Bachelor-Thesis

Kinder wollen gehört werden

Möglichkeiten und Grenzen bei der Beratung von Kindern im Rahmen der Schulsozialarbeit

Eingereicht von: Michael Stiefel Bühlmann
Obere Bläsistrasse 3
8049 Zürich

Eingereicht bei: Bernadette Wüthrich

Olten, im Juni 2013

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit, Olten

Abstract

Mit zunehmender Bedeutung der Schulsozialarbeit steigt auch der Einfluss der Beratungsarbeit mit Kindern. Die vorliegende Bachelor-Thesis geht der Frage nach, ob es zwischen einzelnen Beratungsansätzen Unterschiede betreffend ihrer Eignung in der Arbeit mit Primarschulkindern gibt. Aus der Vielfalt an Methoden und Ansätzen wurden stellvertretend drei Beratungsansätze ausgesucht, welche einen Überblick über die Arbeitsweisen der Beratungsarbeit liefern. Die Wahl fiel dabei auf den personenzentrierten, den systemischen und den lösungs- & ressourcenorientierten Ansatz.

Ein Beratungsprozess ist massgeblich auf die Mitarbeit der Ratsuchenden angewiesen. Die Partizipation ist für eine gelingende Entwicklung unerlässlich. Darum wurden die ausgewählten Ansätze neben ihren kognitiven, sozialen und sprachlichen Anforderungen an die Kinder auch auf ihre Partizipationsmöglichkeiten untersucht und bewertet.

In dieser Bachelor-Thesis wird gezeigt, dass der lösungs- und ressourcenorientierte Ansatz von den untersuchten Beratungsansätzen am besten auf die Fähigkeiten der Primarschulkinder zugeschnitten ist. Der personenzentrierte Ansatz ist in der Arbeit mit Kindern nur schwer umsetzbar, ohne dass sie unbewusst gesteuert und manipuliert werden. Der systemische Ansatz wiederum stellt für den grössten Teil der Primarschulkinder eine Überforderung dar.

Inhaltsverzeichnis

Abstract 1
1. Einleitung 3
2. Schulsozialarbeit 5
2.1 Aufgaben und Funktion der Schulsozialarbeit 5
2.2 Beratung in der Schulsozialarbeit 8
3. Beratung 9
3.1 Einführung in den Beratungsbegriff 9
3.1.1 Bedeutung der Beratung 9
3.1.2 Beratung von Kindern 11
3.2 Auswahl der Beratungsansätze 13
3.2.1 Personenzentrierte Beratung 14
3.2.2 Systemische Beratung 17
3.2.3 Lösungs- und Ressourcenorientierte Beratung 19
4. Entwicklung 22
4.1 Entwicklung als Prozess 22
4.2 Kognitive Entwicklung 23
4.3 Soziale Entwicklung 26
4.3.1 Entwicklung der Emotionsregulierung: 26
4.3.2 Moralentwicklung: 27
4.3.3 Entwicklung der Perspektivenübernahme 30
4.4 Sprachentwicklung 32
5. Partizipation 34
5.1 Formen der Partizipation 34
5.2 Psychologische Dimension der Partizipation 35
5.3 Partizipation von Kindern 37
6. Bewertung der Beratungsansätze 42
6.1 Personenzentrierte Beratung 42
6.2 Systemische Beratung 45
6.3 Lösungs- und ressourcenorientierte Beratung 48
7. Schlusswort 51
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse 51
7.2 Fazit 52
8. Quellen 55

1. Einleitung

Das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit entwickelte sich in den letzten Jahren in Deutschland, Österreich und der Schweiz frappant. Obwohl überall in den Sozialen Bereichen Geld eingespart werden musste, nahm in dieser Zeit in allen drei Ländern die Zahl der Stellen für Schulsozialarbeit stetig zu. Die Entstehungshintergründe für die Einführung und den kontinuierlichen Ausbau der Schulsozialarbeit sind zahlreich und weisen sowohl auf das breite, multidisziplinäre Aufgabengebiet als auch auf die hohen Erwartungen hin, welche an dieses Handlungsfeld gestellt werden.
Von Seiten der Politik stehen vor allem bildungsreformerische Überlegungen im Zentrum, die zu dieser massiven Aufwertung und der flächendeckenden Einführung von Schulsozialarbeit geführt haben. Durch die in den letzten Jahren vermehrt durchgeführten, internationalen Vergleichsstudien und den daraufhin folgenden „Pisa-Schock" (Baier/Deinet 2011: 9) stehen nun die Schulsysteme in diesen drei deutschsprachigen Ländern unter grossem Druck, die Bildung und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Zudem sollen gleichzeitig auch noch die sozialen Kompetenzen gesteigert und die gesellschaftliche Integrationsfunktion der Schule für Kinder mit Migrationshintergrund gefördert und ausgebaut werden. Zu guter Letzt wurde in allen Ländern die Schulsozialarbeit als geeignetes Mittel identifiziert, um die reformbedürftigen politischen Strategien hinsichtlich eines adäquaten Umgangs mit (Kinder-)Armut zu verbessern (vgl. ebd.: 9). Aufgrund dieser Überlegungen ist es nun kaum erstaunlich, dass sich das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, und die Schulsozialarbeit im Speziellen, zu dem am schnellsten wachsenden Bereich in der deutschsprachigen Schweiz entwickelt hat (vgl. ebd.: 61).

In der Folge hat die Schulsozialarbeit in den letzten Jahren einen grossen, gesellschaftlichen Stellenwert erhalten. Die Schulen werden durch die erhöhten Anforderungen und zunehmenden sozialen Aufgaben vermehrt mit gesellschaftlichen Problemen und Fragestellungen konfrontiert. Diese zusätzlichen Aufgaben übersteigen jedoch oft die zeitlichen und auch fachlichen Ressourcen der Lehrkräfte und tragen demnach kaum zu einer Verbesserung der schulischen Lern- und Entwicklungsbedingungen bei. Eine der Hauptaufgaben der Schulsozialarbeit ist es, die Schule und die dort tätigen Lehrkräfte im Hinblick auf deren sozialen Aufgaben zu unterstützen und zu entlasten (vgl. Baier/Deinet 2011: 9f.).

Bei dieser Tätigkeit kommt der Beratung von Schülerinnen und Schülern, aber auch von deren Eltern und Lehrkräften, nun eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Baier/Heeg 2011: 19). Damit diese Beratungsprozesse aber die gewünschten Effekte und Erfolge erzielen

können ist es wichtig, dass sie kompetent und vor allem kindgerecht, d.h. der Situation und Entwicklung der Kinder angemessen durchgeführt werden. Dies stellt die Professionellen der Sozialen Arbeit aber unter Umständen vor besondere Herausforderungen oder gar Probleme. Darum ist es für den Erfolg oder Misserfolg einer Beratung bereits von entscheidender Bedeutung, einen geeigneten und angemessenen Beratungsansatz für die Arbeit mit Kindern auszuwählen. Darum soll diese Bachelor-Thesis folgende Frage beantworten:

- Gibt es unter den untersuchten Beratungsansätzen solche, welche für die Beratung von Kindern im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren besonders geeignet sind?

Diese Arbeit versucht zu klären ob es Unterschiede in der ‚Kinderfreundlichkeit' zwischen den einzelnen Beratungsansätzen gibt. Sie soll untersuchen, ob gewisse Ansätze besser geeignet sind mit Kindern zu arbeiten als andere oder ob es in der Beratung von Kindern gar nicht darauf ankommt, an welchem Ansatz sie sich orientiert.

Um eine erfolgreiche, d.h. wirksame Beratung durchführen zu können, ist die beratende Person massgeblich auf die Mithilfe der Ratsuchenden angewiesen. Die Partizipation der Klientinnen und Klienten ist in der Beratung zentral und zusätzlich für eine gelingende Entwicklung der Kinder unerlässlich. Sie kann im Übermass jedoch auch zu einer Überforderung der Kinder führen und dadurch einen gegenteiligen, negativen Effekt auslösen. Darum widmet sich die Arbeit zusätzlich noch folgender Unter-Fragestellung:

- Gibt es Unterschiede in den Partizipationsmöglichkeiten der Kinder zwischen den untersuchten Beratungsansätzen?

Mit der Beantwortung dieser Frage soll geklärt werden, ob die Möglichkeiten der Kinder zur Partizipation in allen untersuchten Beratungsansätzen ähnlich ausgeprägt sind oder ob es dabei zu grösseren Unterschieden kommen kann.

Wahl der Methode:

Bei der vorliegenden Bachelor-Thesis handelt es sich um eine theoriegestützte Literaturarbeit. Es werden keine empirischen Forschungsmethoden angewandt, sondern Erkenntnisse aus weiterführender Fachliteratur verwendet.

Aufbau der Arbeit:

Die Bachelor-Thesis greift bei ihrer Untersuchung der Beratung von Kindern mehrere Themen der Sozialen Arbeit auf. So stehen die Schulsozialarbeit, verschiedene Methoden

und Ansätze der Beratung, entwicklungspsychologische Theorien, sowie Formen und Folgen der Partizipation im Mittelpunkt.
Dabei ist die Arbeit wie folgt gegliedert: Im zweiten Kapitel widmet sie sich den Formen und Aufgaben der Schulsozialarbeit. Kapitel drei beschäftigt sich mit der Beratung. Es werden dort die zu untersuchenden Beratungsansätze einzeln vorgestellt. Im vierten Kapitel steht die kindliche Entwicklung im Mittelpunkt. Die Schwerpunkte werden dabei bei den kognitiven, sozialen und sprachlichen Entwicklungen der Kinder im Primarschulalter (6-12 Jahre) gesetzt. Kapitel fünf beschäftigt sich mit der Partizipation und ihren Erscheinungsformen, sowie ihren möglichen Auswirkungen auf die Gesundheit und Entwicklung der Kinder. Kapitel sechs wendet die Erkenntnisse der vorhergehenden Kapitel an und untersucht die ausgewählten Beratungsansätze auf ihre Tauglichkeit in der beraterischen Arbeit mit Kindern. In Kapitel sieben werden die in Kapitel sechs gewonnen Erkenntnisse abschiessend zusammengefasst und diskutiert.

2. Schulsozialarbeit

2.1 Aufgaben und Funktion der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit ist das am schnellsten wachsende Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Doch was muss man sich darunter vorstellen?

> Vögeli-Mantovani und Grossenbacher (2005: 24) definieren Schulsozialarbeit als: die organisatorische, kooperative und auf Dauer angelegte Integration einer zusätzlichen, eigenständigen fachlichen Kompetenz und Dienstleistung in die Institution Schule, um die Umsetzung eines umfassend verstandenen Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule mit erweiterten, den Problemen und Umständen der Lernenden und Heranwachsenden angepassten Mitteln und Aktivitäten zu unterstützen.

Die Schulsozialarbeit ist ein Angebot, welches durch Niederschwelligkeit, Freiwilligkeit und fachliche Kompetenz geprägt ist. Neben beraterischen Tätigkeiten sind Schulsozialarbeiter zusätzlich in den Themenfeldern der Prävention (mittels Projekten), der Schulentwicklung, der Elternarbeit oder der Gemeinwesenarbeit tätig (vgl. Baier/Heeg 2011: 17). Durch Befragungen in der Praxis und die Auswertung der Zeiterfassung von Schulsozialarbeitenden wurde festgestellt, dass der Arbeitsbereich der Beratung den Löwenanteil der aufgewendeten Arbeitszeit einnimmt und somit die grösste Bedeutung in diesem Handlungsfeld hat (vgl. ebd.: 19).

Doch zu welchem Zweck wurde die Schulsozialarbeit in der Schweiz und anderen Ländern eingeführt? Welche Aufgaben und Funktionen nimmt sie in der ‚Institution

Schule' wahr? Im Schulalltag, aber auch im sozialen Leben in der Gesellschaft treten für die Heranwachsenden zunehmend neue Herausforderungen und Stolpersteine auf, welche für ihre Lösung und Behebung ständig neue Kompetenzen und Ressourcen erfordern. So sind z.B. „die Herausforderungen des Umgangs mit kultureller und ethnischer Vielfalt, mit Neuen Medien sowie eines anspruchsvoller werdenden Übergangs von der Schule in den Beruf an vielen Standorten ausschlaggebend zur Einführung von Schulsozialarbeit" (Baier/Deinet 2011: 9). Dazu kommen die auch in der Schule zunehmend häufiger auftretenden, negativen Phänomene wie „Gewalt, Mobbing, Schulabsentismus, Drogenmissbrauch und Fremdenfeindlichkeit" (ebd.: 10). Diese, aus der Perspektive der Lehrpersonen bewerteten, Disziplinlosigkeiten und mangelndes Sozialverhalten seitens der Schüler können sich negativ auf das Verhältnis zwischen dem Lehrpersonal und der Kinder bzw. deren Eltern auswirken und die Lehrkräfte übermässig beanspruchen. Die Einführung der Schulsozialarbeit soll nun die Lehrerinnen und Lehrer in dieser Hinsicht unterstützen, sie entlasten und sich wieder vermehrt auf ihre Kernaufgabe, das Unterrichten, konzentrieren lassen (vgl. ebd.: 10).

Die Schulsozialarbeit steht in ihrer vermittelnden Tätigkeit an der Schnittstelle zwischen den verschiedenen Interessensgruppen, wie des Lehrkörpers, den Kindern und ihren Eltern, der Schulleitung sowie der Gemeinde. Daher kann ihre Funktion je nach Perspektive und Blickwinkel dieser Gruppen gänzlich verschieden aufgefasst und angesehen werden. So betrachten konservative Schulen die Schulsozialarbeit vornehmlich als „Konservierungsmittel" (Baier/Heeg 2011: 52). Sie „binden Schulsozialarbeit (...) in Strategien und Verfahren ein, die darauf hinauslaufen, die gewohnten Abläufe zu schützen oder – wenn sie bereits gestört wurden - wiederherzustellen" (ebd.: 52). Die Kinder und ihre Eltern betrachten die Schulsozialarbeit hingegen „vielfach als Auffangnetz und Absicherung für Probleme, die alleine nicht bewältigt werden können" (ebd.: 55). Das Lehrpersonal benutzt die Schulsozialarbeit gelegentlich auch als Disziplinierungsmassnahme. In Befragungen hat sich gezeigt, dass „an allen evaluierten Standorten Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften aufgrund ihres Sozialverhaltens zur Schulsozialarbeit geschickt" (ebd.: 57) wurden. Für die Gemeinden letztendlich ist die Schulsozialarbeit eine relativ kostengünstige, aber wirkungsvolle Massnahme. So zeigte sich bereits im Jahr 2002 in einer Untersuchung der Schulsozialarbeit im Kanton Zürich, „dass ca. 69% der Kosten, die für die Schulsozialarbeit aufgewandt werden, an anderen Orten des Hilfesystems durch die Einführung der Schulsozialarbeit wieder eingespart werden" (ebd.: 60) konnten.

Diese unterschiedlichen Sichtweisen und folglich auch heterogenen Erwartungen und Ansprüche an die Schulsozialarbeit führen zu einer Kernfrage der Schulsozialarbeit. Soll

sich diese eher am Funktionieren und den Bedürfnissen der Institution Schule oder an der Entwicklung und den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren? Eine erste von Vögeli-Mantovani vertretene Position besagt, dass die Schulsozialarbeit in erster Linie die Kinder und Jugendlichen unterstützen, sie fördern und begleiten soll. Dadurch werde folglich auch die Schule entlastet und unterstützt. Die Gegenposition kehrt diese Aussage um und betont, dass die Schulsozialarbeit primär zur Unterstützung der Schule initiiert worden sei und dadurch indirekt auch die Kinder und Jugendlichen unterstütze und fördere (vgl. Baier/Deinet 2011: 67f.). Für die tägliche Arbeit in der Schulsozialarbeit ist es zentral diese Frage zu klären und zu beantworten. Je nachdem welche Position eingenommen wird, beeinflusst diese die Perspektive massiv, wie die Kinder und Jugendlichen gesehen werden. So können Heranwachsende, welche vor Problemen und Herausforderungen stehen entweder als Personen gesehen werden welche Unterstützung brauchen und denen geholfen werden muss. Oder aber sie werden als ‚schwierige' Schüler und Schülerinnen definiert, welche den Schulalltag stören und als Belastung für die Schule gelten. Diese Störungen müssen logischerweise behoben werden, um einen funktionierenden Alltag gewährleisten zu können (vgl. ebd.: 68). Es gibt jedoch noch eine weitere Möglichkeit diese Frage und somit auch die Rolle und Funktion der Schulsozialarbeit zu klären. Dazu empfiehlt es sich, die Schulsozialarbeit in den Kontext der gesamten Sozialen Arbeit zu stellen. Denn global betrachtet ist die Schulsozialarbeit ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und somit auch ein Bereich der Sozialen Arbeit. Deshalb kann sie sich zu ihrer Rollenklärung auch auf Überlegungen beziehen, welche bereits übergreifend für das gesamte Handlungsfeld der Sozialen Arbeit gemacht wurden. So lässt sich, auf die allgemeine Rollenklärungen Sozialer Arbeit gestützt, auch eine Klärung für die Schulsozialarbeit vornehmen. Thiersch (2002) bezeichnet die Rolle der Sozialen Arbeit als ‚Anwalt der Gerechtigkeit' und Staub-Bernasconi (2007) definiert sie als ‚Menschenrechtsprofession'. Daraus lässt sich für die Soziale Arbeit eine grundlegende Orientierung an der sozialen Gerechtigkeit erkennen. Anhand dieser Positionierung lässt sich nun ableiten, dass die Schulsozialarbeit sich dem primären Ziel der sozialen Gerechtigkeit und nicht einer bestimmten Personengruppe oder Institution verpflichten sollte. Die Orientierung gilt somit dem Ziel, für Gerechtigkeit einzutreten und so im Einzelfall eine konstruktive Positionierung zu finden. Dieses Vorgehen bewahrt die Schulsozialarbeit davor, in bestimmten Fällen unreflektiert und parteiisch für eine bestimmte Gruppe einzutreten und zu handeln (vgl. Baier/Deinet 2011: 86f.).

2.2 Beratung in der Schulsozialarbeit

Nach diesen allgemeinen Gedanken zur Rolle und Funktion der Schulsozialarbeit in der Institution Schule stellt sich nun die Frage nach der Bedeutung der Beratung im Rahmen der Schulsozialarbeit.

Der Arbeitsbereich der Beratung macht den grössten Teil der täglichen Arbeitszeit in der Schulsozialarbeit aus. Dieser Arbeitsbereich umfasst die Teilbereiche der ‚formellen' und ‚informellen' Einzel- und Gruppenberatung. Als formelle Beratungen können jene Anlässe eingeordnet werden, welche durch klare Rahmenbedingungen sowie eine längerfristige gemeinsame Arbeit gekennzeichnet sind. Als informelle Beratung hingegen gelten hauptsächlich sogenannte ‚Tür und Angel - Gespräche', die sich zwar inhaltlich durchaus auf soziale und persönliche Probleme beziehen, aber nicht in einem definierten Beratungssetting stattfinden. Das beraterische Angebot der Schulsozialarbeit richtet sich im Allgemeinen an die Schülerinnen und Schüler mit persönlichen oder sozialen Problemen sowie an Lehrpersonen und Eltern, welche erzieherische Fragen haben und Unterstützung benötigen (vgl. Baier/Heeg 2011: 19-21).

Nach Aussagen von betroffenen Schülerinnen und Schülern wird das Angebot der Schulsozialarbeit von den Kindern geschätzt und als eine neutrale und vermittelnde Instanz der Schule anerkannt, welche bei Konflikten eingreifen und schlichten kann. Aufgrund ihrer Aussagen schätzen die Kinder und Jugendlichen, dass die Schulsozialpädagogik versucht Probleme zu lösen, indem alle Beteiligten zu Wort kommen und mögliche Lösungen gemeinsam diskutiert und ausgehandelt werden (vgl. Baier/Heeg 2011: 85f.). Diese Aussagen betonen deutlich den partizipativen Aspekt, welcher für eine gelingende Beratung beachtet und gepflegt werden muss. Das Thema der Partizipation wird in der Folge in Kapitel 5 noch genauer beleuchtet und untersucht.

