

Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

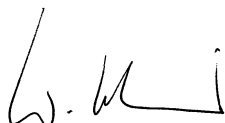
Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten, mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikation).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst. Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben. Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 16. Juni 2010

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid
Rektor

¹ Ausnahmsweise überträgt die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der/die Studierende Rechtsinhaber/in.

GESPRÄCHSFÜHRUNG MIT KINDERN IN DER SOZIALEN ARBEIT



**Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Nina Casu & Bettina Jawneh-Koller
August 2011**

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang Soziokultur & Sozialarbeit
Kurs VZ 2008-2011

Nina Casu & Bettina Jawneh-Koller

Gesprächsführung mit Kindern in der Sozialen Arbeit

Diese Bachelor-Arbeit wurde eingereicht im August 2011 in 4 Exemplaren zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Soziokulturelle Animation bzw. Sozialarbeit**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches und Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiter/innen bzw. Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2011

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

In der Sozialen Arbeit wird mit Kindern gesprochen. Doch wie wird professionell mit ihnen gesprochen? Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, konkrete Vorgehensweisen für die Gesprächsführung mit Kindern zu erarbeiten. Die Hauptfragestellung lautet daher:

Mit welchen Gesprächstechniken und -methoden können Professionelle der Sozialen Arbeit den spezifischen Anforderungen in Gesprächen mit Kindern begegnen?

Als vorbereitenden Schritt führen die Autorinnen Überlegungen über mögliche Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Auftrag und Kontext einer Gesprächssituation mit einem Kind, und über das Kind als spezifische Zielgruppe auf. Für die Überlegungen bezüglich der Rahmenbedingungen orientieren sich die Autorinnen an zwei Praxisbeispielen, einem aus der Soziokulturellen Animation und einem aus der Sozialarbeit. Bei den Überlegungen zur Zielgruppe werden unter anderem die Entwicklungspsychologie und die Bedürfnisse der Kinder einbezogen.

Aus diesen Überlegungen werden Anforderungen an Gespräche mit Kindern abgeleitet. Auf deren Basis wählten die Autorinnen spezifische Methoden und Haltungen für die Gesprächsführung mit Kindern. Es stellte sich heraus, dass die Einnahme einer bewussten Haltung im Gespräch eine Basis für den Gewinn des Vertrauens und somit für den Erfolg darstellt. Die Autorinnen haben dafür die Handlungsanleitungen, die speziell für Kinder gelten, betont. Ausserdem wurden einige weitere Methoden und Vorgehensweisen wie beispielsweise Spontanes Malen oder Umgang mit Loyalitätskonflikten ausgewählt und besprochen.

Die Schlussfolgerungen beziehen unter anderem auf den Zusammenhang zwischen Alter und Entwicklung der Kinder sowie die Möglichkeit zum interdisziplinären Austausch.

Vorwort	1
1 Einleitung	2
1.1 Ausgangslage	2
1.2 Fragestellungen	4
1.3 Ziele	5
1.4 Berufsrelevanz	5
1.5 Aufbau der Arbeit	6
2 Situationen, in denen in der Sozialen Arbeit mit Kindern gesprochen wird	9
2.1 Der Kidstreff – Ein Praxisbeispiel der Soziokulturellen Animation	9
2.1.1 Begriffsbestimmung Soziokulturelle Animation	9
2.1.2 Vorstellung des Praxisbeispiels	10
2.1.3 Auftrag und Kontext	12
2.1.4 Gesprächsform	14
2.1.5 Lokalität des Gesprächs	16
2.1.6 Bezug der Soziokulturellen Animatorin / des Soziokulturellen Animators zum Kind	16
2.2 Das Abklärungsverfahren im zivilrechtlichen Kindesschutz – Ein Praxisbeispiel der Sozialarbeit	17
2.2.1 Begriffsbestimmung Sozialarbeit	17
2.2.2 Vorstellung des Praxisbeispiels	18
2.2.3 Auftrag und Kontext	19
2.2.4 Gesprächsform	20
2.2.5 Lokalität des Gesprächs	21
2.2.6 Bezug der / des Sozialarbeitenden zum Kind	22
3 Zielgruppe Kind	23
3.1 Begriffsbestimmung Kind / Kindheit	23
3.2 Das gesellschaftliche Bild vom Kind	24
3.3 Entwicklung	26
3.3.1 Das Spiel als Bewältigungsstrategie	27
3.3.2 Kognitive Entwicklung	29
3.3.3 Emotionale Entwicklung	30
3.4 Bedürfnisse der Kinder	35
3.5 Bindung	36
3.6 Loyalität	37
3.6.1 Loyalität allgemein	38
3.6.2 Loyalität des Kindes	38
3.6.3 Loyalitätskonflikt	38

4	Methoden und Techniken für die Gesprächsführung mit Kindern	40
4.1	Vorbereitung	40
4.1.1	Einladung	41
4.1.2	Raumgestaltung	42
4.2	Haltungen und Bedingungen für die Kommunikation mit Kindern	43
4.2.1	Begriffsbestimmung Kommunikation	43
4.2.2	Haltungen und Bedingungen	46
4.3	Beziehung	52
4.3.1	Begriffsbestimmung	52
4.3.2	Förderung der professionellen Beziehung	53
4.4	Vertrauen	54
4.4.1	Begriffsbestimmung	54
4.4.2	Förderung des Vertrauensaufbaus	55
4.5	Aufbau des Gesprächs	56
4.5.1	Einführung	56
4.5.2	Eingangsfrage	57
4.5.3	Gesprächsinhalt	57
4.5.4	Abrundung	58
4.6	Vermittlung von Informationen über das Gespräch	58
4.7	Frageformen	60
4.8	Spielen	65
4.8.1	Spielformen	65
4.8.2	Spielmethoden	66
4.9	Spontanes Malen	67
4.10	Umgang mit Loyalitätskonflikten des Kindes	68
4.11	Übersicht über den Gesprächsaufbau und die Methoden	69
5	Schlussteil	70
5.1	Resümee und abschliessende Beantwortung der Fragestellung	70
5.2	Berufsrelevante Schlussfolgerungen	73
6	Quellenverzeichnis	76
7	Anhang	80

Vorwort

Wie die Motivation entstand, diese Arbeit zu verfassen, wird folgend beschrieben:

Wir hatten beide vor dem Verfassen dieser Arbeit berufliche oder private Erlebnisse, in denen wir mit Kindern über ernsthafte Themen sprechen mussten. Wir hatten uns beide unvorbereitet in die Gespräche gestürzt und uns gar keine Gedanken dazu gemacht, wie wir denn mit Kindern reden sollten. Erst während oder nach dem Gespräch fiel uns auf, dass das Gespräch nicht ideal verlief. Dies führte dazu, dass wir uns überlegten, woran das liegen könnte. Es entstanden Fragen wie: Hat das Kind das verstanden, was ich ihm sagen wollte? Habe ich es überfordert? Wurde es durch gewisse direkte Aussagen sogar verletzt? Wie sieht denn die Welt aus, in dem dieses Kind lebt? Worin unterscheidet sie sich von meiner?

Uns wurde plötzlich bewusst, dass wir genau gleich vorgingen, als wäre unser Gegenüber eine erwachsene Person. Ausserdem wurde uns klar, dass Kinder einen anderen Umgang brauchen als Erwachsene. Der Hauptgrund dafür ist der Entwicklungsstand, der sich grundlegend unterscheidet.

Der Wunsch, erfolgreich mit Kindern reden zu können, ohne sie dabei in ihrer Integrität zu verletzen führte zur Idee, dem Mangel an Wissen über dieses Thema anhand des Verfassens einer Bachelor-Arbeit entgegenzuwirken. Unser Interesse an der Arbeit mit Kindern in der Sozialen Arbeit hatte auf diese Idee eine bestätigende Wirkung.

Während des Prozesses die Arbeit zu planen und zu verfassen, wurden wir von einigen Personen unterstützt. Diese sind:

- Peter Zumbühl, Quartierarbeit Kinder und Jugendliche Stadt Luzern
- Roland Blunier, Sozialpädagoge und Psychotherapeut für Kinder
- Selma Koch, Dozentin Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
- Erika Koller, Leiterin Betriebssanität an der ETH Zürich
- Mony Casu, Beraterin INTEGRO, Arbeitsintegration

Sie unterstützten uns bei der Planung der Arbeit, bei der Gewichtung der verschiedenen Themen und durch Rückmeldungen zur bereits verfassten Arbeit.

Dafür möchten wir ihnen an dieser Stelle aufrichtig danken!

1 Einleitung

Dieses Kapitel beschäftigt sich als erstes mit der Ausgangslage des Themas. Dabei geht es darum zu begründen, weshalb es notwendig war, diese Bachelor-Arbeit zu verfassen. Somit soll die Ausgangslage auch auf die Fragestellungen hinführen, die im Anschluss aufgeführt sind. Des Weiteren werden das Ziel der Arbeit und die Relevanz für die Soziale Arbeit beschrieben. Am Schluss wird darauf hingewiesen, wie die Arbeit aufgebaut ist und welche Teile der Arbeit jeweils welche Fragestellung beantworten soll.

1.1 Ausgangslage

In der Sozialen Arbeit ist die Kommunikation zwischen Fachpersonen und Klientel / Adressatenschaft eine Hauptaktivität. Einen Teil davon bildet die Gesprächsführung. Die Aufmerksamkeit hier gilt aber nicht unbefangenen Alltagsgesprächen während der Arbeit, sondern Gesprächen, welche professionell geplant und strukturiert durchgeführt werden sollten. Solche Gespräche finden statt, wenn die Klientin / der Klient sich in einer problematischen Situation befindet oder wenn der Verdacht seitens der Professionellen der Sozialen Arbeit besteht, dass die Adressatin / der Adressat sich in einer problematischen Situation befinden könnte. Im Normalfall spricht man in der Sozialen Arbeit von Gesprächen mit erwachsenen Klientinnen und Klienten. In verschiedenen Bereichen finden aber auch Gespräche mit Kindern statt. Diese spezifische Zielgruppe stellt neben den Rahmenbedingungen, die sich je nach Praxissituation ändern, spezielle fachliche und methodische Anforderungen an die Fachperson und an das Gespräch.

Die gängigen Theorien und Methoden für die Gesprächsführung, die im Studiengang der Sozialen Arbeit vermittelt werden, können diesen spezifischen Anforderungen nicht genügend gerecht werden. Dies weil sich die Unterrichtsinhalte hauptsächlich auf erwachsene Menschen als Zielgruppe beziehen und das Studium als Grundausbildung auf Basisinhalte der Sozialen Arbeit begrenzt ist. Zwar besteht die Möglichkeit, sich mit Wahlpflichtmodulen zu spezialisieren. Module, die mit dem Thema dieser Bachelor-Arbeit verwandt sind, sind in der Sozialarbeit die Module Kinderschutz und Schulsozialarbeit und in der Richtung Soziokulturelle Animation das Modul Jugend. Trotzdem setzen diese Module den Schwerpunkt nicht auf die Gesprächsführung mit Kindern. Auf der Homepage der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit wird dafür diesbezüglich über spannende Weiterbildungsangebote informiert wie beispielsweise ein Fachseminar „mit Kindern reden“, oder ein Fachkurs „Kindsoffer-Befragung“, mehr dazu unter <http://weiterbildung.hslu.ch/soziale-arbeit/suchen.asp?m=10>.

