also der Beziehung zu den Klienten grossen Wert beigemessen. Nur aufgrund einer guten Beziehung kann auch eine gewinnbringende, bzw. Lösungen generierende Kooperation zwischen Therapeut / Therapeutin und Klient / Klientin entstehen (vgl. de Shazer, 1997, S. 102). Er geht davon aus, dass „die therapeutische Veränderung (...) ein interaktioneller Prozess“ ist, „an dem beide, der Klient und der Therapeut, teilhaben.“ (de Shazer, 1997, S. 97) Das steht im Gegensatz zu einer bei Klienten häufig

anzutreffenden Meinung, er oder sie selber sei ein passiver Nutzniesser der therapeutischen Leistung.

Ganz wichtig als Grundhaltung ist in unserem Zusammenhang auch Folgendes: „Der Praktiker der Kurztherapie betrachtet *das Problem* [Hervorhebungen durch den Autor] als den ‚Patienten‘. Das ist der wesentliche Unterschied zwischen der Kurztherapie und anderen Therapieformen, die den ‚Patienten‘ in einer Person – bzw. in mehreren Personen – sehen.“ (ibid., S. 37)

Die lösungsorientierten Beraterinnen und Berater zeichnen sich durch eine Haltung des „Nichtwissens“ aus. Das erlaubt bei der Beratung eine grosse Offenheit und Lernbereitschaft der Therapeuten gegenüber den Klientinnen und Klienten. Sie wollen von den Klienten lernen. Sie sind neugierig, wie die Klienten denken, welche Wege sie als gangbar betrachten, welche Stärken sie haben, was sie bewegt, welche kulturellen Eigenschaften sie prägen usw.. Diese Offenheit führt zu immer wieder neuen kreativen Ansätzen, um die Klienten beim Finden einer Lösung zu unterstützen. Der Klient oder die Klientin sind die Experten, was ihr Leben betrifft. Die Therapeuten und Therapeutinnen sind die Experten für den Therapieverlauf. Dies stärkt das Selbstwertgefühl der Ratsuchenden. Sie fühlen sich in ihrer Integrität wertgeschätzt und geachtet (vgl. Steiner und Berg, 2009, S. 24). Wenn bei der Beratung von Kindern auch die Eltern einbezogen werden oder sogar auf die Eltern fokussiert wird, ist sichergestellt, dass die Wünsche der Eltern respektiert werden und ihr Expertenstatus gegenüber ihren Kindern deutlich gemacht werden kann. Das Lob am Ende der Sitzung an die Eltern, das ihre bisherigen Bemühungen, ihre Beobachtungen und die Bereitschaft zur Veränderung wertschätzt, ist deshalb sehr wichtig (ibid., S. 150).

Diese klare Rollenteilung in der Beratung ist eine der grössten Stärken des lösungsorientierten Ansatzes. Mit dieser Haltung können unterschiedlichste Situationen bewältigt werden. Auch kulturelle Barrieren lassen sich leichter überwinden, wie Steiner und Berg ausführen (vgl. ibid., S. 31-34).

Folgendes Zitat bringt es auf den Punkt:

„Unabhängig von kulturellen und ethnischen Unterschieden wollen grundsätzlich alle Menschen respektvoll behandelt, geschätzt und akzeptiert, geliebt und umsorgt werden. Sie wollen auch spüren, dass sie einen wichtigen Beitrag zur Gesellschaft leisten und dass ihre Wünsche und Sehnsüchte gehört und geachtet werden.“ (ibid., S. 33)

Ihre langjährige Erfahrung lehrte sie, dass auch in den grössten Problemen Lösungen zu finden sind, d.h. Zeiten, in denen das Problem nicht auftrat, obschon es sonst immer auftauchte. Den Klienten und die Klientin bei der Suche nach solchen Ausnahmen zu

unterstützen ist eine ermutigende und erfreuliche Sache. Es braucht aber vom Therapeuten und der Therapeutin die Fähigkeit, gut zuzuhören und auch kleinste Veränderungen wahrzunehmen. Besonders im Umgang mit Kindern sind auch spielerische und nonverbale Formen der Kommunikation sehr wichtig (vgl. dazu das Fallbeispiel bei Steiner & Berg, 2009, S. 146-148).

Bamberger widmet dem Rollenverständnis des Beraters und der Beraterin in seinem Grundlagenwerk zur Lösungsorientierung in der Beratung ein eigenes Kapitel. Er fragt, woran man den lösungsorientierten Berater⁶ erkennt und beschreibt ihn in sieben Merkmalen (vgl. Bamberger, 2010, S. 41-53):

- Er fokussiert auf die Zukunft. Probleme sind etwas Normales und bieten Impulse zur Veränderung und zum persönlichen Wachstum. Der Klient wird ermuntert, den Problemstatus zu verlassen und „die ‚Herausforderungen der Zukunft‘ anzunehmen“ (ibid., S. 42).
- Er schafft Wahlmöglichkeiten. Er hilft dem Klienten, bisher nicht genutzte oder noch nicht erkannte Handlungsalternativen zum Problemverhalten zu erkennen und zu nutzen. Er hilft ihm, den Blick für seine Möglichkeiten zu erweitern.
- Er identifiziert Ressourcen. Ressourcen sind quasi Gegenspieler der Probleme. Jeder Mensch verfügt über eine Vielzahl solcher Ressourcen. Einige haben sich manifestiert, sind dem Klienten bewusst, andere sind latent vorhanden und können durch beraterische Fragestellungen bewusst werden. Die Aufgabe der Beratung ist, diese Ressourcen auszugraben und für die jeweilige Lösung nutzbar zu machen. Denn Ressourcen allein sind noch keine Lösung. Erst wenn der Klient diese zur Lösung nutzen lernt, werden sie wirksam. So haben die Berater eine neue Bestimmung: Statt „Experten für das Leid dieser Welt“ werden sie „stattdessen immer mehr zu erfolgreichen ‚Schatzsuchern‘.“ (ibid., S. 45)
- Er realisiert Kooperation. Indem er dem Klienten Expertenwissen für sein Leben zuschreibt, übergibt er ihm auch die Verantwortung für seine je individuellen Lebensentwürfe. Der Beratungsexperte verbündet sich mit dem Klienten als Lebensexperten. Bamberger nennt – jeweils mit Hinweisen auf die Erfinder - verschiedene Metaphern für diese besondere Art der Zusammenarbeit, unter ihnen „Moderator von Entwicklung“, „Agent der Veränderung“ (Hermer, 1996, o. S., in ibid., S. 48), „Entwicklungshelfer für nicht aktualisierte Möglichkeiten“ (Barthelmess, 2001, o. S., in ibid.).

⁶ Die ausschliesslich männliche Form wird hier gemäss der Form, wie sie Bamberger in seinem Buch verwendet, übernommen, um der Leserin und dem Leser das Lesen zu erleichtern. Bamberger führt für seine Form rein praktische Gründe an und erklärt, dass selbstverständlich auch Klientinnen und Beraterinnen gemeint sind (vgl. Bamberger, 2010, S.10)

- Er begleitet erste Schritte. Es ist für den Beratungsprozess wichtig, wie der Klient erkennen kann, wann sein Problem gelöst ist. Nachdem dieses Ziel der Beratung festgelegt ist, kann auf Lösungen, die in dieser Richtung gehen, fokussiert werden. Kleine Veränderungen im System bewirken weitere Veränderungen im System. So ist oft die erste kleine Veränderung bereits der Weg zur Lösung, indem die Formelaufgabe „Mehr desselben“ angewandt werden kann.
- Er unterstützt die Selbstwirksamkeit. Das eigentliche Ziel der lösungsorientierten Beratung ist, den Klienten in die Position zu versetzen, dass er sein Leben selber gestalten und regulieren kann. Im Verlauf dieses Prozesses lernt er auch für zukünftige Probleme ein Schema kennen, womit er Lösungen erfinden kann – ohne Unterstützung durch einen Berater.
- Er sichert die Selbstfürsorge. Dieser letzte Punkt betrifft den Berater selber. In selbstreflexiver Form ist er aufgefordert, die genannten Punkte auch für sich selber immer wieder zu beantworten. Ist er auf die Zukunft fokussiert? Schafft er sich Wahlmöglichkeiten? Identifiziert er eigene Ressourcen? Ist er mit sich selbst kooperativ, mit sich befreundet? Woher nimmt er Ideen für neue erste Schritte? Lässt er sich von jemandem zur Selbstwirksamkeit unterstützen?