3. Beratung

3.1 Einführung in den Beratungsbegriff

3.1.1 Bedeutung der Beratung

Thiersch (2007: 116) definiert Alltagsberatung als „zentrales Moment jeder Kommunikation." Wenn Menschen Probleme haben und Rat brauchen reden sie miteinander. Sie hören sich bei ihren Schwierigkeiten, Erfahrungen und Erlebnissen zu, geben Ratschläge und helfen sich gegenseitig. Indem sie sich ihre Erlebnisse erzählen und sich austauschen finden sie Lösungen und Möglichkeiten, ihre Probleme zu erkennen und zu klären. Mit der steigenden Komplexität unserer Lebensweise bzw. der steigenden Pluralisierung der vorherrschenden Lebensformen stieg auch die Komplexität der Probleme und Schwierigkeiten. Dies verstärkt die Bedeutung der Beratung und den Beratungsbedarf in unserer Gesellschaft massiv und erhöht die Anforderungen an die Rat gebenden Personen beträchtlich. Parallel zu dieser Entwicklung entstand zunehmend ein immer differenzierteres Angebot an professioneller Beratung. Diese wird „als Verhandlung von Problemen und Schwierigkeiten im Medium von Gespräch und Freiwilligkeit" (Thiersch 2007: 115) auch für die moderne Soziale Arbeit immer wichtiger und gewinnt in diesem Arbeitsfeld stetig an Bedeutung (vgl. ebd.: 115f.). Analog zu dieser Entwicklung haben denn auch die professionelle Beratung und die Beratungswissenschaft den Begriff ‚Beratung' direkt aus der Alltagssprache übernommen. „Somit ist Beratung inzwischen auch eine professionelle Intervention in unterschiedlichen theoretischen Bezügen, methodischen Konzepten, Settings, Institutionen und Feldern." (Engel/Nestmann/Sickendiek 2007: 34) Im Laufe der Zeit wurde die Beratung von den modernen Gesellschaften zu den unterschiedlichsten Problemlagen und Fragestellungen eingerichtet. Dies vor allem zu dem Zweck, Veränderungen, Probleme und daraus abgeleitete Anforderungen an die Menschen abzumildern und abzufedern. Die professionelle Beratung ist damit „an die spezifischen Probleme ihrer Zeit eingebunden" (ebd.: 34). Inzwischen ist die Beratung zu einer zentralen Form der Unterstützung in den sozialen, psychosozialen, psychologischen und pädagogischen Arbeitsbereichen geworden. Die professionelle Beratung erreicht mittlerweile sämtliche Lebensbereiche, beeinflusst unseren gesamten Alltag und bietet eine zeitgemässe Form der individuellen Verarbeitung der immer schneller werdenden Modernisierungsprozesse (vgl. ebd.: 34).

Dabei birgt die Abgrenzung von Beratung und Therapie Schwierigkeiten in sich. Das Verhältnis zwischen diesen Bereichen konnte bisher noch nicht eindeutig geklärt werden. Denn sowohl die Beratung als auch die Therapie „agieren im Medium des strukturierten

Gesprächs, der Freiwilligkeit und im Risiko einer offenen Verhandlung" (Thiersch 2007: 119). Darum ist es kaum überraschend, dass an vielen Stellen Gemeinsamkeiten und fliessende Übergänge zwischen diesen beiden Bereichen zu finden sind. Dies macht eine Abgrenzung zwar notwendig, aber auch sehr schwierig. „Ein Versuch zielt darauf, Probleme, die zum Anlass einer Hilfe im Medium des Gesprächs werden, insgesamt zu sehen und in ihnen nach dem Grad der Schwere des Problems zu unterscheiden" (ebd.: 119). So wird dann für die Beratung eine Zuständigkeit für die Probleme ‚mittlerer Schwierigkeit' proklamiert. Das heisst für Probleme bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie gelöst und bewältigt werden können, indem die Rat gebende Person sich an den Nöten und Lösungen in der Gegenwart orientiert und sich auf die beim Klientel verfügbaren oder zumindest aktivierbaren individuellen, sozialen oder materiellen Ressourcen bezieht. So gesehen wäre Beratung also eine reine Sachorientierung und Beziehungshilfe. Die hier vorgestellte Unterscheidung zwischen Beratung und Therapie ist laut Thiersch aber in der Praxis nicht so einfach. Denn die Probleme der Menschen, welche ihr eigenes Leben nicht meistern können und so durch alle Maschen der Gesellschaft hindurchfallen, sind sicherlich sehr komplex und äusserst gravierend. Sie alle als ‚Probleme mittlerer Schwierigkeit' einzustufen ist wohl kaum sinnvoll. Trotzdem befasst sich, im Rahmen von Beratungsgesprächen, im Normalfall die Soziale Arbeit mit ihnen (vgl. Thiersch 2007: 119).

Thiersch (2007: 121) hält Beratung für „Hilfe im Medium von Freiwilligkeit". Oft jedoch werden Beratungen nicht freiwillig, sondern aufgrund eines Zwanges aufgesucht. Ein möglicher Beratungsbedarf ergibt sich in der Sozialen Arbeit oftmals durch direkten oder indirekten Druck von aussen. So drängen z.B. Nachbarn, Arbeitskollegen, die Schule oder auch mittels Auflagen die Sozialämter die Betroffenen, eine Beratungsstelle aufzusuchen und deren Hilfe in Anspruch zu nehmen (vgl. ebd.: 121). Um nun aber auch in diesen, zumeist schwierigen Settings eine funktionierende und konstruktive Arbeit aufnehmen zu können, braucht es von den Beraterinnen und Beratern einige Kompetenzen. So benötigen sie zum einen eine „handlungsspezifische Wissensbasis". (Engel et al. 2007: 35) Sie brauchen für die Gesprächsführung spezifisches Beratungs- und Interaktionswissen. Zudem benötigen sie eine „feldunspezifische Kompetenzbasis" (ebd.: 35), d.h. sie brauchen Wissen über die jeweilige Problemlage der Rat suchenden Personen, über gesetzliche Grundlagen oder ähnliches. Denn erst wenn beides, die Wissens- und Kompetenzbasis vorhanden sind und zusammenwirken können, ist die Grundvoraussetzung professioneller Beratung erfüllt. Dadurch werden an die Beraterinnen und Berater grosse Anforderungen gestellt. Sie müssen über die Grundlagen und neueren Entwicklungen ihres Handlungsfeldes genauso informiert bleiben wie über die neuesten Diskurse über mögliche Beratungs- bzw. Problemfelder

ihrer Klientel. Dies könnten z.B. die Erkenntnisse über die Drogen-, Bildungs- oder Psychotherapieforschung, bzw. allgemeines Wissen über die momentanen, lebensweltlichen Verhältnisse von Kindern und Jugendlichen sein (vgl. ebd.: 35f.).

Um sich in einem Beratungsprozess auf die Rat suchenden als Person einlassen zu können und ihnen das Gefühl zu geben, ernst genommen zu werden, brauchen die Beraterinnen und Berater eine gewisse professionelle Grundhaltung. Das heisst, sie müssen sich an grundlegenden Aspekten einer therapeutischen Beziehung orientieren. Diese theoretischen Grundhaltungen für das Führen von Gesprächen gelten unabhängig von Alter und Gesprächspartner und basieren auf den Erkenntnissen der Gesprächspsychotherapie von Carl R. Rogers. Eine erste und zentrale Grundhaltung der beratenden Person ist die Akzeptanz. Sie soll bedingungsfrei und durch Respekt, Wertschätzung sowie Achtung gegenüber dem Gesprächspartner gekennzeichnet sein. Die Rat suchende Person soll als Person als solche angenommen und geschätzt werden. Mit bedingungsfreiem Akzeptieren kann eine Beziehung gefestigt, der Selbstwert gefördert sowie vorhandene Ressourcen mobilisiert werden. (vgl. Melzer/Methner 2012: 22). Eine weitere Grundhaltung ist die Empathie. Diese wird meist mit dem „Prinzip des einfühlenden Verstehens" (ebd.: 22) beschrieben. Wichtig dabei ist, sich in die andere Person einzufühlen ohne zugleich über sie oder ihre Gefühle zu urteilen. Zudem geht es in der empathischen Haltung darum, die Bedeutung dessen was die andere Person sagt zu ergründen und das Verstandene dem Gegenüber wieder mitzuteilen. Dieses Mitteilen geschieht in einem Gespräch über das Spiegeln oder Paraphrasieren von Gefühlen. Zentral dabei ist, dass dieses Mitteilen wertfrei erfolgt. Eine weitere Grundhaltung ist die Echtheit oder Kongruenz. Diese meint, dass der beratenden Person ihre eigenen Gefühle bewusst und auch zugänglich sind. Zudem soll sie diese, wenn es der Situation angemessen ist, der Rat suchenden Person mitteilen. Eine oft verwendete Möglichkeit, in einem Beratungsgespräch Echtheit auszudrücken, ist das Selbsteinbringen. In diesem Fall teilt die beratende Person mit, wie sie die Gesprächssituation erlebt (vgl. ebd.: 22f.).

3.1.2 Beratung von Kindern

In unserer Gesellschaft steigen die individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen an die Lebensphase der Kindheit zunehmend. Die Kinder wachsen heutzutage in einer immer unübersichtlicheren Menge an sozialen, kulturellen und ethnischen Lebensformen und traditionellen Mustern auf. Sie haben Möglichkeiten wie sie früher kaum denkbar gewesen wären. Die Medien stehen ihnen offen und zur Verfügung wie nie zuvor. Neben allen Chancen, die diese Möglichkeiten bieten, lauert gleichzeitig aber auch die Gefahr der Überforderung. So ist es auch wenig verwunderlich, dass diese von grosser

Komplexität geprägten Lebenswelten der Kinder dazu führen, dass viele Heranwachsende zur Bewältigung ihres Alltags immer öfters und zunehmend längerfristig soziale Stützsysteme benötigen und auch nutzen (vgl. Köster-Goorkotte/Chow 2007: 257). Die Unübersichtlichkeit der Lebenswelten mit ihren mannigfaltigen Chancen und Risiken führen aber auch dazu, dass die professionellen Beraterinnen und Berater kaum mehr dazu im Stande sind, diese bereits zu Beginn der Beratung im Einzelfall zu erfassen. Die „kindliche Lebenswelt ist somit für die professionelle Beratung immer auch eine fremde Welt" (ebd.: 258).

Die genannten Grundhaltungen zur Führung von Gesprächen gelten für Klientinnen und Klienten jeden Alters. Beratungsprozesse mit Kindern stellen die Professionellen aber nochmals vor weitere Schwierigkeiten und Herausforderungen. So bedarf z.B. die Subjektorientierung, d.h. die Kinder als eigenständige und handlungsfähige Personen anzunehmen, in der Beratungsarbeit mit Kindern einer sehr klaren Methodik sowie der dazu gehörenden Basiskompetenzen seitens der Beraterinnen und Berater. Kinder kommen zu Gesprächen, weil sie leiden und dies ändern wollen bzw. oftmals auch fremdbestimmt ändern sollen. Ein solidarischer, funktionierender Beratungsprozess kann ihnen neben der regulären Arbeit an den Beratungsthemen gleichzeitig auch noch als Modell für ein selbstbestimmtes, von Gleichwertigkeit und Respekt geprägtes Leben und Wirken dienen. Dazu sollten die beratenden Personen der Partizipation der Kinder im Beratungsprozess besondere Beachtung schenken. Um diesen Prozess strukturieren und gestalten zu können und damit auch die Beteiligung für die Kinder erlebbar zu machen, sollten folgende Merkmale für die Praxis beachtet werden: Bezüglich der Struktur des Beratungsablaufes sollte als Erstes mit den Kindern gemeinsam ausgehandelt werden, mit wem (wer ist alles an den Sitzungen mit dabei, wer nicht?), wann (wann hast du Zeit, wann nicht?) und wo die Beratungsgespräche stattfinden sollen. Um eine genügende Qualität des Prozesses zu gewähren, sollte gemeinsam mit den Kindern geklärt werden, aus welchem Gründen sie die Beratung aufsuchen, welche Rolle die beratende Person im Prozess einnimmt und wie lange eine einzelne Sitzung jeweils dauern wird. Zusätzlich ist es zentral darauf zu achten, dass die Kinder das Besprochene wirklich verstanden haben und dass sie einen genügend grossen Anteil am Beratungsprozess erhalten (Bsp. Redeanteile). Sehr wichtig ist zudem, dass für das Kind ein Schutzraum geschaffen wird und es sich sicher sein kann, dass nichts nach draussen dringt, wenn es das nicht möchte. Um die Ergebnisqualität des Beratungsprozesses zu sichern, sollte nach jeder Stunde die Zufriedenheit mit dem Prozess abgefragt werden und eine gemeinsame Zielüberprüfung vorgenommen werden. Zudem sollten die gesteckten Ziele fortlaufend überprüft und gegebenenfalls angepasst werden (vgl. Köster-Goorkotte/Chow 2007: 260-263). Auch hier zeigt sich wieder, wie wichtig in der beraterischen Arbeit mit Kindern der

Aspekt der Partizipation ist. Ohne eine funktionierende Teilhabe der Heranwachsenden wäre kaum nur ein einziger Aspekt dieser Merkmale für die Gestaltung von Beratungsprozessen mit Kindern zu erfüllen.

3.2 Auswahl der Beratungsansätze

In der Beratungsarbeit gibt es eine grosse Vielfalt an Methoden und Ansätzen. Ich habe für diese Arbeit drei Beratungsansätze ausgesucht und werde diese in den folgenden Abschnitten etwas genauer vorstellen. Im Kapitel 6 werden sie dann schliesslich in Hinblick auf ihre ‚Kindertauglichkeit' überprüft und bewertet werden.

Ich habe mich für den personenzentrierten, den systemischen sowie den lösungs- und ressourcenorientierten Ansatz entschieden, da diese jeweils sehr unterschiedliche Ansatzpunkte verfolgen und somit auch einen guten Überblick über die vorhandene Palette an Arbeitsweisen in der Sozialen Arbeit liefern. Zudem zeichnen sie sie auch durch ihre Bedeutung und Relevanz in diesem Arbeitsbereich aus:

Personenzentrierter Ansatz: Durch die Subjektorientierung in der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit hat der personenzentrierte Beratungsansatz eine hohe Nutzungsrate in diesem Bereich. So gehen die lebensweltorientierte Soziale Arbeit und der personenzentrierte Ansatz beide davon aus, dass die Klientinnen und Klienten die Experten ihres eigenen Lebens und damit auch die Fachpersonen für ihre eigenen Probleme sind. Als primäres Merkmal der Sozialen Arbeit gilt, dass sie differenziert auf die Lebensumwelten und Biographien der einzelnen Klientinnen und Klienten eingeht und versucht, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Der personenzentrierte Ansatz verkörpert insgesamt diese Orientierung wie kaum ein anderer.

Systemischer Ansatz: Die Lebensentwürfe und -umwelten der Menschen wurden im Laufe der letzten Zeit immer komplexer und unübersichtlicher. Die Einflüsse und Auswirkungen dieser Umwelten auf das Individuum sind inzwischen enorm gross. Dadurch ist es immer schwieriger, alleine und ohne fremde Hilfe den Überblick zu behalten. Darum wird das Prinzip der systemischen Sozialen Arbeit und damit auch der systemischen Beratung immer wichtiger. So sind in dieser global vernetzten Welt die Auslöser für Probleme und Auffälligkeiten kaum mehr nur bei einer einzelnen Person zu suchen, sondern liegen meist beim Zusammenwirken von mehreren Faktoren und Beteiligten. Der systemische Beratungsansatz greift diese Problematik auf und versucht, alle in diesem System beteiligten Personen aktiv in die Lösungsfindung miteinzubeziehen und für diesen Prozess zu gewinnen.

Lösungs- & ressourcenorientierter Ansatz: Die Lösungs- bzw. Ressourcenorientierung ist in der Sozialen Arbeit eine sehr weit verbreitete Arbeitsweise. Zudem ist die Arbeit, bzw. der Professionelle in der Sozialen Arbeit automatisch auf das Problem und die damit verbundenen Defizite fokussiert, wenn nicht die Aufmerksamkeit aller am Prozess beteiligten Personen regelmässig strukturiert und auf die vorhandenen Ressourcen, Chancen und Lösungsmöglichkeiten gelenkt werden. Ohne diese Sichtweise besteht die Gefahr, vor lauter Problemen und Hindernissen die Lösung und somit den Sinn des Prozesses zu verpassen, bzw. aus den Augen zu verlieren.

3.2.1 Personenzentrierte Beratung

Die Personenzentrierte Beratung (früher auch: nicht-direktive Beratung) wurde ursprünglich um 1940 von Carl. R. Rogers begründet. Sein neues Beratungs- und Therapiekonzept wurde schliesslich erstmals im Jahre 1942 in seinem Buch ‚Counseling and Psychotherapy' der Öffentlichkeit vorgestellt. Der Diplompsychologe Reinhard Tausch übernahm dieses Konzept, erforschte und entwickelte es weiter und führte es somit schliesslich in den deutschen Sprachraum ein. Diese Weiterentwicklung erschien unter dem Namen seiner Beratungs- und Therapieform, der ‚Gesprächspsychotherapie' (vgl. Brem-Gräser 1993: 1). Carl R. Rogers Sicht auf die Menschen war für sein Konzept der personenzentrierten Beratung zentral. Er glaubte an das Gute im Menschen und sagte, dass jeder Mensch von Natur aus sozial, positiv eingestellt, sachlich und vernünftig sei. Zu zerstörerischen Denkweisen und Handlungen komme es nur, wenn die betreffende Person während ihrer Entwicklung ungünstige und dort vor allem frustrierende Erfahrungen gemacht habe. Zudem beinhalte das Selbst das Selbstkonzept eines Menschen, welches sich aus der Wahrnehmung dieser Person von sich selber und ihrer Beziehung zu ihrer Umwelt entwickle. Somit entsteht das Selbstkonzept aus den Erfahrungen, welche die Person mit sich und ihrer Umwelt macht und ist ein ständiger, ja lebenslanger Lernprozess (vgl. ebd.: 53). Schliesslich kann dieser einzigartige und für jede Person individuelle Austauschprozess nicht von aussen, d.h. durch vorgeschriebene Massnahmen und Planungen der beratenden Person, beeinflusst und gesteuert werden, sondern nur durch das handelnde Subjekt selbst. Dieser Einzigartigkeit und den Eigenheiten jedes Menschen muss Rechnung getragen werden und der Beratungsprozess demnach personenzentriert funktionieren (vgl. Sander 2007: 333).

Durch diese Fokussierung auf die Person bildet die subjektiv erlebte Gegenwart das Zentrum dieses Konzeptes. Die Beraterin oder der Berater konzentriert sich voll und ganz auf die Rat suchende Person und verzichtet nach Möglichkeit auf die Äusserungen von eigenen Wertungen, Meinungen und Deutungen über das Gehörte im

Beratungsgespräch. Sie vertraut darauf, dass nur die betroffene Person selbst die ‚richtigen' Erkenntnisse und Entscheidungen finden und treffen kann (vgl. Brem-Gräser 1993: 76). Dadurch zeigt sich auch gut eine der auffälligsten Eigenheiten der personenzentrierten Beratung. Nämlich die, dass sie eine äusserst grosse Nähe zu ihrem Gegenstandsbereich, sprich der hilfesuchenden Person, zeigt. Sie tritt „dem Menschen unmittelbarer, d.h. ‚theorieloser' und vor allem ‚un-technischer' gegenüber" (ebd.: 2) als andere Beratungsansätze dies tun. Dies will heissen, dass das personenzentrierte Vorgehen sich auf sämtliche Aspekte der Entscheidungsvorgänge der Klientinnen und Klienten bezieht. Dies schliesst neben den eigentlichen Interaktionen auch das Vermitteln der einzelnen Gefühls- und Erlebensvorgänge mit ein. Für Rogers war ein solches, ganzheitliches und die gesamte Person miteinschliessendes Vorgehen durchaus angemessen, da die persönliche Entscheidungsunsicherheit der Ratsuchenden kaum jemals nur durch reine Informationsvermittlung allein bearbeitet und behoben werden könne (vgl. ebd.: 130). Somit war für ihn die personenzentrierte Beratung auch ein Ansatz, „welcher auf alle Bereiche zwischenmenschlicher Beziehungen anwendbar ist, in denen das gesunde psychologische Wachstum des Individuums angestrebt wird" (ebd.: 2). Folglich ist es auch kaum verwunderlich, dass die personenzentrierte Beratung vor allem in jenen Handlungs- und Berufsfeldern eine grosse Bedeutung erlangt hat, welche soziale Aufgaben wahrnehmen. Dies ist z.B. in der Sozialarbeit, der Sozialpädagogik oder der Seelsorge der Fall (vgl. ebd.: 2).