Auch in der Literatur finden sich kaum Bücher, die dieses Thema spezifisch behandeln. Während in der Entwicklungspsychologie Unmengen an Informationen und Forschungsergebnissen über Kinder bestehen und etliche Theorien über allgemeine Kommunikation existieren, herrscht in der konkreten Gesprächsführung mit Kindern

eine grosse Lücke. Es wurde ein einziges Werk zum Thema gefunden, das für diese Arbeit als Grundlage diente. Es handelt sich dabei um das Buch „Sag mir mal ...“ Gesprächsführung mit Kindern zwischen vier und zwölf Jahren von der niederländischen Psychologin und Therapeutin Martine F. Delfos.

Die Tatsache dieses Mangels verleitet zu verschiedenen Annahmen über Gründe für diesen Zustand:

- Könnte es sein, dass zurzeit solche Gespräche in der Praxis einfach nach Bauchgefühl geführt werden?
- Wird vielleicht den Gesprächen mit Kindern im professionellen Rahmen kein grosser Stellenwert eingeräumt?
- Oder fehlt die Zeit oder das Bewusstsein für die Wichtigkeit, professionell mit einem Kind reden zu können?
- Erachtet man vielleicht in der Praxis das Reden mit Kindern, wenn es zu ernsteren Themen kommt, die Professionalität erfordern, als zu anspruchsvoll?
- Oder trauen wir es den Kindern aufgrund des gesellschaftlich geprägten Bildes, das wir von ihnen haben, nicht zu, dass sie uns auch in komplexeren Gesprächen begegnen können?

Diese Annahmen führten die Autorinnen schliesslich zur Erkenntnis, dass eine Auseinandersetzung der Sozialen Arbeit mit diesem Thema notwendig ist.

Die niederländische Psychologin und Therapeutin Martine F. Delfos (2001/2010, S. 9) erklärt sich den Mangel an Büchern damit, dass es noch nicht lange her ist, seit unsere Gesellschaft sich auf die Kinder und ihre Rechte konzentriert. Die Schweiz hat die UN-Kinderrechtskonvention im Jahre 1997 ratifiziert, sich somit der Umsetzung dieser Rechte verpflichtet und muss alle fünf Jahre darüber Rechenschaft ablegen (UNICEF Schweiz, 2011, ¶1-2). Die schweizerische Gesellschaft setzt sich also erst seit etwa vierzehn Jahren differenziert mit dem Kind und seinem Anspruch auf Rechte auseinander. Die Soziale Arbeit ist gemäss ihrem Berufskodex durch das dreifache Mandat den Prinzipien der Menschenrechte verpflichtet (Avenir Social, 2010, S. 7). Im Berufskodex für die Professionellen der Sozialen Arbeit (Avenir Social, 2010, S. 6 ff.) wird ausserdem bezüglich dem Menschenbild – zu welchem auch die Kinder gehören – geschrieben, dass alle Menschen das Anrecht auf Bedürfnisbefriedigung und soziale Integration haben und sich bei der Verwirklichung dieses Anrechts gegenseitig unterstützen sollen. Weiter steht auch, dass Anerkennung und Respekt Voraussetzungen für ein erfülltes Menschsein sind. Für die Soziale Arbeit besteht somit der berufsethische Auftrag, dem Kind von Mensch zu Mensch zu begegnen und Respekt zu erweisen.

Es ist notwendig, auf die Voraussetzungen, die das Kind mitbringt, einzugehen, um in der Gesprächssituation adäquat mit dem Kind umgehen zu können. Dazu sind Überlegungen zu verschiedenen Einflussfaktoren nötig. So beispielsweise der Entwicklungsstand, der Bindungsstil und die Bedürfnisse des Kindes, aber auch das Setting, in

dem das Gespräch stattfindet. Setting bedeutet der Rahmen, wann, wo, wie und mit wem das Gespräch stattfindet. Für die Arbeit mit Kindern müssen aus den bekannten und gängigen Methoden und Techniken die relevanten ausgewählt und situations- und zielgruppengerecht adaptiert werden. Gegebenenfalls müssen zusätzliche, reichsübergreifende Methoden, spezifisch für Kinder, konzipiert werden.

Es ist also klar, dass in der Sozialen Arbeit mit Kindern gesprochen wird. Doch in welchen Situationen spricht man professionell mit ihnen? Zur Veranschaulichung werden zwei Beispiele aus verschiedenen Situationen, in denen mit Kindern gesprochen wird, ausgewählt und genau beschrieben. Anhand der Rahmenbedingungen und Anforderungen aus diesen Praxisbeispielen und den Ansprüchen, die die Zielgruppe mit sich bringt, werden schliesslich Methoden und Techniken für die professionelle Gesprächsführung mit Kindern erarbeitet. Diese sollen aber als Vorschläge und nicht als wissenschaftlich erforschte Leitlinien angesehen werden, weil die Arbeit mit Menschen nie standardisiert werden kann und sollte.

Die Autorinnen richten sich mit dieser Arbeit vordergründig an die Professionellen der Sozialen Arbeit, namentlich an die Soziokulturelle Animation und die Sozialarbeit. Natürlich stehen die Erkenntnisse auch jeder interessierten Leserin und jedem interessierten Leser zur Verfügung. Ausserdem möchte die Arbeit Professionelle jeglicher Berufsgattungen anregen, in ihrer Praxis mit Kindern die Gesprächsführung zu planen und zu reflektieren.

1.2 Fragestellungen

Aufgrund der Annahmen und Überlegungen, die in der Ausgangslage beschrieben wurden, setzten sich die Autorinnen weiter mit dem Thema auseinander. Daraus entstanden die unten aufgeführten Fragestellungen. Diese Fragestellungen gestalten den roten Faden durch den Inhalt der Bachelor-Arbeit und werden im Schlussteil abschliessend beantwortet. Die ersten beiden vorbereitenden Fragen, als Nebenfragen, führen zur eigentlichen Hauptfrage:

Vorbereitende Fragen

- In welchen Situationen in der Sozialen Arbeit finden professionelle Gespräche mit Kindern statt und wie können Rahmenbedingungen für solche Gespräche aussehen?
- Welche spezifischen Anforderungen für die Gesprächsführung gehen aus den Rahmenbedingungen und dem theoretischen Wissen über die Zielgruppe hervor?

Hauptfrage

- Mit welchen Gesprächstechniken und -methoden können Professionelle der Sozialen Arbeit den spezifischen Anforderungen in Gesprächen mit Kindern begegnen?

1.3 Ziele

Mit dieser Arbeit soll gezeigt werden, dass es relevant ist, sich in Situationen, wo Gespräche mit Kindern stattfinden, genau mit den Hintergründen zu befassen. Es soll ersichtlich werden, dass diese Situationen spezielle Rahmenbedingungen mit sich bringen. Ausserdem soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass für die Wahl des Vorgehens und der Methoden in solchen Gesprächen Wissen über die Zielgruppe Kind erforderlich ist und dieses mit einbezogen werden muss. Die Bedeutsamkeit für den Erfolg der Gespräche sowie die Zeit, die für diese Vorbereitungen und Überlegungen benötigt wird, soll ebenfalls aufgezeigt werden.

Um diesen Zielen gerecht zu werden, werden in dieser Arbeit die Rahmenbedingungen zweier Praxisbeispiele genau analysiert. Anschliessend werden anhand einer ausführlichen Literaturrecherche Erklärungswissen zur Zielgruppe Kind zusammengetragen und den herausgearbeiteten Anforderungen entsprechende methodische Vorgehensweisen zusammengestellt.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen für Fachpersonen der Sozialen Arbeit, die Gespräche mit Kindern führen, eine Unterstützung und ein Arbeitsinstrument darstellen. Ausserdem sollen sie eine Anregung dafür sein, diese Arbeit weiter zu entwickeln und den Mangel an wissenschaftlicher Literatur zum Thema zu beheben.

1.4 Berufsrelevanz

Für die Professionellen der Sozialen Arbeit stellt die Kommunikation das Hauptinstrument dar, um mit ihren Zielgruppen in Kontakt zu treten. So sollte dieses Instrument dementsprechend wahrgenommen und professionell genutzt und reflektiert werden, damit in jeder Situation die Dosierung von professioneller Gesprächsführung und einfachem Alltagsgespräch zielgruppengerecht eingesetzt wird. Da Kinder eine spezifische Zielgruppe der Sozialen Arbeit sind, ist es für die Profession unabwendbar, sich mit dieser zu befassen und ihre Arbeitsweise dieser wie auch weiteren spezifischen Zielgruppen adäquat anzupassen.

Dabei können sich die verschiedenen Disziplinen idealerweise gegenseitig unterstützen. Gerade bei der Zielgruppe Kind ist eine interdisziplinäre Arbeit sehr sinnvoll. So kann die Soziokulturelle Animation beispielsweise von der Erfahrung und dem Wissen der Sozialarbeit bezüglich Gesprächsführung profitieren. Die Sozialarbeit kann hingegen die Kreativität der Methoden der Soziokulturellen Animation übernehmen. Aber

auch weitere Disziplinen, die mit der Sozialen Arbeit verwandt sind, wie die Pädagogik, Sozialpädagogik oder Psychologie verfügen über wertvolles Wissen über die Zielgruppe, das unbedingt mit einbezogen werden soll. Aus diesen Gründen zeigt es sich für diese Arbeit als hilfreich, dass die beiden Autorinnen interdisziplinär zusammenarbeiten. Sie stammen aus der Soziokulturellen Animation und der Sozialarbeit.

1.5 Aufbau der Arbeit

Auf die Einleitung folgt der Hauptteil der Arbeit, der in drei Kapitel unterteilt ist:

- Situationen, in denen in der Sozialen Arbeit mit Kindern gesprochen wird (Kapitel 2)
- Zielgruppe Kind (Kapitel 3)
- Methoden und Techniken für die Gesprächsführung mit Kindern (Kapitel 4)

Im Anschluss daran folgt der Schlussteil, der die Arbeit abrundet.

Situationen, in denen in der Sozialen Arbeit mit Kindern gesprochen wird

In diesem Kapitel werden die Institutionen, in denen mit Kindern gesprochen wird, in zwei Typen unterteilt:

- Institutionen, in denen Kinder die Hauptzielgruppe darstellen und somit Gespräche praktisch nur mit Kindern stattfinden.
- Institutionen, die eine gemischte Zielgruppe haben, bei denen das Gespräch mit Kindern ab und an vorkommen kann.

Für beide Typen werden einige Beispiele aufgezählt. Anschliessend werden zwei Praxisbeispiele, eines aus der Soziokulturellen Animation und eines aus der Sozialarbeit, genau beschrieben. Dabei werden deren Rahmenbedingungen aufgezeigt und daraus resultierende Anforderungen an das Gespräch festgestellt.

→ Mit diesem Kapitel werden die erste und ein Teil der zweiten Fragestellung beantwortet.

