

Renner, Kathleen

Systemischer Ansatz in der Begleitung von Schülerinnen und Schülern – Zur
Umsetzung ausgewählter Methoden im Schulalltag

BACHELORARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2021

Renner, Kathleen

Systemischer Ansatz in der Begleitung von Schülerinnen und Schülern – Zur
Umsetzung ausgewählter Methoden im Schulalltag

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2021

Erstprüfer: Prof. Dr. rer. nat. habil. Stefan Busse

Zweitprüferin: M.A: Sarah Anna Rodriguez Abello

Bibliographische Beschreibung:

Renner, Kathleen:

Systemischer Ansatz in der Begleitung von Schülerinnen und Schülern – Zur Umsetzung ausgewählter Methoden im Schulalltag. 45 S.

Mittweida, Hochschule Mittweida (FH) Fakultät Soziale Arbeit, Bachelorarbeit, 2021

Referat:

In der vorliegenden Arbeit werden die vielfältigen pädagogischen Begleitungsmöglichkeiten im Kontext Schule aufgezeigt und der Systemische Ansatz betrachtet. Es werden außerdem Methoden benannt, die sich im Rahmen des Tagesaufbaus der Schule anwenden lassen. Durch Fallbeispiele wird die alltagsweltliche Sichtweise mit der systemischen Sichtweise gegenübergestellt und Lösungsansätze aufgezeigt.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Begleitformen	4
3 Systemischer Ansatz	8
3.1 System	8
3.2 Systemische Haltung	10
3.3 Systemische Beratung.....	13
4 Tür- und Angelberatung.....	15
5 Ausgewählte Methoden	17
5.1 Auftragsklärung.....	17
5.2 Fragetechniken	18
5.3 Kommentare	20
6 Beispiele zur Veranschaulichung.....	22
6.1 Beispiel 1 – Louis	22
6.2 Beispiel 2 – Jasmin	27
6.3 Beispiel 3 – Max	30
7 Fazit	35
Literaturverzeichnis	38

1 Einleitung

Systemische Arbeit in Therapie und Beratung ist eine häufig angewendete Arbeitsweise, die viele Möglichkeiten und Methoden beinhaltet, um Klient*innen neue Sichtweisen aufzuzeigen und einen nützlichen Rahmen zu schaffen, damit diese ihre Probleme lösen können. Es gibt viel und ausführliche Literatur zur allgemeinen Systemischen Arbeit in Therapie und Beratung. Diese Arbeit jedoch auch im schulischen Kontext zu nutzen, scheint bisher wenig üblich. Es gibt nur sehr überschaubare Literatur zum Thema und vereinzelte Autoren, die sich mit der Umsetzung im Schulalltag beschäftigen. Aus diesem Grund nimmt sich die vorliegende Arbeit den Methoden der Systemischen Arbeit in der Schule an und untersucht Chancen und Grenzen des praktischen Einsatzes.

In den Schulen wird oft hierarchisch gearbeitet. So haben die pädagogischen Fachkräfte die Macht und entscheiden, was richtig und falsch, gut oder böse ist. So wird häufig mit Sanktionen und Tadel gearbeitet. Kinder und Jugendliche, die beispielsweise zu spät zum Unterricht erscheinen, müssen nachsitzen oder Schüler*innen die unangepasste Verhalten zeigen, bekommen einen Tadel oder einen Verweis. Pädagogische Fachkräfte stoßen vermehrt an Grenzen, Schüler*innen fühlen sich nicht verstanden und die Situation in den Schulen wird zunehmend angespannter. Auch schulische Beratung findet oft nur im Zusammenhang mit Krisen- und Übergangssituationen statt. Dabei werden die Berater*innen zu Lösungsexpert*innen gemacht und sollen die passende Lösung zum Problem präsentieren. (Palmowski 2014, S. 12–15) Auch wird beispielsweise in Lehrerkonferenzen oder Teamgesprächen der Umgang mit Schüler*innen besprochen oder Elterngespräche genutzt, um Lösungsversuche zu besprechen. Die beteiligten Schüler*innen werden in diese Prozesse selten einbezogen. Somit wird die Problemlösung an die beratende Person abgegeben und verbleibt nicht beim Klienten. Dadurch entstehen Lösungsvorschläge, die von oben herab bestimmt und häufig vom Klientensystem nicht verstanden, somit abgelehnt werden und damit oft scheitern. (Palmowski 2002, S. 51–54) Daraus ergibt sich, dass sich

Pädagog*innen überfordert und Klient*innen nicht gehört oder ernst genommen fühlen. Das Problem besteht somit weiter, die Unzufriedenheit auf beiden Seiten wächst und es entsteht ein Teufelskreis.

Eine systemische Herangehensweise kann diese Dynamiken verändern und zur individuellen Lösungsfindung beitragen, indem eine vertrauliche und partnerschaftliche Arbeitsbeziehung aufgebaut wird und die Verantwortung für das Problem und damit auch die Lösung bei der betroffenen Person bleibt. Diese wird begleitet und gemeinsam werden neue Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten erörtert sowie Lösungsstrategien erarbeitet. So können individuell passende Lösungen unter Einbezug der Bedürfnisse der Beteiligten gefunden werden. Systemische Arbeit scheint also eine gewinnbringende Arbeitsweise für alle Seiten zu sein.

Aus diesem Grund soll diese Arbeit aufzeigen, welche Möglichkeiten es gibt, die Systemische Arbeitsweise auch in der Schule zu nutzen und Pädagog*innen, die im Kontext Schule arbeiten, neugierig machen, sich mit diesem Themenbereich weiter auseinander zu setzen.

Zu Beginn der Arbeit werden verschiedenen Begleitformen vorgestellt, durch die Kinder und Jugendliche pädagogisch im schulischen Alltag von Fachkräften betreut werden. Dabei wird das Hauptaugenmerk auf die betreuenden und begleitenden Tätigkeiten gelegt, dessen Grundlage eine professionelle Arbeitsbeziehung ist. Anschließend wird der Systemische Ansatz kurz und mit den wichtigsten Oberbegriffen, die für die Arbeit in der Schule wichtig erscheinen, erläutert. Vernachlässigt werden dabei andere methodische Ansätze der Kommunikation. Ein kurzer Einblick in die Tür- und Angelberatung zeigt die Unterschiede zwischen Beratung im offenen und geschlossenen Setting und leitet zu den ausgewählten Methoden über, die sich auf die Arbeit im Tagesablauf der Schule beziehen. Anhand von drei Beispielen wird aufgezeigt, wie sich alltagsweltliche Sicht und systemische Sichtweise unterscheiden und wie dadurch ein Raum für die Entwicklung von neuen Lösungsansätzen gefunden werden kann.

Abschließend fasst die Arbeit die verschiedenen Perspektiven zusammen und zieht ein praxisorientiertes Fazit.

2 Begleitformen

Schüler und Schülerinnen werden im schulischen Kontext von vielen verschiedenen Menschen in unterschiedlichen Rollen begleitet. Neben den unterrichtenden Lehrkräften finden sich immer mehr Möglichkeiten und Angebote, Kinder und Jugendliche zu unterstützen, sie zu beraten und ihnen so bei der Lösung ihrer Probleme und Schwierigkeiten zu helfen. Diese können vielfältig sein und reichen von der Bewältigung des Alltags, über Konflikte in der Klassengemeinschaft bis hin zum Umgang mit problembelasteten Familienkonstellationen. Aufgabe der begleitenden Erwachsenen ist es, die Entwicklung ihrer Klient*innen zu fördern und bei Herausforderungen zu unterstützen. So finden sich viele Stellenausschreibungen auf dem Arbeitsmarkt, die unter anderem genau diese Aufgabenbeschreibungen enthalten. Sie sollen Schüler*innen im Alltag begleiten, ihnen Hilfestellungen geben, Konflikte schlichten oder Anleitung für ein eigenverantwortliches Lösen geben. Sie unterstützen die Kinder und Jugendlichen bei auftretenden Herausforderungen und vermitteln zu entsprechenden Fachkräften, die weitere Unterstützung anbieten. Im Folgenden werden einige dieser Unterstützungs- und Begleitformen kurz erläutert.

Inklusionsassistenz

Infolge der beschlossenen UN-Behindertenrechtskonvention wurde auch das Schulgesetz verändert. Es sollen mehr Schüler*innen inklusiv unterrichtet werden. Das heißt, dass Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf gemeinsam in einer Regelschulklasse mit anderen Kindern und Jugendlichen unterrichtet werden, die keinen Förderbedarf aufweisen. Dies soll durch zusätzliches Personal, Weiterbildungen und Inklusionsassistenten zur Unterstützung der Lehrkräfte realisiert werden. (Manja Kelch 2016, S. 1–2) In der Stellenbeschreibung für die Inklusionsassistenz wird unter anderem die Unterstützung und Begleitung der Kinder und Jugendlichen beschrieben, so vor allem die Planung und

Umsetzung der Förderpläne, lebenspraktische Betreuung und pädagogische Begleitung sowie die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Helfersystemen. (Bundesagentur für Arbeit 2021a)

Schulassistenz

Schulassistent*innen unterstützen die Lehrkräfte während des Unterrichts, im pädagogischen und erzieherischen Bereich. So kann auf individuelle Bedürfnisse der Schüler*innen eingegangen und somit Lernen erleichtert werden. Auch Betreuungsaufgaben, wie die Aufsicht bei den Hausaufgaben, kann zu den Aufgaben gezählt werden. (Kultus 2021) Als Schulassistent*in ist es auch möglich, die Klasse im Schulalltag zu begleiten, die Pausen mit den Schülern*innen zu gestalten und auch an Klassenausflügen teilzunehmen. (Staatsministerium für Kultus 2019)

Schulbegleitung

Als Schulbegleiter*in ist es der Auftrag, Kinder und Jugendliche mit einem Förderbedarf in der Schule zu begleiten, sie im Unterricht und den Pausen zu unterstützen, die soziale Kompetenz zu fördern und emotionaler Ansprechpartner zu sein. Außerdem soll die Freude und Motivation am Lernen gefördert werden sowie bei Problemen individuelle Unterstützung angeboten werden. (Bundesagentur für Arbeit 2021b)

Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit soll Schüler*innen bei ihrer Entwicklung und dem Festigen sozialer Kontakte sowie bei der Zukunftsgestaltung unterstützen. Sie kooperiert mit der Schule, hat jedoch einen gesonderten Auftrag. Durch die Verortung der Sozialen Arbeit an der Schule soll ein niedrigschwelliger Zugang zu Beratungs- und Unterstützungsleistungen geschaffen werden. (Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt 2020)

Pädagogische Unterrichtshilfe

Eine pädagogische Unterrichtshilfe unterstützt die Lehrkraft während des Unterrichts, arbeitet mit einzelnen Schülern oder mit Kleingruppen zusammen, motiviert, begleitet und unterstützt die Schüler*innen im Schulalltag. Bedürfnisorientiertes Handeln und sozialpädagogische Aufgaben stehen dabei im Vordergrund. (Förderschule für geistig Behinderte Astrid Lindgren 2011, S. 6) Neben dem unterrichtsbegleitenden und erzieherischen Auftrag gehört auch die Pausengestaltung und das Teilnehmen an Ausflügen zu den Aufgaben einer pädagogischen Unterrichtshilfe. (Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur 2014, S. 9–12)

Beratungslehrer*innen

Beratungslehrer*innen informieren und beraten Schüler*innen und Eltern rund um die Fragen zur Schulbildung sowie zu Auffälligkeiten und Problemen. So können sich unter anderem Schüler*innen bei sozialen Schwierigkeiten oder Konflikten in der Klasse, beziehungsweise zu Hause, vertraulich an den*die Beratungslehrer*in wenden. Auch die Vermittlung zu geeigneten Hilfsangeboten gehört zu den Aufgaben dieser Bezugsperson. (Bundesagentur für Arbeit 2021d) Im Alltag übernehmen viele Klassenlehrer*innen eine ähnliche Beratungsfunktion.