Doch wie sieht nun der Ablauf von einem personenzentrierten Beratungsprozess aus? Welche Aufgaben und Anforderungen werden an die Beteiligten dieses Prozesses gestellt? Die Personenzentrierte Beratung knüpft, wie der Name schon sagt, stark am Begriff der Person an und konzentriert sich damit verbunden auch stark auf die Fähigkeiten, Einschränkungen und Entwicklungsmöglichkeiten dieser Person (vgl. Sander 2007: 332). Die erste Aufgabe der Beraterin bzw. des Beraters besteht darin, eine angstfreie und entspannte Atmosphäre zu schaffen. Dies geschieht, indem die beratende Person die offen ausgedrückten Gefühle des Klienten akzeptiert und klärt. Die offene und entspannte Atmosphäre soll der Rat suchenden Person neue Einsichten und daraus folgend auch ein neues Verhalten ermöglichen. „Da Konflikte, persönliche Probleme und psychische Leidenszustände ihren Ursprung in sozialen Bezügen haben, liegt die wichtigste Aufgabe des Beraters darin, sich im Verlassen auf die eigene Menschlichkeit auf die Zentrierung der Hilfe suchenden Person mit ihren Zielen, Wünschen und Wertvorstellungen einzustellen" (ebd.: 332). In einer zweiten Phase des Prozesses wird nun von der beratenden Person die Welt des Klienten ins Zentrum gestellt. „Die Aufgabe des Helfenden besteht vor allem im Eintauchen in die Welt des Klienten, im Annehmen seines ‚inneren Bezugsrahmens' und in der Äusserung bzw. im Mitteilen dieses

einfühlenden Verstehens dem Klienten gegenüber." (Brem-Gräser 1993:5) Dieses Eintauchen und Erkunden ermöglicht es der Rat suchenden Person, ein genügend grosses Verständnis ihrer selbst, bzw. ihrer Lebenslage zu erlangen, sodass sie schlussendlich dazu fähig wird, selbständig und konstruktiv die Lösung ihrer Probleme in Angriff zu nehmen. Somit wird dem Klienten, wenn er im Beratungsprozess die geeigneten Bedingungen (wie z.B. diese angstfreie Atmosphäre) erhält, prinzipiell die Lösung seiner Probleme zugetraut (vgl. ebd.: 5f.).

Nicht alle stehen jedoch diesem Konzept gänzlich positiv gegenüber. An Carl R. Rogers personenzentriertem Beratungsansatz wird so z.B. kritisiert, dass es sehr schwierig sei, die Rat suchende Person alleine die Ziele für den Beratungsprozess setzen zu lassen. Im Normalfall neigen die Beraterinnen und Berater dazu, in der Praxis die Zielvorgaben mehr oder minder unabsichtlich selber anzuvisieren und somit vorzugeben. Aber selbst wenn die Rat suchenden Personen die Ziele selber und in Eigenregie festsetzen können, bedürfte es dazu in der Regel einen sehr langen Prozess, bis sie die Problemlage bzw. mögliche Ursachen für die vorliegenden Störungen entdeckt und benannt haben. Dies ist aber eine Voraussetzung, um Ziele definieren und angehen zu können (vgl. Brem-Gräser 1993: 73). Zusätzlich führt auch diese Langwierigkeit der Prozesse zu hohen Kosten, welche durch den herrschenden Spardruck im sozialen Arbeitsfeld vermieden werden sollten.
Als zweiter Kritikpunkt wird angebracht, dass die personenbezogene Beratung die Gefahr impliziere, dass die Rat suchende Person vorrangig als Verursacher ihrer Probleme angesehen und ihr diese Sicht (unbewusst) auch nahe gelegt wird. Dieses klientenzentrierte Vorgehen kann von den zum Teil sehr einflussreichen äusseren Bedingungen ablenken und so weitere, eventuell zentrale Perspektiven verbauen. (vgl. ebd.: 73)

Ein weiteres Problem sehe ich in der Freiwilligkeit des Beratungsprozesses: Carl Rogers betont in seiner Betrachtung der Menschen stark deren Eigenaktivität und den Wunsch, sich zu entwickeln (vgl. ebd.: 82). Allgemein wird aber festgestellt, dass die Beratung häufig im Spannungsverhältnis zwischen Freiwilligkeit und Zwang operieren muss und sich die Betroffenen erst auf Druck von aussen auf einen Beratungsprozess einlassen (vgl. Thiersch 2007: 121). So gesehen scheint mir dieser Ansatz, wenn die Rat suchende Person nicht aus eigenen Stücken am Beratungsprozess teilnimmt, nur sehr schwierig umsetzbar zu sein.

3.2.2 Systemische Beratung

Der Begriff ‚System' ist in seiner ursprünglichen Wortbedeutung „das aus mehreren Teilen zusammengesetzte Ganze". (Brunner 2007: 655) Aber mit der systemischen Beratung ist nicht nur der systemische und damit zusammenhängende Aufbau von Dingen gemeint, sondern vor allem ihre geordnete und strukturierte Vernetzung untereinander. In diesem Sinne kann die systemische Beratung auch als ganzheitliche, vernetzende Beratung angesehen und verstanden werden (vgl. ebd.: 655). Der systemische Ansatz etablierte sich Ende der 1970er Jahre im Zuge der „systemischen Wende" (Meier 2007: 7) und basiert auf der Systemtheorie. Eine Grundannahme dieser Theorie ist, dass die Systeme in der Lage sind, bzw. ihr ganzes Tun sich darauf konzentriert, sich selber zu erhalten. Dies wird auch als Selbstorganisation oder Autopoiese bezeichnet. Um in einem funktionierenden System das vorhandene und stabilisierende Gleichgewicht aufrecht zu erhalten, richtet sich jedes System Regeln ein. Diese werden zum Teil bewusst gepflegt, aber beeinflussen teilweise auch unbewusst das Verhalten der Systemmitglieder. So stehen in jedem System die einzelnen Mitglieder in einer sich bedingenden Wechselwirkung zueinander und üben dadurch auch jeweils gegenseitig Einfluss auf einander aus, was als zirkuläre Kausalität bezeichnet wird (vgl. ebd.: 7).

Die systemische Beratung beruht auf der Familientherapie. Der Grundgedanke dieser Familientherapie ist es, ein vorhandenes Problem eines einzelnen Familienmitglieds nicht für sich allein zu betrachten, sondern gemeinsam im Gefüge der gesamten Familie anzuschauen und anzugehen. Heute wird die Bezeichnung ‚Familientherapie' zunehmend durch den Begriff der ‚Systemischen Therapie' ersetzt. Dieser Vorgang spricht für eine Änderung im Verständnis dieser Arbeitsrichtung. Neu wird nicht mehr nur das System der Familie für die betroffene Person als unmittelbar wirksames Beziehungsnetz angesehen. Sondern es wurde erkannt, dass auch noch andere Personen-Netzwerke mit einem hohen persönlichen Verbindlichkeitsgrad existieren. Demzufolge ist es für eine erfolgreiche beraterische Arbeit unerlässlich, diese einflussreichen Gefüge über die Arbeit mit den Familien hinaus zur Kenntnis zu nehmen und in die Beratung zu integrieren. Ebenfalls wichtig zu berücksichtigen ist die Tatsache, dass soziale Systeme nicht nur aus einer Gruppe von Personen, sondern ebenfalls aus dem Beziehungsnetz, das diese Personen untereinander bilden, bestehen (vgl. Brunner 2007: 655f.). Zusätzlich sind in der systemischen Beratung nicht nur die real existierenden, also die von aussen beobachtbaren Beziehungen zu berücksichtigen, sondern auch die von den betroffenen Personen subjektiv erlebten und wahrgenommenen Systeme. Es kann für die Bearbeitung eines Problems sehr effektiv und nützlich sein zu ergründen, wie im System eingebundene Personen die vorhandenen Beziehungen untereinander wahrnehmen und

definieren. Diese Frage der persönlichen Konstruktion der unmittelbaren sozialen Umwelt ist grundlegend für systemisches Denken und Arbeiten, „sodass die moderne Form der Systemischen Beratung auch als ‚systemisch-konstruktivistisch' bezeichnet wird" (ebd.: 656).

Radikale Konstruktivisten gehen von der Annahme aus, dass eine objektive und somit neutrale Beobachtung der (sozialen) Welt erkenntnistheoretisch unmöglich ist. Der konstruktivistischen Ansicht nach handelt es sich bei den Beschreibungen der sozialen Wirklichkeit nur um persönliche Konstruktionen und subjektive Ansichten. Diese Sicht hat für die Beratung folgende Bedeutung: Die Realität, welche die beratende Person erlebt, erschafft sie mittels ihrer subjektiv selektierten Beobachtungen. Was sie für die allgemeingültige Realität hält, kann für eine andere Person aber völlig unzutreffend sein. Dies kann bereits mit der Problemdefinition beginnen und mögliche Fragen dazu könnten lauten: Wer definiert in einem Beratungsprozess das Problem auf welche Weise? Wie legt welche Person den Kreis der Betroffenen fest? Aufgrund dieser Problematik gilt es in der Systemischen Beratung als fundamental, sich dieser Prozesse der Hypothesengenerierung bewusst zu sein und stets die jeweils getroffenen Ausgangshypothesen und Problemdefinitionen gemeinsam einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Um dies zu erreichen, sowie gegebenenfalls neue Ressourcen aktivieren zu können, kann der Perspektivenwechsel (z.B. durch ‚zirkuläres Fragen') wertvolle Unterstützung liefern. Der Begriff ‚zirkuläres Fragen' kommt aus der Mailänder Schule der Systemischen Therapie und wurde eingeführt, um einen bestimmten Typ von Fragen zu bezeichnen, bei denen ein einzelnes Systemmitglied über andere Auskunft geben soll. So könnte z.B. ein Jugendlicher gefragt werden: ‚Wie reagiert Deine Mutter, wenn Dein Vater jeden Tag so spät nach Hause kommt? Wie geht Dein Vater mit den Reaktionen Deiner Mutter um?' Diese zirkulären Fragen ermöglichen es den am Prozess Beteiligten, Ideen und Vorstellungen über die Wirkungsweisen und geltenden Verhaltensregeln sozialer Systeme zu erkennen und sich gegenseitig zu vermitteln. Da die beratende Person nur vermuten kann, welche Zusammenhänge und Hintergründe in den einzelnen Systemen wirksam und handlungsleitend sind, haben diejenigen Mittel und Techniken eine grosse Bedeutung, welche die Autonomie und Selbstorganisation bei den zu beratenden Personen stärken (vgl. Brunner 2007: 658-660).

In der beraterischen Praxis gilt die Aufmerksamkeit der am Prozess beteiligten Personen nicht mehr primär der sich auffällig verhaltenden Person, sondern richtet sich auf das gesamte involvierte soziale Bezugssystem. Im systemischen Verständnis wird die den Prozess auslösende Person als Symptomträger, aber nicht als Auslöser verstanden. Die auftretenden Auffälligkeiten und Probleme haben aber immer auch eine Bedeutung für

das gesamte System. Aus der systemtheoretischen Perspektive betrachtet, zeigen sie Probleme oder Störungen in den Beziehungen an oder üben eine Schutzfunktion aus, um das System und die darin enthaltenen Beziehungen zu stabilisieren (vgl. Meier 2007: 8). So gesehen lassen sich sehr viele Verhaltensprobleme als komplexe Muster darstellen, an deren Existenz und Aufrechterhaltung in der Regel mehrere Personen oder gar Personengruppen beteiligt sind. Bei solchen Verhaltensproblemen sollte auch keine einseitige Schuldzuschreibung erfolgen. In der Regel ist es kaum sinnvoll, einen einzelnen Verursacher für eine solche Störung herauszusuchen und dafür verantwortlich zu machen. Die in der systemischen Arbeit verbreitete, ganzheitliche Betrachtung des betroffenen Systems richtet ihren Fokus stattdessen auf alle wahrnehmbaren Muster, welche sich einschleichen (oder sich bereits eingeschlichen haben) und die als „Selbstläufer" negative Auswirkungen auf das System und ihre Mitglieder haben (vgl. Brunner 2007: 657). So hat sich in der systemischen (Familien-)Therapie die Rolle der Kinder nachhaltig und positiv verändert. Auftretende Probleme und Auffälligkeiten der Kinder lösen, auf Seite der Erwachsenen, nicht mehr die Betrachtung als Problemkind aus. Vielmehr werden die betroffenen Kinder neu als gleichwertige Systemmitglieder angesehen und damit auch ein Stück weit ‚normalisiert' (vgl. Meier 2007: 8). Zusätzlich sollten sich die Beteiligten eines Beratungsprozesses bewusst sein, dass ein soziales System immer auch in eine eigene, spezifische Umgebung eingebettet ist, mit welcher es dauernd Informationen austauscht. Diese Austauschprozesse und gegenseitigen Beeinflussungen mit anderen Systemen müssen bei einer Beratung entsprechend bedacht und berücksichtigt werden (vgl. Brunner 2007: 657).

3.2.3 Lösungs- und Ressourcenorientierte Beratung

Wenn in einer Gesellschaft die persönlichen Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräume im täglichen Leben, d.h. in der Arbeit, den sozialen Beziehungen sowie der Wahl der Lebensformen wachsen, steigt gleichzeitig auch die Verunsicherung in der Bevölkerung. Diese Unsicherheiten können durch den Verlust von Eindeutigkeiten und festen Grenzen ausgelöst werden. Zugleich steigen auch die Isolierungs- und Vereinsamungsgefahren für die einzelnen Menschen, was alles in seiner Gesamtheit zu „Krisen und Konflikten der Identitätsentwicklung des Einzelnen" (Nestmann 2007: 726) führen kann. Bei solchen Problemen kann eine lösungs- und ressourcenorientierte Beratung helfen, indem sie die betroffenen Menschen sich selber wieder als selbstwirksame und handlungsleitende Personen erleben lässt (vgl. ebd.: 726). Einer Grundannahme der Ressourcenorientierung zufolge ist die Lebensführung, die Alltagsgestaltung, das Wohlbefinden sowie die Gesundheit als auch der Umgang mit Anforderungen, Problemen und Krisen allesamt abhängig von der Verfügbarkeit und dem Einsatz personeller und gesellschaftlicher

Ressourcen. Darum ist es das Interesse aller Menschen, Ressourcen zu erlangen sowie zu erhalten. In Bezug auf Hobfolls (1989) Theorie der Ressourcenerhaltung stellt Nestmann fest, dass Menschen gestresst, anfällig und verletzlich für physische und psychische Probleme und Störungen werden, wenn Ressourcen fehlen oder verloren gegangen sind. Dasselbe gilt auch, wenn der erhoffte Gewinn trotz Einsatz der vorhandenen Ressourcen nicht eintritt oder ein Ressourcenverlust befürchtet wird (vgl. ebd.: 728f.).

Steve de Shazer wird allgemein als der ‚Vater' der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung angesehen (vgl. Bamberger 2007: 737). Diese richtet ihren Blick konsequent auf die Stärken der Rat suchenden Person und somit auch auf die Lösung des Problems. So konzentriert sie sich auf ‚den vollen Teil des halb gefüllten Glases' und bildet damit einen Gegenpol zu defizit- und risikobelasteten Klientenbetrachtungen (vgl. Nestmann 2007: 730f.). Mit dieser Vorgehensweise ist es letztlich sogar möglich, ein Problem zu bearbeiten, ohne dass die beratende Person dieses als solches überhaupt kennt. Genau kennen muss sie nur, wie die Lösungspotentiale der betroffenen Person aussehen, damit sie mit dieser geeignete Lösungsszenarien entwickeln kann. Ein wichtiges Prinzip dabei ist das der Minimalintervention. Dieses besagt, dass wenn etwas nicht kaputt ist, es auch nicht repariert werden soll und wenn etwas bereits repariert worden ist, es in Ruhe gelassen werden soll. Beratung soll keine ‚Gesamterneuerung' bieten, denn letztlich sei die Beratung selbst ein Problem und müsse darum möglichst schnell auch wieder beendet werden (vgl. Bamberger 2007: 739f.).

In der lösungsorientierten Beratungsarbeit werden hauptsächlich drei beraterische Werkzeuge eingesetzt, um Zukunftsperspektiven und damit auch Lösungen für die vorhandenen Probleme zu generieren. Diese drei Werkzeuge sind Fragen, Komplimente und Vereinbarungen (vgl. ebd.: 740).

Durch geschicktes Fragen der beratenden Person sollen die Rat Suchenden ihre eigenen Ressourcen entdecken und schätzen lernen. Auf diese Weise sollen sie selber mögliche Lösungswege für ihre Probleme entdecken und beschreiten. So kann z.B. die Beratung mit einer so genannten Pre-session-change-Frage eröffnet werden. Wenn sich eine Person zu einer Beratung entscheidet, dann sind mit dieser Entscheidung in der Regel bereits gewisse Erwartungen auf eine Besserung der Situation verbunden. Oft setzen diese vorgängigen Erwartungen selbst schon vor der ersten Beratungsstunde einen Prozess in Gang. So zeigt z.B. die Erfahrung, dass Klienten oftmals tatsächlich schon vor Beginn des Beratungsprozesses eine positive Veränderung in ihrem Leben bemerken.

Nach diesem Einstieg wird in der lösungsorientierten Beratung oftmals die ‚Standartintervention der ersten Stunde' angewandt. Dabei werden mittels geeigneter Fragen und Aufgaben diejenigen Lebensbereiche identifiziert, welche von den Schwierigkeiten nicht betroffen sind und darum auch nicht verändert werden sollen. Denn mit welchem Problem auch immer ein Rat Suchender eine Beratung aufsucht, die Aufmerksamkeit auf die positiven, funktionierenden Aspekte des Lebens zu richten schafft ein Gegengewicht zur Problemlage und wird damit das ganze System unterstützen. Als eine weitere, äusserst wichtige und wirksame Interventionstechnik gilt die sogenannte ‚Wunderfrage'. Dabei wird die Rat suchende Person gefragt woran sie merken würde, wenn über Nacht ein Wunder geschehen und all ihre Probleme verschwunden wären. Weiter soll sie ausführen, was sich in ihrem Leben in diesem Fall verändert hätte und wie dies auch ihre Angehörigen und Bekannten bemerken würden. Die ‚Ausnahme-Fragen' sollen den Betroffenen zeigen, dass ihr Leben nicht nur, wie sie oftmals meinen, aus lauter Problemen besteht. Denn wenn sie genauer hinschauen, werden sie entdecken, dass es in ihrem Alltag durchaus Bedingungen und Umstände gibt, unter welchen die erlebten Probleme nicht oder zumindest nur abgeschwächt auftreten. Diese Ausnahmen beinhalten sämtliche Information darüber, was der betroffenen Person helfen könnte und somit als Lösung in Betracht kommt. Die ‚hypothetischen Fragen' werden benutzt, falls die Rat suchende Person wider Erwarten von keinen Ausnahmen zu berichten weiss. Somit kann die Beraterin oder der Berater hypothetisieren und gemeinsam mit der betroffenen Person darüber nachdenken, was denn wäre, wenn es solche gäbe. Ziel all dieser Fragen ist es, den Rat Suchenden Mut und Ansporn zu geben, die momentane, problembelastete Realität zu verlassen und in eine sorgenfreie, virtuelle Zukunft zu gehen. Zusätzlich zu diesen Interventionen werden von der Beraterin oder dem Berater immer wieder Komplimente gemacht. Denn solche zu hören bedeutet für die Rat suchende Person, dass ihre Arbeit positiv bewertet wird. Darum sind diese Komplimente ein gutes Werkzeug, um die Ressourcen der Betroffenen zu betonen und sie ihnen bewusst zu machen. Sie werden auf diese Weise verstärkt und auch vermehrt angewendet. Wenn die vorhandenen Ressourcen über geeignete Fragetechniken identifiziert und durch gemachte Komplimente verstärkt worden sind, geht es in einem nächsten Schritt darum, ein produktives und konstruktives Lösungsverhalten zu generieren und im alltäglichen Handeln zu verankern. Dies wird am besten mittels Hausaufgaben umgesetzt, welche die Ratsuchenden zwischen den Sitzungen bearbeiten sollen (vgl. Bamberger 2007: 738 - 742).