Zielgruppe Kind

Hier geht es darum, das Kind als Zielgruppe unter die Lupe zu nehmen. Das Kapitel wird mit einer Begriffsbestimmung und einem kurzen Abriss zur historischen Entwicklung des gesellschaftlichen Bildes des Kindes eingeleitet. Anschliessend werden Aspekte der Entwicklungspsychologie, die für diese Arbeit zentral sind, behandelt. Diese sind namentlich die Entwicklung des Spiels als Bewältigungsstrategie, Teile der kognitiven Entwicklung und die emotionale Entwicklung. Um den Ansprüchen der Kinder als Zielgruppe gerecht zu werden, wurde ein Kapitel über die Bedürfnisse der Kinder verfasst. Danach kommt ein Unterkapitel zur Bindungstheorie, in welchem es unter anderem darum geht, welchen Einfluss der eigene Bindungsstil auf die Persönlichkeit

und das Verhalten einer Person hat. Zum Abschluss des Kapitels wird auf die Themen Loyalität und Loyalitätskonflikte eingegangen, da in den Gesprächen oft über die Eltern der Kinder gesprochen wird und die Kinder diesen gegenüber immer loyal sind.

→ Dieses Kapitel soll die zweite Fragestellung beantworten.

Methoden und Techniken für die Gesprächsführung mit Kindern

Dies ist das eigentliche Hauptkapitel der Arbeit. Entsprechend geht es dabei um die Beantwortung der Hauptfrage. Im Sinne eines chronologischen Vorgehens werden in einem ersten Unterkapitel Überlegungen zur Gesprächsvorbereitung gemacht. Dabei werden Schwerpunkte auf die Einladung des Kindes und auf die passende Raumgestaltung gesetzt. Anschliessend werden wichtige Haltungen und Bedingungen für die Kommunikation mit Kindern aufgezählt. In diesem Zusammenhang wird auf den Begriff Kommunikation näher eingegangen. Danach werden weitere Voraussetzungen für einen erfolgreichen Gesprächsverlauf besprochen, namentlich die Beziehungsgestaltung und die Vertrauensarbeit. Darauf wird eine Möglichkeit eines systematischen Gesprächsaufbaus auf Basis der Arbeit von Martine F. Delfos aufgezeigt. Ein Teil davon wird in einem nächsten Unterkapitel noch extra behandelt, weil er aus Sicht der Autorinnen so wesentlich ist: Die Vermittlung von Informationen über die Rahmenbedingungen und das Ziel des Gesprächs. Da es sich in beiden Praxisbeispielen in einem gewissen Sinne um Fragegespräche handelt, werden verschiedene Frageformen beschrieben. Anschliessend werden zwei Methoden vorgestellt, die eher kinderspezifisch sind: das Malen und das Spielen im Gespräch. Am Ende wird das Thema Loyalität, nun aber im methodischen Zusammenhang, erneut aufgenommen.

→ Damit sollte auch die dritte Fragestellung beantwortet sein

Schlussteil

Im Schlussteil werden die Ergebnisse der Arbeit nochmals zusammengefasst und die Fragestellungen werden abschliessend beantwortet. Darauf werden für die Profession der Sozialen Arbeit relevante Schlussfolgerungen gezogen. Hier wird ein Augenmerk auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit vor allem zwischen Sozialarbeit und Soziokultureller Animation gesetzt, da das Team der Autorinnen dieser Arbeit auch interdisziplinär ist. Ausserdem wird auf die Allgemeingültigkeit der erarbeiteten Methoden für Gespräche mit Kindern, auf den Umgang mit Kindern verschiedenen Alters und auf die Selbstreflexion eingegangen.

Für die Lesenden ist hier zu erwähnen, dass weitere Begriffe benutzt werden, um von Soziokulturellen Animatorinnen /Animatoren und Sozialarbeitenden zusammen zu sprechen. Sie sollen in diesen Fällen als einander gleichgestellt betrachtet werden:

- Professionelle der Sozialen Arbeit
- Fachpersonen (der Sozialen Arbeit)

Um das Lesen zu erleichtern, wurden ausserdem Abkürzungen für die Begriffe der Sozialarbeitenden und den Soziokulturellen Animatorinnen /Animatoren benutzt:

- (SA): Sozialarbeiterin / Sozialarbeiter
- (SKA): Soziokulturelle Animatorin / Soziokultureller Animator

Bezogen auf die Zielgruppen der Sozialen Arbeit, also die Menschen, mit denen die Soziale Arbeit in Kontakt tritt, werden folgende Ausdrücke benutzt:

- Klientin / Klient oder Klientel
- Adressatin / Adressat oder Adressatenschaft

Klientel wird als Begriff eher in der Sozialarbeit für die Zielgruppe genannt, während in der Soziokulturellen Animation eher von der Adressatenschaft gesprochen wird. Beide Begriffsmöglichkeiten werden in diese Arbeit fliessen und sind gleichberechtigt anzusehen.

2 Situationen, in denen in der Sozialen Arbeit mit Kindern gesprochen wird

Einerseits gibt es in der Sozialen Arbeit Institutionen, deren Zielgruppe zu einem grossen Teil Kinder sind. Dort finden täglich Gespräche zwischen Fachpersonen der Sozialen Arbeit und Kindern als Klientel oder Adressatinnen / Adressaten statt. Dies können Alltagsgespräche oder Austausche zwischen Tür und Angel sein, oder auch ernsthaftere Gespräche mit einem definierten Inhalt und Ziel. Solche Institutionen sind zum Beispiel die Spielanimation, Quartiertreffs für Kinder und Jugendliche oder die Schulsozialarbeit.

Andererseits gibt es Institutionen, deren Zielgruppe gemischt ist, wo es aber durchaus vorkommen kann, dass die Fachperson ein Gespräch mit einem Kind führt. Die durchmischte Zielgruppe kann zur Folge haben, dass Fachpersonen an diesen Stellen weniger Routine im Umgang mit Kindern haben. Es handelt sich eher um Gespräche mit klar vorgegebenen Rahmenbedingungen, Inhalten und Zielen. Hier reden wir beispielsweise von Familienberatungsstellen, polyvalenten Sozialdiensten, Amtsvormundschaften oder Stellen, die unter anderem Aufträge zur Abklärung von Kindeswohlgefährdungen erhalten.

Die Autorinnen haben zur Veranschaulichung zwei Praxisbeispiele näher umschrieben: Den Kidstreff aus der Soziokulturellen Animation und die Abklärung von Kindeswohlgefährdungen aus der Sozialarbeit.

Dazu wird jeweils in einem ersten Schritt eine Begriffsbestimmung für Soziokulturelle Animation und Sozialarbeit vorgenommen. Anschliessend werden das Praxisbeispiel vorgestellt, die Rahmenbedingungen für das Gespräch erläutert und die jeweils daraus resultierenden Anforderungen an das Gespräch aufgezeigt.

Diese herausgearbeiteten Anforderungen bilden nachher, zusammen mit den relevanten theoretischen Grundlagen aus Kapitel 3, die Basis für die Erarbeitung passender Methoden für die Gesprächsführung mit Kindern im Kapitel 4.

2.1 Der Kidstreff – Ein Praxisbeispiel der Soziokulturellen Animation

Im Gegensatz zur Sozialarbeit kommt es in der Soziokulturellen Animation oft zu spontanen Gesprächssituationen. In welchem Zusammenhang diese stehen und was, bezogen auf die soziokulturell-animatorische Arbeit, ausserdem dabei zu beachten ist, wird in folgenden Kapiteln erläutert.

2.1.1 Begriffsbestimmung Soziokulturelle Animation

Um als Leserin oder Leser die Zusammenhänge und Erkenntnisse, welche hier erarbeitet werden, nachvollziehen zu können, wird der Begriff Soziokulturelle Animation genau definiert.

Soziokulturelle Animation wird zusammen mit der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik unter den Begriff Soziale Arbeit gefasst. Für Soziokulturelle Animation finden sich viele Definitionen. Nach Heinz Wettstein (2010) hängt dies mit der Entstehungsgeschichte des Berufes zusammen, da sie eng mit jener der Sozialen Arbeit – insbesondere der Gemeinwesenarbeit – verknüpft ist und stark geprägt von Strömungen lateinamerikanischer Länder (S. 16).

Die Autorin stützt sich in diesem Kapitel auf eine schweizerische Definition, da sich das Praxisbeispiel und die gesamte Bachelor-Arbeit auf die Schweiz beziehen. „Die gemeinsame Plattform der schweizerischen Schulen für soziokulturelle Animation“ (1989) hält fest (zit. in Heinz Wettstein, 2010):

Soziokulturelle Animation ist eine soziale Aktion, welche sich in verschiedenen Aktivitäten ausdrückt, abhängig von den sozialen, kulturellen und politischen Bedingungen und Möglichkeiten der betroffenen Bevölkerung. Diese Aktion zielt darauf ab, die betroffenen Gruppen zu strukturieren und zu aktivieren, um die von diesen Gruppen beabsichtigten sozialen Veränderungen zu erreichen. Die Teilnahme beruht auf Freiwilligkeit und die Aktion findet auf der Basis demokratischer Strukturen statt. Die Mittel der Aktion sind Methoden der aktivierenden Pädagogik, welche die Mitbeteiligung stimulieren. (S. 35)

2.1.2 Vorstellung des Praxisbeispiels

Soziokulturelle Treffangebote für Kinder in der Schweiz sind unterschiedlich gestaltet. Die Umsetzung des Angebots bestimmen unter anderem Leistungsaufträge von Gemeinde, Stadt und/oder Kanton und Konzepte oder Leitbilder der Institution, welcher das Treffangebot angegliedert ist.

Um dieses Netz von Zusammenhängen und Einflüssen praxisnah zu veranschaulichen, wurde ein konkretes Beispiel für ein Treffangebot für Kinder ausgewählt. Der Kidstreff der Quartierarbeit für Kinder und Jugendliche der Stadt Luzern eignet sich gut dafür. Bereits im Namen des Kidstreffs sind die Wörter Kinder und Treff enthalten, womit für alle klar wird, für wen das Angebot gedacht ist und um welche Art von Angebot es sich handelt, nämlich um ein Treffangebot.

Im folgenden Kapitel werden die soziokulturelle Organisation Quartierarbeit für Kinder und Jugendliche der Stadt Luzern anhand ihres differenziert geschriebenen Konzeptes und das Angebot Kidstreff vorgestellt. Die Autorin wird für die Beschreibung des

Kidstreffe auf ihr Erfahrungswissen zurückgreifen, da sie dort selbst ein Jahr lang als Treffleiterin, im Rahmen eines Praktikums als Studierende der Soziokulturellen Animation, gearbeitet hat.

Quartierarbeit für Kinder und Jugendliche

Die Quartierarbeit für Kinder und Jugendliche (QAKJ) (2009, S. 4) ist eine städtische Einrichtung und gehört dem Bereich „Animation / Partizipation“ der Dienstabteilung „Kinder Jugend Familie“ an, welche wiederum der Sozialdirektion unterstellt ist. Die QAKJ handelt nach den Vorgaben der städtischen Politik.

Zusammengefasst verfolgt die QAKJ (2009, S. 24 ff.) Ziele in Form von drei Kernaufträgen aufgeteilt in Individuum (1.), Gemeinschaft (2.) und Struktur (3.):

1. Individuum

- Das Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen über Gesundheit und Verantwortung wird präventiv gestärkt
- Sie können sich in die Erwachsenenwelt integrieren und ihre (Freizeit-) Bedürfnisse im Quartier verwirklichen
- Sie identifizieren sich mit ihrem Sozialraum durch aktive Mitgestaltung und Teilnahme

2. Gemeinschaft

- Anspruchsgruppen werden aktiviert, selbstbestimmt und selbstverantwortlich, ihre Freizeit zu gestalten
- Anspruchsgruppen sind informiert über die soziale Quartiersversorgung und kennen private sowie städtische Angebote und Dienstleistungen

3. Struktur

- Bedürfnisse auf der Ebene des Quartiers werden wahrgenommen und können in die Verwaltungsebene gelangen

Die Angebote zur genannten Zielerreichung werden je nach Nachfrage der Anspruchsgruppen geschaffen oder angepasst. Sie sind nicht im Konzept der QAKJ niedergeschrieben, um ihre Wandelfähigkeit zu erhalten.