Erzieher*innen

Erzieher*innen begleiten Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Bereichen, dort fördern sie die Entwicklung unter anderem durch verschiedene Beschäftigungen (kreativ, aktiv, kognitiv, musikalisch, ...) und unterstützen ihre Klient*innen in vielfältigen Anliegen. So wirken sie beispielsweise als Streitschlichter im Konflikt mit, hören aktiv zu, wenn Kinder und Jugendliche Probleme äußern und beraten diese mit Einfühlungsvermögen. Erzieher*innen arbeiten meist im Team und

tauschen sich fachlich zu ihren Beobachtungen aus und erarbeiten gemeinsame Handlungsstrategien. (Bundesagentur für Arbeit 2021c)

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass Schüler*innen verschiedene Möglichkeiten haben, Probleme, Anliegen und Schwierigkeiten aufzuzeigen und einen Ansprechpartner vor Ort, in der Lebenswelt Schule, zu finden. Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage, ob alle Kinder und Jugendlichen sich dieser Hilfssysteme bewusst sind und sich trauen, diese auch zu nutzen. Außerdem muss gesagt werden, dass nicht jede Schule über alle oben aufgezeigten Bezugspersonen verfügt. Der Einsatz und die aktuellen Realitäten können in einer weiterführenden Arbeit untersucht werden.

Die unterschiedlichen Begleitformen zeigen, welche vielfältigen Möglichkeiten es gibt, Schüler*innen zu unterstützen und ihnen Hilfsangebote zu unterbreiten. Trotzdem wird im weiteren Verlauf nicht zwischen den unterschiedlichen Begleitformen unterscheiden, da alle einen pädagogischen Auftrag haben und im Kontext Schule arbeiten sowie Kinder und Jugendliche begleiten.

Nach dem Überblick über verschiedenen Begleitformen im schulischen Kontext werden jetzt der Systemische Ansatz und die damit verbundene Haltung beschrieben.

3 Systemischer Ansatz

Im systemischen Denken geht es weniger um einzelne Personen und deren Charaktereigenschaften, Äußerungen oder Gruppenzugehörigkeiten, sondern viel mehr um die Beziehungen zwischen den Menschen, den Veränderungen oder Stabilitäten, die Reaktionen untereinander und den daraus entstehenden Prozessen. Dabei wird immer berücksichtigt, dass alle Beobachtungen im Zusammenhang mit der Situation oder dem umgebenden System gesehen werden müssen und gleichzeitig subjektiv sind, also von der Person abhängig, die beobachtet. (Hosemann und Geiling 2013, S. 9–12) Der Konstruktivismus geht davon aus, dass der*die Beobachter*in mit einbezogen wird, aus dieser Sicht heraus wird eine Wirklichkeit konstruiert. Somit gibt es keine objektive, gemeinsame Wirklichkeit. Die Beobachtung ist unter anderem eingebettet in die Erfahrungen, Denkstrukturen und persönlichen Definitionen des Beobachtenden. (Hosemann und Geiling 2013, S. 20–21), (Kutz 2020, S. 7) Daraus ergibt sich, dass nur durch Kommunikation Gemeinsamkeiten herausgefunden werden können und nur durch sprachliche Beschreibungen eine Annäherung an eine gemeinsame Wirklichkeit entstehen kann. (Kutz 2020, S. 18–19)

Um diese Denkweise besser einordnen zu können wird im Folgenden kurz auf die Begrifflichkeit System, die Systemische Haltung sowie die Systemische Beratung eingegangen.

3.1 System

Zu einem System gehören die Personen, die die an der Beratung beteiligten als wichtig für die Lösungsfindung erachten. So konstruiert sich jede*r, je nach Problemlage und Wissensstand ein System, auf das der Blick gerichtet wird. Dabei kann dieses System jederzeit verändert und ergänzt werden. Wichtig ist, ob die Konstruktion hilfreich für die weitere Problemlösung erscheint. (Schwing und Fryszer 2017, S. 22–24) Weiterhin gilt, "Systeme entstehen durch eine Unterscheidung von System und der

Umwelt." (Barthelmess 2014, 22) Dies lässt sich gut an folgendem Beispiel erläutern. Betrachtet man eine Schulklasse, sieht man viele Kinder oder Jugendliche. Betrachtet man eine*n einzelne*n Schüler*in genauer, so gibt es eine Unterscheidung zwischen der Klasse und der einzelnen Person. (Barthelmess 2014, S. 22) Grenzen sind wichtig, um sich nach Außen abzugrenzen und gleichzeitig zu definieren, wer zum System gehört. Dies impliziert auch die vorherrschenden Regeln des Systems. Diese können klar formuliert (formell) oder unausgesprochen (informell) sein. (Schlippe und Schweitzer 2013, S. 102–103)

Systeme sind unter anderem gekennzeichnet durch eine Verbundenheit. So wirkt sich eine Veränderung eines Einzelnen auf das Gesamte aus. Außerdem strebt ein System immer Stabilität an und versucht sich zu erhalten. Es agiert mit seiner Umwelt und ist in dessen Prozesse eingebunden. Durch die unterschiedlichen Einwirkungen von außen, müssen im Inneren vielfältige Bewältigungsstrategien vorhanden sein, um diese Prozesse aufrecht zu erhalten. (Schwing und Fryszter 2017, S. 24–26) Am Beispiel der Klasse gesehen, kann gesagt werden, dass jede Veränderung des Verhaltens eines Kindes oder Jugendlichen auch Auswirkungen auf die ganze Klasse hat. Stört zum Beispiel ein*e Schüler*in den Unterricht, können alle anderen Schüler*innen schlechter lernen. Sie reagieren auf das Verhalten und versuchen das System Klasse zu erhalten. Auch durch die Reaktion der Lehrkraft, somit der Umwelt, wird der Interaktionsprozess beeinflusst. So gibt es eine Wirkung des Lernenden auf die Lehrkraft und umgekehrt. Durch unterschiedliche Bewältigungsstrategien wird jeder Einzelne (alle Schüler*innen, die Lehrkraft) unterschiedlich darauf reagieren und versuchen das System aufrecht zu erhalten.

Palmowski beschreibt "Die Lösungsversuche des einen sind das zentrale Problem des anderen und umgekehrt!". (2002, S. 41) Dabei zeigt er auf, dass das Verhalten des*der Lernenden Einfluss auf das Verhalten der Lehrkraft hat und wiederum sein*ihr Verhalten Einfluss auf das des*der Lernenden. So entsteht ein sich bedingender Prozess in dem jedes Verhalten sowohl Ursache als auch Wirkung ist. Am Beispiel zeigt

Palmowski, die Lehrkraft reagiert mit Konsequenz auf die Verweigerung des*der Lernenden, er*sie wiederum mit Verweigerung auf die Konsequenz. Beides bedingt sich durch das Verhalten des*der jeweils anderen. (Palmowski 2002, 40f)

3.2 Systemische Haltung

Jeder Mensch entscheidet selbst, wie er denkt, handelt und sich verhält. Die Akzeptanz dessen, dass jeder Mensch einzigartig ist und eigene Entscheidungen trifft, ist essenzieller Bestandteil der Systemischen Haltung. Außerdem sind Menschen immer in Kontexte eingebunden, diese sollten beachtet und wertgeschätzt werden. Die Neugierde des Beratenden sollte den*die Klient*in anstecken, um gemeinsam Ressourcen aufzuspüren. Denn in jedem Menschen stecken Ressourcen oder die Möglichkeit diese auszubilden. Ein Blick auf die positiven Aspekte des Klientensystems ist unabdingbar und ein respektvoller, akzeptierender Blick auf die Veränderungen unablässig. (Schwing und Fryszer 2017, S. 324–329) Eine respektvolle, bescheidene Haltung des Beratenden, ermöglicht den Klient*innen einen Ausgleich zu hierarchischen Strukturen im Außen. Diese Haltung vermittelt Selbstwirksamkeit und Vertrauen in die Fähigkeiten der Klient*innen. In der Systemischen Arbeit wird weniger nach Ursachen und Gründen für eine Problemlage gesucht, vielmehr wird ein Fokus auf den Umgang damit gelegt. So werden Zusammenhänge und deren Wirkungen sichtbar gemacht und die Vernetzung verdeutlicht. Die Systemische Arbeit legt das Hauptaugenmerk auf die vorhandenen Stärken und Handlungskompetenzen sowie bewusste und unbewusste Ressourcen und daraus resultierende Lösungsansätze. Weiterhin ist es wichtig, den Kontext zu betrachten und die Hintergründe für ein Verhalten zu erforschen. So handeln Personen immer auf Grundlage ihrer Erfahrungen, Muster, Prägungen, Normen und Werte, gesellschaftlicher Ansprüche und vielem Weiteren. Das Verhalten ergibt also im Kontext einen Sinn. Wertschätzung des Gegenübers zeigt, dass jedes Verhalten mit Anstrengungen und Bemühungen einhergeht, ohne dieses zu befürworten. Durch

Wertschätzung wird Vertrauen aufgebaut und dadurch die Bereitschaft erschaffen, Verhalten zu reflektieren und unter Umständen zu verändern. (Hosemann und Geiling 2013, 29-34)

Somit ergeben sich die folgenden Leitlinien:

Eine der Leitlinien der Systemischen Arbeit ist die "Neutralität". (Kutz 2020, S. 15) Der Beratende ist auf allen Ebenen neutral und wertfrei. Mit dieser Haltung ermöglicht er*sie dem Klientensystem eigene Entscheidungen zu treffen. Das Klientensystem entscheidet über den zeitlichen Verlauf und die eventuelle Veränderung, auch die Methoden werden an den Bedarf des Klientensystems angepasst. Neben der „Beziehungsneutralität“ (Barthelmess 2014, S.129), sich also beispielsweise in Gruppengesprächen nicht mit einer Person zu verbünden, gehören für Barthelmess auch die „Problemneutralität“ (2014, S.129) und die „Konstruktneutralität“ (2014, S.130) dazu. Bei der Problemneutralität ist es wichtig, nicht als Problemlöser aufzutreten, sondern jederzeit das Problem beim Klienten zu lassen und Lösungsansätze zu erarbeiten. Der Berater äußert sich persönlich nicht bewertend zu dem geschilderten Problem. Bei der Konstruktneutralität verhält sich der Berater ebenfalls neutral zur Konstruktion der Wirklichkeit des Klienten, so werden die Äußerungen weder bewertet noch beurteilt. Gleichzeitig ist es wichtig anzumerken, dass eine vollständige Neutralität nur theoretisch möglich ist, da der Beratende immer auch Teil des Systems ist und die eigenen Prägungen und Werte nicht vollständig abgelegt werden können. Weiterhin sollte diese Haltung offen kommuniziert werden, um den Prozess lösungsorientiert zu begleiten und eventuelle Erwartungshaltungen abzubauen. (Barthelmess 2014, S. 128–131)

Bei der „Konstruktivistische Bescheidenheit“ (Barthelmess 2014, S.131) geht es laut Barthelmess darum, Gehörtes nicht als Wirklichkeit, sondern als eine Annahme zu betrachten. So gelingt es, die eigenen Annahmen im Prozess stetig zu hinterfragen und anzupassen. Dabei ist es nicht wichtig, eine Wahrheit herauszufinden, sondern nützliche Annahmen zu bilden, um so den Beratungsprozess weiter voranzubringen. Die Kriterien zur Auswahl,

was nützlich oder nicht nützlich ist, kommen dabei aus dem Beratenden heraus und werden durch „Versuch und Irrtum“ (Barthelmess 2014, S.132) geleitet. Dieses Prinzip entsteht durch Beobachtungen des Beratenden und die daraus entstehenden Annahmen führen zu Zielentwürfen und den entsprechenden Handlungen. Die Reaktionen des Gegenübers lösen neue Informationen aus, welche wiederum neu beobachtet werden und ein neuer Kreislauf entsteht. (Barthelmess 2014, S. 132)

Aus den Gesprächsinhalten und der eigenen Wahrnehmung heraus bildet der Beratende Hypothesen. Diese können sehr vielfältig sein und verschiedene Aspekte der Erzählung beleuchten und verbinden. Über diese Hypothesen ergeben sich neue Fragen an das Klientensystem. Dabei ist es wichtig, diese Hypothesen nicht als Wahrheit anzusehen, sondern sie stattdessen immer wieder zu hinterfragen und gegebenenfalls neu aufzustellen. (Barthelmess 2014, S. 133–137)

In der Systemischen Arbeit wird der Fokus auf das gerichtet, was schon da ist, anstatt auf die in der Vergangenheit aufgetretenen Probleme und deren Gründe. So wird nach Situationen gesucht, in denen es bereits eine Lösung gibt, auf die Strategien und Möglichkeiten geschaut, die vorhanden sind, um diese auf andere, aktuelle Situationen zu übertragen. Der Blick wird somit in die Zukunft gerichtet und Positives verstärkt. Der Beratende fragt nach den Ausnahmen, richtet den Blick auf das Positive und leitet so eine Konstruktionsveränderung und eventuell auch eine Verhaltensveränderung ein, die weitere Veränderungen im System nach sich ziehen kann. Kleine positive Veränderungen einer Einzelperson bewirken so auch Veränderungen im System. (Barthelmess 2014, S. 137–141), (Kutz 2020, S. 18)

Auch das Umfeld und die Situation in der sich der*die Klient*in befindet, kann aufschlussreich sein, um weitere Handlungsmöglichkeiten abzuwägen. So sind der Rahmen und die Bedingungen im Umfeld wichtige Informationen, um das System zu verstehen und Handlungen einzuordnen. (Barthelmess 2014, S. 141–147)

Kutz benennt außerdem die "vorurteilsfreie, bedingungslose Wertschätzung" (Kutz 2020, S. 17) als elementaren Teil der Systemischen Haltung. So soll Menschen und deren Verhalten mit Wertschätzung begegnet werden, denn jedes Verhalten hat im entsprechenden Kontext einen Sinn. (Kutz 2020, S. 14) Durch die "Respektvolle Neugierde" (Kutz 2020, S. 17–18) im Zusammenhang mit den Fragetechniken entsteht eine forschende Fragehaltung, mit deren Hilfe das System erkundet und konstruiert wird und neue Erkenntnisse zur Lösungsfindung gewonnen werden können. Unter "Transparenz und Offenheit" versteht Kutz (2020, S. 17) die Klärung von Auftrag und Rolle im Beratungskontext und die Offenheit für den Prozess, angepasst an den Bedürfnissen des*der Klient*in. Kutz beschreibt weiterhin "Respekt gegenüber Personen" als grundlegend für die Zusammenarbeit und benennt die kooperative Haltung auf Augenhöhe als unabdingbar. Gleichzeitig beschreibt sie die "Respektlosigkeit gegenüber Ideen" (2020, S. 16) als sehr bedeutend. Damit können aktuelle Konstruktionen hinterfragt werden und neue Ideen entstehen.

Die Arbeitsbeziehung des*der Klient*in zur Beratungsperson hat erheblichen Einfluss auf den Erfolg der Beratung. So wird davon ausgegangen, dass Techniken weniger Einfluss auf den Erfolg der Beratung haben als die Beziehung. (Schlippe und Schweitzer 2013, 212f) Daraus schlussfolgernd kann gesagt werden, dass die Haltung der beratenden Person und die damit beinhaltenden, oben genannten Punkte, die Beziehung zum Klientensystem gestaltet und erhebliche Auswirkungen auf die Beratung und die damit einhergehenden Lösungen haben.

3.3 Systemische Beratung

Auf der Grundlage der Systemischen Haltung arbeitet die Systemische Beratung. Die Ziele der Systemischen Beratung sind die Informationsneubildung, das Anregen der Reflexionsfähigkeit und von Veränderungsprozessen sowie die Kompetenzerweiterung. Bei der Informationsneubildung geht es vor allem darum, wie sich Systeme selbst

beschreiben und damit sich selbst konstruieren. Die Selbst- und Fremdwahrnehmung kann Differenzen aufweisen, die zu Konflikten führen kann. So werden beide Wahrnehmungsebenen in die Beratung einbezogen, neue Sichtweisen erarbeitet und Perspektiven verändert. Diese können dann in die neue Selbstkonstruktion einfließen und diese verändern. Damit verbunden ist die Reflexionsfähigkeit, die während der Beratung angeregt wird und so das Selbst und das eigene Tun beobachtet und hinterfragt wird. Dabei können die Beobachtungen ausgeweitet werden und im Zusammenhang mit den umgebenden Systemen gesehen werden. Unter anderem können so die Reaktionen der Umwelt auf das eigene Handeln einbezogen werden. Nachdem neue Informationen erzeugt und reflektiert wurden, können Veränderungsprozesse einsetzen. Dazu ist es wichtig, Ziele zu formulieren und diese immer wieder im Prozess zu reflektieren. Auch die Begleitung des Prozesses ist wichtig, um Störquellen ausfindig zu machen und Motivationsquellen aufrecht zu erhalten. Durch diese Begleitung und das Erlernen einer Struktur kann es zu einer Kompetenzerweiterung führen. Klient*innen können diese Abläufe verankern und neue Alltagsroutinen bilden. So führt dies zu erweiterter Handlungskompetenz und einer Offenheit für Neues. (Barthelmess 2014, S. 126–128)

Im schulischen Kontext gibt es beispielsweise in Elterngesprächen die Möglichkeit eine formale Beratung mit systemischen Methoden durchzuführen, allerdings finden häufiger Beratungen im laufenden Schulalltag statt. Kinder und Jugendliche wenden sich in ihrer Lebenswelt und somit während des Tagesablaufs an pädagogische Fachkräfte und bitten um Hilfe. Aus diesem Grund wird nachstehend auf die Tür- und Angelberatung eingegangen und im Anschluss kurz auf die im Alltag nutzbaren Methoden verwiesen.

4 Tür- und Angelberatung

In der Kindertageseinrichtung sind Tür- und Angelgespräche alltäglich, Eltern erfragen und/oder erhalten Informationen über den Tag und tauschen sich mit den pädagogischen Fachkräften aus. In den kurzen Kontaktsituationen nutzen sie auch die Gelegenheit, die pädagogischen Fachkräfte um Rat zu bitten und sie zum Beispiel zum Umgang mit unterschiedlichen Verhaltensweisen zu beraten. Auch in anderen Bereichen der sozialen Arbeit können solche Situationen beobachtet werden. Kurze alltägliche Begegnungen werden vom Klientel genutzt, um sich Rat und Unterstützung zu suchen. (Edith Eckert 2017) Beratung in der Sozialen Arbeit reicht von allgemeiner, übergreifender Beratung bis zu spezifischer Beratung (zum Beispiel bei Schulden, Abhängigkeiten, Erziehungsproblemen, ...). Alle Formen vereint, dass sie Ressourcen aufspüren, Kompetenzen nutzen oder entwickeln und so die Klient*innen handlungsfähig machen. (Edith Eckert 2017)

Die Tür- und Angelberatung befindet sich zwischen formeller Beratung, im abgeschlossenen Beratungskontext mit einer Fachkraft, und informeller Beratung, im Alltag, durch das soziale Netzwerk. So zeigt sich, dass bei Tür- und Angelberatungen, im Alltag der Klientel, mit einer Fachkraft ein niedrigschwelliger Zugang geschaffen wird. Dies orientiert sich am Lebensweltbezug nach Thiersch. (Edith Eckert 2017, S. 1–2) Es wird deutlich, dass Klient*innen sich in einem alltäglichen Setting wohler fühlen als in einem offiziellen Beratungssetting. Ein offizielles Setting scheint aus Sicht der Beratenden geschützt, ruhig und mit ausreichend Zeit, um individuell auf den*die Klient*innen einzugehen. Genau dies scheint es jedoch zu sein, was für einige Ratsuchende eine hohe Schwelle darstellt. So werden Termine nicht wahrgenommen oder die Problematik als nicht so wichtig abgetan. Es ist somit wichtig, Beratungsanliegen im Alltag wahr zu nehmen und ihnen auch schon dort Raum zu geben. (Edith Eckert 2017, S. 5)