Alle in diesem Kapitel vorgestellten Interventionstechniken der lösungsorientierten Beratung haben gemeinsam, dass sie ihren Fokus konsequent auf diejenigen Aspekte legen, welche betonen was im Leben funktioniert oder zumindest funktionieren könnte.

Und dies ist genau der Kern der lösungsorientierten Beratung. Es geht darum, die bei den Menschen vorhandenen Potentiale und Ressourcen systematisch zu erfassen und zu aktivieren, um dadurch konstruktive Verhaltensmöglichkeiten erkennen und in das Alltagsverhalten der Betroffenen einbauen und verankern zu können (vgl. ebd.: 738f.).

4. Entwicklung

Das Vorgehen in der Gesprächsführung und in den einzelnen Beratungsansätzen im Speziellen ist auf die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Erwachsenen hin ausgerichtet (vgl. Melzer/Methner 2012: 35). Darum stellt sich nun die Frage, ob es mit diesen Vorgehensweisen überhaupt möglich ist, effektiv und konstruktiv mit Kindern im Primarschulalter beratend tätig zu sein. Aus diesem Grund wird in den folgenden Kapiteln der Entwicklungsstand der 6-12jährigen Kinder unter die Lupe genommen. Das Hauptaugenmerk wird dabei auf der kognitiven, emotionalen, moralischen und sprachlichen Entwicklung der Kinder liegen, da diese Bereiche massgeblich an einem funktionierenden Beratungsprozess beteiligt sind. Zudem soll dieses Kapitel darüber Aufschluss geben, ob und in welchem Mass Kinder dieses Alters dazu fähig sind, die Perspektiven von anderen aufzunehmen, diese mit ihrer eigenen zu vergleichen und sogar untereinander zu koordinieren.

4.1 Entwicklung als Prozess

Mit dem Begriff der ‚Entwicklung' wird im Allgemeinen ein Prozess der Entstehung, der Veränderung und des Vergehens bezeichnet. Darin eingeschlossen sind die Bereiche des Wachstums (körperlich), der Reifung (Entwicklung von Reflexen und Instinkten) sowie des Lernens. Die Entwicklungspsychologie ist ein Teilgebiet der Psychologie und richtet ihren Blick auf das menschliche Erleben und Verhalten unter dem Aspekt der Veränderung. Sie versucht zu erklären, warum und wie es zu diesen Veränderungen kommt und wie die zum Teil grossen, personenabhängigen Unterschiede in den jeweiligen Entwicklungsprozessen möglich sind (vgl. Lexikon für Psychologie und Pädagogik o.J.).

„Fast täglich wird der persönliche ‚Rucksack' eines Kindes (...) mit neuen Erfahrungen gefüllt, Fähigkeiten werden entwickelt und Kompetenzen erworben" (Melzer/Methner 2012: 35). Jeden Tag lernen Kinder dazu, sie verbessern ihre Fähigkeiten und werden in ihrem Denken, aber auch in ihren sozialen Fähigkeiten immer kompetenter. Dies ist aber ein äusserst langwieriger, ja gar lebenslanger Prozess. Da die Kinder in der Primarschule noch nicht über dieselben Fähigkeiten und Erfahrungen wie die Erwachsenen verfügen, sollten in Gesprächssituationen die Massnahmen an den kindlichen Entwicklungstand und

ihre Möglichkeiten angepasst werden. Um die Kinder nicht zu überfordern, kann die Entwicklungspsychologie als Orientierung dienen und die beratenden Personen dabei unterstützen, geeignete Fragestellungen und Beratungsmethoden auszuwählen (vgl. ebd.: 35f.).

4.2 Kognitive Entwicklung

Sind Primarschulkinder kognitiv in der Lage, den komplexen Anforderungen und Aufgaben in einem Beratungsgespräch zu folgen und konstruktiv daran mitzuarbeiten? Diese Frage versucht das folgende Kapitel mittels Einsatz von Theorien der kognitiven Entwicklung zu beantworten. Diese befassen sich mit den altersbedingten Veränderungen im Denken eines Kindes von seiner Geburt an und versuchen zu erklären, was diese Entwicklung in der Folge bei den Heranwachsenden weiter antreibt. Einer der bekanntesten Vertreter dieser Forschungsrichtung ist Jean Piaget (1896-1980). Mit seiner ‚Genetischen Epistemologie' legte er eine erste und umfassende Theorie der Entwicklung des Denkens bei Kindern und Jugendlichen vor. Da viele neuere Theorien Piagets Gedanken und Folgerungen aufgegriffen und weiterentwickelt haben, ist die ‚genetische Epistemologie' auch heute noch einflussreich, auch wenn neuere Forschungen einige von seinen Annahmen inzwischen wiederlegt haben (vgl. Sodian 2008: 436). Piaget betrachtete die kognitive Entwicklung allgemein als „einen Prozess der aktiven Konstruktion von Wissen in der Interaktion des Individuums mit der Umwelt" (ebd.: 437). Er betrachtete das Kind in seiner Forschung als ‚Wissenschaftler', ein durch seine innere Neugier getriebenes, aktiv die Welt erforschendes Individuum. Dieser Prozess der Erkenntniskonstruktion beginnt gleich bei der Geburt und wird ein Leben lang vorangetrieben. Es werden sowohl Einflüsse und Eindrücke der Umwelt in die eigene kognitive Struktur aufgenommen, als auch die Struktur aufgrund dieser gemachten Umwelteinflüsse angepasst und verändert. Diese Vorgänge werden auch als Assimilation und Akkommodation bezeichnet (vgl. ebd.: 437).

Piaget unterschied in seiner Theorie zwischen insgesamt vier Hauptstadien der geistigen Entwicklung im Kinder- und Jugendalter. Diese sind das sensumotorische (Geburt - 2 Jahre), das präoperatorische (ca. 2-7 Jahre), das konkret-operatorische (ca. 7-12 Jahre) und das formal-operatorische Stadium (ca. 12-16 Jahre) (vgl. Sodian 2008: 437).

In dieser Arbeit wird das konkret-operatorische Stadium etwas genauer angeschaut, da das darin besprochene Alter von 7-12 Jahren ziemlich genau der Altersspanne der Primarschüler entspricht. So erwerben Kinder nach Piaget erst ab ca. 7 Jahren grundlegende Begriffe wie z.B. die der Erhaltung, der Zahl oder der Beziehung zwischen Ursache und Wirkung. Mit der zunehmenden Fähigkeit, kognitive Operationen vollständig

durchzuführen und gleichzeitig auch wieder umzukehren, werden die Kinder in diesem Stadium befähigt, einfache logische Operationen auszuführen. So können Kinder in diesem Alter tatsächliche oder auch ‚nur' vermeintliche Mängel durch andere Fähigkeiten ersetzen und ausgleichen oder anders ausgedrückt, kompensieren. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Lösung von Aufgaben, in denen mehrere Dimensionen und zusätzlich auch noch Transformationen beachtet werden müssen. Dies bedeutet im Umkehrschluss aber nicht, dass den Kindern diese Integration von zwei oder sogar mehreren Aufgabendimensionen bereits korrekt gelingt. So bekamen Kinder in einem Versuch die Aufgabe gestellt, vorauszusagen welcher Arm einer mit Gewichten beladenen Waage sich senken wird. Die Kinder, welche sich im konkret-operatorischen Stadium befanden, beachteten im Gegensatz zu den voroperatorischen Kindern bereits sowohl die Anzahl der Gewichte als auch ihren Abstand vom Drehpunkt. Sie verknüpften aber die Faktoren Gewicht und Abstand meistens noch nicht multiplikativ, sondern nur additiv. So werden laut Piaget die logischen Operationen des Primarschulkindes lediglich auf konkrete Objekte und Ereignisse angewandt. Die Abstraktionsfähigkeiten sind noch beschränkt und es fällt diesen Kindern noch schwer, systematisch über hypothetische Situationen nachzudenken (vgl. ebd.: 442f.).

Gewisse Annahmen und Ergebnisse von Piagets Forschung gelten inzwischen als widerlegt und sind überarbeitet worden. Als grösster und wichtigster Kritikpunkt an Piagets Arbeit wird vorgebracht, dass die kognitive Entwicklung nicht so stufenförmig verläuft, wie dies von Piaget dargestellt wurde. So verläuft die kognitive Entwicklung viel individueller und die Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern zu bestimmten Zeitpunkten des Heranwachsens sind viel grösser als nach Piaget anzunehmen wäre. Zudem unterschätzte Piaget die kognitiven Fähigkeiten der jüngeren Kinder, ja sogar der Säuglinge, bei weitem (vgl. Sodian 2008: 446f.).

Um nun aber in einem Beratungskontext mit Kindern eine funktionierende Zusammenarbeit aufbauen zu können bedarf es von allen Beteiligten nicht nur logische Fähigkeiten. Es müssen auch alle in der Lage sein, gemeinsam zu interagieren und zu kooperieren. Doch ab welchem Alter sind Kinder dazu überhaupt in der Lage?

Das Ziel einer anderen Person zu erkennen und zu verstehen, sowie mögliche Hindernisse, welche die Erreichung dieses Ziels behindern, zu beseitigen, sind nötige Voraussetzungen um eine konstruktive menschliche Kooperation entwickeln zu können. Sodian erwähnt, mit Bezug auf Warneken und Tomasello (2006), dass aus kognitiver Sicht bereits 18 Monate alte Kinder zu kooperativem Problemlösen fähig sind. So testeten Warneken und Tomasello die Kleinkinder in zehn unterschiedlichen Situationen, in denen

ein Versuchsleiter jeweils ein Ziel nicht alleine erreichen konnte und dadurch auf die Hilfe dieser Kinder angewiesen war. In weiteren Situationen, den Kontrollaufgaben, wurden ähnliche Situationen hergestellt, ohne dass der Versuchsleiter jedoch zu erkennen gab, dass er Hilfe brauchte. So zeigte sich, dass die Kinder dem Versuchsleiter signifikant häufiger halfen, wenn er ein für die Kinder wahrnehmbares Problem hatte, als in den neutralen Kontrollsituationen. Dies deutet darauf hin, dass die Kinder die Absichten des Versuchsleiters verstanden und nicht lediglich auf die Situationen reagiert haben. Somit zeigte sich, dass Kinder bereits in ihrem zweiten Lebensjahr nicht nur über Strategien verfügen, um ihre eigenen Probleme zu lösen, sondern diese auch zur Lösung von Problemen anderer einsetzen. Wenn nun aber in einer Interaktion mehre Lösungsschritte hintereinander ausgeführt werden müssen um ein gewünschtes Ziel erreichen zu können, muss ein Handlungsplan entwickelt werden. Mit Bezug auf Willatts (1990) stellt Sodian fest, dass ein rudimentäres Planen bereits aus dem Handeln von einjährigen Kindern geschlossen werden kann. Willatts zeigte dies, indem er 12 Monate alte Kinder in einer Versuchssituation vor ein Problem stellte, welches diese nur mit einem dreistufigen Handlungsplan lösen und so schlussendlich ihr Ziel erreichen konnten (vgl. Sodian 2008: 453).

Dieser Versuch zeigt, dass eine rudimentäre Handlungsplanung bereits bei Kleinkindern beobachtbar ist. Dennoch wissen wir anhand unserer Alltagserfahrungen, dass Vorschulkinder im Normalfall nicht besonders planvoll und vorausschauend handeln. Sie scheitern häufig in solchen Situationen, in denen eine vorausschauende Planung nötig wäre. So erbrachten Studien, welche das Planen in alltäglichen Situationen untersuchten, kaum empirische Belege für nachweisliche planerische Handlungen bei drei- bis vierjährigen Kindern. Sie konnten aber belegen, dass Fünfjährige beginnen systematisch zu planen. Zum Beispiel legen sie sich auch bereits alternative Pläne für den Fall zurecht, dass etwas nicht so läuft wie gewünscht. Insgesamt kann gesagt werden, dass Kinder durchaus in der Lage sind, unter günstigen Bedingungen logische Schlussfolgerungen zu ziehen. Logisches Denken ist nicht, wie Piaget fälschlicherweise annahm, mit dem Erreichen der konkret-, bzw. formal-operatorischen Stufe verbunden, sondern bereits früher möglich. Dies heisst jedoch auch nicht, dass es im logischen Denken keine Entwicklung gäbe. Der grösste Teil der Veränderungen scheint aber nicht mit dem Erwerb von logischen Operationen zusammenzuhängen. Vielmehr beruht es auf einer verbesserten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, weiter entwickelten Problemlösungsstrategien sowie einem grösserem Wissen der Erwachsenen (vgl. ebd.: 457).

4.3 Soziale Entwicklung

Neben den kognitiven Herausforderungen stellt ein Beratungsprozess auch noch weitere, anspruchsvolle Anforderungen an die Rat suchende Person. So sollte sie, um konstruktiv am Prozess mitarbeiten zu können, sich ihren Gefühlen und Emotionen stellen, gesellschaftliche Normen und Regeln kennen und auch einen gewissen Sinn darin entdecken können. Zudem sollte sie in der Lage sein, die Argumente und somit auch die Perspektive einer anderen Person erkennen und nach Möglichkeit auch nachvollziehen zu können. Aber sind nun Kinder in der Primarschule aufgrund ihres Entwicklungsstandes auch in der Lage, diese hohen Anforderungen zu erfüllen?

4.3.1 Entwicklung der Emotionsregulierung

Für Melzer und Methner (2012: 40) haben Emotionen „eine handlungsleitende Funktion". Darum ist es wichtig, dass die emotionalen Anteile des Handelns in Gesprächsprozessen thematisiert und genauer angeschaut werden. So überrascht es auch nicht, dass ein adäquates Vokabular als wichtiger Teil der emotionalen Kompetenz gilt. So können in der Regel Kinder bereits im Vorschulalter ihre eigenen Gefühle und Emotionen wahrnehmen und diese anderen gegenüber auch verbal ausdrücken (vgl. ebd.: 40f.). Zuerst entwickelt sich hauptsächlich das basale Emotionswissen. Die Kinder lernen, die Mimik und Wünsche einer anderen Person zu erkennen und merken, wie sich bei ihnen zu bestimmten Anlässen bestimmte Gefühle, wie Scham, Schuld oder Stolz einstellen. Im Normalfall ist bis zum Schuleintritt die Fähigkeit gänzlich entwickelt, eine emotionale Reaktion bei sich selbst und den anderen zu erkennen (vgl. Schick 2012: 214). In der Primarschule werden diese selbstbezogenen Emotionen wie Stolz und Schuldgefühle vom Kind nun selbst regiert. Es muss nicht mehr unbedingt, so wie früher, eine erwachsene Person anwesend sein, damit ein Erfolgserlebnis Stolz hervorruft oder ein Fehlverhalten zu Schuldgefühlen führt. Zusätzlich hat ein Kind dieses Alters nur noch dann Schuldgefühle, wenn es vorsätzlich ein als ‚schlecht' konnotiertes Verhalten zeigt, z.B. wenn es gelogen oder absichtlich etwas kaputt gemacht hat. Stolz motiviert die Kinder, neue Herausforderungen anzunehmen und Neues auszuprobieren. Schuldgefühle hingegen führen zu der Reaktion, eine Wiedergutmachung leisten zu wollen und dem Wunsch, sich zu bessern. Weiter sind sich Schulkinder auch bereits der Vielfältigkeit ihrer Emotionen bewusst. Ab etwa dem Alter von acht Jahren merkt ein Kind, dass es mehr als nur ein Gefühl auf einmal erleben kann. Dabei müssen nicht alle immer nur positiv oder negativ sein, sondern können durchaus auch gemischt und unterschiedlich stark, bzw. ausgeprägt auftreten (vgl. Berk 2008: 438).

Um sich in die Gesellschaft integrieren zu können, aber auch um in einem eventuell emotional sehr aufwühlenden Beratungsprozess handlungsfähig zu bleiben, müssen die Kinder lernen, ihre Gefühle zu regulieren und somit ihr Verhalten der Situation angemessen anzupassen. Diesen Entwicklungsbereich nennt man sozio-emotionale Entwicklung. Diese Fähigkeiten werden hauptsächlich durch interpersonelle Interaktionen und Kooperationen gebildet und beeinflusst. Einen wesentlichen Anteil daran haben die Bindungserfahrungen, welche die Kinder in ihrem ersten Lebensjahr machen (vgl. Schick 2012: 201). Die grössten Entwicklungsschritte in der emotionalen Selbstregulation geschehen in der mittleren Kindheit, also der Primarschule. Dort ist das Kind nun zunehmend mit sozialen Vergleichen unter Gleichaltrigen beschäftigt. Zudem wird die Gunst und Zuneigung der Klassenkammeraden immer wichtiger und das Kind muss lernen, auch mit negativen Emotionen, welche sein Selbstwertgefühl gefährden, umzugehen (vgl. Berk 2008: 439). In diesem Lernprozess sind die Kinder aber immer noch häufig darauf angewiesen, von ihren Bezugspersonen eine stützende Rückversicherung zu erhalten. Um sich weiterentwickeln zu können, brauchen sie Rückmeldungen, ob das gezeigte Verhalten angemessen war und welches alternative Verhalten bzw. welche Strategie alternativ noch möglich gewesen wäre. Erst zu Beginn der späten Kindheit, ca. ab 10-12 Jahren, gelingt es den Kindern ihre Emotionen auch ohne diese Rückversicherungen zuverlässig und selbstständig zu regulieren (vgl. Schick 2012: 215). Im Regelfall können mit dem Erreichen des zehnten Lebensjahres die meisten Kinder auf eine ganze Palette von Lösungsstrategien zurückgreifen, welche ihnen helfen ihre Emotionen zu steuern und zu ordnen. Im Vergleich zu den Vorschulkindern wenden die Primarschülerinnen und -schüler diese automatisierten, verinnerlichten Strategien deutlich häufiger an, um mit ihren teils negativen Emotionen zurechtzukommen, was unter anderem mit ihrer zunehmenden Fähigkeit, ihre eigenen Gedanken und Gefühle zu reflektieren, begründet wird (vgl. Berk 2008: 439).

4.3.2 Moralentwicklung

Das gesellschaftliche Leben der Menschen wird durch Normen und Werte geregelt. Dies geschieht durch Gebote, Verbote und Verantwortlichkeiten (vgl. Montada 2008: 572). Diese normativen Vorschriften, welche in einer Gesellschaft das Verhalten ihrer Mitglieder massgeblich beeinflussen, werden auch als Moral bezeichnet. Im Gegensatz zu konventionellen Regeln, wie beispielsweise Tischsitten, wird bei diesen moralischen Normen erwartet, dass sich alle daran halten. Das gezeigte Verhalten wird somit anhand seiner Moralität bewertet und bei Zuwiderhandeln mittels Sanktionen bestraft (vgl. Bischof-Köhler 2011: 414). Kinder werden nun bereits sehr früh mit diesen Normen konfrontiert. Dabei versuchen sie, hinter diesen einzelnen Situationen und für sie erst mal

unzusammenhängenden und isolierten Verhaltensaufforderungen eine Gemeinsamkeit, sprich eine Moral, zu entdecken. In diesem Prozess werden sie zunehmend fähiger, komplexe moralische Entscheidungen zu treffen und danach zu handeln (vgl. Melzer/Methner 2012: 49). Aus entwicklungspsychologischer Sicht kann die Entwicklung von Moralität wie folgt beschrieben werden: Die Heranwachsenden eignen sich ein Wissen über geltende Normen und Werte an, lernen Recht von Unrecht zu unterscheiden und verhalten sich dann entsprechend dieser gelernten Unterscheidung. Zudem wird gleichzeitig ein persönliches, subjektives Wertesystem aufgebaut und verfestigt. Das moralische Empfinden und Verhalten steigt mit zunehmendem Alter und die Entscheidungen der handelnden Personen werden dadurch immer differenzierter. Zudem nimmt der innere Zusammenhang zwischen moralischem Urteilen und tatsächlichem Verhalten stetig zu (vgl. Schick 2012: 230). Während sich nun die Kinder mit diesen Normen und Werten auseinandersetzen und sich bei ihnen dabei immer klarere Ideen bezüglich einer Gerechtigkeit entwickeln, werden ihnen die in der Gesellschaft herrschenden moralische Regeln und Konventionen immer bewusster. So wächst dann auch im Laufe der Zeit das Verständnis der Kinder enorm und wird deutlich komplexer. Bereits im Schulalter unterscheiden Kinder soziale Konventionen mit einem klaren, für sie einleuchtenden Zweck von denen, welche in ihren Augen keinerlei nachvollziehbaren Begründungen aufweisen (vgl. Berk 2008: 442).