Diese Punkte decken sich mit der Haltung und dem Rollenverständnis von de Shazer. Die Erweiterung um die Selbstfürsorge ist speziell zu befürworten.

4.3. Wie kann diese Haltung bzw. das Rollenverständnis auf die Beziehungsgestaltung Kind – Eltern – Lehrkräfte übertragen werden?

Die Übertragung der Haltung und Einstellung auf den Schulsozialarbeiter, der eine beratende und unter Umständen moderierende Funktion für dieses Beziehungsdreieck übernimmt, ist nicht schwierig. Dies ist zu nahezu 100% möglich, sofern der Schulsozialarbeiter oder die Schulsozialarbeiterin sich dazu entschlossen hat, lösungsorientiert zu arbeiten.

Für die Arbeit mit Kindern eignet sich der lösungsorientierte Ansatz besonders gut, weil er von Annahmen und Haltungen ausgeht, die auf die Kinder zugeschnitten sind. Kinder sind nicht so sehr an den Ursachen ihrer Probleme interessiert. Sie lieben Geschichten und Märchen und leben oft in ihren selbsterfundenen Welten. Sie sind von Natur aus Visionäre. Ihre Fantasie, um sich eine gute Welt auszudenken, ist immens. Alle diese Fähigkeiten machen sie zu prädestinierten Kunden der lösungsorientierten Kurztherapie (vgl. dazu auch Steiner & Berg, 2009, S. 36-42, die diesem Thema ein eigenes Kapitel widmen).

Auch Lehrkräfte können sich die Haltung und das Rollenverständnis der SLA zu Eigen machen. Wie oben bereits geschrieben, sind sie zumindest teilweise als Berater für die Kinder und Eltern tätig (vgl. dazu die Ausführungen auf Seite 14). Der lösungsorientierte Ansatz ist für die Zusammenarbeit mit Kindern und Eltern um vieles geeigneter als herkömmliche Ansichten.

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, die Besonderheiten und Vorteile der Haltung und des Rollenverständnisses des SLA für unser Beziehungsdreieck nutzbar zu machen.

Die Erkenntnis, dass Lösungen nicht immer vom Problem abhängen und allgemein viel einfacher zu konstruieren sind, hilft den Blick vermehrt auf die Lösung zu richten. Natürlich geht es in Gesprächen von Lehrkräften und Eltern oder Schülern zunächst darum, ein Problem zu beschreiben. Dabei darf es aber nicht bleiben. Ohne das Problem in allen Einzelheiten und der ganzen Komplexität kennen zu müssen, kann eine Lösung gefunden werden. Die Erarbeitung einer Lösung motiviert insbesondere die Kinder sehr. Davon können auch die Eltern angesteckt werden.

Wenn in diesen Gesprächen die Stärken und die guten Zeiten im Vordergrund stehen, kommt der förderorientierte Grundsatz der Pädagogik richtig zum Tragen. Zu häufig werden von Lehrkräften noch die Defizite als Ausgangslage für Förderungen betrachtet. Der SLA geht hier einen ganz anderen Weg. Durch seine Ausrichtung auf die Ressourcen und die Erforschung, wie diese aktiviert und zur Lösung genützt werden können, baut er auf die Stärken der Kinder. Dies ist weitaus motivierender (vgl. dazu auch die Beschreibung des WOWW-Ansatzes ab Seite 52).

Dazu kommt die Haltung, dass selbst kleinste Veränderungen wahrgenommen werden und entsprechend untersucht werden. So können auch in schwierigen Situationen kleine Erfolge gross gefeiert werden. Das Wissen, dass kleine Veränderungen durch eine Wellenwirkung grosse Veränderungen nach sich ziehen, kann auch besorgte Eltern beruhigen. Die Lehrkraft vermittelt mit dieser Haltung Hoffnung.

Aus eigener Erfahrung weiss der Verfasser, dass Kinder selbst in verfahrenen Situationen neue Zukunftsvisionen entwickeln können. Die Wunderfrage kann dazu gute Dienste leisten.

Ein Beispiel: In einem Gespräch habe ich diese Frage einem Schüler gestellt, der überall aneckte. Er entwickelte eine klare Vorstellung, wie das Wunder aussehen würde. Er konnte mir auch die Fragen, woran er am nächsten Tag merken würde, dass ein Wunder passiert war, sehr gut beantworten. Im Verlauf dieses kurzen Gesprächs kam er auf Lösungen, wie er sein Verhalten besser kontrollieren und dadurch weniger anecken würde. Ermutigt durch

kleine Erfolge hat sich sein Verhalten in der Folge merklich verbessert. Er gewann neue Freunde und hat sich in der Klasse besser integriert. In den letzten Jahren habe ich kaum mehr etwas Problematisches über ihn gehört.

Interessant ist auch die Einstellung des Beraters und der Beraterin (der Lehrkraft wie der Schulsozialarbeit), dass Veränderungen unumgänglich sind, und die Frage nicht sein kann, ob sie eintreten wird, sondern immer nur wann sie eintritt. Sie ist im Umgang mit schwierigen Kindern mit problematischem Verhalten sehr wertvoll.

Dazu gehört auch eine spezielle – man könnte fast sagen – Technik, mit den vorgefassten Meinungen und Ansichten von Eltern, wie sie manchmal bei Elterngesprächen versteckt vorgebracht werden, umzugehen. Es ist die für de Shazer sehr wichtige Um- bzw. Neurahmung (vgl. Seite 40). Gerade im Familienkontext kommen solche (ungenaue) Rahmungen aus persönlicher Erfahrung von Elterngesprächen und Triple P - Erziehungsseminaren häufig vor. Solche Denkrahmen können die Lösungssuche komplett blockieren. Auch in den Gesprächen über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler trifft man oft solche Rahmungen an. Die Eltern bringen selber gute oder (oft) schlechte Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit mit. Daraus entsteht ein Bild, wie die Lehrkräfte und die Schule sind. Dieses Bild der Eltern in Zweifel zu ziehen, ist ein nicht immer einfaches, aber meist lohnenswertes Unterfangen. Plötzlich beginnen Eltern zu begreifen, dass die Schule heute anders ist als früher, und verstehen gewisse Abläufe im Schulalltag (z.B. Hausaufgaben oder was die Kinder erzählen) besser, weil sie es in einem neuen Rahmen sehen.

Vergangene Erfolge nutzen, auf ein Ziel hin zu arbeiten und nicht im „trüben fischen“, Hinweise zur Lösung festhalten, indem nach Ausnahmen vom Problem gesucht wird, die Suche nach dem Guten, das in jedem Problem zu finden ist, sind weitere hilfreiche Hinweise aus der lösungsorientierten Haltung. Die Feststellung, dass der Beratene „einen guten Grund hat, sich so zu verhalten“, hat schon manche Beratung völlig umgekrempelt (vgl. dazu beispielhaft De Jong & Berg, 2008, S. 282), da man damit dem Klient oder der Klientin die Kompetenz für sein / ihr Handeln zuschreibt.

Fazit:

Die von de Shazer propagierte Haltung kann, soweit das im Rahmen dieser Arbeit zu beurteilen ist, vollständig auf das Beziehungsdreieck angewandt werden. Besonders die Lehrkräfte können davon viel profitieren und mit dieser positiven Haltung den Eltern und Kindern gegenüberzutreten. Die Gespräche bekommen dadurch einen ganz anderen Ton und selbstverständlich auch Inhalt.