Kennzeichen einer Beratung sind nach Hollstein-Brinkmann und Knab die Reflexion und das Anregen zur Veränderung. Weiterhin sollten sich die

Beteiligten über die Beratungssituation im Klaren sein und auch über die Möglichkeit, diese jederzeit wieder verlassen zu können. (Hollstein-Brinkmann und Knab 2016, 43f) Eine Tür- und Angelberatung zeichnet sich durch eine unbestimmte Situation aus, in der der*die Beratende situationsangemessen und aufgeschlossen reagiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass der*die Beratende mit dem*der Klient*in sich auf den Weg macht, die Problemfrage gemeinsam und lösungsorientiert zu lösen. (Hollstein-Brinkmann und Knab 2016, 204f)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Tür- und Angelberatungen ein niedrighschwelliges Angebot darstellen und so gern genutzt werden. Gerade durch den offenen Charakter und die Möglichkeit jederzeit die Situation verlassen zu können, scheint diese Beratungsform für viele Klient*innen eine geeignete Form, problematische Situationen niedrighschwellig anzusprechen. Für die Berater*innen kommen neue Herausforderungen hinzu, sie müssen die Möglichkeit schaffen, dass eine solche Situation entstehen kann und sich dann an die Situation anpassen, da sie nicht den üblichen Rahmen (ruhiges Zimmer, gewohnter Beratungsaufbau) als Umgebung nutzen können. Außerdem ist es laut Hollstein-Brinkmann und Knab wichtig, die Situation als Beratungssituation zu definieren, um so einen geeigneten Rahmen für die Arbeit zu schaffen. (Hollstein-Brinkmann und Knab 2016, S. 29) Jedoch ist dabei wichtig, den Ratsuchenden damit nicht zu verschrecken.

Nachdem die Rahmenbedingungen erläutert sowie unterschiedliche Ansätze dargestellt wurden, werden im Anschluss ausgewählte Methoden der Systemischen Beratung, die im schulischen Alltag anwendbar sind, kurz vorgestellt.

5 Ausgewählte Methoden

Aufgrund der Möglichkeiten in der Schule (offene Beratungskontexte verbunden mit zeitlicher Einschränkung durch den festen Tagesablauf), ergeben sich Methoden, die eher die Haltung und die Sichtweise pädagogischer Fachkräfte widerspiegeln und somit im Alltag jederzeit nutzbar sind. Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass die Methoden in der vorliegenden Arbeit nur kurz beschrieben werden, da die Nutzung sich am Bedarf der Klient*innen sowie deren Ressourcen orientiert und daher individuell sind. Die Beratenden sollten stets darauf achten, authentisch zu sein und nicht vorformulierte starre Sätze zu nutzen. Im weiterführenden Teil wird ein Überblick geschaffen, wie vielfältig die sprachlichen Interventionsmöglichkeiten sind. Außerdem soll dies eine Anregung sein das Thema weiter zu vertiefen.

5.1 Auftragsklärung

Wie im vorherigen Punkt Tür- und Angelberatung bereits erwähnt, spielt die Auftragsklärung eine wichtige Rolle. Nach Mücke gestaltet sich die Auftragsklärung je nach Auftragsgeber individuell. Er unterscheidet dabei Patient*innen, Klient*innen, Indexpatient*innen, Kund*innen, Besucher*innen, Kläger*innen und Kotherapeut*innen. Da all diese aus unterschiedlichen Gründen zur Beratung kommen, ist es wichtig, diese zu identifizieren. Je nach Anliegen, werden sie dazu angeregt, einen Auftrag zu formulieren. (Mücke 2009, 219-240) Die Erwartungshaltung der am Prozess beteiligten Personen kann sehr unterschiedlich sein und auch außenstehende Personen, die zum Beispiel die betroffene Person zur Beratung geschickt haben, können Erwartungen an den Prozess haben. Aus diesem Grund ist es wichtig, zu Beginn alle Erwartungen zu erfragen und einzubeziehen. (Schlippe und Schweitzer 2013, 235f) Dabei soll geklärt werden: "Wer will was, von wem, wann, wie viel, wozu?". (Schlippe und Schweitzer 2013, S. 237) So bietet es sich an zu erfragen, was der Grund des Termins ist, was erreicht werden soll und was dazu benötigt wird. Erst

dann kann der*die Beratende entscheiden, ob er*sie diesen Auftrag annehmen kann und ob seine*ihre Kompetenzen dafür geeignet sind. Anschließend kann besprochen werden, wie die gemeinsame Zusammenarbeit gestaltet werden kann. (Schlippe und Schweitzer 2013, 238ff) Je genauer der Auftrag formuliert wird, umso wahrscheinlicher ist es, dass sich bereits dabei Möglichkeiten zeigen, wie das Problem gelöst werden kann oder welche Kompetenzen dafür benötigt werden. (Mücke 2009, S. 241)

5.2 Fragetechniken

Im Systemischen Ansatz finden sich viele Fragetechniken, die auf das Zusammenwirken der unterschiedlichen Systemmitglieder und deren Haltung zum Thema neue Erkenntnisse erzeugen. Palmowski beschreibt "das Schaffen von neuen Informationen" (2002, S. 119) durch Fragen als grundlegende Idee der Systemik. Auch wenn der zu Beratende im Augenblick der Frage keine Antwort weiß, geht er davon aus, dass die Frage trotzdem zu neuen Erkenntnissen führt. Weiterhin geht Palmowski davon aus, dass eine detaillierte Beschreibung einer Herausforderung die Sichtweise schon verändern kann. (Palmowski 2002, S. 119–122) Ähnlich wirkt das "Verflüssigen" (Palmowski 2002, S. 122). Dabei werden starre, feste Ansichten einer Person aufgeweicht und durch gezieltes Fragen und Bewerten relativiert. So können Ausnahmen gesucht werden, wann das Verhalten nicht auftritt und das Positive kann stärker in den Fokus gerückt werden. (Palmowski 2002, S. 122–125) Auch eine genaue Formulierung der Ziele hilft, die Gedanken zu ordnen und gleichzeitig konkrete Schritte zu bestimmen, um zielführend arbeiten zu können. Je genauer das Ziel definiert ist, umso klarer kann darauf hingearbeitet werden. (Palmowski 2002, S. 143–146) So hilft zielorientiertes Fragen, ein Ziel einzugrenzen, es lösungsorientiert zu formulieren und die notwendigen Schritte zu planen. Durch das zirkuläre Fragen, also das Fragen nach Haltungen und Sichtweisen anderer, zum System gehörender Personen, werden neue Sichtweisen erzeugt. Es steht nicht das Thema im Mittelpunkt des

Gesprächs, sondern die Perspektiven aller Beteiligten aus der Sicht des Einzelnen. Somit muss der zu Beratende über die Frage nachdenken, weil es keine üblichen oder schon vorhandenen Antworten gibt. So entstehen vielfältige Informationen, aus denen sich neue Perspektiven und Fragen ergeben. (Palmowski 2014, S. 48) Da es nur um Vermutungen geht, statt um Tatsachen, ermöglicht dies eine Offenheit bei den Fragen. Ganz gleich, ob die Frage sofort beantwortet werden kann oder nicht, verdeutlicht bereits die Frageweise die verschiedenen Perspektiven der Systembeteiligten. (Palmowski 2002, S. 132) Bei den Fragen, wie die Zukunft aussehen könnte, besteht die Möglichkeit, innovative Ideen frei zu entwickeln und neue Problemlösungen zu finden. Es sollte aufgezeigt werden, was alles besser sein kann und wie sich die Zukunft positiv entwickeln könnte. Diese gemeinsam erarbeitete Sicht auf die Zukunft verändert die Perspektive auf das Problem. Außerdem werden die Fähigkeiten, Probleme zu lösen und Eigenverantwortung zu übernehmen, gestärkt oder entwickelt. (Palmowski 2002, 138f) Bei den spekulativen Fragen geht es um Annahmen, Vermutungen und den damit verbundenen Möglichkeiten, neue Ideen zu entwickeln, die sonst nicht ausgesprochen werden würden. So können gemeinsam neue Lösungsansätze gefunden und diese in die Überlegungen miteinbezogen werden. (Palmowski 2002, 140f) Da sich die Methoden der Lösungsfindung immer wieder auf unterschiedliche Probleme anwenden lassen, wird bei den lösungsorientierten Fragen das Hauptaugenmerk auf die Strategie gelegt, wie Probleme gelöst werden können. (Palmowski 2002, 132f) Ist diese Strategie aufgedeckt, lässt sich diese vielfältig nutzen und auf andere Probleme übertragen.

Durch das Wissen, dass jede Person das System durch sein* ihr Verhalten verändern kann, ergibt sich, dass ein Umdenken oder anders denken einer Person Auswirkungen auf die anderen hat. (Hubrig und Herrmann 2014, 132ff)

5.3 Kommentare

Es gibt verschiedenen Formen von Kommentaren. Eine davon ist das Reframing, welches in der Literatur auch mit dem Begriff positives Konnotieren bezeichnet wird. So beschreibt Palmowski das "positive Konnotieren" (2014, S. 103) als hilfreich, um ein Umdenken anzuregen. Schwing und Fryser veranschaulichen das Umdeuten mit einer Art neuen Rahmung für das Erzählte. Wird das Geschilderte in einer neuen Rahmung angeboten, ohne Anspruch auf Richtigkeit zu haben, bietet es dem Klientensystem die Möglichkeit, Dinge auf eine andere Art zu betrachten und neue Perspektiven zu konstruieren. (Schwing und Fryszer 2017, 242ff) Der Ausgangspunkt bei dieser Überlegung ist, dass jeder Mensch seine Welt selbst konstruiert. Somit hat jeder Mensch eigene Bewertungs- und Deutungsmuster nach denen er*sie Dinge, Abläufe, Verhalten und vieles mehr bewertet und einordnet. Beim positiven Konnotieren wird Negativbesetztes umgedeutet und eine positive Sicht erzeugt. Dadurch kann eine Neukonstruktion entstehen und Sachverhalte können aus einer anderen Sichtweise betrachtet werden. (Palmowski 2014, 103f)