Erste, grundlegende Untersuchungen zu der kindlichen Entwicklung des Gerechtigkeitsverständnisses stammen von Jean Piaget in seinem Buch ‚Das moralische Urteil des Kindes'. Darin unterschied er zwei mögliche Stadien der moralischen Entwicklung. Auf der einen Seite beschrieb er das Stadium der ‚Heteronomie', welches vor allem in der frühen Kindheit wirksam ist. In diesem Stadium werden die Vorgaben und Regeln durch Autoritäten festgelegt, welche zudem auch berechtigt sind, Abweichungen zu ahnden und zu bestrafen. Kinder mit einem heteronomen Moralverständnis orientieren sich eher an den aus der Handlung folgenden Konsequenzen als an den Motiven der handelnden Person. So wird von diesen Kindern z.B. eine Handlung, welche zwar gut gemeint ist aber einen negativen Effekt auslöst, als schlecht und ‚böse' eingestuft. Die meisten Kinder erreichen, laut Piaget, etwa ab dem achten Lebensjahr das zweite Stadium, das der ‚Autonomie'. In diesem entwickeln die Heranwachsenden das Bewusstsein, dass Spielregeln vereinbart und damit auch verändert werden können. Zudem erkennen sie, dass Anordnungen, Verbote und Regeln sinnvoll begründet und gerecht sein müssen. Weiter beginnen sie, die Anweisungen und Aussagen von Autoritäten mit immer sinnvolleren Kriterien kritisch zu bewerten und zu hinterfragen. Die Entwicklung von der heteronomen zur autonomen Sichtweise der Kinder kann anhand der Auffassung beobachtet werden, wie die Kinder eine Verfehlung interpretieren und anhand

dieser Auffassung dann eine in ihren Augen gerechte Strafe festlegen. Jüngere Kinder im heteronomen Stadium fordern in der Regel Sühnestrafen für begangene Übertretungen. Oftmals handelt es sich dabei um „drakonische Strafen ohne Gespür für die Verhältnismässigkeit von Strafe und Vergehen" (Montada 2008: 587). Von älteren Kindern aus dem autonomen Stadium werden eher Strafen vorgeschlagen, welche eine Wiedergutmachung beinhalten und nach Möglichkeit eine natürliche Konsequenz der Verfehlung darstellen. Somit soll mit Hilfe der Strafe zusätzlich noch der Sinn der von dem Vergehen verletzten Norm mit aufgezeigt werden (vgl. ebd.: 587).

Auf diesen Erkenntnissen von Piaget baute Lawrence Kohlberg in der 1960er Jahren seine Theorie zur Entwicklung moralischen Urteils auf. Seine Veröffentlichungen stiessen auf grosse Aufmerksamkeit und bis heute ist Kohlbergs Theorie eine der Einflussreichsten auf diesem Gebiet geblieben. Kohlberg interessierte sich zunächst noch nicht für die Frage der moralischen Normen von Heranwachsenden. Laut Montada (2008: 593) bestand sein Interesse in der Entwicklung von „Begründungen normativer Urteile und Orientierungen", welche zu den von den Kindern gefällten Urteilen führten. So galt seine Neugier auch weniger den Entscheidungen, welche seine Probanden wirklich trafen, sondern viel mehr den Argumenten, welche für die Begründung dieser Entscheidungen herangezogen wurden. Auf diese Weise gelangte er zu drei verschiedenen Niveaus der moralischen Entscheidung, welche er nochmals in je zwei weitere Unterstufen unterteilte:

- **Das präkonventionelle Niveau:**

In dieser ersten Stufe werden im engeren Sinne noch keine moralischen Entscheidungen getroffen. Die Entscheidung, sich an die geltenden Regeln zu halten, wird massiv durch drohende Strafen oder den Einfluss von Autoritäten bestimmt. In der zweiten Stufe des präkonventionellen Niveaus erkennen nun die Kinder erste Wechselbeziehungen des menschlichen Verhaltens. Das moralische Handeln der Kinder wird dadurch geleitet, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen. Zwischenmenschliche Beziehungen in dieser Stufe werden nach dem Prinzip ‚wie du mir, so ich dir' gestaltet (vgl. Montada 2008: 594).

- **Das konventionelle Niveau:**

In der dritten Stufe, der ersten des konventionellen Niveaus, ist es für die Heranwachsenden zentral, die für sie wichtigen Sozialbeziehungen zu pflegen und zu erhalten. Die moralischen Erwartungen des Gegenübers werden von den Kindern auf dieser Stufe erkannt und sie möchten diesen in der Regel (ohne Androhung von Strafe) bereitwillig entsprechen. Gleichzeitig richten sie aber entgegengesetzt auch Erwartungen an das Verhalten dieser anderen Personen. In der dritten Stufe bleibt diese Orientierung jedoch noch meist auf die Familie oder andere primäre Bezugspersonen beschränkt. In der vierten Stufe erweitert sich diese Orientierung auch auf übergeordnete Systeme wie z.B. den Staat und die Religionsgemeinschaften. Das Kind entdeckt die Bedeutung von

moralischen Normen und Werten, damit trotz unterschiedlichen Interessen und Orientierungen der einzelnen Menschen ein friedliches Zusammenleben möglich bleibt (vgl. ebd.: 594f.).

- **Das postkonventionelle Niveau**

Ab dem Erreichen der postkonventionellen Stufen wird vom Individuum erkannt, dass das System als Gesellschaftsvertrag angesehen werden kann, welcher, mit Ausnahme der Menschenrechte, prinzipiell zwischen den Beteiligten verhandelbar und damit veränderlich ist (vgl. ebd.: 597). Da diese Stufen gemäss Kohlberg nur von einer Minderheit der erwachsenen Personen erreicht werden kann, wird an dieser Stelle nicht mehr genauer auf die fünfte und sechste Stufe des postkonventionellen Niveaus eingegangen.
Laut Kohlberg verbleiben die Kinder in der Regel bis zu ihrem zehnten Lebensjahr auf dem präkonventionellen Niveau. Ab einem Alter von ca. 13 Jahren haben dann schliesslich die meisten das Niveau der konventionellen Moral erreicht. Diese altersbedingte Einteilung sollte für die Gestaltung von Beratungsprozessen mit Kindern im Hinterkopf behalten werden, da damit eventuell grundsätzliche Unterschiede von moralischen Beurteilungen zwischen Erwachsenen und Kindern erklärt und in den Prozess mit einbezogen werden können (vgl. Melzer/Methner 2012: 50f.).

4.3.3 Entwicklung der Perspektivenübernahme

In Beratungsprozessen wird oftmals die Fähigkeit der Perspektivenübernahme bedingt: „Kompetentes Handeln setzt die Fähigkeit der Perspektivenübernahme voraus. So verwundert es wenig, dass diese Fähigkeit im Bereich der emotionalen Kompetenz einen hohen Stellenwert einnimmt“ (Melzer/Methner 2012: 44). Der Perspektivenwechsel eröffnet in solchen Prozessen eine Chance, die vorhandene, problembeladene Situation aus der Sichtweise der anderen involvierten Personen zu sehen. Durch diese Sichtwechsel können eventuell zusätzliche, der Lösung des Problems dienliche Erkenntnisse gewonnen werden (vgl. ebd.: 44f.).
Robert L. Selmans Modell der sozial-kognitiven Entwicklung orientiert sich an Kohlbergs Theorie zur Entwicklung moralischen Urteils. Der Begriff der sozialen Perspektivenübernahme umfasst dabei nicht nur die Fähigkeit eine bestimmte Situation oder Handlung vom Standpunkt einer anderen Person aus zu sehen, sondern er umfasst auch noch das Verständnis, wie solche verschiedene Sichtweisen zueinander in Beziehung stehen und gegebenenfalls miteinander koordiniert werden können (vgl. Selman 1984: 30). Diese Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme entwickeln sich, analog zu Kohlberg, in einer Stufenabfolge:

Niveau O – Die undifferenzierte und egozentrische Perspektivenübernahme (ungefähr 3-7 Jahre):

Auf diesem Niveau unterscheidet das Kind noch nicht deutlich zwischen den physischen und psychologischen Eigenheiten einer Person. Es denkt, dass die Gefühle und Gedanken der anderen für alle sichtbar sind und damit beobachtet werden können. Es kann noch nicht klar zwischen absichtlichem und unabsichtlichem Handeln unterscheiden. Die Bewertung dieser Handlungen erfolgt anhand des erzielten Effektes, anstatt der eigentlichen Absicht. Das Kind erkennt noch nicht, dass eine andere Person dieselbe Situation anders interpretieren und daraufhin auch anders darauf reagieren kann (vgl. ebd.: 50f.).

Niveau 1 – Die differenzierte und subjektive Perspektivenübernahme (ungefähr 5-9 Jahre):

Der wichtigste Fortschritt dieses Niveaus besteht darin, dass dem Kind bewusst wird, dass die Perspektive personenabhängig und damit von Person zu Person verschieden ist. Zudem lernt das Kind in diesem Alter, beabsichtigte von unbeabsichtigten Handlungen zu unterscheiden. Es erkennt, dass die Menschen unterschiedlich denken, weil sie sich in verschiedenen Situationen befinden und so auch verschiedene Erfahrungen gemacht haben. Es glaubt jedoch noch immer, die Gefühle und das Befinden der anderen einfach an deren Mimik und Verhalten ablesen zu können. Auch werden die Beziehungen und Wirkungen zwischen den erkannten Perspektiven nur aus der Sicht einer beteiligten Person betrachtet und somit nur die Folgen für diese Person bedacht. So steht z.B. für das schenkende Kind fest, dass das Geschenk die beschenkte Person auch sicher freut (vgl. ebd.: 51).

Niveau 2 – Die selbstreflexive/zweite Person- und reziproke Perspektivenübernahme (ungefähr 7-12 Jahre):

Das Kind lernt in dieser Stufe, in Gedanken aus sich selber herauszutreten und das eigene Handeln aus der Perspektive einer anderen Person zu betrachten. So kann das Kind mögliche Reaktionen auf sein Handeln erahnen und vorwegnehmen. Das Kind erkennt, dass eine Person mehrere Gefühle auf einmal erleben kann. Es versteht, dass es Dinge tun kann, die es möglicherweise gar nicht beabsichtigt hat und dass die Menschen somit auch entgegen ihrer eigentlichen Gefühle und Überzeugungen handeln können. Folglich entdeckt das Kind, dass das äussere Erscheinungsbild lediglich aufgesetzt werden kann und somit vielleicht nicht den wahren Gefühlen dieser Person entspricht. In den Beziehungen beginnt es zudem, sich in die Haut seines Gegenübers zu versetzen und es realisiert, dass die andere Person dies ebenso tut und somit die eigenen Absichten potentiell durchschaut werden können. So erkennt das Kind, dass man

aufgrund der möglichen Unterschiede zwischen Erscheinungsbild und innerer Gefühlswelt andere Menschen über das eigene Befinden täuschen kann (vgl. ebd.: 51f.).

Niveau 3 – Die dritte Person- und gegenseitige Perspektivenübernahme (ungefähr 10-15 Jahre):

Heranwachsende, welche sich auf diesem, abschliessenden dritten Niveau befinden, gelingt es nicht nur zunehmend, alle an der Interaktion beteiligten Perspektiven gleichzeitig zu betrachten, sondern diese und damit auch die einzelnen Beziehungen untereinander, zu koordinieren. In den Beratungsprozessen stellt dies den Ausgangspunkt für einen Perspektivenwechsel dar, in welchem alle Perspektiven berücksichtigt, die vorhandenen Interessen ausgelotet und somit der Weg für eine allseits akzeptierte Lösung geschaffen werden kann. Personen in diesem Stadium denken in der Regel, dass das Verständnis und Entgegenkommen gegenseitig sein müssen, um wirklich realisiert werden zu können. Es wird eingesehen, dass in sozialen Beziehungen nicht nur verlangt und eingefordert werden kann, sondern im Gegenzug auch zurückgegeben werden muss. Zudem werden die sozialen Beziehungen als zeitlich überdauernde Systeme betrachtet, in denen Gedanken und Erfahrungen gegenseitig geteilt und ausgetauscht werden (vgl. ebd.: 53f.).

Wie man bei den sich doch sehr stark überschneidenden Altersangaben bei Selman erkennen kann, variiert die Fähigkeit, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen, bei Kindern gleichen Alters stark. Solch grosse, individuelle Unterschiede können unter anderem auf die kognitive Reife des Kindes, wie auch auf gemachte Erfahrungen, in denen die Kinder zur Perspektivenübernahme ermutigt werden, zurückgeführt werden (vgl. Berk 2008: 440).

4.4 Sprachentwicklung

In einem interaktiven Prozess wie der Beratung, nimmt die verbale Sprache einen äusserst hohen Stellenwert ein (vgl. Melzer/Methner 2012: 37). Darum soll in diesem Kapitel zusätzlich noch auf die Sprachentwicklung der Kinder eingegangen werden.
Als erstes kann zwischen dem Sprachverständnis und der aktiven Sprachproduktion der Kinder unterschieden werden. So geht in der Entwicklung im Allgemeinen das passive Sprachverständnis der aktiven Sprachproduktion voraus. Kleine Kinder verstehen bereits eine längere Zeit lang sowohl Worte, als auch grammatische Strukturen, bevor sie selber aktiv Sprache herstellen. Kinder bauen sich bereits im Vorschulalter einen passiven Wortschatz auf, welcher bis zum Erreichen des sechsten Lebensjahres auf durchschnittlich 10‘000 Wörter anwächst. Auch die mittlere Satzlänge wird in diesem Zeitraum immer grösser. Die Kinder werden fähig, zunehmend komplexere Satzstrukturen

zu verstehen und auch selber zu bilden. Vor allem im Schulalter entwickeln sich diese bereits erworbenen, sprachlichen Fähigkeiten nochmals in grossen Schritten (vgl. ebd.: 39). Aber sind Kinder sprachlich dazu in der Lage, auch in komplexen sozialen Interaktionen wie z.B. einer Beratungssituation aktiv verbal mitzuarbeiten? Mit etwa vier bis fünf Jahren entwickeln die Kinder weitere sprachliche Kompetenzen, welche für diese sozialen Interaktionen von zentraler Bedeutung sind. So konnte mittels Versuchen aufgezeigt werden, dass Kinder in diesem Alter bereits in der Lage sind, andere zu überzeugen und nötigenfalls auch Befehle auszusprechen. Wenn sie in einem Gespräch eine Aussage nicht verstanden haben, geben sie dies mittels Kontingenzfragen wie ‚Was?" oder „Hä?" zu verstehen und fordern somit ihr Gegenüber auf, weitere Erklärungen abzuliefern. Kinder im Primarschulalter schliesslich dürfen bereits als kompetente Gesprächspartner bezeichnet werden. Sie sind bis zu einem bestimmten Grad in der Lage, in Gesprächen ihre Äusserungen den Fähigkeiten ihres Kommunikationspartners anzupassen. Auch gelingt es ihnen zunehmend besser, bei einem Thema zu bleiben ohne abzuschweifen und ein bestehendes Gespräch in Gang zu halten. Im Vergleich mit jüngeren Kindern denken Schulkinder vermehrt und differenzierter über die Aussagen ihrer Mitmenschen nach und können somit auch besser einschätzen, ob sie von diesen auch wirklich verstanden wurden oder nicht (vgl. Meier 2007: 25).

Abschliessend kann gesagt werden, dass Kinder bereits im Alter von vier bis fünf Jahren über genügend grosse kommunikative Kompetenzen verfügen, um in sozialen Interaktionen bestehen und aktiv mitarbeiten zu können (vgl. Meier 2007: 26). Problematisch sind nicht eventuell komplizierte, dem Kind unbekannte Wörter sondern einzig deren ungenügende Einführung seitens der beratenden Person. Ganz allgemein sollte, unabhängig vom Alter der hilfesuchenden Person, bedacht werden, dass nicht alle Menschen über die gleichen sprachlichen Fähigkeiten und einen ähnlich gut ausgestatteten Wortschatz verfügen. Darum sollte sich die helfende Person immer den Entwicklungsstand und den Erfahrungsschatz ihres Gegenübers bewusst machen und sich diesem adäquat anpassen. Was aber gleichzeitig auch nicht heissen soll, dass die Sprache, speziell für Kinder, keine Herausforderung mehr darstellen sollte, denn um sich weiterentwickeln und verbessern zu können, müssen die Kinder ständig gefordert und damit auch gefördert werden (vgl. Melzer/Methner 2012: 37f.).

5. Partizipation

5.1 Formen der Partizipation

In seinem ursprünglichen Sinn bezeichnete der Begriff der Partizipation ausschliesslich solche Verfahren und Handlungen, durch welche die Bürgerinnen und Bürger eines Landes gewissen Einfluss auf politische Prozesse nehmen konnten. In den 1970er Jahren erlangte die Partizipation im Zuge einer gesellschaftlichen Modernisierung einen neuen, zentraleren Stellenwert. Sie wurde zum neuen Gestaltungsprinzip von Institutionen. In dieser Form stellte sie eine neue Art der Sicherung von demokratischen Prozessen und ein Kriterium für Transparenz dar. Dadurch eröffnete sie ein Weg zu grösserer sozialer Gerechtigkeit. Somit ist es kaum verwunderlich, dass sich die neu aufkommende Auseinandersetzung mit der Partizipation nicht mehr auf das politische Feld allein beschränkte. So wurde schliesslich die Partizipation in sämtlichen Feldern der Sozialen Arbeit, besonders aber in der Kinder- und Jugendhilfe zu einer festen, handlungsleitenden Grösse (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2010: 11f.). Inzwischen wird die Partizipation wie folgt beschrieben: „Der Begriff Partizipation bezeichnet die Teilnahme einer Person oder Gruppe an Entscheidungsprozessen oder an Handlungsabläufen, die in übergeordneten Strukturen oder Organisationen stattfinden. Die Teilnahme kann mehr oder minder anerkannt, berechtigt und erwünscht sein." (SOCIALinfo: o.J.)

Es gibt unzählige Formen der Partizipation. Um aber dennoch einen gewissen Überblick zu erhalten, können die verschiedenen Formen beispielsweise anhand ihres Grades an Verbindlichkeit sortiert und eingeordnet werden. Richard Schröder hat eine Leiter entworfen, welche mit jeder Stufe eine grössere Verbindlichkeit der Partizipation aufweist:

1. Fremdbestimmung: Personen werden manipuliert. Sie werden fremdbestimmt und sollen z.B. an Veranstaltungen teilnehmen, über deren Sinn und Zweck sie nicht informiert sind. Sie werden als ‚Dekorationen' oder als Legitimation bei ‚Alibi-Veranstaltungen' eingesetzt, an welchen sie aber nur scheinbar eine Stimme haben.
2. Mitbestimmung: Personen nehmen nicht nur an Prozessen Teil, sondern werden sporadisch auch in Entscheidungsplanungen weiterer Schritte involviert. Sie beteiligen sich an Projekten, welche zwar von anderen geplant und vorbereitet wurden, sind aber über deren Absichten und Pläne gut informiert. Die Meinung aller Teilnehmenden ist gefragt, sie haben aber keine abschliessenden Entscheidungsbefugnisse.