Ein praktisches Beispiel:

Im Zusammenhang mit den diesjährigen Elterngesprächen zu Semesterende habe ich diesbezüglich ein interessantes Beispiel erlebt. Mindestens seit ich den lösungsorientierten Ansatz im Rahmen des MAS – Studienganges kennengelernt habe, frage ich mich jedes Jahr, wie ich die Elterngespräche vermehrt mit Elementen füllen kann, die aus dem SLA stammen. Da es um Standortgespräche geht, wollen die Eltern natürlich ein paar Noten wissen. Auch interessiert sie das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten ihrer Kinder in der Schule. Das Gespräch darüber wird vom Kanton vorgegeben, die Form dieser Gespräche, die an unserer Schule auf eine halbe Stunde beschränkt sind, liegt aber im Ermessen der Lehrkraft. Früher hatte ich mich immer intensiv auf diese Gespräche vorbereitet, mir möglichst viele Informationen zusammengetragen und diese den Eltern eher im Vortragsstil vermittelt. So macht man das „landauf landab bei Lehrers“. Immer wieder stellte ich fest, dass die Eltern aber erstens gar nicht alles erfassen konnten, sich zweitens auch eigene Gedanken gemacht haben und diese mitteilen wollten und drittens Fragen hatten, die ich mit meinem „Vortrag“ gar nicht berührt hatte. Die wirklich wichtigen Fragen kamen also erst danach.

In den letzten Jahren bin ich dazu übergegangen, die Eltern zu fragen, mit welchen Anliegen sie an dieses Gespräch gekommen sind. Meist waren sie mit einer allgemeinen Tendenz zufrieden, wollten keine genauen Noten, sondern eher Hilfestellungen, wie sie die Kinder zuhause besser unterstützen konnten und brachten dann auch Fragen zum sozialen Miteinander in der Klasse mit oder erzählten mir Dinge, die „hinter meinem Rücken“ abliefen. Im Wissen um die Kompetenz der Eltern in Bezug auf ihre Kinder überlegten wir dann gemeinsam, welche Lösungen und Hilfestellungen im Rahmen des Familienkontextes (mehrere Kinder, beide Eltern berufstätig, Alleinerziehende, ...) umsetzbar und wirkungsvoll sein könnten.

Nun habe ich momentan einen Schüler, nennen wir ihn Jan, den man zu den schwierigen Kindern zählen würde, oder wie es neudeutsch heisst: zu den verhaltens kreativen. Jan lebt bei seiner Mutter, zusammen mit einem Halbbruder und einem Stiefvater, der aus einem arabischen Staat stammt. Er hat ein starkes Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom mit Hyperaktivität (ADHS), hat von der Invalidenversicherung (IV) Spezialunterricht gutgesprochen, die er auch regelmässig besucht. Im Moment wiederholt er das 3. Schuljahr, ist aber im Stoff bereits wieder weit hinter seinen Klassenkameraden zurück. Medikamente nimmt er seit längerer Zeit nicht mehr, da die Mutter den Eindruck hatte, dass er sich zuhause ohne Medikamente besser aufführt und weil sie über seine Appetitlosigkeit und Gewichtsabnahme besorgt war. Jan verbringt den Unterricht bei meinen Kolleginnen häufig

ausserhalb des Schulzimmers, da er nicht zu zähmen ist und die anderen Schülerinnen und Schüler vom Unterricht ablenkt oder zum Mitmachen animiert. Beim Klassenlehrer geht es besser, obschon auch ich ihn viel zur Ruhe und zum Weiterarbeiten an seinem Auftrag ermahnen muss. Eine typische ADHS – Karriere halt.

Nun stand das Elterngespräch vor der Tür. Ich überlegte, wie ich dieses Gespräch weg von den allzu augenscheinlichen Defiziten hin zu den Ressourcen lenken konnte, was angesichts des Themas „Standortbestimmung“ nicht ganz einfach war. Sein Lernstand war ungenügend, sein Verhalten ebenfalls, Schülerinnen und Schüler hatten sich bei mir beklagt, natürlich auch die Lehrkräfte, die mit ihm arbeiten sollten.

Jan kam zusammen mit seiner Mutter an dieses Gespräch. Als wir zusammen um den Tisch sassen, kam mir spontan eine Idee: Ich fragte Jan, wie er sich eigentlich eine gute Schule für ihn vorstellen würde. Zuerst schaute er mich perplex an, dann lachte er. Ganz offensichtlich hatte er sich darüber noch nie Gedanken gemacht. Ich fragte dann weiter und wollte von ihm wissen, was ihm an der Schule gefällt. Zuerst sprach er von seinen Lieblingsfächern Sport und Gestalten, auf meine vielen „was noch“ – Fragen erweiterte er seinen Blick auf andere Aspekte: Unterrichtsthemen, die spannend waren, natürlich seine guten Kollegen, die Pausen, wo man zusammen spielen kann. Manchmal hatte man in der Schule auch einfach Spass.

Nebenbei kamen wir auch zum Thema des Unterrichtsausschlusses. Er erklärte dann, dass er sich manchmal einfach nicht beherrschen könne, dass „es“ mit ihm einfach geschehe, und er den Clown mache, auch wenn er wisse, dass er deswegen gerügt und vor die Türe gesetzt würde.

Ich beschloss dann, auf seine guten Charaktereigenschaften und Stärken zu fokussieren. Ich erinnerte ihn an Situationen, wo er diese Stärken gezeigt hatte. Gemeinsam formulierten wir dann einige: Seine lustige und fröhliche Seite, seine Bereitschaft, zu einem Fehler zu stehen und nach einem Streit dem anderen wieder die Hand zum Frieden zu reichen, was er schon oft gezeigt hatte. Wir fanden heraus, dass er sich in andere hineinversetzen kann und dass er sich auch für seine Freunde zur Wehr setzte, wenn er sie ungerecht behandelt sah. Ich erinnerte ihn an ein Beispiel, das zwei Tage vorher geschehen war, wo er sich auch gegen mich gewehrt hatte, als ich seine Klassenkameraden (ihn auch!) wegen einer Sache rügen musste. Er setzte sich nicht für sich, sondern für die anderen zur Wehr.

Wir fanden, dass das alles wirklich tolle Fähigkeiten waren. Bis zu diesem Zeitpunkt sass die Mutter ziemlich schweigsam aber erstaunt dabei. Nun erzählte sie, wie es zuhause in letzter

Zeit viel besser gehe, wie er freundlicher mit seinem kleinen Halbbruder umgehe und sich auch sonst freundlicher verhalte.

Meine Frage war nun, wie wir es schaffen könnten, dass Jan diese guten Eigenschaften häufiger zeigen könnte, da er in der Schule oft durch seine natürlich nicht tolerierbaren Störaktionen auffiel. Er wolle sich besser konzentrieren, meinte Jan. Ich reagierte da etwas skeptisch und fragte ihn, wie er das anstellen wolle. Da begannen die Mutter und Jan darüber zu reden, ob sie nicht doch noch einen Versuch machen sollten mit einem Medikament, einem anderen oder einem besser dosierten. Jan müsse aber mithelfen und bereit sein, das Medikament auch zu nehmen, selbst wenn sie nicht zuhause war (sie arbeitet 2 Tage die Woche ausser Haus). An mich gewandt, meinte die Mutter, sie sei eigentlich mit dem Gedanken gekommen, mir zu sagen, dass sie Jan kein Medikament mehr verschreiben lassen wollte – als Antwort auf meine diesbezügliche Frage zu einem früheren Zeitpunkt. Aber jetzt müsse sie sich das noch einmal überlegen.

Am Schluss – die nächsten Eltern warteten schon vor der Tür – beschlossen wir gemeinsam, dass wir daran arbeiten wollten, dass diese guten Seiten von Jan vermehrt zum Tragen kommen konnten und dadurch die Probleme zurückgehen würden. Über die schlechten Noten sprachen wir nur in einem Nebensatz. Das war für die gegenwärtige Situation nicht wichtig.