Auch andere Kommentare können im Gespräch das Gesagte aus einer neuen Perspektive darstellen. So können feste, starre Formulierungen mit "immer" oder „nie“ durch "bisher" oder "noch nicht" auf die Vergangenheit bezogen werden und so Möglichkeiten der Veränderung für die Zukunft schaffen. Aussagen, die mit "stattdessen" formuliert werden, zeigen auf, dass es Raum für Veränderung gibt. Auch das Umformulieren von Aussagen mit "ob" in Formulierungen mit Fragewörtern können neue Chancen aufzeigen. (Schwing und Fryszer 2017, 238f)

Viele Menschen, die eine Beratung aufsuchen, fühlen sich allein gelassen mit ihrem Problem und schämen sich unter Umständen dafür. Dies ist eine ungünstige Ausgangslage für Veränderung und Problemlösungen. In solchen Situationen helfen Kommentare, die das Problem normalisieren. Außerdem zeigen sie auf, dass es vielen Menschen so geht und sie damit nicht allein sind. Dies kann entlastend wirken und eine positivere Sicht

sowie Veränderungsmöglichkeiten schaffen. (Schwing und Fryszer 2017, 239f)

Auch Komplimente können Klientensysteme stärken, vor allem solche Systeme, die bisher wenig Wertschätzung und Anerkennung erhalten haben. Durch positive Kommentare und Würdigungen können Stärken in den Vordergrund rücken und so neue Motivation auslösen. Diese ist wichtig, um Neues entstehen zu lassen. (Schwing und Fryszer 2017, 240f)

6 Beispiele zur Veranschaulichung

Die folgenden Beispiele beschreiben Schüler*innen, welche die Autorin aus dem Schulalltag als Schulbegleiterin kennt. Um den Datenschutz zu gewährleisten, wurden die Namen geändert und die Schule sowie die Stadt nicht genannt.

Die Beispiele beschreiben eine*n Schüler*in, im Anschluss wird die alltagsweltliche Sichtweise sowie die systemische Sichtweise sowie Haltung auf den Fall angewandt und Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt. Dabei ist zu beachten, dass kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht, da neue Informationen auch neue Ideen zur Lösung beinhalten. Außerdem hat jeder Mensch andere Vorerfahrungen und Ideen, die er*sie einbringen kann. Da jeder Fall sehr individuell ist und immer im Zusammenspiel mit dem umgebenden System funktioniert, sind die Lösungsansätze nur beispielhaft dargestellt und als Ansatzpunkt für neue Strukturen zu betrachten. In den aufgeführten Lösungsansätzen wird keine Unterscheidung getroffen, ob diese schließlich von einer Lehrkraft oder einer unterstützenden pädagogischen Fachkraft umgesetzt werden. Im Idealfall arbeiten beide Fachkräfte Hand in Hand und entwickeln gemeinsam neue Sichtweisen.

6.1 Beispiel 1 – Louis

Louis ist ein 12-jähriger Junge, der die sechste Klasse einer Förderschule mit sozial-emotionalen Schwerpunkt besucht. Ein weiterer Förderschwerpunkt ist das Lernen. Louis lebt seit vielen Jahren getrennt von seiner Mutter in einer Wohngruppe und wird mit dem Fahrdienst zur Schule gebracht und nach zwei Schulstunden bereits wieder abgeholt. Über die Kindsmutter ist wenig bekannt. Sie lebt ca. eine Autostunde entfernt von ihrem Sohn. Louis besucht die Kindsmutter regelmäßig, ca. einmal pro Monat und verbringt mit ihr das Wochenende. In der Schule erzählt er dann freitags: „Heute fahre ich zu Mama“. Nach dem Wochenende berichtet er dann recht neutral über die wichtigsten Punkte des Besuchs. In der

Wohngemeinschaft hat Louis eine*n Bezugserzieher*in, welche*r jedoch von Zeit zu Zeit wechselt.

Während des Unterrichts stört Louis oft durch laute Geräusche und Reinreden. Er bewirft Klassenkamerad*innen mit Papierkügelchen oder sucht Blickkontakt zu einzelnen Schüler*innen, um ihnen etwas mitzuteilen oder zu zeigen. Die Klassenlehrerin hat ihn ganz nach hinten hinter alle anderen Schüler gesetzt, um dies zu unterbinden. Oft drehen sich die Mitschüler*innen jedoch zu Louis um und kommunizieren mit ihm. Störungen finden in nahezu allen Stunden und bei allen Lehrkräften statt. Oft wird er aufgrund der Störungen des Zimmers verwiesen. Eine motorische Unruhe ist bei Louis die ganze Zeit über zu beobachten. Er hat immer etwas in der Hand, steht auch im Unterricht häufig auf und zappelt auf seinem Stuhl. Auch in den Pausen ist er überwiegend aktiv, rennt durch den Klassenraum, kämpft mit anderen Schüler*innen oder wirft mit Sachen. Aus diesem Grund gibt es häufig Streit und die anderen beschwerten sich über Louis bei den Lehrkräften. Die Klärung erfolgt meist mit dem Versuch, den Schuldigen ausfindig zu machen. Wobei Louis oft schlüssige Argumente bringt, warum er unschuldig ist und die Schuld bei den anderen läge. Bei einem Spiel mit einem*r festen Spielpartner*in ist er dagegen ruhig und auf das Spiel konzentriert. So spielt er häufig Karten, gern mit Mitschüler*innen und Erwachsenen, und legt großen Wert auf ein faires Spiel.

In der Kommunikation ist Louis recht offen und gleichzeitig präzise und kurzgefasst. Er erzählt auf Nachfrage in kurzen Sätzen vom Wochenende oder über Geschehenes. Befragt man ihn, warum er stört, hat er oft eine aus seiner Sicht schlüssige Begründung dafür. So ist Langeweile einer der Gründe. Aber auch das Gefühl ungerecht behandelt zu werden, spielt eine große Rolle. Auf die Frage: „Warum störst du den Unterricht?“ antwortet er im Vieraugengespräch: „Die hasst mich doch sowieso, ich kann machen, was ich will. Alle reden rein und es ist ok, ich rede rein und bekomme Ärger.“

In vielen Fächern kann er sich gut und produktiv am Unterricht beteiligen. Er weiß auf viele Fragen eine Antwort, obwohl er aufgrund seiner

Abwesenheit weniger am Unterricht teilnimmt als die anderen Schüler*innen. So konnte er beispielsweise als Einziger im Physikunterricht die Frage nach der Funktion eines Flaschenzugs beantworten. Auf Nachfrage sagt er in der Pause: „Ich kenne das, wir haben einen Physikbaukasten in der WG.“

Vor kurzem hat Louis eine Schulbegleiterin zur Seite gestellt bekommen um perspektivisch länger als zwei Stunden in der Schule bleiben zu können und eine individuelle Betreuung und Hilfe zu erhalten. Bisher beobachtet diese noch und er hat noch wenig Bezug zu ihr aufgebaut.

Aus alltagsweltlicher Sicht ist Louis ein Störenfried, der die Klasse nicht lernen lässt. Er „sprengt“ den Unterricht und sucht ständig nach Aufmerksamkeit. Er ist laut, nervt und provoziert gern. Außerdem ärgert er seine Mitschüler*innen und muss ständig unter Beaufsichtigung stehen, da er sonst wieder etwas „ausfrisst“. Die motorische Unruhe und die damit verbundenen Störungen bringen die umgebenden Personen an ihre Grenzen der Geduld. Sanktionen und Konsequenzen sind an der Tagesordnung. So wird er täglich für sein Verhalten gemäßregelt und muss oft, wenn auch nur zeitweise, das Klassenzimmer verlassen und wird vom Unterricht ausgeschlossen. Häufig protestiert er mit: „Ich will aber hierbleiben.“ Woraufhin er mit Nachdruck zum Verlassen des Raumes aufgefordert wird.

Schaut man auf die möglichen Hintergründe für sein Verhalten, so zeigt sich, dass dieser Junge schon viele Schwierigkeiten in seinem Leben meistern musste. Die bekannten Herausforderungen sind einerseits der Umzug in die Wohngemeinschaft einer stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung und die damit verbundene Trennung von der Kindsmutter. Andererseits gibt es über den Kindsvater keine Informationen. Somit liegt die Vermutung nahe, dass eine Beziehung zum Vater nicht vorhanden oder problematisch ist. Dies kann sich auf das Verhalten des Jungen auswirken. Weiterhin kommt es in der Wohngemeinschaft oft zu personellem Wechsel und häufige Beziehungsabbrüche sind deshalb auch in diesem System sehr wahrscheinlich. Daraus lässt sich die Hypothese

aufstellen, dass Louis aufgrund seiner Vorerfahrungen den Kontakt zu seiner Schulbegleiterin bisher sehr wenig nutzt, um sich vor weiteren Abbrüchen und Enttäuschungen zu schützen. Des Weiteren wird er jeden Tag drei Stunden früher aus der Schule abgeholt als seine Mitschüler*innen. Dadurch befindet er sich in einer Außenseiterposition. Er verpasst nicht nur der Schulstoff, sondern auch die Interaktionen mit den Mitschüler*innen. Da er selbst sehr viel Wert auf Fairness legt, kann vermutet werden, dass er den Entzug vom Klassengeschehen als unfair einstuft und sich ausgeschlossen fühlt. Auch seine Wahrnehmung, dass die Lehrkräfte ihn anders behandeln als die anderen Schüler*innen unterstreicht diese Hypothese. Er möchte Teil der Klasse sein und dazu gehören. Dies wird deutlich, wenn er sagt, dass er den Raum nicht verlassen will oder bei der Beobachtung, dass er sich im Spiel eingebunden, unauffällig verhält. Auch das entstehende Wissensdefizit, durch das zeitige Verlassen des Unterrichts und die vielen Verweise aus dem Raum, können das Verhalten des Jungen beeinflussen. Die häufigen Störungen können ebenfalls als ein Ausdruck seiner Bedürfnisse gewertet werden. So ist vorstellbar, dass er in einer Wohngemeinschaft mit mehreren Kindern und Jugendlichen lebt und dort, wie auch in der Schule einer von Mehreren ist. Um schnell die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und individuelle Zuwendung zu bekommen, hat er für sich diese Verhaltensweise gewählt.