Kidstreff

Neben dem Kidstreff finden an anderen Wochentagen jeweils auch ein Jugend-, Mädchen- und Bubentreff statt. Der Raum für die Treffangebote wird von der katholischen Kirchgemeinde St. Karli zur Verfügung gestellt. Es besteht ein Hauptraum mit Platz für Sofas, einem Billardtisch, einem Klavier und einer Musikanlage. Weiter verfügt der Treff über eine kleine Küche, ein WC und ein Büro.

Kinder im Alter von neuneinhalb bis fünfzehneinhalb Jahren dürfen den Kidstreff besuchen und erhalten dafür eine Mitgliederkarte, welche nach einem kurzen Aufnahmegespräch von der Treffleitung ausgehändigt wird. Die Treffleitung ist je nach Anzahl der Besuchenden mit ein bis zwei Personen besetzt. Nicht alle Mitarbeitenden der Treffleitung sind Soziokulturelle Animatorinnen / Animatoren (SKA). Im Sinne der Bachelor-Arbeit wird hier aber bei der Bezeichnung der Treffleitung auf die Unterscheidung von Professionellen der Soziokulturellen Animation und anderen beruflichen Hintergründen verzichtet und die Begriffe Treffleitung und SKA einander gleichgesetzt.

Im Kidstreff kann es aus unterschiedlichen Gründen zu Gesprächen kommen. Einerseits können es unbefangene Informationsaustausche zwischen den Kindern und der Treffleitung, kleinere Ratschläge oder Beratungen seitens der Treffleitung sein. Andererseits können ernsthaftere Besprechungen (Verdacht auf Mobbing, Verletzung des Kindeswohls etc.) Anlass dafür sein, dass man ein Gespräch lieber abgeschirmt von den anderen Kindern abhalten möchte. Bei solchen Gesprächen ist die Treffleitung herausgefordert die Situation richtig einzuschätzen, um das Gespräch als SKA differenziert führen zu können. Dazu gehört, dass sich die/der SKA genaue Vorüberlegungen über die Einflussfaktoren und möglichen Chancen und Hindernisse eines Gesprächs mit einem Kind macht. Wenn die/der SKA sich Zeit für diese vorbereitenden Gedanken nimmt, kann sie oder er auch auf spontane Situationen professioneller reagieren und weiss, was grundsätzlich bei einem solchen Gespräch zu beachten ist.

2.1.3 Auftrag und Kontext

Für das Gespräch relevante Rahmenbedingungen

Rahmenbedingungen sind immer Eckpunkte eines Arbeitsfeldes. Wenn man sich genau mit ihnen auseinandersetzt, ergeben sich die wichtigsten Punkte, die bei der Arbeit zu beachten sind, fast von selbst. Die für ein Gespräch im Kidstreff relevanten Rahmenbedingungen werden hier aufgeführt, um die Basis für die daraus abzuleitenden Anforderungen zu legen.

Grundsätzlich muss sich die/der SKA darüber bewusst sein, dass sie/er verschiedene Rollen gegenüber dem Kind besitzt. Hofstätter (1966, zit. in Friedrich Dorsch, 1994, S. 670) definiert Rolle als Summe der erwarteten Verhaltenweisen eines Individuums, auf die das Verhalten anderer Gruppenmitglieder abgestimmt ist. Erwartungen von anderen Menschen definieren somit die Rolle des Menschen in der Gesellschaft. Diese können auch in Form von Aufträgen an die Soziokulturelle Animation gerichtet werden.

Die Professionellen der Soziokulturellen Animation bewegen sich bezüglich der Auftrags- und Kontextklärung auf verschiedenen Ebenen. Für die Veranschaulichung dieser Ebenen dienen die sechs Handlungsmaximen für die Professionellen der Sozia-

len Arbeit, zu finden im neuen Berufskodex für die Soziale Arbeit in der Schweiz des Avenir Social (2010, S. 11 ff.):

Handlungsmaxime bezüglich ...

- ... der eigenen Person (1)
- ... der Arbeit mit Klientinnen und Klienten (2)
- ... den Organisationen des Sozialwesens (3)
- ... der Gesellschaft (4)
- ... der eigenen Profession (5)
- ... der interprofessionellen Kooperation (6)

Für das Praxisbeispiel Kidstreff werden nun Auftrag und Kontext aus Sicht der Professionellen der Soziokulturellen Animation anhand dieser sechs Ebenen aufgezeigt.

1. Handlungsmaxime bezüglich der eigenen Person

Der Berufskodex des Avenir Social (2010, S. 11) schreibt als ersten Punkt zur Handlungsmaxime bezüglich der eigenen Person, dass man den eigenen Wert und die eigene Würde respektieren soll. Dieser Satz weist darauf hin, dass man seine persönlichen Grenzen kennen und schützen muss. Im Kidstreff begegnet die/der SKA den Kindern nicht als maskierte Berufsperson, sondern immer auch als Person mit eigenen Werten und Erfahrungen. Das Bewusstsein darüber widerspiegelt Authentizität, welche die Kinder sofort spüren und die in die Beziehungsarbeit mit ihnen mit einfließt.

2. Handlungsmaxime bezüglich des Kindes als Adressat oder Adressatin

Das Kind gehört zur Hauptzielgruppe der QAKJ. Wie zuvor erwähnt, soll das Kind aktiv und selbstbestimmt seine Freizeit gestalten können. Auch soll es die Möglichkeit erhalten das Bewusstsein zu Gesundheit und Verantwortung zu stärken und seine Bedürfnisse verwirklichen können. Der Auftrag der/des SKA ist also die Ermächtigung des Kindes und seiner Ressourcen. Kontextbezogen ist hier zu erwähnen, dass gemäss der Definition für Soziokulturelle Animation (1989, zit. in Heinz Wettstein, 2010, S. 35) die Adressatenschaft immer auf freiwilliger Basis an Angeboten der Soziokulturellen Animation teilnimmt. Das Kind kann also selber darüber bestimmen, wie lange und wann genau es sich während den Öffnungszeiten im Kidstreff aufhält.

Gegenüber den Kindern, die den Kidstreff besuchen, haben sich die/der SKA an den Datenschutz und die Schweigepflicht zu halten (Avenir Social, 2010, S. 12).

3. Handlungsmaxime bezüglich der QAKJ als Organisation

Als Vertretung der soziokulturellen Organisation der QAKJ besitzt die/der SKA einen städtischen Auftrag. Ausserdem ist der Kidstreff ein Angebot, welches mit den Grundlagen und Zielen des Konzeptes der QAKJ übereinstimmt, auf welche sich die/der SKA bei der täglichen Arbeit abstützt.

4. Handlungsmaxime bezüglich der Gesellschaft

Dadurch, dass die QAKJ eine städtische Einrichtung ist, hat sie auch einen Auftrag gegenüber der Gesellschaft. Auch in der schweizerischen Definition für Soziokulturelle Animation (1989, zit. in Heinz Wettstein, 2010, S. 35) findet sich der Bezug der Profession zur Gesellschaft, indem geschrieben wird, dass die Aktion der/des SKA darauf abzielt, soziale Veränderungen zu ermöglichen.

5. Handlungsmaxime bezüglich der Profession der Sozialen Arbeit, namentlich der Soziokulturellen Animation

Die/der SKA hat einen berufsethischen Auftrag, der unter anderem im Berufskodex der Sozialen Arbeit festgehalten ist. Der Berufskodex (Avenir Social, 2010, S. 4) soll den Professionellen der Sozialen Arbeit als Orientierungshilfe sowie als Instrument zur ethischen Begründung der Arbeit mit Adressatinnen und Adressaten dienen. Weiter verfügt die Soziokulturelle Animation für ihre Arbeit über eigene Handlungsmodelle und Theorien, auf welche hier nicht näher eingegangen wird.

6. Handlungsmaxime bezüglich der interdisziplinären Zusammenarbeit

Sobald beim Gespräch mit dem Kind erkannt wird, dass das Einleiten weiterer Schritte notwendig ist, welche nicht mehr zum Kompetenzbereich der/des SKA gehören, kommt es zur bereichsübergreifenden Zusammenarbeit. Dann ist die Aufgabe der/des SKA, das Problem oder Anliegen des betroffenen Kindes angemessen an die zuständige Stelle weiterzuleiten und sich im richtigen Moment zurückzuziehen.

Anforderungen an das Gespräch

Die Handlungsmaximen zeigen die vielen Ebenen auf, welche die Arbeit der/des SKA beeinflussen. Sie können einerseits als Belastung wahrgenommen werden, wie zum Beispiel Leistungsaufgaben der Gemeinde. Andererseits bringen sie Klarheit über die beruflichen und privaten Grenzen, als Beispiel das Konzept der QAKJ, das genaue Ziele und Aufgabenbereiche beinhaltet. Die Hauptsache ist also, alle sechs Ebenen während der Arbeit mit den Zielgruppen präsent zu haben.

2.1.4 Gesprächsform

Für das Gespräch relevante Rahmenbedingungen

Für das Praxisbeispiel Kidstreff wurde das offene Fragegespräch als treffende Gesprächsform gewählt. Nach Martine F. Delfos (2001/2010, S. 107 ff.) ist das offene Fragegespräch, das sogenannte Interview, eine besondere Form der Gesprächsführung. Hauptsächlich geht es in dieser Gesprächsform darum, Informationen zu erhalten. Das Kind als Interviewpartnerin oder -partner wird im Interview von Delfos als sachverständige Person, von der die Informationen herkommen, angesehen. Vor dem Sachverständnis des Kindes soll gemäss Delfos deshalb Respekt seitens der Professionellen der Sozialen Arbeit bestehen, welche das Kind befragen.

Weiter kann auch von angebotenen oder erbetenen Gesprächen nach Harro Dietrich Kähler (2001, S. 91 ff.) als mögliche Gesprächsformen gesprochen werden. Kähler beschreibt, dass offene Einrichtungen der Sozialen Arbeit wie Jugendzentren – wozu hier sicher auch der Kidstreff gezählt werden kann – sich an eine potenzielle Adressatenschaft richtet und bei Bedarf auf weitere Hilfsangebote zurückgreifen kann. Gemäss Kähler ist es die Aufgabe der Mitarbeitenden von offenen Einrichtungen, Schwierigkeiten bei der Adressatenschaft zu erkennen und die Initiative zu ergreifen, um Gespräche anzubieten. Ein Kind kann im Kidstreff also frei entscheiden, ob es Gesprächsangebote der Treffleitung annehmen möchte oder nicht, da es den Kidstreff freiwillig besucht. Im Gegensatz zum angebotenen Gespräch geht die Initiative beim erbetenen Gespräch von der Adressatenschaft aus. Der Junge oder das Mädchen geht also von sich aus auf die Treffleitung zu, um etwas zu besprechen. Kähler geht deshalb davon aus, dass die Ingangsetzung des Gesprächs einfacher sein wird als bei Gesprächsangeboten.