Ich war beeindruckt: Durch die andere Art Fragen zu stellen und die Ausrichtung auf die Ressourcen und Stärken kamen wir auf Lösungen, die wir sonst nicht gefunden hätten. Zudem konnte ich einen Konflikt mit der Mutter vermeiden, die – das wurde durch leise Nebentöne im Gesprächsverlauf deutlich – gekommen war, um sich für die in ihren Augen „ungerechte Behandlung“ ihres Sohnes in der Schule zu wehren. Auch die Frage eines unterstützenden Medikaments musste ich nicht von mir aus ins Gespräch bringen. Statt Widerstand erlebte ich ein Gespräch, das von Kooperation geprägt war.

Zum Rollenverständnis:

Bezüglich des Rollenverständnisses des SLA sind vor allem folgende Punkte auch für das Beziehungsdreieck von besonderer Bedeutung:

Zu Beginn einer Beratung muss eine Beziehung hergestellt werden. Das ist natürlich auch im Kontakt zwischen Eltern, Kindern und Lehrkräften so. Eine gute Beziehung ist für die Zusammenarbeit unabdingbar. Zum Aufbau einer guten Beziehung dient sicher die Grundausrichtung im SLA, dass das Problem und nicht der Mensch als „Patient“ gesehen wird. Der Lösung des Problems gegenüber sind Kind, Eltern und Lehrkräfte gemäss SLA Partner. Sie sind zwar Partner mit verschiedenen Blickwinkeln und unterschiedlichen

Sichtweisen, aber sie sind gleichberechtigte Partner. Nur gemeinsam kann eine Lösung für Schwierigkeiten gefunden werden.

Dabei ist zu beachten, dass in erster Linie das Kind der Experte für sein Leben ist, danach die Eltern, die die Entwicklung des Kindes miterlebt und mitgeprägt haben. Bezüglich des Unterrichts und dem Schulbetrieb sind es dann die Lehrkräfte, die das Kind in diesem Umfeld kennen. Wie oben bereits beschrieben, ist es wichtig, diesen Expertenstatus den jeweils Beteiligten klar zu machen. Auch und gerade in Gesprächen zwischen Eltern und Lehrkräften wird diese Unterscheidung zu wenig beachtet. Oft fühlen sich dadurch die Eltern persönlich und in ihrer Erziehungsverantwortung angegriffen oder müssen ihr Kind vor den Lehrkräften und ihren Anforderungen schützen, statt dass an einer Lösung für das Problem gearbeitet werden kann. Indem der Berater oder die Beraterin (Schulsozialarbeiter oder Schulsozialarbeiterin) die Parteien als gleichberechtigte Partner sieht, kann Kooperation gefördert und können Widerstände abgebaut werden. Auch für Lehrkräfte ist dieses Rollenverständnis als Partner und Partnerin zur Lösungssuche zu empfehlen.

Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Haltung des „Nichtwissens“, die im SLA immer wieder betont wird. Die dadurch geweckte Neugier und Offenheit führt oft auch zu ungewöhnlichen, nicht auf der Hand liegenden Lösungen. Die Kinder oder die Eltern werden in ihrem Denken und Fühlen wahr- und ernstgenommen. Es steigert ihr Selbstwertgefühl, wie oben bereits beschrieben wurde.

4.4. Kann daraus abgeleitet werden, dass dadurch förderliche Beziehungen entstehen?

Aus dem bisher Beschriebenen wird deutlich, dass der SLA ganz entscheidende neue Elemente in das Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte bringt. Sowohl die Haltung wie auch das Rollenverständnis sind grundsätzlich anders als bei anderen bekannten Modellen der Zusammenarbeit.

Alle im letzten Kapitel erwähnten Möglichkeiten, die lösungsorientierte Arbeit in Bezug zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und Kindern zu setzen und auf diese zu übertragen, zeigen auf, wie vielfältig die Möglichkeiten sind, die Beziehungen unter den Beteiligten zu fördern und zu stärken. Es ist eine dankbare Aufgabe, die der Berater / die Beraterin in einer systemisch – lösungsorientierten Vorgehensweise annehmen kann, auf das Gute und für den Klienten / die Klientin Förderliche und Hilfreiche zu fokussieren. Viele schwierige Gespräche können so „gedreht“ werden.

Lehrkräfte, die mit einer solchen Haltung an die Gespräche mit Eltern herangehen, werden schnell feststellen, dass die Eltern und Kinder dankbar und positiv darauf reagieren. Erfreuliche, weil partnerschaftliche Elterngespräche schaffen einen enormen Vertrauenszuwachs unter den Beteiligten. Kinder, die merken, dass ihre Eltern mit den Lehrkräften gemeinsam an der Lösung für anstehende Probleme interessiert sind und darauf hin arbeiten wollen, fühlen sich sicherer und gelangen nicht in einen Loyalitätskonflikt, wie das manchmal geschieht, wenn Eltern und Lehrkräfte ihre unterschiedliche Sichtweise nicht überbrücken können. Und sie sind motiviert, um selber an der Lösung für Probleme zu arbeiten.

5. WIE WERDEN DIE BEZIEHUNGSGESTALTENDEN ELEMENTE DES SLA IM KONFLIKTFALL, WIRKSAM?

Um es von Anfang an klar zu machen: Sie sind wirksam. In der für diese Arbeit verwendeten Literatur gibt es diese spezielle Frage eines Konfliktfalls allerdings nicht (vgl. aber unten). Die Konfliktmoderation oder Mediation steht nicht im Zentrum von de Shazer und Berg, die eine Familienberatungsstelle gegründet und geführt haben, oder von Therese Steiner, die ebenfalls in erster Linie Familienberatungen anbietet und darüber lehrt.

Natürlich sind auch Familien von Konflikten betroffen. Konflikte mit Jugendlichen und ihren Eltern kommen als Fallbeispiele vielerorts in der verwendeten Literatur vor, ebenso wie Konflikte zwischen Ehepartnern. Bei Fällen aus der Familienberatung tauchen ab und zu die Schule oder die Lehrkräfte als indirekte „Kunden“ auf, indem von der Schule oder von der Lehrkraft eine therapeutische Beratung empfohlen oder angeordnet wird.

In den Büchern von Insoo Kim Berg (vgl. Berg, 1999, S. 168-175) und gemeinsam mit Therese Steiner (vgl. Steiner & Berg, 2009, S. 141-193) oder mit Peter de Jong (vgl. De Jong & Berg, 2008, S. 319-349) wird nicht der Begriff Konflikt verwendet, sondern von einer Krise gesprochen, die nach Glasl die Vorstufe zum Konflikt darstellt. Beim Lesen der Abschnitte gewinnt man jedoch den Eindruck, dass sie den Begriff Krise verwenden, wenn ein Konflikt bereits ausgebrochen und gewisser Schaden entstanden ist. Die dort dargestellten Vorgehensweisen entsprechen weitgehend den von de Shazer und anderen bereits dargestellten Methoden, Haltungen und dem Rollenverständnis der SLA. De Jong und Berg machten die Erfahrung, dass gerade durch das lösungsorientierte Vorgehen Menschen sich in Krisen und Konflikten besser auffangen können und Fortschritte machen (vgl. De Jong & Berg, 2008, S. 321). Sie sollen deshalb nur exemplarisch zu Wort kommen.

5.1. Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften

Im Fall eines Konflikts zwischen Schülern und Lehrern zu vermitteln, stellt für die Schulsozialarbeiterin eine grosse Herausforderung dar. Hat sie das Vertrauen der Lehrkräfte? Hat sie es von der Schulleitung? Hat sie die Kompetenz, den Lehrkräften „auf die Finger zu klopfen“?

Lange Jahre waren die Lehrkräfte auf sich gestellt und mussten in Eigenregie sämtliche Fragen rund um Schule und Unterricht alleine klären. Sie waren es gewohnt, als Einzelkämpfer in ihren Klassen zu stehen und sich durchzuschlagen. In den letzten Jahren wird von ihnen vermehrt Zusammenarbeit verlangt, zuerst mit Kolleginnen und Kollegen,

neuerdings mit Schulleitungen und Heilpädagoginnen, nun auch noch mit Sozialarbeiterinnen und -arbeiter. Dieses interdisziplinäre Denken muss sich in der Schule erst etablieren.