Aus einer wertschätzenden und ressourcenorientierten Haltung heraus, lassen sich auch positive Zuschreibungen für Louis finden. In der Regel ist Louis für aktive Unterrichtsgestaltung sehr gut zu motivieren. So zeigt er großes Engagement, wenn er den Lehrkräften helfen kann oder ein Spiel im Unterricht gespielt wird, wobei er körperlich aktiv werden kann. Außerdem beteiligt er sich gern und hat, trotz wenig Unterricht, eine gute Wissensbasis. Louis interessiert sich vor allem für aktive Sachen und beteiligt sich an Aufgabenstellungen mit praktischem Anteil im Unterricht. Auch im Sportunterricht kann er mit Freude zeigen, welche motorischen Möglichkeiten er hat und sich mit anderen messen. Motorisch ist Louis altersentsprechend entwickelt und meistert jede Herausforderung mit Leichtigkeit. Er zeigt sich interessiert und mutig bei neuen Anforderungen

und probiert neue Dinge gern aus. Auch beim Lösen von Problemen zeigt er sich sehr kreativ. Konfliktsituationen stellt er sich und verteidigt verbal seine Position. Er kann sich sprachlich gut ausdrücken und stellt sich auch Diskussionen. Er zeigt außerdem Interesse am Klassengeschehen und möchte gern dazu gehören.

Aus der vorstehenden Analyse und den daraus entstehenden Annahmen, ergeben sich die nachfolgend aufgeführten Lösungsansätze. Durch eine Supervision der betreuenden Pädagog*innen ist es möglich auch ohne eigene, fachliche Ausbildung im Systemischen Ansatz die Hintergründe für das gezeigte Verhalten von Louis zu analysieren sowie den eigenen Anteil der Fachkräfte zu reflektieren. Dadurch können weitere, neue Sichtweisen auf den Jungen entstehen und somit neue Perspektiven entwickelt werden. Im Rahmen einer Kollegialen Beratung oder beispielsweise durch ein individuelles Gespräch mit einer systemisch ausgebildeten pädagogischen Fachkraft im Haus, können ähnliche Änderung der Sichtweise erfolgen. Dabei ist besonders darauf zu achten, dass die Fachkraft neutral bleibt, da sie aus dem System Schule kommt und zusätzlich zum Kollegium gehört.

Weiterhin kann ein Gespräch zwischen einer Lehrkraft und dem Schüler, unter Zuhilfenahme einer ausgebildeten systemischen Fachkraft, dazu genutzt werden, beide Perspektiven darzustellen und Gemeinsamkeiten aufzudecken. Aus Louis Perspektive gesehen, wird er ständig gemäßregelt und ungerecht behandelt, woraufhin er mit Störungen reagiert. Aus Sicht der Lehrkraft stört Louis ständig, worauf hin er gemäßregelt wird. Erkennen beide Seiten, dass ihr Verhalten sowohl Auslöser als auch Ursache ist und sich diese Verhaltensweisen aufeinander beziehen, kann Veränderung entstehen. So könnte im Fall von Louis das gemeinsame Ziel sein, eine entspannte Unterrichtsstunde zu haben, in der Louis nicht dauernd gemäßregelt wird und die Lehrkraft nicht ständig gestört wird.

Weiterhin kann die Hypothese aufgestellt werden, dass Louis aus seinem Schutzmechanismus heraus seine Schulbegleiterin vorerst ablehnen wird. Dennoch besteht die Annahme, dass eine individuelle Betreuung für ihn sehr wichtig und entwicklungsfördernd sein kann. Die Schulbegleiterin sollte

sich somit auf eine Testphase und lange Kennenlernphase einstellen sowie regelmäßig in den Austausch mit Fachkräften gehen.

Da Louis im Kontakt mit seinen Mitschüler*innen sich eher unauffällig verhält, da er dann dazu gehört, kann diese Ressource auch für den Unterricht genutzt werden und in kleinen Gruppen zusammengearbeitet werden. Gerade in Fächern, in denen er sich gut auskennt, könnte er so sein Wissen auch weitergeben und andere Mitschüler*innen unterstützen.

In Streitsituationen nach dem Schuldigen suchen und diesen bestrafen führt meist dazu, dass jeder versucht, möglichst wenig Anteil zu haben und somit möglichst wenig Strafe zu bekommen. Systemisch gesehen könnten solche Situationen anders besprochen werden, zum Beispiel mit zirkulären Fragen, die auch die Sichtweise der Gegenseite mit einbeziehen. Gemeinsamkeiten können aufgezeigt werden und so die Situation aus einer anderen Perspektive gesehen werden. Einsichten, Verständnis und daraus resultierend neue Handlungsstrategien können entstehen.

6.2 Beispiel 2 – Jasmin

Jasmin ist ein schlankes 11-jähriges Mädchen, geht in die 6. Klasse einer sozial- emotionalen Förderschule und hat weiteren Förderbedarf im Bereich Lernen. Sie wohnt bei ihrer Mutter und besucht alle zwei Wochen am Wochenende ihren Vater. Ihr Vater hat eine neue Freundin und ein weiteres Kind, ihren jüngeren Halbbruder. Montags, nach dem Wochenende beim Kindsvater kommt sie mit frischen Sachen, einer vollen Brotdose und frisch gewaschenen Haaren in die Schule. In der übrigen Zeit hat sie oft verschmutzte Kleidung mehrere Tage an, fettige, ungekämmte Haare und besorgt sich vor der Schule im Supermarkt noch Donuts und Limonade als Pausenessen. Sie erzählt, dass ihr die Mutter jede Woche 20 Euro gibt, damit sie sich etwas zu Essen für die Schule kaufen kann. Jasmin kommt oft zu spät zur Schule. Die Konsequenz für ihr Zuspätkommen ist Nachsitzen. So viele Minuten, wie sie zu spät kommt, muss sie am Nachmittag länger bleiben. Daraufhin kommt sie seit einiger Zeit eine Minute vor Stundenklingeln in die Klasse. Die Klassenlehrerin erzählt, dass

die Kindsmutter bis 12Uhr telefonisch nicht erreichbar ist. Jasmin erzählt, nebenbei, dass die Mutter morgens schon arbeitet und sie deshalb allein aufstehen muss. Aus den Erzählungen geht weiterhin hervor, dass die Eltern gemeinsam mit der neuen Freundin des Vaters, ihres Halbbruders und ihr in den Urlaub fahren.

Während des Lockdowns war die Kindsmutter mit der Betreuung und der damit verbundenen Erledigung der Hausaufgaben überfordert. Jasmin hat sich geweigert, die Aufgaben zu erledigen und die Mutter hatte keine Strategien sie zu motivieren. So konnte Jasmin die Notbetreuung der Schule nutzen und ihren regelmäßigen Tagesablauf beibehalten.

Jasmin ist das einzige Mädchen in der Klasse und wird täglich von den Jungen geärgert. Sie lässt sich im Unterricht schnell ablenken und geht auf jede Provokation ihrer Mitschüler ein. Sie wird schnell wütend, laut und regt sich über die Kommentare der Jungen auf. Die Pädagog*innen versuchen ihr regelmäßig zu erklären, dass sie die Kommentare überhören und sich darauf nicht einlassen soll. Oft wird Jasmin als zickig oder bockig von den Pädagog*innen bezeichnet. Die Sitzordnung wird durch die Lehrkräfte häufig gewechselt, Jasmin gibt ihren Platz jedoch nur sehr ungern auf, dies äußert sie verbal. Im Unterricht ist Jasmin oft unkonzentriert und weiß nicht, wo die Lehrkraft im Unterrichtsablauf gerade ist. Dadurch kann sie oft keine Antwort auf die ihr gestellte Frage geben. Bei neuen Aufgaben tut sie ihren Unmut lautstark kund: „or nee, nicht schon wieder“. Woraufhin sie von den Lehrkräften gemäßregelt wird. Im Sportunterricht misst sie sich gern mit den Jungen der Klasse und ist motorisch sehr geschickt. Sie spielt gern Fußball und interessiert sich auch in ihrer Freizeit dafür. In Mathe traut sie sich nur wenig zu und verzweifelt an den Aufgaben. Mit Unterstützung kann sie die Aufgaben jedoch problemlos lösen. Die Malfolgen beherrscht sie sehr gut. Hilfe nimmt sie gern an und fordert sich diese auch selbstständig ein. Während des Unterrichts steht Jasmin oft auf, da sie noch Unterlagen aus ihrem Fach holen muss, die sie für den Unterricht benötigt und in der Pause noch nicht zurechtgelegt hat.

Jasmin ist kommunikativ und freut sich über ein Gesprächsangebot. In den Pausen spielt sie oft mit den Pädagog*innen Karten. Wenn andere Mitschüler mitspielen wollen, ist sie überwiegend nicht erfreut. Sie versucht dann die Regeln so auszulegen, dass sie Vorteile hat. In den Hofpausen spielt sie aktiv mit den anderen Schüler*innen zusammen. Sie hat unterschiedliche Freunde in der Klasse und spielt abwechselnd mit verschiedenen Jungen.

Alltagsweltlich betrachtet scheint Jasmin unpünktlich und unorganisiert. Sie hält sich nicht an Regeln in der Schule. So erscheint sie öfter unpünktlich zum Unterricht, packt nicht die benötigten Unterrichtsmaterialien aus und steht im Unterricht auf. Sie redet rein, beziehungsweise meckert über die ihr aufgetragenen Aufgaben. Außerdem ist sie unkonzentriert und muss regelmäßig zurück zum Unterrichtsstoff geholt werden. Durch ihr zickiges Verhalten ist sie die ideale Zielscheibe für die Kommentare der Jungen und regelmäßig in Streitigkeiten verstrickt.

Betrachtet man die Situation von Jasmin, so wird deutlich, dass das Mädchen verschiedene Herausforderungen alltäglich meistern muss. So beginnt ihr Tag allein zu Hause, sie muss sich selbst motivieren aufzustehen, sich fertig zu machen, einzukaufen und dabei darauf achten pünktlich in der Schule zu sein. In der Schule wird sie oft geärgert und von den Pädagog*innen gemäßregelt. Hat sie es nicht geschafft, pünktlich in der Schule zu sein, muss sie zur Strafe länger bleiben. Die familiäre Situation lässt vermuten, dass sie bei den Eltern zwei gegensätzliche Lebenswelten erlebt, in denen sie sich zurechtfinden und auf die sie sich einstellen muss.

Aus einer wertschätzenden und ressourcenorientierten Haltung heraus lassen sich auch positive Zuschreibungen für Jasmin finden. Im Gegensatz zu der alltagsweltlichen Sicht scheint Jasmin, mit Hinblick auf die Hintergründe und das familiäre System, gut organisiert zu sein. Sie plant selbstständig den Morgen und schafft es, mit wenig bis keiner Verspätung in der Schule zu sein und vorher noch einzukaufen. Außerdem kann sie sich täglich motivieren aufzustehen und in die Schule zu gehen, obwohl sie dort

oft negativ empfangen wird. Sie weiß außerdem, wo ihre Sachen sind und lässt Materialien, die sie nicht für die Hausaufgaben benötigt, in der Schule, um weniger tragen zu müssen. Sie ist kommunikativ, sportlich und kann sich Hilfe einfordern, wenn sie diese benötigt. Aktive Beschäftigungen liegen ihr gut und sie misst sich gern mit Gleichaltrigen.