Anforderungen an das Gespräch

In der Soziokulturellen Animation kommt es gemäss Maria Solèr (2007, S. 3 ff.) eher zu kurzen und informellen Gesprächen mit der Zielgruppe. Diese Kontakte zielen nach Solèr vor allem auf deren Freizeitgestaltung und Aktivierung ab. Zu Gesprächen, die eine professionelle Gesprächsführung erfordern, kommt es bei problematischem Verhalten oder durch Konfliktsituationen. Die Aufgabe der/des SKA sieht Solèr in der Wahrnehmung von Signalen, die ein ernsteres Gespräch erforderlich machen können.

Bei einem angebotenen Gespräch liegt die Initiative bei der/dem SKA. Es besteht die Möglichkeit, dass das Kind ein Gespräch ablehnt. Nach Delfos (2001/2010, S. 96 ff.) kann eine Ablehnung des Gespräches – oder wie hier des Gesprächsangebotes – deshalb geschehen, weil das Problem das Kind vielleicht zu stark emotional mitnimmt und es deshalb versucht der Konfrontation damit auszuweichen. Wichtig ist, dass die/der SKA dem Kind gegenüber Verständnis zeigt und klar signalisiert, dass das Gesprächsangebot auch später noch besteht, falls es darauf zurückkommen möchte (vergleiche auch Kapitel 4.2.2 „Haltungen und Bedingungen“, unter dem Titel Kommunikationsbedingungen).

Beim erbetenen Gespräch wird der Einstieg ins Gespräch einfach zu gestalten sein, da das Kind das Gespräch von sich aus sucht. Ein Stolperstein könnte eventuell in den entsprechend hohen Erwartungen des Kindes an die Lösung seines Anliegens oder Problems durch die Treffleitung sein. Grundsätzlich kann ein erbetenes Gespräch ein Zeichen von guter Beziehungsarbeit sein, da das Kind mit seiner Eigeninitiative Vertrauen gegenüber der/dem SKA signalisiert.

Grundsätzlich ist es die Aufgabe der SKA, im Gespräch zu sondieren, ob ein Problem vorhanden ist, um dann zu entscheiden, ob zum Beispiel zum Wohle des Kindes eine

weitere Stelle eingeschaltet werden muss. Wenn das Kind oder sein Anliegen tatsächlich an eine nächste Stelle weitergeleitet wird, sollte sich die/der SKA ihrem Kompetenzbereich entsprechend früh genug aus dem weiteren Prozess zurückziehen können. Für diese Sondierung sind als Technik verschiedene Frageformen notwendig.

2.1.5 Lokalität des Gesprächs

Für das Gespräch relevante Rahmenbedingungen

Wie im Kapitel 2.1.2 beschrieben, ist der Kidstreff in verschiedene Räume eingeteilt. Um ein Gespräch geschützt zu führen, stellt sich das Büro als geeigneter Ort zur Verfügung. Das Büro ist für die Kinder des Treffs nicht ohne Erlaubnis der Treffleitung zu betreten. Die Treffleitung bewahrt dort Arbeitsunterlagen auf und hält die Aufnahmengespräche für die neuen Mitglieder ab. Ausserdem dient der Raum auch regelmässig für kleinere Besprechungen mit den Kindern sowie für die Mitarbeitenden untereinander. Es kann zum Beispiel sein, dass ein Kind aufgrund seines Benehmens zur Seite genommen werden muss, um es wieder an die Hausregeln zu erinnern. Ab und zu kommt die Initiative auch von einem Kind selbst, um etwas von sich aus mit der Treffleitung zu besprechen. Dies kann die Benutzung der Räumlichkeiten betreffen oder etwas Persönlicheres, vielleicht ein Problem des Kindes, sein. Offiziell wird dieser Ort von allen respektiert und niemand platzt ungefragt herein.

Anforderungen an das Gespräch

Ein geeigneter Raum für das Gespräch besteht. Es müssen grundsätzlich also keine weiteren Vorkehrungen getroffen werden, um das Gespräch in geschütztem Rahmen abzuhalten. Weitere Ideen für Gesprächsorte finden sich in Kapitel 4.8.2 „Spielmethoden“ oder unter 4.1.2 „Raumgestaltung“.

2.1.6 Bezug der Soziokulturellen Animatorin / des Soziokulturellen Animators zum Kind

Für das Gespräch relevante Rahmenbedingungen

Die Beziehungsarbeit ist eine Schlüsselaufgabe der Mitarbeitenden des Kidstreffs (vergleiche Kapitel 4.3 „Beziehung“). Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass ein gewisses Mass an Vertrauen zwischen der Treffleitung und den Kindern, die den Treff regelmässig besuchen, bereits besteht (vergleiche Kapitel 4.4 „Vertrauen“). Weiter erfahren die Mitarbeitenden des Kidstreffs durch die gute Vernetzung der Quartierarbeit für Kinder und Jugendliche mit den Schulen und Quartieren viel vom Umfeld der Kids. Sie kennen zum Beispiel die Eltern, die Schule und Schulsituation oder die Freunde der Kinder.

Anforderungen an das Gespräch

Wie zuvor erwähnt, erhalten die Vertrauens- und Beziehungsarbeit grosses Gewicht und beeinflussen den Erfolg des Gespräches massgeblich.

Wenn es also zu einem Gespräch mit einem Kind kommt, kann die Treffleitung teilweise schon auf ihrem Vorwissen und dem Vertrauen zwischen ihr und dem Kind aufbauen und hat so eine geeignete Ausgangslage, um auf das Problem oder Anliegen des Kindes einzugehen.

2.2 Das Abklärungsverfahren im zivilrechtlichen Kindesschutz – Ein Praxisbeispiel der Sozialarbeit

Das Praxisbeispiel aus der Sozialarbeit unterscheidet sich stark von demjenigen aus der Soziokulturellen Animation. Ein Grund dafür liegt auf der Hand: Wir befinden uns in einer zwar verwandten, aber trotzdem anderen Disziplin. Der Kontakt zwischen dem Kind und der Fachperson hat einen völlig anderen Hintergrund. Das Gespräch kommt auf einem anderen Weg zustande. Ausserdem befinden wir uns in diesem Beispiel in einem gesetzlichen Kontext und die Rahmenbedingungen sind auch aus diesem Grund anders. Bei der Vorstellung des zweiten Praxisbeispiels werden diese Unterschiede erkennbar. Der Aufbau des Kapitels ist mit dem vorangegangenen identisch. Die gesetzlichen Grundlagen sind teilweise kantonal geregelt, in diesen Fällen hat sich die Autorin auf den Kanton Luzern bezogen.

2.2.1 Begriffsbestimmung Sozialarbeit

In der Literatur und in Nachschlagewerken wurden viele Definitionen für Soziale Arbeit gefunden. Wie bereits oben erwähnt, beinhaltet Soziale Arbeit einerseits die Sozialarbeit, andererseits auch die Soziokulturelle Animation und die Sozialpädagogik. Da keine Definition für Sozialarbeit an sich auffindbar war, wurde die internationale Definition für Soziale Arbeit ausgewählt.

Die internationale Definition der Sozialen Arbeit gemäss der International Federation of Social Workers (2000) lautet:

Die Profession Soziale Arbeit fördert den sozialen Wandel, Problemlösungen in menschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen, um ihr Wohlbefinden zu heben. Unter Nutzung von Theorien menschlichen Verhaltens und sozialer Systeme vermittelt Soziale Arbeit am Punkt, wo Menschen und ihre sozialen Umfelder aufeinander einwirken. Dabei sind die

Prinzipien der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit für die Soziale Arbeit
fundamental. (§ 2)

2.2.2 Vorstellung des Praxisbeispiels

Wir befinden uns nun also in einem gesetzlichen Kontext. So wird der Schutz des Wohles eines jeden Kindes durch das Gemeindewesen im Gesetz namentlich im schweizerischen Zivilgesetzbuch gefordert. Artikel 307 Abs.1 ZGB lautet: „Ist das Wohl des Kindes gefährdet und sorgen die Eltern nicht von sich aus für Abhilfe oder sind sie dazu ausserstande, so trifft die Vormundschaftsbehörde die geeigneten Massnahmen zum Schutz des Kindes.“

Das Kindesschutzverfahren ist kantonale geregelt, was dazu führt, dass die Abläufe in der Schweiz nicht einheitlich sind. Im Auftrag der Kommission für Kinderschutz des Kantons Zürich verfassten Christoph Bänziger et al. (2009, S. 5 ff.) einen Leitfaden zur Standardisierung des Verfahrens in Fällen von Kindesmisshandlung. Dieser bezweckt, Fachpersonen im komplexen und belastenden Arbeitsbereich des Kinderschutzes zu unterstützen. Darin werden fünf Verfahrensschritte beschrieben:

1. Meldung
2. Abklärung
3. Beurteilung
4. Entscheid
5. Durchführung

Das Verfahren wird mit Eingang der Gefährdungsmeldung eröffnet. Jemand hat Kenntnis oder eine Vermutung, dass das Wohl eines Kindes gefährdet ist und macht daher eine Meldung an die Vormundschaftsbehörde oder an den Sozialdienst. Diese Institutionen sind nach §31 Abs. 1 des Einführungsgesetzes zum ZGB des Kantons Luzern verpflichtet, der Meldung nachzugehen und die Situation zu überprüfen: „Die vormundschaftlichen Behörden haben von Amtes wegen einzuschreiten, sobald sie davon Kenntnis erhalten, dass das Wohl eines Kindes gefährdet ist oder Massnahmen zum Schutz des Kindesvermögens notwendig sind.“ Das bedeutet auch, dass das Verfahren von niemandem gestoppt werden kann. Dieser Aspekt macht den gesetzlichen Rahmen des Praxisbeispiels aus.

Die Vormundschaftsbehörde erteilt dem Sozialdienst einen Abklärungsauftrag. Anhand von Gesprächen mit beteiligten Personen wie Familienangehörigen, Verwandten, Lehrpersonen etc. und gegebenenfalls mit Hilfe von ärztlichen oder psychiatrischen Gutachten werden Informationen über die Lebenssituation und das Befinden des Kindes eingeholt. Das Ziel ist es, mithilfe dieser Informationen zu erkennen, inwiefern das Wohl des Kindes gefährdet ist und womit und in welchem Zeitraum dieser Gefährdung entgegengewirkt werden kann. Allenfalls werden Sofortmassnahmen

eingeleitet. Im Rahmen dieses Abklärungsverfahrens kommt es nach Bänziger et al. (2009, S. 19) unter Umständen auch zu einem Gespräch mit dem betroffenen Kind zur Informationsbeschaffung. Dieses unterscheidet sich von der Anhörung des Kindes, die im ZGB Art. 314 Abs. 1, vor einer das Kind betreffenden Entscheidung, gefordert wird.

Auf die Abklärung folgt eine Beurteilung des Gefährdungsverdachts anhand der Ergebnisse der Abklärung. Die gewonnenen Informationen und die Beurteilung mit einer Empfehlung für den Entscheid gehen zurück an die Vormundschaftsbehörde. Diese fällt einen Entscheid und delegiert die Durchführung der allfälligen Kinderschutzmassnahmen an den Sozialdienst oder an die Amtsvormundschaft.

Das Praxisbeispiel bezieht sich auf benanntes Gespräch zur Informationsbeschaffung zwischen Sozialarbeiterin / Sozialarbeiter (SA) und betroffenem Kind im Abklärungsverfahren.