Was der Verfasser von der Schullandschaft so zu hören bekommt, ohne dies mit expliziten empirischen Untersuchungen belegen zu können oder zu wollen, ist es doch eher noch so, dass Probleme mit Schülern einfach an die neu geschaffene Schulsozialarbeitsstelle abgeschoben wird.

Was aber, wenn es die Lehrkraft selber betrifft? Hier bietet der SLA eine ideale Vorgehensweise, um sowohl die Kinder wie auch die Lehrkräfte zur gemeinsamen Lösungssuche zu gewinnen. Es geht ja dem SLA gerade nicht darum, lange über das Problem zu reden, die Ursachen und Hintergründe des Konflikts zu erfragen und herauszufinden, wer wie viel Schuld trägt, dass es so weit kommen konnte. Es geht darum, eine gemeinsame Lösung zu finden, die Vergangenheit getrost Vergangenheit sein zu lassen und sich nach vorne zu orientieren.

Dazu sind Lehrkräfte gerne bereit. Wenn sich die Sozialarbeiterin oder der Sozialarbeiter zudem die Haltung des „Nichtwissens“, welche im SLA propagiert wird, zu Eigen macht, steht einer fruchtbaren Zusammenarbeit nichts mehr im Weg.

Fazit:

Das Rollenverständnis und die Haltung des SLA ist eine ideale Form, um auf Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften zu reagieren. Mittels dieser Haltung kann die Deeskalation, möglicherweise entlang der Tabelle Glasls (vgl. oben, Seite 24), gelingen.

Im Speziellen: Der WOWW - Ansatz

Ein weiterer Aspekt, der aus dem SLA kommt und speziell für Schulklassen entwickelt wurde, ist der WOWW – Ansatz. Mit diesem Ansatz kann eine konfliktträchtige, aber auch eine „normale“ Klasse viele Kompetenzen erwerben, die für eine gute Lernumgebung und ein gutes Miteinander wichtig sind. Der Ansatz hat einen konfliktlösenden wie auch einen präventiven Einfluss auf Konflikte. Die folgenden Angaben stammen aus dem Buch von De Jong und Berg, in dem Lee Shilts dieses Programm vorstellt (De Jong & Berg, 2008, S. 423-432):

WOWW ist die Abkürzung für „Working on What Works“: An dem arbeiten, was funktioniert. Zusammen mit Berg hat Shilts diesen Ansatz aufgrund eines schwierigen Schülers in der Klasse seiner Frau in Florida entwickelt.

Das Programm sieht vor, dass ein Coach⁷ die Klasse in einem dreiteiligen Prozess begleitet:

Beobachtungsphase

In einer ersten Phase wird der Klasse die WOWW – Idee vorgestellt. Der Coach besucht die Klasse und notiert alles, was er / sie sieht, was die Kinder gut machen und hilfreich ist. Dies teilt er / sie nach dem Besuch der Klasse mit. Die Schülerinnen und Schüler sind meistens überrascht von all den vielen positiven Beobachtungen, die der Coach mitzuteilen hat, da sie es gewohnt sind, auf Fehler aufmerksam gemacht zu werden.

Klassenziele erstellen

Nach mehreren Wochen (3-5 Besuchen) und sobald die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerin von sich aus Beobachtungen beisteuern, die in der Zwischenzeit gut gelaufen sind, ist die Klasse reif für Phase 2: Dem Aufstellen von Klassenzielen. Dabei wird zuerst eine Skalierung des Ist-Zustands durchgeführt, indem die Klasse aufgefordert wird, sich auf einer Skala zu positionieren, wo 10 für eine perfekte Klasse, die alle ihre Ziele erreicht hat, und 1 für die Klasse, die gar nichts im Blick auf eine gute Klassengemeinschaft und gute Ziele unternimmt, steht. Danach trägt der Coach mit den Schülerinnen und Schülern alle Punkte zusammen, die für sie ein Zeichen für eine gute Klasse sind, wie z.B. respektvoller Umgang oder Sprechen wenn man an der Reihe ist. Danach wird für die festgesetzten Ziele auf der Skala geschaut, welches Verhalten wohl für die verschiedenen Skalenpunkte zutreffen würde, so dass alle Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrkraft wissen, welche Zahl für welches Mass an Zielerreichung für ein bestimmtes Verhalten gilt.

Skalierung des Erfolges

Nun werden die Klassenerfolge skaliert. Am Montag macht die Klasse eine Vorhersage, welche Zahl sie diese Woche wohl erreichen wird. Diese Zahl wird an gut sichtbarer Stelle im Klassenzimmer aufgehängt. Jeweils Ende der Woche wird dann gemeinsam beschlossen, welche Zahl für die vergangene Woche gesetzt werden kann. Die Lehrerin notiert diese Zahl. Der Coach bespricht mit der Klasse die erreichten Erfolge und lobt sie für ihre Entwicklung.

Das Resultat ist frappant. Selbst schwierige Klassen mit Kindern im Teenagealter sprechen sehr gut darauf an und erreichen erstaunliche Verbesserungen. Lehrkräfte sind entlastet und haben viele Gründe, die Klasse zu loben. Da die Ziele gemeinsam entwickelt wurden, sind sie für die Schülerinnen und Schüler auch relevant, so dass sie sich bemühen, diese zu erreichen.

⁷ Die weibliche Form für Coach (engl.) ist dem Verfasser nicht bekannt.

Fazit:

Wäre das nicht eine dankbare Aufgabe für die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter, der sich in lösungsorientierter Arbeit auskennt, die Aufgabe eines solchen Coachs zu übernehmen? Die Rolle des Coachs ist nach Shilts sehr wichtig und entscheidend für den Erfolg des WOWW-Ansatzes. Diese Aufgabe verbindet Konfliktlösung mit der Prävention.

5.2. Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern

In der Literatur finden sich viele Fallbeispiele, wie mittels des SLA die Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern angegangen werden. Schulverweigerung, Weglaufen, aggressives Verhalten und Gewalt sind Themen, die genannt werden. Man muss sich bewusst sein, dass Kinder normalerweise nicht freiwillig zur Therapie kommen.

Im Gegensatz zu anderen haben sich Steiner und Berg dazu entschlossen, dem Jugendalter ein entsprechendes Kapitel zu widmen. Sie begründen dies damit, dass das Jugendalter sowohl an die Kinder wie auch an ihre Eltern grosse und ganz andere Anforderungen stellt. Die Vorgehensweise in Konflikten deckt sich mit anderen Altersgruppen (Kinder und Erwachsene), erklärt aber gut die Herausforderungen und gibt nützliche Tipps im Umgang damit (vgl. Steiner & Berg, 2009, S. 209f):

- Das Verhalten der Jugendlichen nicht persönlich nehmen.
- Auf Stärken und Vorlieben fokussieren, durch Beziehungsfragen (Was denkt dein bester Freund, was du gut kannst), nicht auf den Grund der Therapie eingehen.
- Beim Ziele aushandeln danach fragen, was andere Personen als Ziel oder Vorteile für die Therapie nennen würden (z.B. die Person, welche den Jugendlichen angemeldet hat).
- Ablehnung gegen die meist unfreiwillige Therapie als normal ansehen und bezeichnen und den Vorteil für den Jugendlichen erfragen.
- Über Kriterien sprechen, die erfüllt sein müssen, dass der Jugendliche nicht mehr kommen muss.

Die Herausforderung für die Beraterin und den Berater ist dabei immer, nicht Partei zu ergreifen und trotzdem für den Klienten und die Klientin ganz da zu sein. Die Haltung des „Nichtwissens“ ermöglicht es, alle möglichen Fragen zu stellen, echtes Interesse zu zeigen und trotzdem quasi neutral zu bleiben. Sogar oder gerade in Situationen, in denen Klienten oder Klientinnen ein völlig unbrauchbares oder gar selbstzerstörerisches Verhalten zeigen,

kann aus dieser Position heraus viel erfragt und trotzdem dem Klienten oder der Klientin die Kompetenz für seine Entscheidungen zugesprochen werden.