Aus der eben dargestellten Analyse sowie den daraus entstehenden Hypothesen ergeben sich die nachfolgenden Lösungsansätze. Wie auch im Fall Louis kann eine Supervision oder eine interne Beratung den Fachkräften eine neue Perspektive auf Jasmin eröffnen. Bezugnehmend auf die Theorie, die verdeutlicht, wenn sich ein Mitglied des Systems verändert, verändert sich auch alles andere. Somit kann gesagt werden, verändert sich die Sichtweise der Lehrkraft, auf Jasmin, verändert sich auch das Verhalten der Lehrkraft Jasmin gegenüber. Diese wiederum könnte dann auch ihr Verhalten verändern.

Da Jasmin gern körperlich aktiv ist, bietet sich eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung mit Bewegungsmöglichkeiten an. Außerdem nimmt sie gern Hilfe an und traut sich mit Unterstützung mehr zu. Dies kann im Unterricht berücksichtigt werden und ihr kann durch regelmäßige und verlässliche Unterstützung aufgezeigt werden, was sie alles kann. Dadurch kann sie ihr Selbstwertgefühl stärken und sich perspektivisch auch mehr zutrauen.

Anstatt ihr mit Nachsitzen und anderen Strafen zu drohen, könnte Jasmin Wertschätzung entgegengebracht werden, wie großartig es ist, dass sie sich jeden Morgen ganz allein fertig macht, sich um ihr Essen kümmert und zur Schule kommt. Sie zeigt damit Verantwortungsbewusstsein, Verlässlichkeit und Reife.

6.3 Beispiel 3 – Max

Max ist ein 12-jähriger Junge und besucht die 6. Klasse der Förderschule für sozial-emotionalen Förderbedarf. Ein weiterer Förderschwerpunkt ist das Lernen. Max ist ein sehr dünner, blasser, kleiner Junge und er lebt bei

seiner Mutter. Über den Vater ist nichts bekannt. Außerdem zur Familie gehört sein großer Bruder, der ebenfalls bei der Mutter lebt. Max wird vom Fahrdienst um 6Uhr in den Frühhort gebracht, da die Kindsmutter zeitig arbeiten geht. Er berichtet, dass er bereits um 4.30Uhr aufstehen muss, 16Uhr vom Fahrdienst aus dem Hort wieder abgeholt wird, zu Hause dann zu Abend isst und ins Bett geht. Über die familiäre Situation erzählt er, dass er allein im Wohnzimmer essen muss, während die Kindsmutter mit dem Bruder in der Küche gemeinsam isst. Sobald er die Tür zu Küche öffnet, verstummen beide, obwohl zuvor ausgelassene Stimmung zu hören ist. Er sagt selbst „für meine Depression wäre es gut, wenn wir gemeinsam essen würden“. Oft berichtet er, dass die Mutter nicht mit ihm redet oder sich „eh nicht kümmert“. Er besucht einmal im Monat eine Therapiestunde und ist an diesem Tag von der Schule freigestellt.

In der Schule ist er gern für sich. In der 5. Klasse hat er wenig gesprochen, kaum mit seinen Mitschüler*innen gespielt und hat sich bei Gruppenspielen sehr bewusst zurückgenommen. Während des Lockdowns war er mit sieben weiteren Schülern in der Notbetreuung. Dort hat er Kontakt zu einer Pädagogin aufgebaut, die während der gesamten Zeit mit in der Notbetreuung war. Außerdem hat er in dieser Zeit alle Lehrkräfte der Schule kennengelernt, da diese täglich gewechselt haben. In den Pausen durften die Schüler*innen freispielen, dabei hat er sich allmählich auch an den Gruppenspielen beteiligt. Auch in der Klasse beginnt er nun, nach den Ferien, mit anderen zu spielen und in den Austausch zu gehen. Doch oft verbringt er die Pausenzeiten noch an seinem Sitzplatz. Max ist interessiert und beteiligt sich gern am Unterricht, er weiß viel und zeigt dies auch gern. Über Lob freut er sich. Er redet im Unterricht oft rein und vermehrt ist zu beobachten, dass er zu vielen Äußerungen etwas zufügt. Dabei unterscheidet er nicht, ob die Lehrkraft etwas äußert oder ein*e Mitschüler*in. Seine Kommentare sind oft unpassend und er wird für sein Verhalten regelmäßig gemäßregelt. Er ist ein guter Schüler, hat eine schöne Handschrift und arbeitet im Unterricht überwiegend mit. Beim gemeinsamen Frühstück ist zu beobachten, dass er erst nach einem Jahr in der Klasse langsam beginnt mitzuessen. In der 5. Klasse hat er sich selbstgewählt

abseits gesetzt und nichts gegessen, später hat er sich mit an den Tisch gesetzt und nichts gegessen. Inzwischen isst er am Tisch mit. Er probiert neue, ihm unbekannte Lebensmittel aus und beteiligt sich am Tischgespräch.

Max kommt inzwischen immer öfter zu den Pädagog*innen der Klasse und zeigt, was er erarbeitet hat. So zum Beispiel ein Bild im Kunstunterricht oder ein eingeübtes Kunststück. Er freut sich, wenn er dafür positives Feedback bekommt. Mit der Klassenlehrerin hat er inzwischen eine Absprache: diese darf und soll ihn bei seinem Spitznamen nennen, „Blitz“. Dieser entstand, als er in einer Spielstunde so schnell rannte wie der Blitz.

Aus alltagsweltlicher Sicht kann Max als armer kleiner Junge mit schwieriger Familienbeziehung gesehen werden. Er ist sehr zurückhaltend, verschlossen und wirkt ängstlich. Außerdem scheint er an Gemeinschaft nicht wirklich interessiert zu sein, er stört durch Reinreden den Unterricht und hat zu allem etwas zu sagen.

Wird sein familiärer Hintergrund betrachtet, so zeigt sich, dass Max sich in einer schwierigen Situation befindet, die er häufig im schulischen Kontext thematisiert. Die Beziehung zur Mutter beruht auf Ablehnung und der Vater scheint keine Rolle im Leben des Jungen zu spielen. Er wird von der Mutter und dem Bruder ausgeschlossen und darf am Familienleben nicht teilnehmen. Sein Tagesablauf ist streng durchgetaktet und er verbringt den überwiegenden Teil im schulischen Kontext. Dieser Fakt kann einerseits als positiv gewertet werden, da die Situation zu Hause angespannt erscheint und er so den Tag in Gesellschaft verbringt. Andererseits hat er so einen sehr langen und anstrengenden Tag, mit wenig Platz für persönliche Bedürfnisse und Freiraum. Es kann die Hypothese aufgestellt werden, dass es Max aufgrund der Situation zu Hause schwerfällt, die Gesellschaft in der Schule zuzulassen und als positiv zu bewerten. Aus diesem Grund hat er vermutlich die Kontaktversuche anfänglich abgelehnt. Weiterhin kann angenommen werden, dass Max nur im schulischen Kontext Anerkennung und Lob erhält und er deshalb inzwischen oft den Kontakt zu Pädagog*innen sucht. Da er zu Hause keine Möglichkeit hat seine Meinung

zu äußern, kann außerdem vermutet werden, dass er aus diesem Grund in der Schule durch viele persönliche Meinungsäußerungen auffällt.

Wird Max aus einer wertschätzenden und ressourcenorientierten Sichtweise betrachtet, so zeigt sich, dass Max ein starker Junge ist, der viel meistert und aushält. Er ist ein guter Schüler und hat ein angemessenes Wissen. Außerdem weiß er, wie er sich Anerkennung und Lob holen kann, und nutzt dies für sich. Er ist kommunikativ, interessiert und hat eine klare Meinung. Max traut sich Stück für Stück seine Meinung zu äußern und wird immer mutiger beim Ausprobieren neuer Dinge. Im geschützten Rahmen der Schule kann er sich in seinem Tempo auf Gemeinschaft einlassen und sich an ihr beteiligen.

Die nachstehenden Lösungsansätze ergeben sich aus den Erläuterungen am Fallbeispiel und den daraus entstehenden Annahmen. Wie schon in den vorhergehenden Fällen gezeigt, kann durch Supervision und kollegialen Austausch eine neue Sichtweise erarbeitet werden und dadurch eine Veränderung im System entstehen.

Aufgrund der Äußerungen über die familiäre Situation ist ein Gespräch mit der Kindsmutter unerlässlich. Dabei ist es wichtig, eine gemeinsame Ebene zu finden und der Mutter mit Wertschätzung zu begegnen. Zum Beispiel, weil sie sich als Alleinerziehende um zwei Kinder kümmert und gleichzeitig den Lebensunterhalt verdienen muss. Durch zirkuläre Fragen könnte der Mutter die Perspektive ihres Sohnes nähergebracht werden. Je nach Beziehung und Vertrauensbasis können auch andere Hilfsangebote aufgezeigt werden. Weiterhin ist es unerlässlich, konkrete Informationen zur Diagnose und Behandlung der Depression zu erhalten, um den Therapieerfolg zu unterstützen. Möglichst sollte das pädagogische Team der Schule auch mit der Fachkraft für Psychotherapie sprechen, um abzuklären, was zu beachten ist.

Mit Max kann das Gespräch gesucht werden. Dabei kann geklärt und besprochen werden, was Max sich für Unterstützung wünscht und was er noch braucht, um sich in der Klasse wohlfühlen. Im Gespräch kann auch herausgefunden werden, ob Max einem gemeinsamen Gespräch mit der

Mutter offen gegenübersteht oder nicht. Sollte er sich wünschen an einem Gespräch mit der Mutter teilzunehmen, kann ähnlich, wie bei Louis mit den Lehrkräften, ein Austausch stattfinden. Dabei kann geklärt werden, welche Gemeinsamkeiten und Überschneidungen es in den Wünschen gibt. So können neue Perspektiven und Möglichkeiten geschaffen werden. Eine erfahrene systemisch ausgebildete Fachkraft zur Unterstützung ist auch hier ratsam.

Da Max sich in der Großgruppe nur sehr verhalten beteiligt, scheint für ihn die Kleingruppe eine gute Möglichkeit zum Ausprobieren zu sein. Dies kann im Unterricht Berücksichtigung finden und so Stück für Stück die Integration in die Klasse verstärken.