2.2.3 Auftrag und Kontext

Für das Gespräch relevante Rahmenbedingungen

In diesem Praxisbeispiel hat der Auftrag seitens der Institution beziehungsweise der Gesellschaft ein grosses Gewicht. Die/der SA erhält von der Vormundschaftsbehörde, also von der Wohngemeinde des gefährdeten Kindes den Auftrag zur Abklärung der Gefährdungssituation. Im Gespräch hat die Fachperson in erster Linie die Aufgabe, den Sachverhalt abzuklären, das heisst Informationen zu sammeln und nicht das Kind zu beraten. Dem Kind gegenüber hat die/der SA den Auftrag, für sein Wohlbefinden während des Gesprächs besorgt zu sein.

In der Beschreibung des Praxisfeldes wird bereits ersichtlich, dass sich das Gespräch in einem gesetzlichen Kontext befindet. Das heisst, dass das Verfahren nach Eingang der Gefährdungsmeldung von Gesetzes wegen eingeleitet wird. Für das Kind bedeutet dies, dass es das Verfahren nicht verhindern kann. Da im Zentrum das Wohl des Kindes steht, wird das Kind trotzdem nicht zum Gespräch gedrängt. Es handelt sich also nicht um einen Zwangskontext.

Es kann davon ausgegangen werden, dass das Kind noch keinen Kontakt zu Behörden hatte und es daher kein Erfahrungswissen diesbezüglich aufweisen kann.

Das Verfahren läuft, weil die Vermutung besteht, dass die Eltern, wie im Artikel 307 ZGB beschrieben, nicht für Abhilfe der Kindeswohlgefährdung sorgen oder dazu ausserstande sind. Dies bedeutet, dass der Inhalt des Gesprächs sich unter anderem auf die Eltern des Kindes beziehen wird. Das Kind ist seinen Eltern gegenüber immer loyal. Es wird ihm also schwer fallen, im Gespräch Dinge zu erzählen, die die Eltern möglicherweise belasten.

Anforderungen an das Gespräch

Da das Kind über das Verfahren und über Behörden und Gesetze im Allgemeinen nur wenig oder gar nichts weiss, ist es wichtig, dass es darüber in einer kindergerechten Sprache aufgeklärt wird. Dazu gehört insbesondere die Information über seine Rechte und Pflichten im Verfahren. Beispielsweise ist es wichtig, dem Kind klar mitzuteilen, dass die/der SA unter Schweigepflicht steht, es aber einige Ausnahmen gibt. Damit kann vermieden werden, dass die Situation für das Kind eine Bedrohung darstellt, und sein Bedürfnis nach Schutz vor Bedrohungen wird befriedigt (siehe dazu Kapitel 3.5 „Bedürfnisse der Kinder“). Ausserdem wird durch die Transparenz des Vorgehens die Vertrauensentwicklung gefördert (siehe dazu Kapitel 4.4 „Vertrauen“).

Da es in dem Gespräch unter anderem um die Eltern des Kindes gehen wird, kann es sein, dass das Kind während des Gesprächs von einem Loyalitätskonflikt seinen Eltern gegenüber geplagt wird. Daher sind Techniken notwendig, um mit diesem Konflikt umzugehen. Das Kapitel 3.6 „Loyalität“ befasst sich in einem theoretischen Rahmen damit. Anschliessend wird im Kapitel 4.10 auf den Umgang mit Loyalitätskonflikten im Gespräch eingegangen.

Während des Gesprächs soll sich die/der SA stets vergegenwärtigen, dass es sich um eine Abklärung handelt, um nicht in eine Beratungsrolle zu fallen.

2.2.4 Gesprächsform

Für das Gespräch relevante Rahmenbedingungen

Das Gespräch mit dem Kind im kindesschutzrechtlichen Abklärungsverfahren kann nicht in das Modell der erbetenen, angebotenen oder angeordneten Gespräche von Kähler (2001, S. 91 ff.) eingeordnet werden. Es handelt sich nicht um ein erbetenes Gespräch, da das Kind nicht von sich aus zu dem/der abklärenden SA geht und um ein Gespräch bezüglich seiner Gefährdung bittet. Es könnte Ähnlichkeiten mit einem angebotenen Gespräch haben, da der/die SA zwar mit dem Kind reden möchte, es aber niemals dazu verpflichtet. Das heisst, dem Kind wird ein Gespräch angeboten. Aufgrund des Settings scheint jedoch auch diese Zuteilung als unpassend. Spricht doch Kähler davon, dass bei dieser Gesprächsform die erste Begegnung zwischen SA und Klient/in in einer Institution (zum Beispiel eine offene oder stationäre Einrichtung) stattfindet, was in unserem Falle nicht zutrifft. Angeordnet kann das Gespräch nicht sein, da sich das Kind nicht, wie Kähler es beschreibt, für ein Gespräch entscheidet, weil dies der Wahl des geringeren Übels entspricht (da bei nicht Erscheinen unangenehme Sanktionen entstehen würden). Ausserdem steht, wie oben erklärt, im Zentrum der Abklärung das Wohl des Kindes. Ein Zwang zu einem Gespräch würde diesem Leitgedanken sicher nicht entsprechen.

Das Gespräch hat die Form eines Interviews, da es darum geht, Informationen zum Befinden des Kindes und über seine Lebenssituation für die Beurteilung der Kindes-

wohlgefährdung zu erhalten. Martine F. Delfos (2001/2010) bezeichnet ein Gespräch, in dem es darum geht, die Kinder nach ihrer Meinung und ihren Gefühlen in Bezug auf bestimmte Themen zu befragen, als offenes Fragegespräch (S. 33).

Anforderungen an das Gespräch

Da es sich um ein Interview handelt, benötigt die/der SA ein breites Wissen über verschiedene Fragetechniken. Insbesondere müssen sich die Frageformen spezifisch für die Befragung von Kindern eignen. Es ist auch wichtig, stets auf der Hut zu sein, das Kind mit den Fragen nicht zu bedrängen. Denn damit könnte bewirkt werden, dass es sich der/dem SA gegenüber verschliesst. Das Ziel ist jedoch, dass sich das Kind stets so wohl wie möglich fühlt. Auf die Frageformen bezieht sich das Kapitel 4.7.

2.2.5 Lokalität des Gesprächs

Für das Gespräch relevante Rahmenbedingungen

Das Gespräch mit dem betroffenen Kind findet in den meisten Fällen im Büro der/des abklärenden SA statt. Wenn die Umstände es rechtfertigen, kann es auch sein, dass das Gespräch beim Kind zu Hause oder in der Schule stattfindet. Dieser Entscheidung gehen Überlegungen darüber voraus, wo sich das Kind wohl fühlt, welche Assoziationen das Kind mit einem Ort verbindet, ob es im spezifischen Fall sinnvoller ist, das Kind an einem vertrauten oder an einem neutralen Ort zu befragen.

Anforderungen an das Gespräch

Je nachdem, wo das Gespräch stattfindet, stellen sich andere Anforderungen an die Fachperson der Sozialen Arbeit bezüglich der Lokalität. Das Büro ist beispielsweise kaum kindergerecht eingerichtet. Das eigene Zimmer des Kindes bei sich zu Hause oder ein Raum in der Schule unter Umständen schon. Daher müssen die Vorbereitungen bezüglich der kindergerechten Raumgestaltung an den Gesprächsort angepasst werden. Hier ist anzumerken, dass ein Unterschied besteht zwischen dem Büro der/des SA in diesem Beispiel und dem Büro im Kidstreff des vorangegangenen Beispiels. Im Kidstreff ist das Büro ein bekannter Ort, den alle Kinder des Kidstreffs kennen. Es befindet sich im gleichen Gebäude, in dem auch die Räumlichkeiten des Treffs selber sind. Daher hat dieses Büro einen vertrauteren Charakter. Das Büro im aktuellen Beispiel befindet sich hingegen in einem Gebäude, das das Kind unter Umständen noch nie gesehen hat und das ihm nicht bekannt ist. Ebenso wie das Büro selbst. Dieses ist dafür eingerichtet, dass die/der SA sich darin wohl fühlt und darin arbeiten kann und hauptsächlich für Gespräche mit Erwachsenen. Daher ist hier mehr Aufmerksamkeit auf die Raumgestaltung vor dem Gespräch zu legen. Informationen dazu finden sich im Kapitel 4.1.2 „Raumgestaltung“.

2.2.6 Bezug der/des Sozialarbeitenden zum Kind

Für das Gespräch relevante Rahmenbedingungen

Charakteristisch für dieses Gespräch ist, dass sich die/der SA und das Kind nicht kennen. Sie haben sich in den meisten Fällen vor dem Gespräch noch nie gesehen.

Die beauftragte Fachperson erhält durch die Gefährdungsmeldung und durch vorausgegangene Abklärungsgespräche erste Informationen über das Kind. Im Gegensatz dazu hat das Kind wenig bis kein Wissen über die Fachperson und über das bevorstehende Gespräch. Es könnte sein, dass es diesbezüglich bei den Eltern oder bei der Lehrperson nachgefragt hat. Diese haben dem Kind unter Umständen erklärt, was eine/ein SA oder eine Vormundschaftsbehörde ist und weshalb diese mit dem Kind reden wollen. Die Fachperson kann aber nicht davon ausgehen, dass das Kind diese Vorinformationen erhalten hat.

Anforderungen an das Gespräch

Da sich das betroffene Kind und die/der abklärende SA noch nicht kennen, erhält die Vertrauens- und Beziehungsarbeit viel Gewicht im Gespräch. Carl Rogers (1967/2005, S. 97) schliesst aus seiner jahrelangen Erfahrung in der Arbeit als Berater und Psychotherapeut, dass die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung zur Gesprächspartnerin / zum Gesprächspartner den wichtigsten Einfluss auf den Erfolg des Gesprächs hat. Es ist daher nicht zu empfehlen, das Programm des Gesprächs einfach durchzuarbeiten, ohne zuerst eine vertrauensvolle Beziehung hergestellt zu haben. Was Beziehung und Vertrauen genau bedeuten, und wie sie gefördert werden können, ist den Kapiteln 4.2 bis 4.4 zu entnehmen.

Dem Ungleichgewicht an Vorinformationen zum Gegenüber und zum Gespräch ist wie oben bereits erwähnt entgegenzuwirken, indem das Kind über die Abläufe des Abklärungsverfahrens und des bevorstehenden Gesprächs sowie darüber, was die/der SA über das Kind erfahren hat, genau informiert wird. Ausserdem gehört es natürlich in einen ersten Schritt des Gesprächs, dass sich beide einander vorstellen. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Sprache kindergerecht ist und dass das Kind die Information auch versteht. Auf das Thema Informationsvermittlung bezieht sich das Kapitel 4.6.

3 Zielgruppe Kind

Eine Auseinandersetzung mit der entsprechenden Zielgruppe ist Voraussetzung, um zu wissen, was es braucht, damit die Gespräche zielgruppengerecht gestaltet werden können. Eine solche Auseinandersetzung wird mit der Zielgruppe Kind in diesem Kapitel vorgenommen. Als Grundlage wird zuerst eine Begriffsbestimmung gemacht. Diese wird noch ergänzt mit einigen Bemerkungen zur gesellschaftlichen Wahrnehmung des Kindes in einem kleinen, geschichtlichen Abriss. Anschliessend wird auf ausgewählte Aspekte der Entwicklung des Kindes eingegangen, die mit der Gesprächsführung in einem Zusammenhang stehen. Damit auf das Wohlbefinden der Kinder geachtet werden kann, werden die wichtigsten Bedürfnisse der Kinder aufgezeigt. Als weiterer Aspekt, der für den Umgang mit Kindern eine Rolle spielt, wird die Bindungstheorie kurz dargestellt. Als letzter Punkt wird aufgrund der aus den Praxisbeispielen resultierenden Anforderungen an die Gespräche mit Kindern auf das Thema Loyalität eingegangen.