3. Selbstbestimmung: Die Teilnehmenden entwickeln aus einer eigenen Betroffenheit heraus eigene Projekte. Sie fällen und tragen die nötigen Entscheidungen selbständig, werden aber im Bedarfsfall unterstützt.

(vgl. Jaun 2001: 101f.)

5.2 Psychologische Dimension der Partizipation

Partizipation ist nicht nur wünschenswert und wichtig weil sie zu einer Bildung und Stärkung von sozialen Ressourcen führen kann, sie besitzt auch eine wertvolle, psychologische Dimension.

Aaron Antonovskys (1997) empirisch fundiertes Modell der Salutogenese erlangte in den letzten Jahren in der klinischen Psychologie, der Psychodynamik und der Gesundheitspsychologie eine immer grössere Bedeutung und wird nun zunehmend auch in der Sozialen Arbeit angewandt. Dieses Modell richtet seine Aufmerksamkeit auf die gesundheitsfördernden Bedingungen in den alltäglichen Lebenswelten der Menschen. Dabei betrachtet es diese als handelnde Subjekte, welche aktiv ihre sozialen, ökologischen und materiellen Umwelten gestalten, bearbeiten sowie wenn nötig und möglich auch verändern (vgl. Lenz 2001: 38). Somit wird der einzelne Mensch aktiver Gestalter seines eigenen Lebens. Eine zentrale Aussage der Salutogenese ist, dass die Gesundheit und das Wohlbefinden eines Menschen umso ausgeprägter werden, je grösser und besser seine Möglichkeiten sind, die Welt und auch sein eigenes Leben verstehen und beeinflussen zu können. Diese Möglichkeiten der Einflussnahme werden als das Kohärenzgefühl bezeichnet. Die im Kohärenzgefühl beheimateten Kompetenzen ermöglichen es einer Person, kompetent aus der ihr zur Verfügung stehenden Palette an Widerstandsressourcen auszuwählen. Es hilft ihr, situationsadäquat auf ein vorherrschendes Problem zu reagieren, es verstehbar und somit auch handhabbar zu machen. Antonovsky bezeichnet das Kohärenzgefühl als eine entscheidende, gesundheitsfördernde Variable. Er konnte belegen, dass sich das Kohärenzgefühl und die Widerstandsressourcen aufgrund von Lebenserfahrungen entwickeln, welche stark durch Partizipation und Selbstbestimmung geprägt werden. Dies sind Situationen, in denen sich die Person selbst als gestaltendes und eigenständig handelndes Subjekt erfahren darf (vgl. ebd.: 42).

Fehlende Partizipation, also Situationen und Prozesse in denen die Person nicht selbst entscheiden und bestimmen darf und sich somit als fremdbestimmtes, handlungsunfähiges Objekt erleben muss, bilden ein wichtiges Muster an Lebenserfahrungen, das Stressoren und Spannungszustände erzeugt, welche häufig zu

gesundheitlichen Problemen und Beeinträchtigungen führen (vgl. ebd.: 49). So konnte in verschiedenen empirischen Studien ein enger Zusammenhang zwischen der Ausprägung des Kohärenzgefühls und dem Gesundheitszustand der untersuchten Personen festgestellt werden. Denn wenn es Menschen nicht gelingt, eine sinnhafte Ordnung in ihrem Leben zu finden oder selbst herzustellen, dann wirkt sich das oftmals in Form einer Demoralisierung und weiteren psychischen und physischen Problemen aus (vgl. ebd.: 42).

Laut Antonovskys Analyse des Lebenszyklus finden die grundlegenden Prägungen des Kohärenzgefühls in der Kindheit statt. So hängt es wesentlich von den in diesem Alter gemachten partizipativen Erfahrungen ab, ob sich später ein stärkeres oder schwächeres Kohärenzgefühl entwickelt. Somit ist es im Lebensabschnitt der Kindheit äusserst wichtig, dass die Heranwachsenden die Konsistenz als wichtige und leitende Norm erleben. Sie müssen die Möglichkeit bekommen Herausforderungen in Eigenregie anzunehmen und zu meistern, sowie in die für sie wichtigen Entscheidungsprozesse eingebunden zu werden. Damit schützen sie sich vor Bevormundung und Instrumentalisierung (vgl. Lenz 2001: 42). Gerade in den momentanen gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen erweist sich das Kohärenzgefühl als eine zentrale Ressource, welche in der Entwicklung der Kinder und deren Bewältigung der anstehenden Entwicklungsaufgaben eine besondere Rolle und Funktion einnimmt. Die Lebenswelten der Kinder haben in letzter Zeit massiv an Struktur und Eindeutigkeit verloren. Die Vielzahl und Vielgestaltigkeit der möglichen Lebensmodelle und -formen bieten einerseits zwar grosse Freiheiten und Möglichkeiten, sie erfordern aber zugleich auch ein hohes Mass an Selbstverantwortung und Eigenaktivität. Die Heranwachsenden müssen immer früher und öfter Entscheidungen fällen und ihre eigenen Lebensstile und Lebenswege selbst bestimmen. Diese grosse Pluralität und die damit verbundenen hohen Leistungsanforderungen an die Heranwachsenden machen neue Formen des Bewältigungshandelns notwendig. Somit sind neuerdings vor allem solche Kompetenzen gefragt, welche sie dabei unterstützen, Entscheidungen selbständig zu treffen und auch in unübersichtlichen Situationen die Übersicht nicht zu verlieren. Zusätzlich werden immer häufiger soziale Fähigkeiten, wie die des Aushandelns, des Verknüpfens und Kommunizierens verlangt. Das Kohärenzgefühl vermittelt den Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung der an sie gestellten Anforderungen ein positives Bild ihrer eigenen Handlungskompetenzen. Es unterstützt ihren Glauben an die Lösbarkeit und Gestaltbarkeit der an sie gestellten Herausforderungen und fördert ihre Selbstorganisationsprozesse. Es hilft ihnen, die Ambivalenzen und Offenheit ihres Lebens nicht mehr nur als Problem, sondern auch als Möglichkeit und Herausforderung zu verstehen und für sich daraus einen Lebenssinn zu konstruieren (vgl. ebd.: 43).

Antonovsky identifiziert in seinem Modell drei zentrale Komponenten, welche massgeblich zur Bildung des Kohärenzgefühls eines Menschen beitragen: Die Verstehbarkeit der äusseren und der inneren Welt, das Ausmass des Selbstvertrauens und die Bedeutsamkeit, welche als Mass für den subjektiv erlebten Sinn des eigenen Lebens dient. Zudem tragen nochmals drei Faktoren zur Weiterentwicklung und Erhaltung des Kohärenzgefühls bei: Die Konsistenz der eigenen Gedanken und Gefühle, die ausgewogene Balance zwischen einer Unter- und Überforderung sowie die erlebte Teilhabe an der Gestaltung von Ereignissen und Prozessen. Somit ist die Partizipation innerhalb des salutogenetischen Modells eine zentrale Voraussetzung für ein gesundes Aufwachsen eines Menschen (vgl. Betz et al. 2010: 12f.). Ausschlaggebend für den Erfolg ist dabei das Selbstbild der betroffenen Person. Sieht sie sich selbst als Opfer und fühlt sich den Launen des Schicksals ausgeliefert oder schaut sie sich als aktiver Akteur ihres eigenen Lebens an, welcher Probleme als Herausforderungen betrachtet, die da sind um gelöst zu werden (vgl. Köppel 2003: 18)? Laut Antonovsky können zwar durch Fremdbestimmung geprägte Lebenserfahrungen für die Betroffenen durchaus konsistent und ausgeglichen sein. Wenn aber dauernd andere Personen für uns entscheiden und wir nie etwas zu sagen haben, werden wir zu Objekten reduziert. Dadurch erleben wir die Umwelt unseren Handlungen und somit auch unserer Person gegenüber als gleichgültig und wird dann schliesslich irgendwann zu einer Welt ohne jede Bedeutung (vgl. Lenz 2001: 42).

5.3 Partizipation von Kindern

Die Vorstellungen darüber, was denn mit der Partizipation von Kindern in der Praxis eigentlich gemeint ist, sind sehr verschieden. So traten in einer Umfrage bei Schulen und Gemeinden sehr unterschiedliche Beschreibungen von Kinderpartizipation zutage. Das Spektrum an möglichen Antworten reichte von dem äusserst unverbindlichen Angebot, „ein offenes Ohr“ für die Anliegen der Kinder zu haben bis hin zu genau festgelegten Konzepten wie Klassen- und Schülersitzungen (vgl. Jaun 1999: 265).

Thomas Jaun (2001: 91) bezeichnet die Partizipation von Kindern als „die verbindliche Einflussnahme von Kindern und Jugendlichen auf Planungs- und Entscheidungsprozesse, von denen sie betroffen sind, mittels ihnen angepasster Formen und Methoden.“ Somit kann nur dann von Partizipation gesprochen werden, wenn der Einbezug der Kinder über einen allgemeinen Austausch hinausgeht und dadurch überhaupt erst verbindlich wird (vgl. Jaun 1999: 266).

Überhaupt reicht das Prinzip der Partizipation weit über erzieherische und schulische Fragestellungen hinaus. Es geht in seiner Gesamtheit um die Sicherung eines der

grundlegendsten Menschenrechte und wird als Recht auf Beteiligung in Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben (vgl. Jaun 2001: 25).

Die Partizipation von Kindern verfügt über eine grosse Bedeutung für die Gesellschaft und kann aus vier unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden.

1. Aus **philosophischer Sicht** stellt die Anerkennung der Partizipation von Kindern eine Änderung bezüglich des Menschenbildes dar, welches die Erwachsenen von ihnen haben. So werden die Kinder neu als handlungsfähige Subjekte mit einer eigenen Persönlichkeit und den dazugehörigen Rechten anerkannt. Diese Änderungen des Menschenbildes stossen, vor allem bei schulpflichtigen Kindern, aber nach wie vor auf Widerstand. Dabei werden die mangelnde Reife und das ungenügende Urteilsvermögen dieser Kinder in den Mittelpunkt der Kritik gesetzt (vgl. Jaun 1999: 263).
2. Aus **entwicklungspsychologischer Sicht** stärken partizipative Erfahrungen die Identifikation der Kinder mit ihrer jeweiligen Lebensumwelt. Dadurch wird langfristig auch das Verantwortungsbewusstsein der Kinder gestärkt und gefördert. Gleichzeitig ist das aus der Betroffenheit wachsende Verantwortungsbewusstsein auch ein effektiver Schutz vor Manipulationen, welche der Partizipation von Kindern regelmässig angelastet wird. Die Manipulation ist als Gefahr als solche zwar durchaus ernst zu nehmen, der Vorwurf deutet aber gleichzeitig auch stark auf ein mangelndes Vertrauen gegenüber den Fähigkeiten der Kinder hin. Um dieses Vertrauen zu stärken, sollten nicht die (eventuell fehlenden) Möglichkeiten der Kinderpartizipation im Fokus der Diskussionen stehen, sondern mögliche, altersangemessene Formen und Voraussetzungen für eine gelingende Beteiligung der Kinder, welche eine wirkliche Mitsprache ermöglichen und gleichzeitig eine Manipulation durch die Erwachsenen verhindern (vgl. ebd.: 263f.).
3. Aus **politischer Sicht** kann die Beteiligung von Kindern auch als eine Umverteilung der Macht angesehen werden. Denn mittels der Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird nun eine Gesellschaftsgruppe in Planungs- und Entscheidungsprozesse mit einbezogen, welche bislang nicht oder zumindest kaum beachtet wurde. Da die gängigen politischen Prozesse aber in ihrer Struktur für die Kinder kaum bis gar nicht attraktiv sind, müsste die Eignung der gängigen demokratischen Beteiligungsformen in Frage gestellt und in Zusammenarbeit mit den Heranwachsenden neu ausgestaltet werden (vgl. ebd.: 264).
4. Aus **pädagogischer Sicht** bietet die Partizipation für die Kinder eine Möglichkeit, unter gebotenen Schutzmassnahmen, durch eingehende Beschäftigung mit den

unterschiedlichen Lebensbereichen wichtige Lernerfahrungen für das spätere Leben zu machen (vgl. ebd.: 263).

Wie die vier gesellschaftlichen Perspektiven der Partizipation von Kindern bereits implizieren, hat in der anthropologischen Sicht auf die Kinder generell ein grundlegender Wandel stattgefunden. So werden sie nicht mehr so wie früher als ‚unfertige' Wesen angesehen, für die die Erwachsenen alle Entscheidungen treffen müssen und die keine Verantwortung übernehmen können, bis sie ‚alt genug' dazu sind. Inzwischen gelten Kinder als handlungskompetente Subjekte, welchen zugetraut wird für ihre eigenen Anliegen einzustehen (vgl. Fatke/Niklowitz 2003: 3). Die den Kindern in diesem Zusammenhang zugetrauten, partizipativen Prozesse können in einer sowohl direkten, als auch indirekten Form ausgestaltet sein. Sie können konventionelle und unkonventionelle Formen annehmen und finden in den unterschiedlichsten Lebensbereichen statt. So ist es kaum erstaunlich, dass es eine grosse Vielfalt an Formen der Kinder- und Jugendpartizipation gibt und diese mehrere gesellschaftliche Funktionen erfüllt. Drei der wichtigsten Funktionen sind:

1. Die Sozialisation der Kinder wird massgeblich von erlebten Partizipationserfahrungen mitbeeinflusst. Dies sowohl im primären Bereich, wie der Familie und den Peer-Groups, als auch im sekundären Bereich wie der Schule und der Gemeinde. Durch diese Beteiligung werden nicht nur die Kompetenzen, sondern auch das Verantwortungsgefühl sowie eine positive Identitätsentwicklung der Kinder gefördert.
2. Die Partizipation erfüllt auch eine integrative Funktion der Gesellschaft. Dies vor allem in solchen Fällen, in denen es sich um die Teilhabe ausländischer oder behinderter Kinder handelt. Die Partizipation schafft eine Solidarität, welche einen wesentlichen Beitrag an die erfolgreiche Eingliederung dieser Kindern in das gesellschaftliche Leben leisten kann.
3. Kinder können als Experten für ihr eigenes, alltägliches Leben betrachtet werden. Darum kann die Partizipation von Kindern auch auf solche Probleme aufmerksam machen, welche den Erwachsenen ansonsten verborgen geblieben und nicht bewusst geworden wären. Solche Prozesse können die Erwachsenen für zentrale Anliegen und Wünsche der Kinder sensibilisieren und ihnen dadurch auch ein grösseres und verbessertes Verständnis von deren momentanen Lebenslage vermitteln.

(vgl. Fatke/Niklowitz 2003: 14 -16)

Damit aus ‚guten' Projekten mit Kindern wirkliche Partizipationsprojekte werden, müssen folgende Merkmale erfüllt sein:

Betroffenheit: Je unmittelbarer ein bestimmtes Problem die Kinder betrifft, umso grösser ist ihre Identifikation mit dem Thema. Diese Identifikation hilft ihnen, sich eine eigene Meinung zum Sachverhalt zu bilden und sich somit auch engagierter am Lösungsfindungsprozess zu beteiligen. Ganz allgemein und nicht nur auf die Kinder beschränkt, ist die Betroffenheit einer der wichtigsten Beweggründe, welcher die Menschen zu einer demokratischen Beteiligung animiert.

Verbindlichkeit: Damit sie sich wirklich für ein Projekt engagieren, muss dieses für die Kinder eine sicht- bzw. erlebbare Wirkung haben. Wenn diese Wirkungen ausbleiben, wird sich ein Kind in Zukunft kaum mehr ernsthaft und vertieft am Prozess beteiligen.

Offenheit: Beteiligungsprozesse für Kinder sollten nach Möglichkeit freiwillig und so gestaltet sein, dass ein eventuelles Abschweifen vom vorgegebenen Thema und der geplanten Methode möglich ist. Zudem müssen Erwachsene, welche die Durchführung der Projekte begleiten, der Verlockung widerstehen können, die Richtung und den Inhalt der Prozessabläufe zu steuern.

Transparenz: Um sich wirklich an einem Prozess beteiligen zu können, müssen die Kinder verstehen, worum es überhaupt geht und welches ihre Rolle innerhalb dieses Prozesses ist. Weiter kommen die erwachsenen Begleitpersonen in der Regel nicht darum herum, gewisse von den Kindern erarbeitete Ergebnisse zusammenzufassen und damit auch zu interpretieren. In dieser Übersetzungsarbeit besteht die Gefahr von Missverständnissen oder von unbewusster Prozesssteuerung durch die Erwachsenen.

Unmittelbarkeit: Zeitspannen von bis zu einem Jahr sind für das Empfinden der Kinder eine viel zu lange Zeit, sie können nicht so lange warten. Darum sollten sich die Wirkungen der Projekte möglichst bald bemerk- und erlebbar machen, um die Begeisterung und Mitarbeit der Kinder nicht mitten im Prozess zu verlieren.

Kontinuität: Einzelne, für sich alleine stehende Beteiligungsprojekte sind zwar wünschens- und begrüssenswert, aber auch dann keine Partizipation, wenn sie zu sichtbaren Resultaten führen. Man kann, streng genommen, erst dann von Partizipation sprechen, wenn die Beteiligung stetig erlebbar und zu einer Selbstverständlichkeit wird.

(vgl. Jaun 1999: 270f.)

Neben allen Chancen und Möglichkeiten, die der Partizipation von Kindern innewohnen, lauern dort auch Gefahren. So kann es z.B. vorkommen, dass Erwachsene in einem Partizipationsprojekt von den Kindern planungsfertige, gänzlich durchdachte Ergebnisse und Ausführungen erwarten. Dies führt jedoch lediglich zu einer Überforderung der Kinder und wird bewirken, dass sich diese enttäuscht vom Prozess abwenden. Die Stärke der Kinder liegt in ihrer teils schier unendlichen Phantasie, ihren Ideen und dem Entwickeln

von Visionen (vgl. Jaun 2001: 65). Eine weitere, oft genannte Gefahr sind die drohenden Manipulationen der Kinder durch die am Prozess beteiligten Erwachsenen. Diese können entweder in Form einer ‚Instrumentalisierung' oder der Organisation von ‚Alibiveranstaltungen' auftreten. Von einer Instrumentalisierung spricht man, wenn Erwachsene die Kinder zu Aussagen, Meinungen oder Ergebnissen führen wollen, die den Vorstellungen dieser Erwachsenen entsprechen. Die Gefahr durch Alibiveranstaltungen besteht darin, dass an diesen Gelegenheiten offiziell zwar eine Mitbestimmung der Kinder zelebriert wird, sie in Wirklichkeit aber ohne jegliche Auswirkungen bleiben. Diese Veranstaltungen dienen im Grunde meistens lediglich der Profilierung der organisierenden Erwachsenen und bieten den Kindern neben der erlebten Enttäuschung kaum etwas (vgl. Fatke/Niklowitz 2003: 15). Zudem kommt hinzu, dass die Partizipation beispielsweise in den Schulen oftmals bereits flächendeckend eingeführt wurde und somit die Kinder zu allen möglichen lebensweltlichen Themen miteinbezogen werden. Allen positiven Effekten dieser Praxis zu Trotz, werden durch dieses flächendeckende Miteinbeziehen sämtliche Subkulturen der Kinder und Jugendlichen von Beginn an untergraben und verunmöglicht, indem die Mitbestimmung der Kinder jegliche Opposition und Bildung von alternativen Ansichten verhindert (vgl. Muntwyler 2007: 11).

Die hier beschriebenen Gefahren der Überforderung, der Manipulation oder der Determinierung jeglicher Opposition sind jedoch kein Grund, die Partizipation von Kindern prinzipiell abzulehnen. Die positiven Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, welche durch die gemachten Partizipationserlebnisse erzielt werden, überwiegen doch bei Weitem (vgl. Fatke/Niklowitz 2003: 16).

Kinder benötigen nicht nur ein gewisses Mass an Teilhabe, um sich gut entwickeln zu können, sie haben dadurch sogar deutlich grössere Chancen, psychisch und physisch gesund zu bleiben. In der Regel ist es nicht zuletzt ihr eigener Wunsch, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen an einem realen und somit auch fordernden Übungsfeld ausprobieren und erweitern zu können. So zeigte sich in einer Befragung über die Zufriedenheit der Kinder mit partizipativen Prozessen, an denen sie beteiligt waren, dass die genannten negativen Bewertungen in ihrem Kern immer auf irgendeine Weise mit einem zu niedrigen Grad der Partizipation zusammenhingen (vgl. Lenz 2001: 128). Darum ist es von grösster Wichtigkeit, dass in einem Beratungsprozess die betroffenen Kinder teilhaben können und nicht nur einfach ‚auch mit dabei sind'.