Eine in diesem Zusammenhang häufig benutzte Frage oder Feststellung lautet: „Sie müssen einen guten Grund haben, so zu denken oder zu handeln!“ (vgl. beispielhaft Steiner & Berg, 2009, S. 221). Berg erzählt in ihrem Buch mit De Jong eine Geschichte, die diese Frage im Zusammenhang mit einem Jugendlichen vorschlug, der Arbeit suchen sollte, es aber nie in die Tat umsetzte. Die Sozialarbeiterin fing darauf hin an, wie andere an ihm herumzunörgeln.

Diese Geschichte ist sehr beeindruckend und überraschend. Zudem zeigt sie deutlich, was geschehen kann, wenn man dem Klienten oder der Klientin Eigenkompetenz zutraut. Deshalb wird sie hier ungekürzt abgedruckt:

„Nachdem Insoo und die Sozialarbeiterin sich miteinander beraten hatten, beschlossen sie, sie würden einen anderen Ansatz bei Adam versuchen, einen der von der Annahme ausging, er sei kompetent und könne Veränderungen vornehmen, wenn er es wolle. Bei der nächsten Gelegenheit ging die Sozialarbeiterin wie zufällig auf Adam zu und sagte im Verlauf ihres Gespräches: ‚Weißt du, Adam, ich habe darüber nachgedacht, wie ich ständig an dir herumgenörgelt habe, damit du dir Arbeit suchst. Wie mir jetzt klar geworden ist, musst du einen sehr guten Grund dafür haben, keinen Job zu bekommen. Kannst du mir sagen, welches deine Gründe sind?‘ Adam antwortete sofort, er habe eigentlich keinen guten Grund. Er sei eben nur ‚schlicht und einfach faul gewesen‘ und habe das Leben nicht ernst genommen. Es sei Zeit, ‚seine Sachen auf die Reihe zu kriegen‘ und Fortschritte zu machen. Die Sozialarbeiterin hörte höflich zu, wobei sie nicht wirklich irgendeine spektakuläre Handlung von Adam erwartete, aber sie dachte dabei darüber nach, wie unterschiedlich dieses Gespräch mit Adam jetzt verlief. Als jedoch Insoo und die Sozialarbeiterin das nächste Mal miteinander sprachen, berichtete letztere, Adam habe eine Anstellung in einem Fast-Food-Restaurant und habe seit zwei Wochen dort gearbeitet, ohne auch nur einen Tag zu fehlen.“ (De Jong & Berg, 2008, S. 282)

Da Kinder und Jugendliche selten bis nie freiwillig zur Therapie kommen, stellten De Jong und Berg einen Katalog zusammen, der wichtige Leitlinien für ein Gespräch mit ihnen zusammenfasst (vgl. De Jong & Berg, 2008, S. 268):

- Davon ausgehen, dass die Klientin / der Klient nichts von uns will
- Die Klientin / der Klient hat gute Gründe für ihr / sein Denken und Handeln (vgl. vorherigen Abschnitt)

- Nicht urteilen, sondern wahrnehmen, was hinter der vorsichtigen Haltung des Selbstschutzes steht
- Wichtiges heraushören (wer, was)
- Bei offenem Zorn oder Kritik danach fragen, was die Beschuldigten besser hätten tun sollen, was nützlicher gewesen wäre
- Unbedingt Wünsche der Klientin / des Klienten erfragen
- Sprache reflektieren
- Beziehungsfragen stellen
- Nicht verhandelbare Forderungen respektvoll einbringen
- Immer in der Haltung des „Nichtwissens“ bleiben.

Fazit:

Dieser Katalog fasst das Genannte zusammen und liefert der Beraterin und dem Berater in Situationen, in denen Kinder oder Jugendliche beteiligt sind, sei es im Konflikt mit den Eltern oder den Lehrkräften, wichtige Handlungsmöglichkeiten und führt zu einem besseren Verständnis füreinander und dadurch zur Deeskalation.

5.3. Konflikte zwischen Eltern und Lehrkräften

Wie anhand eines persönlichen Beispiels gezeigt wurde, kann ein Elterngespräch eine andere Wendung nehmen durch lösungsorientiertes Fragenstellen durch die Lehrkraft. So werden unter Umständen Konflikte im Keim erstickt und können ihre negative Kraft nicht entfalten.

Wenn es zum Konflikt kommt, nimmt der Berater oder die Beraterin (z.B. Schulsozialarbeiterin) durch das Fokussieren auf Stärken und ohne genaue Erörterung des Konfliktproblems viel Druck aus der Besprechung heraus. Im Übrigen können alle bereits erwähnten Haltungen und Techniken auch in diesen Konflikten angewendet werden.

Die Besprechung von Konflikten erfordert von der beratenden Person dann, wenn beide Parteien anwesend sind, viel Fingerspitzengefühl, um beide Parteien gleichermassen zu Wort kommen und ernst nehmen zu können. Meistens ist eine Partei mehr an der Lösung eines Konflikts interessiert als die andere. De Jong und Berg schlagen nun vor, das Interview mit der unfreiwilligen Person anzufangen, statt mit derjenigen, die möglicherweise um ein Gespräch gebeten hat (vgl. De Jong & Berg, 2008, S. 287). Das scheint auf den ersten Blick ungewöhnlich, hat aber gemäss ihren Aussagen in vielen Situationen geholfen, dass mit den Stärken und Fähigkeiten begonnen werden kann, statt mit dem eigentlichen Problem oder

dem Konflikt. Im weiteren Verlauf wird dann versucht, auf ein gemeinsames Ziel hin zu arbeiten.

Es ist besonders wichtig, in solchen Gesprächen die Neutralität zu wahren. Die Aufgabe der Beratungsperson kann es sein, ein geregelteres Gespräch ohne gegenseitige Unterbrechungen aufrecht zu halten. Sobald man ein Anzeichen von gutem Willen erkennt, kann man das herausstellen, oder man formuliert eine Klage in einen Wunsch um. Allgemein achtet der SLA darauf, die Beziehung zu verbessern und gegenseitiges Verständnis zu wecken. Das gelingt durch immer wieder neue Beziehungsfragen wie z.B.: „Was würde Person A sagen, warum sie in dieser Situation so auf Sie reagiert hat?“ (vgl. zu diesem Abschnitt De Jong & Berg, 2008, S. 298-301)

5.4.Im Vergleich zum klassischen Vorgehen: Bietet der SLA einen Mehrwert, bzw. hat er einen grösseren positiven Einfluss auf die Beziehungsgestaltung und die Lösung eines Konflikts?

Im Vergleich mit herkömmlichen Methoden darf festgestellt werden: Der SLA hat einen grösseren positiven Einfluss auf die Beziehungsgestaltung und die Lösung eines Konflikts. Der Mehrwert ist deutlich, wie diese Arbeit gezeigt hat.

Ohne nochmals alles wiederholen zu wollen, sollen hier kurz drei entscheidende Vorzüge des SLA hervorgehoben werden:

Es ist einmal die Haltung des „Nichtwissens“, die dem Gegenüber eine grosse Selbstkompetenz zuschreibt und ihn in den Status eines Experten für sein eigenes Leben versetzt. Diese Haltung setzt enorme Kräfte frei zur Findung von passenden Lösungen.

Als Zweites ist das Fokussieren auf Ressourcen und Stärken zu nennen. Damit wird von Anfang an auf das Positive Wert gelegt. Das vermindert von vornherein die Gefahr einer Eskalation eines Konflikts und bedeutet in den meisten Fällen eine Stärkung der Beziehungen aller Beteiligten.

Der dritte Punkt betrifft die Ausrichtung: Lösungen suchen statt Probleme wälzen. Ohne genaue Kenntnis für das Problem können Lösungen gefunden werden. In vielen Fällen ist damit eine gute Basis zur Zusammenarbeit gelegt, gerade auch im Konfliktfall.

Abschliessend kann gesagt werden, dass die lösungsorientierten Strategien, Haltungen und Techniken auch in der Konfliktsituation gute Dienste leisten. Da die Lösungen und auch der Weg dazu einfacher zu finden oder zu gehen ist, als die Probleme selber es sein müssen,

wirken die lösungsorientierten Strategien auch in Konflikten, wie sie in der Schule öfters auftreten.