3.1 Begriffsbestimmung Kind / Kindheit

Dieses Kapitel beginnt mit einer allgemeinen Definition von Kindheit von Rolf Oerter. Anschliessend beschäftigt es sich mit der Unterteilung der Kindheit in verschiedene Altersgruppen und mit den Gefahren, die eine solche Unterteilung mit sich bringt.

Rolf Oerter (2008, S. 225) definiert Kindheit in industrialisierten Gesellschaften als klar umschriebenen Lebensabschnitt, in dem das Kind bestimmte Aufgaben zu bewältigen hat, aber von der Verantwortung der Erwachsenen frei bleibt. Er fügt an, dass die Entfernung zur Erwachsenenwelt noch so gross sei, dass wenige Konflikte zwischen Erwachsenenrolle und Kindesrolle entstehen. In allen wesentlichen Lebensfragen und bezüglich seiner Entscheidungen befinde sich das Kind noch in vollkommener Abhängigkeit vom Erwachsenen. Diese Regelung werde von beiden Seiten, den Erwachsenen wie den Kindern, als selbstverständlich angesehen. Dennoch sei es möglich, dass es in diesem Verhältnis Wechselseitigkeit in Form des Vertrauens, der Kooperation und des Austausches von Argumenten gebe.

Wenn man von Kindheit spricht, wird oft eine Differenzierung bezüglich des Alters vorgenommen. Gerade wegen der massiven Entwicklungsschritte, die im Verlauf der Kindheit gemacht werden, ist es ein Unterschied, ob man von einem dreijährigen oder von einem zehnjährigen Kind spricht. Eine Form der Unterteilung der Kindheit könnte zum Beispiel folgende aus dem Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit von Franz Stimmer (2000, S. 376) sein:

- Das Neugeborene (Geburt bis 10. Lebenstag)
- Der Säugling (11. Lebenstag bis 12. Lebensmonat)
- Das Kleinkind (2. bis 5. Lebensjahr)
- Das Schulkind (6. bis 14. Lebensjahr)

Es gibt jedoch unzählige weitere Unterteilungen in Phasen und Stadien usw. vor allem auch aus der Entwicklungspsychologie, die sich voneinander unterscheiden. In der Entwicklungspsychologie werden ausserdem zu den einzelnen Entwicklungsschritten ungefähre Angaben gemacht, in welchem Alter diese erfolgen. Dies ist notwendig, um eine Grobstruktur des Entwicklungsverlaufs machen zu können und dient als Richtwert. Die Altersangaben beziehen sich auf ein Durchschnittsalter, indem Kinder den bezeichneten Entwicklungsschritt machen. Solche Altersangaben sind aber mit Vorsicht zu geniessen, da die Entwicklung etwas Individuelles ist und von Kind zu Kind in unterschiedlichem Tempo verläuft. Martine Delfos (2001/2010, S. 42) spricht in diesem Zusammenhang vom mentalen Alter eines Kindes und unterscheidet es vom Kalenderalter. Ein Kind wird für jedes Thema entsprechend seines Entwicklungsstandes einem mentalen Alter, also dem oben genannten Durchschnittsalter zugeordnet. So kann ein Kind zum Beispiel betreffend der sprachlichen Entwicklung einen Stand haben, der über dem Durchschnitt der Kinder ist und hat somit diesbezüglich ein mentales Alter, das höher ist als das Kalenderalter. Andererseits kann es in anderen Entwicklungsbereichen (zum Beispiel in der emotionalen Entwicklung) weniger weit sein als der Durchschnitt.

Da man vom Kalenderalter nicht auf das mentale Alter schliessen kann, haben sich die Autorinnen dazu entschieden, keine strenge Eingrenzung bezüglich des Alters für diese Arbeit vorzunehmen. Hierbei ist aber anzumerken, dass sich das Angebot aus dem Praxisbeispiel Kidstreff ausschliesslich an Kinder und Jugendliche zwischen neunehalb und fünfzehneinhalb Jahren richtet. Kindesschutzmassnahmen, worauf sich das zweite Praxisbeispiel bezieht, werden hingegen von Geburt bis zur Erreichung der Volljährigkeit angeordnet. Um einen Rahmen zu setzen, beschränkt sich diese Arbeit auf Kinder zwischen Schuleintritt (also ungefähr sieben Jahren) und 12 Jahren. Dort wo es Sinn macht, werden vereinzelt zusätzliche Eingrenzungen des mentalen Alters vorgenommen. Darauf wird die Leserschaft jeweils ausdrücklich aufmerksam gemacht.

3.2 Das gesellschaftliche Bild vom Kind

In der Einleitung der vorliegenden Arbeit wurden Annahmen aufgezählt, welche dieses Kapitel als Bestandteil der Arbeit notwendig machen. Die Annahmen stehen nämlich in starkem Zusammenhang mit dem Bild, welches unsere Gesellschaft vom Kind oder von der Kindheit besitzt. Dabei hat dieses Bild auf alle Annahmen einen Einfluss, vor allem aber auf folgende:

- Trauen wir es den Kindern aufgrund des gesellschaftlich geprägten Bildes, das wir von ihnen haben, nicht zu, dass sie uns auch in komplexeren Gesprächen begegnen können?

Das Gesellschaftsbild prägt auch die Professionellen der Sozialen Arbeit während ihrer Kontakte zu Kindern. Es kann den Umgang mit dem Kind und seiner Situation sowie schliesslich die Beziehungsgestaltung zu ihm stark beeinflussen. Somit ist es wichtig, hier gewisse Grundzüge, wie die Entstehungsgeschichte des gesellschaftlichen Bildes vom Kind zu erwähnen.

Die systematische, wissenschaftliche Erforschung des Kindes beziehungsweise der Kindheit in der westlichen Welt begann an der Schwelle des 20. Jahrhunderts (André Turmel, 2008, S. 17). Entwicklungspsychologische Erkenntnisse seit jener Zeit, zum Beispiel von Jean Piaget, prägen auch heute noch unser Wissen über das Kind und seine Entwicklung. Das Kind wurde also seit Ende des 19. Jahrhunderts als Individuum mit Eigenheiten wahrgenommen. Zum Beispiel wurde plötzlich Respekt für die Eigenart und Einzigartigkeit des Kindes gefordert (Honig, 1999, S. 47). Jedoch erst mit der Unterzeichnung der UN-Kinderrechtskonvention wurde dem Kind auch der Anspruch auf universal gültige und eigene Rechte zugesprochen, deren Umsetzung global überprüft werden soll. Wie in der Einleitung erläutert, wurde diese von der Schweiz im Jahre 1997 ratifiziert – acht Jahre später als von seinem Nachbarsland Deutschland (UNICEF Schweiz, 2011, ¶1-2).

Die Kindheit ist ein gesellschaftliches Konstrukt (Doris Bühler-Niederberger & Heinz Sünker, 2008, S. 5), etwas aus der Gesellschaft Hervorgebrachtes (Michael-Sebastian Honig, 1999, S. 29). Das heisst, das Kind bleibt eigentlich immer dasselbe. Das Bild jedoch, das die Gesellschaft von ihm hat, wandelt sich stets und somit auch seine gesellschaftliche Funktion und Definition. Die Funktion und Definition beeinflussen wiederum den Umgang mit dem Kind. Das Gesellschaftsbild des Kindes hat sich über Jahrhunderte entwickelt, geprägt von historischen Hintergründen.

Das Kind ist nach Bühler-Niederberger und Sünker im politischen und gesellschaftlichen Diskurs auf der einen Seite unschuldig und bedürftig und auf der anderen wiederum eine moralische Gefahr für die gesellschaftliche Ordnung. Mit dem Wandel des Gesellschaftsbildes des Kindes hat sich seit Ende des 19. Jahrhunderts gemäss Bühler-Niederberger und Sünker (2008, S. 5 ff.) eine paradoxe Sorge um das Kind entwickelt. Paradox deshalb, weil dem Kind nun politisch gesehen eine lange und beschützte Kindheit zusteht. Dies aber nur, wenn es sich in die gesellschaftliche Ordnung einfügt, sprich sich der Norm oder den Erwartungen entsprechend entwickelt und verhält. Dafür nimmt die Gesellschaft gemäss Bühler-Niederberger und Sünker die soziale Ungleichheit als Folge in Kauf, welche Kinder untereinander im Alltag erfahren müssen. Kinder aus sozial schwächeren Familien werden nach Bühler-Niederberger und Sünker benachteiligt, weil sie durch ihren sozialen und kulturellen Hintergrund grössere Schwierigkeiten haben, sich „normal zu entwickeln“ und dem „normalen Verhalten“ zu entsprechen.

Was eine „normale Kindheit“ und somit ein dem Durchschnittsalter entsprechender Entwicklungsstand beinhalten soll, ist bis heute immer noch stark umstritten und empirisch wenig belegt. Vielmals wird Entwicklung mit dem Alter als Messinstrument in Verbindung gebracht. Zum Beispiel soll ein Kind im Alter von etwa einem Jahr zu laufen beginnen. Diese Vorgabe wird von vielen Eltern als feste Leitlinie und Bestätigung

betrachtet dafür, dass ihr Kind normal ist und sie es als Eltern folglich gut erzogen haben. Remo H. Largo (1999, S. 15 ff.) betont aber gerade die Unterschiedlichkeit der Entwicklungsstände und setzt sich für eine offenere, vom Alter unabhängige Sicht auf die kindliche Entwicklung ein. Nicht jedes Kind entwickelt sich gleich schnell wie andere, was gemäss Largo aber keinesfalls negative Folgen für das Kind haben muss. Die grosse Vielfalt der kindlichen Entwicklung sollte in der Gesellschaft mehr Gehör und Toleranz erhalten.

Pederson (1993, zit. in Bühler-Niederberger & Sünker, 2008, S. 19) sieht eine Schwierigkeit darin, dass Kinder keine richtige, politische Stimme erhalten und strategisch zugunsten der Gesellschaft zum Beispiel als Humankapital benutzt werden. Das heisst, es wird in Kinder als zukünftige gut qualifizierte Arbeitskräfte investiert, welche wiederum die Wirtschaft ankurbeln können und dem Staate nutzen.

Mittlerweile gibt es Vorstösse in der Sozialen Arbeit, mittels jenen versucht wird, Kinder partizipativ in die Politik einzubeziehen. Kinderparlamente oder Kinderlobbys in verschiedenen Schulen und Städten sind nur zwei Ideen davon. Der Gedanke dazu ist aber noch sehr jung und noch nicht in der ganzen Schweiz verbreitet. Luzern ist mit seinem Kinderparlament die Pionierstadt.