6. Bewertung der Beratungsansätze

An dieser Stelle werden nun die in Kapitel 3 vorgestellten Beratungsansätze im Hinblick auf ihre Anforderungen an die zu beratenen Kinder, die beratende Fachperson selber und die in den einzelnen Ansätzen vorhandenen Partizipationsmöglichkeiten der Kinder untersucht:
Die Bewertung anhand der Anforderungen an die Kinder soll klären, ob die durch die Ansätze gestellten Aufgaben überhaupt realistisch und von den Kindern zu erfüllen sind. Sie soll beantworten, ob die Kinder in der Primarschule aufgrund ihres Alters und Entwicklungsstandes dazu in der Lage sind, aktiv und konstruktiv an den betreffenden Prozessen mitzuarbeiten.
Wie sich im Laufe dieser Arbeit immer deutlicher herauskristallisiert hat, ist eine gelingende Partizipation der Kinder ein unabdingbarer Bestandteil, ja sogar eine unerlässliche Voraussetzung für einen funktionierenden Beratungsprozess aus Sicht der Kinder. Deshalb werden die einzelnen Ansätze auch auf die Partizipationsmöglichkeiten der teilnehmenden Kinder untersucht und bewertet.
Schliesslich geht diese Bachelor-Thesis in diesem Kapitel noch der Frage nach, ob die betreffenden Ansätze auch aus Sicht der Fachpersonen für die Arbeit mit Kindern geeignet sind. Sind sie in der Praxis adäquat umsetzbar oder stellen sie so grosse, unrealistische und damit praxisfremde Anforderungen an die beratenden Fachpersonen, sodass diese stetig überfordert werden und damit konstruktives, zielorientiertes Arbeiten unmöglich wird?

6.1 Personenzentrierte Beratung

Anforderungen an die Kinder:

Der personenzentrierte Beratungsansatz fordert von den im Prozess involvierten Kindern ein hohes Mass an Reflexivität. Er bedingt, dass sie sich genau und intensiv mit sich selber und ihrem Leben beschäftigen und somit auch ihr Verhalten und ihre Beziehungen zu anderen Menschen von aussen betrachten. Sie müssen in der Lage sein, ihre Gefühle, aber auch ihre momentane Situation, zu erkennen und anschliessend auch benennen und mitteilen zu können. Zusätzlich benötigen sie auch noch die notwendigen Problemlösungsstrategien, um die identifizierten Probleme zu bearbeiten und zu lösen. Ganz allgemein setzt dieser Beratungsansatz eine grosse Bereitschaft voraus, die momentan vorherrschende Situation ändern zu wollen und sich intensiv mit sich selbst und seinem Leben auseinanderzusetzen.

Bewertung: Die Kinder befinden sich im Primarschulalter nach Piaget in ihrer kognitiven Entwicklung auf der konkret-operatorischen Stufe. Somit sind sie zwar in der Lage, einfachere, mehrdimensionale Probleme selbst zu lösen. Die aber in der Regel doch relativ Komplexen Problemlagen in der Beratung könnten diese ohne fremde Hilfe wohl immer noch etwas übersteigen. Zudem ist es von den Kindern vermutlich etwas viel verlangt, Zielvorgaben alleine zu entwickeln und dann gegebenenfalls auch über einen längeren Zeitrahmen hin zu planen. Kinder können zwar durchaus planvoll und überlegt handeln. Diese Planungsfähigkeiten sind dann meist jedoch begrenzt und nur auf einen relativ kurzen Zeitraum hinaus wirksam. So ist denn, wenn sich diese Planungen über eine Dauer von über einem halben Jahr erstrecken, die Wahrscheinlichkeit gross, dass der Gegenstand dieser Planungen im Laufe der Zeit wieder aus dem Bewusstsein und den Gedanken der Kinder verschwindet, sprich einfach vergessen wird.

Zudem ist, nach Kohlberg, die moralische Entwicklung in diesem Alter noch im präkonventionellen Stadium verankert, was die Lösungsfindung von Problemsituationen, in denen neben den Kindern auch Erwachsene involviert sind (z.B. Eltern oder Lehrer), stark erschweren kann. So werden die Kinder, da sie sich auf einer anderen moralischen Stufe als die Erwachsenen befinden und damit Situationen anders beurteilen, kaum in der Lage sein, für die meist komplexen Probleme ohne Unterstützung Rezepte zu finden, die auch für die erwachsenen Personen akzeptabel sind.

Die Perspektivenübernahme sollte in diesem Setting für die Kinder durchaus zu bewältigen sein. Die Kinder befinden sich, nach Selman, in der Regel bezüglich der Perspektivenübernahme im ‚selbstreflektiven/zweite Person-Stadium'. Sie sind fähig, ihr eigenes Handeln aus Sicht einer anderen Person zu reflektieren und deren mögliche Reaktionen auf ihr Handeln gedanklich zu erschliessen. Da in diesem Ansatz die Interaktionen und Beziehungen ausschliesslich auf sich selbst bezogen werden und damit kaum alle vorhanden Beziehungsmuster in Zusammenhang gebracht und miteinander koordiniert werden müssen, können diese Reflexionen von den Kindern in diesem Alter durchaus durchgeführt und bewältigt werden.

Anforderungen an die beratende Fachperson:

Die personenzentrierte Beratung setzt nur wenige explizite Anforderungen an die Beraterinnen und Berater. Neben der Schaffung eines angstfreien und entspannten Klimas in der Beratung soll die Welt der Rat suchenden Person ins Zentrum der Betrachtungen gestellt werden. Dazu soll die Fachkraft nach Möglichkeit gänzlich auf eigene Meinungsäusserungen verzichten und sich auch aus der Problemdefinition und den Zielvorgaben inhaltlich heraushalten.

Bewertung: Was oberflächlich betrachtet ziemlich einfach und ‚nach leicht verdientem Geld' klingt, scheint mir in der Arbeit mit Kindern aber eine äusserst grosse Herausforderung zu sein. Wenn es für die Fachkräfte, nach Luitgard Brem-Gräser (1993: 73), bereits in der Arbeit mit erwachsenen Klientinnen und Klienten schwierig ist, sich aus den Prozessen der Problemdefinition und Zielvorgaben gänzlich herauszuhalten, scheint es mir in der Beratung von Kindern beinahe unmöglich. Die wenigsten Menschen werden in diesen Settings den Kindern einfach dabei zusehen, wie sie gegebenenfalls völlig unrealistische Vorgaben erstellen und Problemlösungsstrategien entwerfen, welche von vorherein zum Scheitern verurteilt sind. Die meisten Erwachsenen werden sich mehr oder minder bewusst bzw. absichtlich einmischen, bevor sie die Kinder ins ‚offene Messer' laufen lassen und somit auch wertvolle Beratungszeit ‚opfern' und vergeuden.

Weiter sehe ich bei diesem Ansatz ein zusätzliches sprachliches Problem. Die personenzentrierte Beratung verlangt von den Kindern, neben den oben aufgeführten kognitiven und sozialen Kompetenzen, ausgeprägte sprachliche Ausdrucksfähigkeiten. Diese grossen Anforderungen an die Kinder können zwar durch geeignete non-verbale Methoden teilweise aufgefangen und abgefedert werden, die daraus resultierenden Übersetzungsarbeiten für die den Beratungsprozess begleitenden Fachpersonen beinhalten aber automatisch ein gewisses Mass an Interpretation und dadurch immer auch einer gewissen persönlichen Meinungsäusserung durch die Erwachsenen.

Partizipationsmöglichkeiten der Kinder:

Der personenzentrierte Ansatz setzt eine sehr grosse Eigenaktivität der teilnehmenden Kinder voraus. Die Kinder analysieren ihre Lebensumwelten und untersuchen ihre Anteile und Handlungsweisen bezüglich ihrer Lebensgestaltung selbst. Weiter formulieren sie ihre gewünschten Zielvorstellungen hinsichtlich einer individuellen Lösungsfindung und funktionierenden Alltagsgestaltung.

Bewertung: So betrachtet ergeben sich, wenn denn der personenzentrierte Ansatz wie geplant durchgeführt werden kann, für die Kinder in der Beratung enorme partizipative Möglichkeiten. Sie halten sämtliche Zügel des Prozesses in der Hand, entscheiden eigenverantwortlich und haben die eigentlichen Handlungsbefugnisse während der Beratungszeit. Da meines Erachtens in der Praxis trotzdem eine gewisse Beeinflussung und Steuerung durch die beratende Person stattfindet, wird dieser auf den ersten Blick umfassende partizipative Aspekt etwas geschmälert. Wenn die beratende Person bewusst und ‚absichtlich' massvoll handelt, ergeben sich jedoch immer noch genügend grosse und wirkliche Partizipationsmöglichkeiten für die Kinder. Wenn die beratende Person den Beratungsprozess jedoch übereifrig und unreflektiert leitet und gestaltet, kann

aus einer aktiven Partizipation für die Kinder schnell versteckte Manipulation werden und somit das eigentliche Gegenteil des erhofften und gewünschten Effektes auslösen.

Zusammenfassung:

Abschliessend kann zum personenzentrieten Ansatz gesagt werden, dass dieser von den Kindern eine äusserst grosse Eigenaktivität und Selbstverantwortung erfordert. Im Gegenzug eröffnet er aber auch enorme partizipative Möglichkeiten und Chancen. Ein grösseres Fragezeichen setze ich in der Enthaltung jeglicher Meinungsäusserungen durch die unterstützende Fachperson. Speziell in der Arbeit mit Kindern ist es kaum bis gänzlich unmöglich, auf unbewusste wertende Reaktionen zu verzichten. Weiter sehe ich in dieser Beratungsform gewisse Probleme und Schwierigkeiten in der Durchführung, wenn die zu beratenden Kinder nicht freiwillig erscheinen und das ganze Setting in einem Zwangskontext stattfinden muss. Bei unmotivierten oder sogar sich verweigernden Kindern ist ein konstruktives Arbeiten immer nur schwer umsetzbar. In dieser Art der Beratung wird es jedoch gänzlich unmöglich. Schliesslich muss auch noch der Zeitfaktor mit berücksichtigt werden. So wird im Normalfall der Prozess durch eine eigenständige Problem- und Zieldefinition der Kinder zusätzlich in die Länge gezogen und die Beratungszeit verlängert. In der heutigen Zeit, mit zunehmendem Fallaufkommen und grossem Zeitdruck steht diese Zeit aber in der Praxis oftmals nicht zur Verfügung.

6.2 Systemische Beratung

Anforderungen an die Kinder:

Da in systemischen Beratungsprozessen die Probleme eines einzelnen Mitglieds nicht für sich alleine betrachtet, sondern anhand des gesamten Beziehungsgefüges dieses Systems untersucht werden, erfordert dieses Setting sowohl fortgeschrittene kognitive, als auch gut ausgebildete sprachliche Fähigkeiten von den Kindern. Dies allein nur schon deshalb, damit sie den meist komplexen und von den Erwachsenen dominierten Prozessabläufen und Handlungssträngen in diesem Setting folgen und verstehen können. Zudem sind die Perspektivenübernahme und die Koordination dieser unterschiedlichen Sichtweisen zentrale Mittel der systemischen Beratung.

Bewertung: Wie bereits erwähnt, befinden sich Kinder nach Piaget in ihrer kognitiven Entwicklung im konkret-operatorischen Stadium. Dies bedeutet, dass sie zwar einfache mehrdimensionale Problemstellungen bearbeiten und lösen können, ihr logisches Denken aber meist auf konkrete Objekte und Ereignisse beschränkt bleibt. In solch komplexen und abstrakten Problemfeldern wie den menschlichen Beziehungsgefügen werden sie

aber vermutlich ohne enge Begleitung und Unterstützung den Anschluss und somit auch die aktive Teilhabe am Prozess einbüssen.

Zudem stehen sie in ihrer moralischen Entwicklung in der Regel auf einer tieferen Stufe, als die meist den Ablauf bestimmenden erwachsenen Systemmitglieder. Somit bleiben, die für die Erwachsenen durchaus einleuchtenden Regeln und Gebote ohne weiterführende Erklärungen für Kinder dieses Alters meistens fremd und kaum nachvollziehbar.

Nach Selmans Modell der sozial-kognitiven Entwicklung befinden sich die meisten Kinder dieses Alters im ‚selbstreflektiven/zweite Person-Stadium. Dieses lässt das Kind zwar sein eigenes Handeln aus Sicht einer zweiten Person betrachten, verschiedene Interaktionen und Beziehungen zu anderen Personen können jedoch noch nicht aus einer aussenstehenden und übergeordneten dritten Perspektive aus betrachtet werden. Somit können von den Primarschulkindern auch noch nicht die einzelnen Perspektiven und Beziehungen zwischen den einzelnen Beteiligten eines Systems in Beziehung gesetzt, bearbeitet und koordiniert werden. Die dazu notwendigen Fähigkeiten werden erst gegen Ende der Primarschule, mit dem Erreichen des dritten Niveaus, erlangt.

Anforderungen an die beratende Fachperson:

Obwohl nach Aussagen von helfenden Personen die Kinder in der systemischen Beratung eine wichtige und zentrale Rolle einnehmen, indem sie wichtige und teils auch sensible Themen auf den Tisch bringen, scheint ihr weiterer Einfluss aber doch begrenzt zu bleiben (vgl. Meier 2007: 12f.). Dadurch, dass an diesen Prozessen neben den Kindern meist auch erwachsene (Autoritäts-)Personen mit beteiligt sind, kann es für die beratende Person zu einer grossen Herausforderung werden, allen am Prozess Beteiligten gleich viel Gewicht beizumessen und für gerechte Partizipationsanteile zu sorgen. Dies ganz besonders dann, wenn die Kinder die Minderheit der beteiligten Personen darstellen oder ein grosses Machtgefälle zwischen den involvierten Personen herrscht. Dabei sollten in diesem Setting alle Beteiligten, also auch die Kinder, etwa gleich oft zu Wort kommen, um den ihnen zustehenden Einfluss auf den laufenden Prozess wahren können.

Bewertung: Eigentlich könnte man meinen, dass sich alle Beteiligten an einem Aushandlungs- und Bearbeitungsprozess ähnlich oft und lange zu Wort melden würden. Wie Cederborg (1997: 440) in einer Untersuchung von Wortmeldungen in Familientherapiesitzungen herausgefunden hat, machen die Aussagen der Kinder in dieser Art von Beratung aber gerade einmal 3,5% von allen geäusserten Wortmeldungen aus. Somit sprechen die Erwachsenen in 96,5% von allen Äusserungen. Für die helfenden Personen ist es darum eine äusserst grosse und auch schwierige Aufgabe,

allen Beteiligten die ihnen zustehende Aufmerksamkeit zuzuteilen. Die Kinder sprechen zwar oftmals heikle und schambehaftete Themen an und initiieren somit manch für den weiteren Fortgang zentrale Diskussion. Nach der eröffnenden Wortmeldung scheinen sie aber den Erwachsenen mehr zuzuhören, statt sich weiter zu beteiligen (vgl. Meier 2007: 12f.). Auch für die die Beratung leitenden Fachpersonen scheinen eine altersdurchmischte Klientel eine grosse Herausforderung darzustellen. Denn je nachdem, auf welches kognitive und sprachliche Niveau sie sich einlassen und einstellen, laufen sie Gefahr, den anderen Teil der Personen entweder zu über- oder unterfordern und dadurch in ihrer aktiven Mitarbeit zu verlieren (vgl. ebd.: 13). Da schlussendlich aber meist die Erwachsenen über den Erfolg bzw. Misserfolg von Interventionen entscheiden und Kinder in der Regel ihr Los (der Nicht-Partizipation) leichter ertragen, ist die Verführung für die beratende Person relativ gross, sich stärker mit den erwachsenen Teilnehmern zu befassen. Um aber die Kinder in Zukunft vermehrt mit an Bord holen und zu einer stärkeren Teilhabe bewegen zu können, sind der Entwicklung der Kinder angemessene und situationsadäquate Methoden unerlässlich.

Partizipationsmöglichkeiten der Kinder:

Der systemische Beratungsansatz bietet eigentlich genügend Möglichkeiten, sich partizipativ und gestalterisch einzubringen. Aufgrund der konstruktivistischen Aspekte werden sämtliche Ausgangshypothesen, Problemdefinitionen und Lösungsansätze gemeinsam und in Kooperation besprochen, erarbeitet und hergestellt. Da die beratende Person über die tatsächlich wirksamen Zusammenhänge und Hintergründe in den einzelnen Systemen nur mutmassen kann, nehmen in den Beratungen die Bereiche wie Autonomie und Selbstorganisation einen grossen Stellenwert ein, um die Hilfesuchenden zu befähigen und zu stärken.

Bewertung: Wenn neben den Kindern erwachsene Personen an den Beratungsprozessen beteiligt sind und die helfende Person keine spezifischen, den Kindern angepassten Beteiligungsformen einsetzt, sind die tatsächlichen Partizipationsmöglichkeiten der Kinder relativ gering. Die meisten Primarschulkinder sind von ihren kognitiven und sozialen Möglichkeiten her noch nicht genügend weit entwickelt, um an solch komplexen Beratungsprozessen aktiv und konstruktiv teilzunehmen. Die Kinder dieses Alters sind somit zwar häufig in diese Prozesse involviert, von einer eigentlichen Partizipation kann aber nicht gesprochen werden.

Zusammenfassung:

Zum systemischen Beratungsansatz kann abschliessend gesagt werden, dass dieser zwar durchaus effektiv und erfolgreich in der Schulsozialarbeit eingesetzt werden kann, er in diesen Fällen aber wohl eher als ‚für Familien oder Lehrpersonen mit Problemkindern' geeignet, als für ‚die Anliegen der Kinder wichtig' bezeichnet werden muss. So ist es meiner Ansicht nach durchaus möglich, dass systemische Beratungen für beispielsweise Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten nützliche und problemlösende Effekte haben. Es wird dann einfach eher ‚mit den Kindern' gearbeitet, anstatt sie in die Teilhabe-Prozesse miteinzubeziehen und ihnen somit eine wirkliche Partizipation zu ermöglichen. So ist es meiner Ansicht nach dann auch nicht zufällig, dass die meisten Gründe, welche für einen Einbezug von Kindern in die systemische Beratung aufgeführt werden, deren positiven Einfluss auf den Prozess betonen und nicht umgekehrt.

6.3 Lösungs- und ressourcenorientierte Beratung

Anforderungen an die Kinder:

Der lösungs- und ressourcenorientierte Beratungsansatz stellt eigentlich, verglichen mit den zwei oben besprochenen Ansätzen, relativ moderate Anforderung an die Kinder. Hypothetische und fiktive Fragen der helfenden Fachperson sollen ergründen, was z.B. sich änderte, wenn sämtliche Probleme verschwunden wären und anhand welcher Veränderungen auch die Bezugspersonen diese Änderungen bemerken würden. Solche Fragen haben einen grossen Stellenwert in diesem Ansatz und die Kinder werden demnach regelmässig mit derartigen Fragen konfrontiert. Um die Beziehungen zu den vorhandenen Bezugspersonen zu klären und deren Einflussfaktoren zu ergründen, muss das Kind in der Lage sein, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und die Position des Gegenübers zu erkennen. Zudem wird anhand dieses Settings von den Kindern erwartet, dass sie sich auch ausserhalb der Beratungszeiten, beispielsweise mittels Hausaufgaben, gedanklich mit den in den Stunden bearbeiteten Fragen und Aspekten auseinandersetzen.