6. WELCHE ROLLE KOMMT IN DIESEM KONTEXT DEM SCHULSOZIALARBEITER ZU?

Der Schulsozialarbeiter kann eine Schlüsselrolle im Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte einnehmen. Diese wird ihm zugestanden, wenn er sich für alle drei beteiligten „Player“ des Beziehungsnetzes interessiert und sich allen mit Respekt und im Bewusstsein des „Nichtwissens“ zuwendet.

Es ist eine Engführung, wenn sich der Sozialarbeiter nur als Agent des Kindeswohls versteht. Als in beraterischen Belangen gut ausgebildete Fachperson muss er sich auch um die Eltern und die Lehrkräfte bemühen.

Der SLA ist ihm dabei eine entscheidende Hilfe. Die Ausbildung in systemisch – lösungsorientierter Kurzzeitberatung und –therapie ist eine ideale Vorbereitung auf diesen anspruchsvollen Job. Die Methoden von de Shazer und Berg, die hier im Vordergrund standen, wurden in der Arbeit mit Kindern und Familien entwickelt. Schon von daher drängt sich eine lösungsorientierte Sichtweise für diese Aufgabe auf.

In verschiedenen Bereichen der vorliegenden Arbeit wurde die Verbindung zum Schulsozialarbeiter hergestellt, um an Ort und Stelle die Bedeutung des SLA für diesen Job deutlich zu machen.

Aus all diesen Facetten und Querverweisen wird deutlich, dass die Beratung im Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte allgemein und im Konfliktfall besser gelingen kann, wird der SLA in dieser Arbeit angewandt. Die verschiedenen beziehungsfördernden Eigenschaften, die in der grundsätzlichen Haltung wie auch im Rollenverständnis von lösungsorientierten Beratern zum Tragen kommen, sind die hauptsächlichen Gründe dafür.

Auch als Lehrkraft kann man viel von den lösungsorientierten Beratern und Beraterinnen lernen. Ihre Kenntnisse und Techniken sind ein sehr gutes Mittel im Umgang mit Kindern und deren Eltern.

7. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Das Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte ist grossen Herausforderungen ausgesetzt. Konflikte sind nicht selten. Überall ertönt der Ruf nach Schulsozialarbeit, die hier helfend und schlichtend wirken soll. Welche Möglichkeiten in diesem Rahmen der Schulsozialarbeit mittels des systemisch – lösungsorientierten Beratungsansatzes (SLA) für eine gelingende Beziehungsgestaltung erwachsen, insbesondere im Konfliktfall, hat die vorliegende Arbeit aufgezeigt.

Im ersten Teil wurden die Begriffsklärungen vorgenommen. Es wurde festgestellt, dass es für die Lehrkraft hier um soziale Beziehungen im Arbeitsumfeld geht, für die Kinder und Eltern aber um innerfamiliäre, und dass letztere wesentlich stärker gewichtet werden müssen. Im Rahmen der Abklärungen zum Begriff des Beraters muss mit Bedauern festgehalten werden, dass der lösungsorientierte Ansatz noch nicht ausreichend bekannt ist. In der vorliegenden Arbeit geht es in Abgrenzung zu allen möglichen Beratungsverständnissen um die psychosoziale Beratung, im Speziellen um die pädagogisch – psychologische. Der jeweilige Expertenstatus (Eltern für Kinder, Lehrkräfte für Unterricht) muss unbedingt beachtet werden, um eine gute Kooperation zu erreichen. Ohne positive Beziehung kann eine Beratung nicht zustande kommen. Eigenschaften wie Wertschätzung, Empathie, Akzeptanz und Kongruenz, um nur einige zu nennen, wurden als beziehungsfördernde Elemente erkannt und als Voraussetzungen für eine gelingende Beziehungsgestaltung für das Beziehungsdreieck zusammengetragen. Wo diese fehlen, kann es leicht zu Konflikten kommen. Allerdings, das hat die vorliegende Arbeit auch gezeigt, ist nicht alles ein echter Konflikt, was oberflächlich als Konflikt bezeichnet wird. Mit der abgedruckten Tabelle von Glasl wurde aufgezeigt, welche Vorstufen für einen Konflikt bestehen, und dass es für einen Konflikt im Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen und Handeln Unstimmigkeiten und Schwierigkeiten geben muss. So sind viele Unstimmigkeiten im Beziehungsdreieck noch nicht als Konflikte zu bezeichnen, sondern verbleiben oft in einer Vorstufe eines echten Konflikts. Für die Erkennung eines Konflikts wie auch für die Deeskalation ist diese Tabelle sehr hilfreich und wärmstens zur Beachtung empfohlen. Klärende Gespräche in einem frühen Stadium können Konflikte vermeiden. Da sich das Beziehungsdreieck im mikro-sozialen Rahmen bewegt und Konflikte zwischenmenschlich, von Angesicht zu Angesicht ausgetragen werden, kann eine Konfliktberatung eindeutig beziehungsfördernd wirken. Denn Beziehungen werden durch Konflikte belastet, die Lösung eines Konflikts fördert das gegenseitige Verständnis.

Im zweiten Teil wurde kurz die klassische Schulsozialarbeit, vorab in der Schweiz und im Kanton Bern, zum Thema gemacht und gefragt, was diese für eine förderliche Beziehung im

Beziehungsdreieck tut. In der Schweiz kann man von einer klassischen Schulsozialarbeit noch kaum reden, da sie erst richtig am Entstehen ist. Der Focus liegt dabei sehr stark auf dem Kindeswohl, was selbstverständlich als lobenswert zu gelten hat. Für die Fragestellung wird aber deutlich, dass die starke Ausrichtung auf die Kinder zu kurz greift. Sie kann zwar Erfolge vorweisen, wo sie in der Schule gut integriert ist, die Eltern werden aber oft noch zu wenig einbezogen. Zudem ist die Schulsozialarbeit zwar systemisch, aber noch stark problemlastig und dem diagnostischen Vorgehen verhaftet. In Anbetracht der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit musste dieser Abschnitt sehr kurz gehalten werden. Weitere Abklärungen und der Einbezug von Literatur aus Deutschland oder den USA könnte hier grössere Klarheit schaffen und weitere Aspekte einbringen. Dies könnte ein Thema für ein weiteres Forschen sein.

Im dritten Teil kamen die lösungsorientierten Berater zu Wort, vor allem Steve de Shazer und Insoo Kim Berg. Sie haben sich zeit ihres Lebens stark gemacht dafür, dass die Suche nach Lösungen im Zentrum der Beratung stehen muss, statt das Problem. In folgender Zusammenstellung wird ihre Haltung deutlich:

- Lösungen hängen nicht immer vom Problem ab.
- Hoffnung und Vision vermitteln ist die Hauptaufgabe des Therapeuten / der Therapeutin.
- Es gibt grundsätzlich keinen Widerstand in der Therapie.
- Die Vergangenheit wird erforscht, um Erfolge zu würdigen und für die Zukunft wirksam werden zu lassen.
- Nicht dem Problem gilt die Beachtung, sondern den Hinweisen, woran der Klient / die Klientin feststellen kann, dass sein / ihr Problem gelöst ist.
- Beratung ist die gemeinsame Suche nach allem, was der Klient / die Klientin tut, das gut für ihn / sie ist.

Zum Rollenverständnis kann gesagt werden: Es ist absolut beziehungsfördernd. Einerseits zeichnet sich der lösungsorientierte Ansatz dadurch aus, dass er eine klare Rollenteilung propagiert, wie er oben bereits beschrieben wurde, dass nämlich die Ratsuchenden die Experten / Expertinnen für ihr Leben sind, und die Beratungspersonen Experten / Expertinnen für den Therapieverlauf. Das bewirkt eine grosse Wertschätzung des Gegenübers und stärkt das Selbstvertrauen. Andererseits ist die Haltung oder Rolle des „Nichtwissenden“ zu erwähnen, welche wiederum den Respekt, die Akzeptanz und Wertschätzung dem Gegenüber zum Ausdruck bringt. Kleinste Veränderungen werden als Erfolge gefeiert und so das Vertrauen der Ratsuchenden in ihre eigenen Kompetenzen, Ressourcen und Fähigkeiten gestärkt.