7 Fazit

Anhand der oben genannten Beispiele zeigt sich der Unterschied von Sichtweisen und den daraus resultierenden Haltungen. Es wird deutlich, dass jeder Mensch eingebettet in ein Geflecht aus Systemen ist, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen. Aus diesem Grund ist es wichtig, auch die umliegenden Systeme (zum Beispiel die Familie) wahrzunehmen und daraus neue Schlüsse und Hypothesen zu bilden. Am Beispiel Jasmin zeigt sich deutlich, betrachtet man lediglich ihr Verhalten im schulischen Kontext, ergibt dies eine ganz andere Deutung, als wenn man den Kontext Familie miteinbezieht. Auch im Fall Louis wird deutlich, dass sich die Verhaltensweisen aufeinander beziehen und sowohl das Verhalten von Louis sich auf die Lehrkräfte auswirkt wie auch deren Verhalten sich auf Louis auswirkt. Es besteht eine Wechselwirkung der Verhaltensweisen untereinander. Aus diesem Kreislauf kann durch eine Veränderung jedoch ausgestiegen werden. Wer diese herbei führt, ist dabei weniger relevant.

Alle drei Fallbeispiele zeigen, wie wichtig es ist, die Schüler*innen zu kennen, familiäre Hintergründe zu wissen und eine gute Beziehung zu ihnen aufzubauen.

Schulische Beratung umfasst eine Vielzahl an Möglichkeiten und reicht von Krisenintervention auf dem Schulhof bis hin zu Beratungsgesprächen im geschlossenen Setting. Ebenso weit gefasst sind die zu Beratenden, diese reichen von Schüler*innen über Eltern bis hin zu pädagogischen Fachkräften, die nicht mehr weiterwissen. Aus diesem Grund ist schulische Beratung vielfältig und wird unterschiedlich genutzt und definiert. So sind viele systemische Methoden denkbar und umsetzbar. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich jedoch mit der Beratung und Begleitung von Schüler*innen (welches die Beratung des Systems nicht ausschließt, aber nur am Rande betrachtet und somit auch die Interventionsmöglichkeiten eingrenzt), die überwiegend nach Hilfe und Unterstützung im Rahmen eines offenen Settings und zwischen Tür- und Angel suchen. Allen voran ist dabei zu beachten, dass der*die Beratende die Situation definiert und wenn möglich die Anliegen klärt und einen Auftrag erhält. Durch eine

wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung, die keine Lösungen vorgibt, sondern anregt selbst auf die Suche nach Lösungen zu gehen, die Kompetenzen voraussetzt und Vertrauen hat, dass jeder Mensch die Möglichkeit hat, selbst eine Lösung zu finden, wird die Verantwortung bei dem*der Ratsuchenden belassen. Angewandte Fragetechniken und anregende Kommentare unterstützen dieses Vorgehen und fördern die Lösungsfindung.

Für die Schule zeigt sich, dass eine systemische Herangehensweise eine Entlastung der Lehrkräfte sowie eine Entspannung der allgemeinen schulischen Situation darstellen könnte. Lehrkräfte müssten die Rolle des*der Allwissenden nicht mehr einnehmen und für alle Fragen die Expert*innen sein. Schüler*innen wird im Gegenzug ausreichend Kompetenz und Eigenverantwortung zugesprochen, nach der sie sich oft sehnen. Eine Win-Win-Situation für beide Seiten? Zumindest ist es eine Möglichkeit, die festen Strukturen der Schule aufzuweichen und neue Lösungsansätze für Lehrkräfte und Schüler*innen aufzuzeigen. Während der Recherche zeigte sich diesbezüglich, dass es im schulischen Kontext verstärkt auf die Haltung der Pädagog*innen ankommt und weniger auf die Nutzung der vielfältigen systemischen Methoden, da diese im Alltag oft wenig Platz finden.

Da Systemische Beratung mehr ist als die Systeme außerhalb der Schule zu betrachten und einzubeziehen sowie wertschätzend miteinander zu kommunizieren, bedarf es viel Übung, Reflexion und einer Ausbildung, um die Methoden sicher und nutzbringend anzuwenden. Natürlich kann sich durch Supervision und Kollegiale Beratung ein anderer Blick auf den*die Klient*in entwickeln und auch die Haltung kann sich Stück für Stück an die wertschätzende und ressourcenorientierte Sichtweise annähern. Diese Veränderung kann schon viel im System Schule verändern. Jedoch zeigte sich bei der Recherche, dass eine fundierte und gut begleitetet Ausbildung nicht nur hilfreich, sondern auch notwendig ist. Das Erproben der Methoden sowie die Übung, die es im Rahmen einer Ausbildung gibt, erscheinen notwendig, um die positive Wirkung voll zu entfalten und Klient*innen systemisch zu unterstützen. Auch die fachliche Haltung, die während einer

solchen Ausbildung entwickelt wird, unterscheidet sich von der selbstangeeigneten.

Daraus ergibt sich, dass Systemisches Arbeiten in der Schule ein großer Zugewinn ist, wenn Fachkräfte eine systemische Ausbildung haben. So bleibt die Frage offen, ob Systemische Arbeit mehr in die Ausbildung von Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen integriert werden sollte. So könnten mehr Pädagog*innen von dem Nutzen überzeugt werden und würden die Systemischen Ansätze in die vielfältigen Bereiche der Pädagogik einbringen. Aufgrund der Umfänglichkeit sollte die Ausbildung zum*zur Systemischen Berater*in jedoch weiterhin eine eigenständige Weiterbildungsmöglichkeit bleiben.

Literaturverzeichnis

- Barthemess, M. (2014). *Systemische Beratung. Eine Einführung für psychosoziale Berufe* (Edition Sozial, 4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bundesagentur für Arbeit (Bundesagentur für Arbeit, Hrsg.). (2021a). BERUFENET - Berufsinformationen einfach finden. Integrations-/Inklusionsfachkraft. Berufliche Einsatzmöglichkeiten. <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index;BERUFENETJSESSIONID=9b73lAb4JdmcluwoySFMeQEs-bERqaJuaMAWeGxl0lYDSTi5Xtup!1659527075?path=null/kurzbeschreibung/taetigkeitsinhalte&dkz=134902&such=Integrations-%2Finklusionsfachkraft>. Zugegriffen: 18. September 2021.
- Bundesagentur für Arbeit (Bundesagentur für Arbeit, Hrsg.). (2021b). BERUFENET - Berufsinformationen einfach finden. Schulbegleiter/in. Berufliche Einsatzmöglichkeit. <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/suchergebnisse/kurzbeschreibung/taetigkeitsinhalte&dkz=130251&such=Schulbegleiter%2Fin>. Zugegriffen: 18. September 2021.
- Bundesagentur für Arbeit (Bundesagentur für Arbeit, Hrsg.). (2021c). BERUFENET - Berufsinformationen einfach finden. Tätigkeitsinhalte. <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung/taetigkeitsinhalte&dkz=9162&such=Erzieher%2Fin>. Zugegriffen: 24. September 2021.
- Bundesagentur für Arbeit (Bundesagentur für Arbeit, Hrsg.). (2021d). BERUFENET - Berufsinformationen einfach finden. Tätigkeitsinhalte. <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index;BERUFENETJSESSIONID=gQwmif3gFXQpCB1jRo2R-XvG4dGq1x4hBChVKYqRAFxsVMBypFIW!1696558038?path=null/suchergebnisse/kurzbeschreibung/taetigkeitsinhalte&dkz=9155&such=Lehrer>. Zugegriffen: 24. September 2021.
- Edith Eckert. (2017). Tür- und Angelgespräche. Beratung im offenen Setting als eine Methode der Sozialen Arbeit? <https://www.praxis-institut.de/>

- fileadmin/Redakteure/Sued/Praxis-Dialog/2017_Eckert_Tuer-undAngelgespraeche.pdf. Zugegriffen: 27. September 2021.
- Förderschule für geistig Behinderte Astrid Lindgren. (2011). Schulprogramm. Lernen unter dem Dach der Geborgenheit und des Verständnisses füreinander. https://cms.sachsen.schule/fileadmin/_migrated/content_uploads/Schulprogramm.pdf. Zugegriffen: 28. September 2021.
- Hollstein-Brinkmann, H. & Knab, M. (2016). *Beratung zwischen Tür und Angel. Professionalisierung von Beratung in offenen Settings*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hosemann, W. & Geiling, W. (2013). *Einführung in die Systemische Soziale Arbeit* (utb-studi-e-book, Bd. 4008, 1. Aufl.). München: Reinhardt.
- Hubrig, C. & Herrmann, P. (2014). *Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht Beratung und Schulentwicklung* (Systemische Pädagogik, 4. Aufl.). Heidelberg: Auer.
- Kultus, S. f. (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Hrsg.). (2021). Programm Schulassistenz - sachsen.de. <https://www.schule.sachsen.de/programm-schulassistenz-6864.html>. Zugegriffen: 18. September 2021.
- Kutz, A. (2020). *Systemische Haltung in Beratung und Coaching. Wie lösungs- und ressourcenorientierte Arbeit gelingt* (Springer eBook Collection). Wiesbaden: Springer.
- Manja Kelch (2016, 21. Januar). Inklusion im neuen Schulgesetz: Wer stattet die Schulen eigentlich aus? *SMK-Blog*. <https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2016/01/21/inklusion-im-neuen-schulgesetz-wer-stattet-die-schulen-eigentlich-aus/>. Zugegriffen: 18. September 2021.
- Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. (2014). Beschäftigung von pädagogischen Fachkräften im Schuldienst. Verwaltungsvorschrift. https://secure2.bildung-rp.de/BEWVV/Common/pdf/Verwaltungsvorschrift_PF.pdf. Zugegriffen: 28. September 2021.

- Mücke, K. (2009). *Probleme sind Lösungen. Systemische Beratung und Psychotherapie - ein pragmatischer Ansatz ; Lehr- und Lernbuch* (4., überarb. und erw. Aufl.). Potsdam: Mücke ÖkoSysteme-Verl.
- Palmowski, W. (2002). *Der Anstoß des Steines. Systemische Beratung im schulischen Kontext ; ein Einführungs- und Lernbuch* (5., überarb. und erw. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Palmowski, W. (2014). *Systemische Beratung* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt (Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt, Hrsg.). (2020). Schulsozialarbeit. <https://www.familie.sachsen.de/schulsozialarbeit-5669.html>.
Zugegriffen: 18. September 2021.
- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2013). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwing, R. & Fryszer, A. (2017). *Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis* (8. unveränderte Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Staatsministerium für Kultus (Staatsministerium für Kultus, Hrsg.). (2019). Programm Schulassistenz. Häufig gestellte Fragen und Antworten. https://www.schule.sachsen.de/download/2019_04_15_SchuA-FAQneu.pdf. Zugegriffen: 18. September 2021.

Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Leipzig, 13.12.2021