Bewertung: Die in der Lösungsorientierung zentralen hypothetischen Fragen sollten für Kinder in der Primarschule eigentlich keine unüberwindbare Hürde darstellen. Denn obwohl, laut Piaget, bei Kindern dieses Alters das hypothetische Denken nur beschränkt möglich ist, bauen diese Art von Fragen auf die grossen Stärken der Kinder, die Vorstellungskraft und Phantasie. So müssen die Kinder in der lösungs- und ressourcenorientierten Beratung keine abstrakten, hypothetischen Gedankengebilde analysieren und bearbeiten, sondern dürfen wie in einem Rollenspiel eine alternative,

fiktive und wünschenswerte Situationen entwerfen. So komplex und kompliziert dies auch klingen mag, vollbringen Kinder diese Leistung regelmässig, indem sie imaginäre Superkräfte besitzen und sich gedanklich in einer gänzlich fremden Welt bewegen in oftmals noch weit abstrakterer, hypothetischerer Form.

Da die Kinder sich, laut Selman, auf dem selbstreflektiven/zweite Person-Niveau befinden, ist entwicklungstechnisch eine Perspektivenübernahme und die daraus folgende Betrachtung auf das eigene Handeln durch die Augen des Gegenübers durchaus möglich. Eine gewisse Erschwernis und folglich auch mögliche Schwierigkeit könnte der Perspektivenwechsel darstellen, wenn er auf ein hypothetisches und somit abstraktes Gedankengebilde angewendet werden soll. Dies vor allen dann, wenn die Kinder ergründen sollten, wie sich solche erdachte Situationen auf das Empfinden und die Beziehung zu nahestehenden Bezugspersonen auswirken und diese beeinflussen könnte. Vor allem jüngere Primarschulkinder dürften bei solchen Aufgaben an ihre Grenzen stossen und auf die aktive Unterstützung der beratenden Person angewiesen sein, wenn sich diese Fragen nicht ganz vermeiden lassen.

Ob sich die Kinder dazu bewegen lassen, sich in ihrer ‚Freizeit' zusätzlich nochmals mit den in der Beratung aufgeworfenen Fragestellung zu befassen, hängt wie bei den Erwachsenen auch, stark von ihrer Motivation und der jeweiligen Persönlichkeit ab und hat somit kaum etwas mit dem Entwicklungsstand und Alter der Kinder zu tun.

Anforderungen an die beratende Fachperson:

Die Anforderungen an die helfende Fachperson sind im lösungs- und ressourcenorientierten Arbeiten mit Kindern ähnlich wie beim Arbeiten mit Erwachsenen. Durch geschicktes Fragestellen, Komplimente und Erteilen von Hausaufgaben sollen die Rat Suchenden ihre persönlichen Ressourcen entdecken und einsetzen lernen. So sollen sie selber Lösungswege identifizieren und beschreiten können. Die grösste zusätzliche Herausforderung in der Arbeit mit Kindern sehe ich dabei für die beratende Person darin, dass sie bei Bedarf die möglicherweise etwas überbordende Phantasie der Kinder etwas zügeln sollte. So muss sie steuernd eingreifen, wenn sich mögliche Ressourcen und Lösungsansätze als etwas gar realitätsfremd erweisen sollten und ein Kind sich beispielsweise seiner Probleme mittels seiner ‚Superkräfte' und ‚magischen Fähigkeiten' annehmen will. Dies konstruktiv, aber gleichzeitig auch ohne übermässige Beeinflussung und Bevormundung anzugehen, sehe ich als grosse Herausforderung und Schwierigkeit.

Zudem wird ein möglicher Beratungsprozess nochmals komplizierter, wenn darin nicht nur das Kind involviert ist, sondern auch noch weitere, erwachsene Bezugspersonen mitreden

wollen. In diesen Fällen den Fokus auf dem Kind zu belassen und sich nicht von diesen weiteren Personen völlig ablenken zu lassen, ist meiner Meinung nach nicht ganz einfach.

Bewertung: So einleuchtend und einfach die Idee dieses Ansatzes auch klingt, die Kinder durch gezieltes und geeignetes Fragen ihre persönlichen Stärken und Ressourcen lokalisieren zu lassen, so komplex ist ihre Umsetzung. Es erfordert einiges an Kompetenzen und Erfahrung, die Frage zu beantworten, wann die beratende Fachperson in den laufenden Prozess eingreifen und die (in ihren Augen) unproduktiven und abschweifenden Gedanken in die (subjektiv aus ihrer Sicht) richtigen Bahnen lenken soll. Die Gedanken der Kinder mögen realitätsfremd und unrealistisch sein. Es ist jedoch eine zentrale Aussage dieses Ansatzes, dass die Stärken und Ressourcen der Rat suchenden Personen genutzt werden sollen. Eine der grössten Stärken und Ressourcen der Kinder ist nun mal ihre Phantasie und Vorstellungskraft. Zudem können auch die phantastischsten Gedanken in ihrem Kern eine zentrale und somit lösungsleitende Idee enthalten, auf welche eine erwachsene Person mit ihrem rationalen und logischen Denken kaum alleine stossen würde. Damit eine (unbewusste) Manipulation durch die beratende Person verhindert werden kann, muss sie sich jedoch der Suggestionskraft der Fragen bewusst sein und darauf achten, diese möglichst offen und wertfrei zu formulieren.

Beim Problem der zusätzlichen, erwachsenen Interessenspersonen dünkt es mich für die beratende Person zentral, erst einmal anhand des primären Ziels der sozialen Gerechtigkeit eine eigene konstruktive Positionierung im betreffenden Beratungsprozess zu finden. Aufgrund dieser Positionierung kann dann in der Folge entschieden werden, auf welche Person bzw. Personengruppe sich dieser Prozess fokussieren sollte. Wenn anhand dieser Überlegungen und Reflektionen die Wahl auf das Kind fällt ist es unabdingbar, diesen Fokus stets im Hinterkopf zu behalten. Damit wird verhindert, dass das Kind in eine passive, diagnostische Rolle gedrängt wird und sämtliche partizipativen Aspekte ausgehebelt werden.

Partizipationsmöglichkeiten der Kinder:

Der lösungs- und ressourcenorientierte Ansatz ermöglicht den Kindern eine wirkliche Partizipation am Prozess. Sie identifizieren und entwickeln die Lösungsansätze in Eigenregie und können sich in ihrem Alltag, anhand der ihnen aufgetragenen Hausaufgaben regelmässig als selbstwirksames und handlungsleitendes Individuum erleben.

Bewertung: Wenn in einem Beratungsprozess die helfende Fachkraft die Kinder sich in ihrer Phantasie und Vorstellungskraft frei entfalten lässt, aber gleichzeitig dafür sorgen kann, dass aus diesen Visionen etwas real Erlebbares und Konstruktives entsteht, dürfen

die Kinder in lösungs- und ressourcenorientierten Beratungsprozessen weitreichende, positive Partizipationserfahrungen machen. Wenn die Beraterinnen und Berater jedoch diese Prozesse übermässig steuern, können diese partizipativen Erfahrungen geschmälert und in den extremsten Fällen gar als Bevormundung und Manipulation erlebt werden.

Zusammenfassung:

Der lösungs- und ressourcenorientierte Beratungsansatz scheint mir allgemein sehr gut auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder abgestimmt zu sein. Er unterstützt ihre Stärken und vorhandenen Mittel, nutzt diese sehr gut aus und setzt sie konstruktiv ein. Trotzdem ist, vom entwicklungspsychologischen Standpunkt aus, die Gefahr einer Überforderung und die daraus folgende Abkehr vom Prozess relativ klein. Eine der grössten Stärken dieses Ansatzes in der Arbeit mit Kindern ist für mich zudem, dass er ohne explizite Problemdefinition auskommt. Denn wenn dieser Schritt wegfällt, verringert sich die Gefahr, dass die helfenden Personen bewusst oder unbewusst steuernd und manipulativ auf die Kinder einwirken.

7. Schlusswort

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Aufgrund dieser Bewertungen der einzelnen Kriterien scheinen nicht alle drei untersuchten Beratungsansätze gleich gut geeignet, um mit Kindern im Primarschulalter zu arbeiten:

So ist für die beratende Fachperson **der personenzentrierte Ansatz** in der Arbeit mit Kindern nur sehr schwer umsetzbar, ohne dass gleichzeitig auch in irgendeiner Form die persönliche Meinung der Fachkraft mit vermittelt wird. Die Kinder sind in diesem Alter aber sehr empfänglich für fremde Wertvorstellungen und gewohnt, ihr Verhalten und ihre Meinung anhand der Reaktionen der Erwachsenen zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren. Darum ist in diesem Ansatz die Gefahr einer (unbewussten) Manipulation der Kinder sehr gross. Dies würde aber sämtliche positiven Effekte der Partizipation untergraben und spätestens dann, wenn diese Beeinflussung vom Kind entdeckt und durchschaut wird ins Negative kehren.

Obwohl der personenzentrierte Ansatz für die Ratsuchenden viele Möglichkeiten und damit ein grosses Potential beinhaltet, ist meines Erachtens in der beraterischen Tätigkeit mit Kindern davon abzuraten. Neben einer drohenden Überforderung der Kinder durch die

doch beträchtlichen Anforderungen dieses Ansatzes scheinen die Herausforderungen für die erwachsenen Personen noch um einiges grösser und kaum konstruktiv und im Sinne dieses Ansatzes durchführbar.

Der systemische Beratungsansatz stellt für den grössten Teil der Primarschulkinder noch eine Überforderung dar. Die Fähigkeiten, welche für die teils sehr komplexen, koordinativen Prozesse benötigt werden, erlangen die Heranwachsenden in der Regel erst gegen Ende der Primarschule. Zudem betonen viele in der systemischen Beratung tätigen Fachpersonen, dass es in der Praxis schwierig sei, die Kinder adäquat in den Prozess miteinzubeziehen (vgl. Meier 2007: 13).

In seiner Wirkungsweise scheint der systemische Ansatz jedoch sehr effektiv und konstruktiv zu sein. Die in dieser Arbeit untersuchte Altersgruppe ist aber schlichtweg noch zu jung dafür. So kann dieser Ansatz wohl erst gegen Ende der Primarschule oder dann sicherlich ab der Oberstufe dienlich sein und für alle Beteiligten zufriedenstellend angewandt werden.

Der lösungs- und ressourcenorientierte Beratungsansatz ist von den Anforderungen an die Kinder her am besten auf deren Fähigkeiten zugeschnitten. Diese werden zwar durchaus gefordert, haben dabei aber gute Chancen, diese Herausforderungen zu meistern. Weiter bedient sich dieser Ansatz in hohem Masse der Stärken und Potentialen der Kinder und kann diese, wenn der Prozess angemessen strukturiert und geführt wird, auch erfolgreich und gewinnbringend einsetzen.

Anhand dieser Überlegungen erscheint mir der lösungs- und ressourcenorientierte Ansatz von den in dieser Arbeit ausgewählten und untersuchten Ansätzen für die Arbeit mit Kindern am geeignetsten. Aufgrund des durchschnittlichen Entwicklungsstandes der Kinder im Primarschulalter ist die Gefahr einer Überforderung relativ klein. Trotzdem haben sie genügend Möglichkeiten, sich aktiv und gestalterisch in den laufenden Prozess einzubringen und somit positive, selbstwertbildende Erfahrungen zu sammeln.

7.2 Fazit

Es gibt eine Vielzahl an Ansätzen, die in der Beratung Anwendung finden. Darum wurden für diese Bachelor-Thesis stellvertretend drei Ansätze ausgewählt, welche einen Überblick über die Arbeitsweisen der Beratung liefern. Die Untersuchung der ausgewählten Ansätze konnte aufzeigen, dass es durchaus Unterschiede zwischen den einzelnen Beratungsansätzen in der Tauglichkeit für die Arbeit mit Kindern gibt. Darum macht es auch grundsätzlich Sinn, dass die beratenden Fachpersonen die von ihnen verwendeten Ansätze in dieser Hinsicht etwas genauer anschauen, bevor sie sie in der Beratung von

Kindern anwenden. So können denn gewisse Ansätze in der täglichen Arbeit sehr wirkungsvoll und effektiv erscheinen und trotzdem für die beteiligten Kinder und ihre Entwicklung nicht optimal und damit verbesserungswürdig sein.

Allgemein muss aber betont werden, dass der Einfluss der beratenden Fachperson auf die Qualität des Beratungsprozesses immens ist. Wenn dieser gut geführt wird, können auch weniger geeignete Ansätze durchaus positive Effekte aufweisen. Bei mässiger Leitung drohen sogar Beratungsprozesse mit gut geeigneten Ansätzen aus partizipativer Sicht zu ‚Alibi-Veranstaltungen' zu werden und können so zu eigentlichen Massnahmen verkommen.

Darum ist es äusserst wichtig, dass die beratenden Fachpersonen gut ausgebildet und sich ihrer Verantwortung und Funktion bezüglich des Beratungsprozesses bewusst sind, sowie auch dementsprechend handeln. Dies bedeutet, dass die erfolgreiche Beteiligung von Kindern an Beratungsprozessen besondere, der Entwicklung der Kinder angepasste Methoden und Verfahrensstrategien erfordert. Diese sollten sehr variabel und der jeweiligen Situation angemessen sein. Für die Arbeit mit Kindern ist es auch sehr wichtig, dass sich diese Methoden nicht nur auf verbale Aktionen und Handlungen beschränken.

Aufgrund dieser Überlegungen sollte die beratende Person über eine geeignete Palette an non-verbalen Kommunikationsmethoden verfügen und darauf achten, dass die Sprache angemessen verwendet wird. Zudem müssen alle verwendeten Begriffe und Ausdrücke den Kindern verständlich und klar sein. Die Beraterinnen und Berater sollten darauf achten, dass die Kinder gehört und ernst genommen werden und dies auch so empfinden. Dies kann durch die Verwendung von Rezeptionssignalen wie „Hmm", „aha" oder „genau" geschehen. Einen wichtigen Stellenwert in der Beratung von Kindern sollten zudem kreativ-gestalterische Methoden einnehmen, wie beispielsweise die Arbeit mit Spielen, Puppen, Zeichnungen und Geschichten. Dabei sollte sich nie die Frage stellen, ob die Kinder aktiv beteiligt werden können oder nicht. Die Frage solle einzig lauten, wie die geeigneten Beteiligungsformen aussehen müssen um eine wirkliche Partizipation der Kinder ermöglichen zu können (vgl. Jaun 2001: 68f).

Mit der steigenden Bedeutung der Schulsozialarbeit in unserer Gesellschaft nimmt auch der Einfluss der Beratung von Kindern zu. Da die Kinder aber nach wie vor auf die Hilfe und Unterstützung der Erwachsenen bei der Wahrung ihrer Rechte und Durchsetzung ihrer Anliegen angewiesen sind, benötigen die Fachkräfte in der Schulsozialarbeit das Bewusstsein und auch die nötigen methodische Fähigkeiten, um die Kinder in dieser Aufgabe adäquat unterstützen zu können. Dazu gehört auch, dass die in der Arbeit mit Kindern verwendeten Beratungsansätze bewusst ausgewählt und dem jeweiligen

Entwicklungsstand der Klientinnen und Klienten angepasst werden. Ansonsten läuft die Schulsozialarbeit Gefahr, für die Kinder zu entscheiden anstatt sie als handlungsleitende Subjekte anzunehmen und so an zentralen Aufgaben der Schulsozialarbeit vorbei zu zielen.

8. Quellen

- Baier, Florian / Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2011). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Baier, Florian / Heeg, Rahel (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bamberger, Günter G. (2007). Beratung unter lösungsorientierter Perspektive. In: Engel, Frank/Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel (Hg.). Das Handbuch der Beratung. Band 2 Ansätze, Methoden und Felder. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 737-748
- Berk, Laura E. (2008). Entwicklungspsychologie. 3. Auflage. München: Pearson Studium.
- Betz, Tanja / Gaiser, Wolfgang /Pluto, Liane (Hrsg.) (2010). Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bischof-Köhler, Doris (2011). Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Brem-Gräser, Luitgard (1993). Handbuch der Beratung für helfende Berufe. Band 3. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brunner, Ewald J. (2007). Systemische Beratung. In: Engel, Frank/Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel (Hg.). Das Handbuch der Beratung. Band 2 Ansätze, Methoden und Felder. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 655-661
- Cederborg, Ann-Christin (1997): Young children's participation in family therapy talk. American Journal of Familiy Therapy 25: 28-38.
- Engel, Frank / Nestmann, Frank / Sickendiek, Ursel (2007). ‚Beratung' – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Engel, Frank/Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel (Hg.). Das Handbuch der Beratung, Band 1 Disziplinen und Zugänge. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 33 – 44
- Fatke, Reinhard / Niklowitz, Matthias (2003). Den Kindern eine Stimme geben. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Jaun, Thomas (1999). Durch Identifikation zu Verantwortungsbewusstsein. Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen als Chance für eine nachhaltige Entwicklung. In: Kaufmann-Hayoz, Ruth / Künzli, Christine (Hrsg.). ...man kann ja nicht einfach aussteigen. Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und

Konsumlust. Akademische Kommission der Universität Bern. Zürich: Vdf, Hochschulverlag an der ETH Zürich. S. 261-274.

- Jaun, Thomas (2001). Angst vor Kindern? Die Notwendigkeit der Kinderpartizipation und Wege dazu. Bern: BLMV Verlag.
- Köppel, Monika (2003). Salutogenese und Soziale Arbeit. Lage: Jacobs Verlag.
- Köster-Goorkotte, Irmgard / Chow, Sergio (2007). Beratungsprozesse mit Kindern. In: Engel, Frank/Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel (Hg.). Das Handbuch der Beratung, Band 1 Disziplinen und Zugänge. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 257-267
- Lenz, Albert (2001). Partizipation von Kindern in Beratung und Therapie. Entwicklungen, Befunde und Handlungsperspektiven. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Meier, Ruth (2007). Kinder in der systemischen Familienberatung. Indikationen und Methoden der Partizipation. Diplomarbeit. Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz. Olten.
- Melzer, Conny / Methner, Andreas (2012). Gespräche führen mit Kindern und Jugendlichen. Methoden schulischer Beratung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Montada, Leo (2008). Moralische Entwicklung und Sozialisation. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.). Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim: Beltz PVU. S. 572-606
- Muntwyler, Daniel (2007). Partizipative Implikationen in der Kinder- und Jugendhilfe. Bedingungen struktureller und personaler Möglichkeiten und Grenzen entwicklungsgerechter Selbst- und Mitbestimmung durch Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der stationären Sozialpädagogik. Diplomarbeit. Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz. Olten.
- Nestmann, Frank (2007). Ressourcenorientierte Beratung. In: Engel, Frank/Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel (Hg.). Das Handbuch der Beratung. Band 2 Ansätze, Methoden und Felder. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 725-735
- Sander, Klaus (2007). Personenzentrierte Beratung. In: Engel, Frank/Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel (Hg.). Das Handbuch der Beratung, Band 1 Disziplinen und Zugänge. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 331-344
- Schick, Hella (2012). Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend: ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung und schulische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Selman, Robert Louis (1984). Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Sodian, Beate (2008). Entwicklung des Denkens. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.). Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim: Beltz PVU. S. 436-479

- Staub-Bernasconi, Silvia (2007). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis - ein Lehrbuch. Bern: Haupt.
- Thiersch, Hans (2002). Positionsbestimmungen der sozialen Arbeit: Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Edition soziale Arbeit. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Thiersch, Hans (2007). Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Beratung. In: Engel, Frank/Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel (Hg.). Das Handbuch der Beratung, Band 1 Disziplinen und Zugänge. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag. S. 115-124
- Vögeli-Mantovani, Urs/Grossenbacher, Silvia (2005). Die Schulsozialarbeit kommt an! Trendbericht SKBF Nr. 8. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Digitale Quellen:

- Lexikon für Psychologie und Pädagogik (Hg.) (o.J.). In: http://lexikon.stangl.eu/1477/entwicklungspsychologie/ Zugriffsdatum: 06.06.2013)
- SOCIALinfo - Wörterbuch der Sozialpolitik (Hg.) (o.J.). In: http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=447 Zugriffsdatum: 10.06.2013

Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Ehrenwörtliche Erklärung:

Erklärung des Studierenden zur Bachelor Thesis

Autor:

Michael Stiefel Bühlmann

Titel/Untertitel Bachelor Thesis:

Kinder wollen gehört werden

Möglichkeiten und Grenzen bei der Beratung von Kindern im Rahmen der Schulsozialarbeit

Begleitung Bachelor Thesis:

Bernadette Wüthrich

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor Thesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Datum:..... Unterschrift:.....