Es kann deshalb festgehalten werden, dass

- der SLA für die Arbeit des Schulsozialarbeiters, bezogen auf das Beziehungsdreieck Kind – Eltern – Lehrkräfte wichtige zusätzliche Kompetenzen und Möglichkeiten bereithält,
- für die Arbeit mit Kindern geradezu ideal ist, da Kinder grundsätzlich lösungsorientiert denken und handeln wollen,
- für Lehrkräfte besonders das Rollenverständnis von grossem Wert ist und die Zusammenarbeit mit den Eltern und Kindern stärkt,
- der SLA mit seinem Focus auf den Kompetenzen, Fähigkeiten und Ressourcen die Eltern in ihrer Kompetenz stärkt und ihnen Hoffnung vermittelt,
- der SLA grundsätzlich ganz entscheidende neue Elemente in das Beziehungsdreieck bringt, welche beziehungsfördernd wirken.

Diese Elemente helfen auch im Konfliktfall. In der verwendeten Literatur kommt der Konflikt als besonderer Fall nicht vor. Es wird teilweise von Krise als Synonym für Konflikt geschrieben. Alle bisher genannten Elemente wirken sich aber auch im Konfliktfall positiv aus. De Jong und Berg haben die Erfahrung gemacht, dass Menschen sich gerade durch das lösungsorientierte Vorgehen in Krisen und Konflikten besser auffangen können, wie oben festgehalten wurde (vgl. Seite 51).

Nebst dem Genannten wurde im Konfliktfall zwischen Kindern und Lehrkräften auf den WOWW – Ansatz eingegangen, der aus dem SLA stammt. Die Rolle des Coachs ist prädestiniert für die Schulsozialarbeit, verbindet es doch Intervention mit Prävention.

Fazit:

Im Vergleich mit herkömmlichen Methoden hat der SLA einen grösseren positiven Einfluss auf die Beziehungsgestaltung im Beziehungsdreieck Kind – Eltern- Lehrkräfte. Die lösungsorientierten Strategien, Haltungen und Techniken leisten auch im Konfliktfall in diesem Dreieck sehr gute Dienste.

Es ist sehr zu wünschen, dass die Schulsozialarbeit noch vermehrt den lösungsorientierten Ansatz kennen lernt und anwendet, zum Wohl der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und der Lehrkräfte.

Es ist sehr zu wünschen, dass Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit vermehrt lösungsorientierte Aspekte beachten und danach handeln, zum Wohl der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern.

8. SCHLUSSWORT

Obschon die Zeit für die Erarbeitung dieser MAS – Thesis äusserst kurz war und verhinderte, dass der Verfasser sich noch vertiefter in die Thematik einarbeiten konnte, ist er doch erfreut über all die neu kennengelernte Literatur und deren Inhalt. Es war spannend, in den verschiedenen Büchern zu forschen, angefangen von den sozialpsychologischen Werken bis zu den lösungsorientierten.

Die Überzeugung, in der zukünftigen Arbeit vermehrt mit dieser Haltung und diesem Rollenverständnis sowohl im Unterricht wie auch in allen Elterngesprächen zu arbeiten, ist gewachsen und um viele Beispiele und Ideen bereichert worden.

Somit kann zum Schluss festgehalten werden, dass sich die Arbeit – zumindest für den Autor, und es ist zu hoffen, auch für die Leserin oder den Leser – gelohnt hat.

9. LITERATURVERZEICHNIS

- Argyle, M. &. (1986). *Die Anatomie menschlicher Beziehungen. Spielregeln des Zusammenlebens* (Neuaufgabe: 19990: München: mvg Ausg.). Paderborn: Jungfermann.
- Asendorpf, J. B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage Ausg.). Berlin; Heidelberg; New York: Springer-Verlag.
- Bamberger, G. G. (2010). *Lösungsorientierte Beratung; Praxishandbuch* (4., vollständig überarbeitete Auflage Ausg.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Barthelmess, M. (2001). *Systemische Beratung. Eine Einführung für psychosoziale Berufe* (2. Aufl. Ausg.). Weinheim: Beltz PVU.
- Berg, I. K. (1999). *Familien-Zusammenhalt(en)* (6. Auflage Ausg., Bd. 8). (h. v. systemische Studien, Hrsg.) Dortmund: verlag modernes lernen.
- Bern, E. d. (Februar 2008). *Schulsozialarbeit: Leitfaden zur Einführung und Umsetzung*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung.
- Cantwell, P. a. (1994). *Social constructions: A paradigm shift for systemic therapy and training*. o.A.: The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy 15: 17-26.
- De Jong, P., & Berg, I. K. (2008). *Lösungen (er-)finden: Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie* (6., verbesserte und erweiterte Auflage Ausg., Bde. 17, systemische Studien). (J. Hargens, Hrsg.) Dortmund: verlag modernes lernen.
- de Shazer, S. (1997). *Wege erfolgreicher Kurztherapie* (6. Aufl. Ausg.). (U. Stopfel, Übers.) Stuttgart: Klett-Cotta.
- de Shazer, S. (2008). *Der Dreh: Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie* (10. Auflage Ausg.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4., aktualisierte Auflage Ausg.). Bern; Stuttgart; Wien: Haupt Verlag.
- Fatzer, G., Rappe-Giesecke, K., & Looss, W. (1999). *Qualität und Leistung von Beratung: Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung*. Köln: Edition Humanistische Psychologie - EHP.

- Glasl, F. (2004). *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater* (8., aktualisierte und ergänzte Auflage Ausg.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Glasl, F. (2008). *Selbsthilfe in Konflikten: Konzepte - Übungen - Praktische Methoden* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage Ausg.). Bern, Stuttgart: Haupt Verlag, Verlag Freies Geistesleben.
- Gosteli, S., & Roth, M. (o.J.). *Die Umsetzung der Schulsozialarbeit in der Stadt Bern*. Berner Fachhochschule Soziale Arbeit, Diplomarbeit.
- Heidbrink, H., Lück, E., & Schmidtman, H. (2009). *Psychologie sozialer Beziehungen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hermer, M. (1996). *Erlernte Inkompetenz - von der defizitfixierten zur ressourcenorientierten Psychotherapie*. o.A.: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 28 (3): 377-392.
- Hirschi, C. (2007). *Lösungsorientierte Familienbegleitung*. o. Angabe: Diplomarbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Kelley, H. &. (1978). *Interpersonal relations. A theory of interdependence*. New York: Wiley.
- Landert, C. (1999). *Projekt Schulsozialarbeit Zürich-Limmattal: Schlussbericht 1997-1999*. Zürich: (unveröffentlicht).
- Müller, W. [. (1982). *Duden "Fremdwörterbuch"* (4., neu bearb. u. erw. Aufl. Ausg., Bd. 5). Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut.
- Nestmann, F. (Hrsg.). (1997). *Beratung: Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis* (Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie Ausg.). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Pallasch, W., Mutzeck, W., & Reimers, H. (Hrsg.). (1996). *Beratung - Training - Supervision: Eine Bestandesaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern* (2 Ausg.). Weinheim; München: Juventus Verlag.
- Parfy, E., Redtenbacher, H., Sigmund, R., Schoberberger, R., & (Hg.), B. C. (2000). *Bindung und Interaktion: Dimensionen der professionellen Beziehungsgestaltung*. Wien: Facultas Universitätsverlag.
- Rügemer, W. (Hrsg.). (2004). *Die Berater: ihr Wirken in Staat und Gesellschaft*. Bielefeld: Transcript.

Schein, E. (1987). *Process consultation* (Bd. 1). o.A.: Reading, Add. Wesley.

Steiner, T., & Berg, I. K. (2009). *Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern* (4. Auflage Ausg.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Wulfers, W. (1996). *Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule* (5. Auflage Ausg.). Hamburg: AOL Verlag.

10. EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst habe.

Belp, Unterschrift:.....