Das gesellschaftliche Bild des Kindes beeinflusst unsere Position gegenüber einem Kind privat wie auch beruflich. Die Soziale Arbeit ist eine Menschenrechtsprofession und muss sich gemäss dem dreifachen Mandat, wonach sich die Soziale Arbeit gleichzeitig der Klientel, den Auftraggebenden und der Profession der Sozialen Arbeit und somit den Menschenrechten verpflichtet, auch an die Prinzipien der Kinderrechte halten (Avenir Social, 2010, S. 3). Die Professionellen der Sozialen Arbeit müssen sich ihres Bildes über das Kind bewusst sein, welches sowohl alte Gedanken – wie die paradoxe Sorge – als auch neue Gedanken – wie die Anerkennung und Durchsetzung der Rechte des Kindes – beinhaltet. Das Bewusstsein über sich selbst, sprich die Selbstreflexion ist der erste Schritt zur professionellen Sozialen Arbeit und somit zur professionellen Planung und Führung von Gesprächen mit Kindern.

3.3 Entwicklung

Die Entwicklungspsychologie ist sehr zentral, wenn man das Kind in seinem Verhalten und seinen Aussagen verstehen möchte. Die Fachperson der Sozialen Arbeit sollte ihr eigenes Verhalten in einer Weise anpassen, dass das Kind den von der Fachperson beabsichtigten Mitteilungsinhalt verstehen kann. Fachpersonen der Sozialen Arbeit werden intensiv auf den Umgang mit Menschen und die Kommunikation mit ihnen geschult. Der Fokus liegt dabei aber auf erwachsenen Menschen. Deren Entwicklungsstand und damit deren Art zu kommunizieren, sich zu verhalten und Aussagen zu interpretieren unterscheidet sich stark von dem der Kinder. Deshalb werden hier einige für diese Arbeit zentrale Aspekte der Entwicklungspsychologie aufgeführt. Zuerst wird der Fokus auf das kindliche Spiel gelegt, da dieses einen zentralen Lebensinhalt von Kindern darstellt. Ausserdem kann das Spiel auch als Kommunikationsmittel

verstanden werden. Das heisst aus dem Spiel des Kindes können wertvolle Informationen über seine Gefühle, Emotionen oder Bezugspersonen interpretiert werden. Anschliessend findet ein Kapitel über die kognitive Entwicklung Platz, in dem wiederum nur einzelne Aspekte, die für die Arbeit relevant sind, erläutert werden. Zum Schluss wird auf die emotionale Entwicklung und auf Emotionsregulationsstrategien eingegangen.

3.3.1 Das Spiel als Bewältigungsstrategie

Rolf Oerter (2008, S. 239) zählt viele verschiedene Formen des Spiels auf, die von Kindern unterschiedlichen Alters ausgeführt werden. Für diese Arbeit zentral aufgrund ihres Ausdruckscharakters sind das Symbolspiel und das diesem zugehörige Sozialspiel. Spencer (1855, zit. in Oerter, 2008, S. 237) schreibt dem Spiel auch die Funktion zu, überschüssige Energien aufzufangen. Auch diese Erklärung kann für die Gesprächsführung mit Kindern relevant sein, da sich Kinder bekanntlich schwer tun damit, länger still zu sitzen und „nur“ zu sprechen oder zuzuhören.

Symbolspiel

Das Symbolspiel wird von Oerter (2008, S. 239 ff.) auch Fiktionsspiel oder als-ob-Spiel genannt. Damit erklärt es sich eigentlich schon selbst. Es beinhaltet alle Spiele, bei denen das Kind so tut, als ob es etwas tun würde. Zum Beispiel kann es so tun, als würde es Auto fahren und auch das passende Geräusch dazu von sich geben. Zum Symbolspiel gehört auch, wenn man so tut, also ob ein Objekt etwas anderes wäre, als es in Realität ist. Beispielsweise könnte ein Tisch im Spiel das Haus darstellen. Für diese Form des Spiels ist nach Oerter eine gewisse kognitive Leistung, nämlich sich etwas vorzustellen, was nicht der wahrgenommenen Realität entspricht und danach zu handeln, Voraussetzung. Schon nach dem ersten Lebensjahr können Kinder mit diesem Spiel beginnen. Zum Schulbeginn erhält es einen Höhepunkt, das heisst dann finden Symbolspiele sehr häufig statt. Während der Grundschule nimmt die Häufigkeit dann kontinuierlich ab.

Sozialspiel

Beim Sozialspiel handelt es sich um eine Unterform des Symbolspiels. Hier geht es darum, dass den mitspielenden Kindern gemeinsam Rollen zugeteilt werden, die sie im Spiel einnehmen sollen. Daher wird es auch Rollenspiel genannt. So können verschiedene beobachtete oder selber erlebte Situationen aus dem Alltag nachgespielt werden. Der besondere Reiz entsteht dadurch, dass man im Spiel in eine andere Rolle schlüpfen kann als diejenige, die man in der Realität einnimmt.

In diesem Spiel eignet sich das Kind zum Beispiel die sozial verbindlichen Verhaltensregeln an, ohne dass die Erwachsenen dabei erzieherisch tätig sein müssen. Mogel (1991, zit. in Weinberger, 2001, S. 81) beschreibt, dass Kinder das Rollenspiel als real

erleben, auch wenn sie sonst kognitiv in der Lage sind, zwischen symbolischen und tatsächlichen Gegenständen zu unterscheiden. Zentral für diese Form des Spiels ist die Fähigkeit, sich in eine Rolle hineinzusetzen und danach zu handeln. Nach Oerter (2008, S. 237 ff.) beginnt das Rollenspiel in der Regel ab ungefähr vier Jahren. Er macht jedoch keine Angabe darüber, über welche Zeitspanne das Rollenspiel von Kindern gespielt wird. Die Autorin nimmt an, dass auch diese Form im Verlaufe der Grundschule abnimmt und in der Sekundarschule nicht mehr vorkommt.

Oerter (2008, S. 246 ff.) fasst aus der Spielforschung verschiedene Annahmen über den Sinn des Spiels zusammen: Das Spiel könne zum Beispiel Funktionen wie Abreaktion, Erholung oder Einübung wichtiger Leistungen und Ausbildung von Funktionen erfüllen. Diese Funktionen kann das kindliche Spiel aus der Perspektive von Erwachsenen haben. Wenn man aber versucht, sich zu überlegen, was Kinder dazu treibt, so viel Zeit mit Spielen zu verbringen, ergeben die von Oerter aufgezählten Gründe Sinn: So kann es zum Beispiel um Aktivierung, Austausch mit der Umwelt, Bewältigung spezifischer Probleme, Entwicklungs- und Beziehungsthematiken oder um die Realitätsbewältigung gehen.

Einige dieser Gründe, warum Kinder spielen, sind für diese Arbeit zentral und werden daher näher erläutert.

Realitätsbewältigung

Oerter (2008, 248) erklärt, dass das Spiel Kinder in der Lebensbewältigung unterstützt. Er zählt drei Formen des Sozialspiels auf, die dazu angewendet werden:

- Das Nachspielen der Realität
- Transformation der Realität (wenn das Kind zum Beispiel eine Verhaltensweise im Spiel annimmt, die in der Realität eigentlich einer anderen Rolle zugesprochen wird und unter der es eventuell leidet.)
- Realitätswechsel (Das Kind begibt sich im Spiel in eine fiktive Welt)

Bewältigung spezifischer Probleme

Nach Oerter (2008, 247) kann ein Kind auch Erfahrungen, die schwierig sind und die es nicht einordnen kann, zum Beispiel durch Nachspielen verarbeiten. Als Beispiel nennt er ein Kind, das in einem fiktiven Telefongespräch zum Ausdruck bringt, dass der Vater nicht da ist.

Beziehungsthematiken

Ähnlich gestaltet es sich, wie Oerter (2008, 247 ff.) anfügt, in der Verarbeitung schwieriger sozialer Beziehungen des Kindes. Dazu kann das Kind zum Beispiel in die Rolle seiner Bezugsperson schlüpfen und durch ausgewähltes Verhalten ausdrücken, welche Aspekte der Beziehung schwierig sind. Dabei würde es sich um eine Transformation der Realität handeln.

3.3.2 Kognitive Entwicklung

Die kognitive Entwicklung stellt ein enormes wissenschaftliches Gebiet dar. Dem entsprechend haben viele verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler etliche Bücher darüber verfasst und das Gebiet in vielen Teilgebieten differenziert. Es ist eine Herausforderung, aus dieser Fülle prägnante und für dieses Thema zentrale Aspekte der kognitiven Entwicklung zusammenzufassen. Es wurde versucht, zwei für die Gesprächsführung mit Kindern zentrale Punkte herauszupicken. Es wird darauf verzichtet, eine allgemeine Zusammenfassung der kognitiven Entwicklung darzustellen, da dies den Rahmen sprengen würde.

Symbolsysteme

Die Grundlage für die menschliche Kommunikation bilden Symbolsysteme. Kommunikation ist ein bedeutendes Thema dieser Arbeit, daher werden die Symbolsysteme und deren Entwicklung behandelt. Sie ermöglichen es, dass eine Person Dinge in Symbolen verschlüsselt darstellen kann und eine andere Person diese Darstellung wieder entschlüsseln kann. Zwischen den beiden Personen hat Kommunikation stattgefunden (vergleiche Kapitel 4.2.1 Begriffsbestimmung Kommunikation). Remo H. Largo (1999, 174) zählt folgende Symbolsysteme auf:

- Sprache
- Bildliche Darstellungen
- Moral, Rechtssysteme
- Totenkult, Mythen, Religion
- Wissenschaft und Technik

Dabei klassifiziert er die Sprache als wichtigstes Symbolsystem. Die funktionale Aneignung und Anwendung dieser Systeme wird vom Kind nach Largo (1999, S. 183) während einer Entwicklungsspanne von etwa 15 Jahren kontinuierlich differenziert.

Die Autorinnen sind der Meinung, dass sich dieser Differenzierungsprozess gar über das ganze Leben hinweg fortsetzt. Da der Mensch durch das Leben ständig neues lernt und neue Dinge erfährt, entwickeln sich automatisch seine Symbolsysteme weiter.

Ausserdem betrachten es die Autorinnen als erstaunlich, dass der Sprache als Ausdrucks- und Kommunikationsinstrument ein so enormes Gewicht gegeben wird, obwohl es noch einige andere Wege gibt zu kommunizieren. Es ist zwar einleuchtend, dass die Sprache das wohl am meisten bewusst gewählte Symbolsystem für die Kommunikation ist. Unbewusst haben aber die anderen Symbolsysteme und die Körpersprache ein ebenso grosses Gewicht. Wenn man eine Person verstehen möchte, kann es also hilfreich sein die Ebenen, die neben der Sprache existieren, auch zu beachten und ihnen einen gleichwertigen Stellenwert zu geben, sowohl auf der sendenden, als auch auf der empfangenden Seite. Dieses Thema wird im Kapitel 4.2.1 „Begriffsbestimmung Kommunikation“ erneut aufgenommen.

Entwicklung des begrifflichen Denkens

Die verbale Kommunikation basiert auf der Anwendung von Begriffen, unter denen bei einer gemeinsamen Sprache alle Personen vermeintlich das gleiche verstehen. Vermeintlich steht in diesem Satz, weil der Inhalt, der unter einem Begriff verstanden wird, davon abhängt, in welchem Zusammenhang ein Begriff erlernt wurde und wie stark er bereits ausdifferenziert wurde. Der Grund dafür liegt darin, dass ein Begriff gleichzeitig viele Bedeutungen haben kann und einen Interpretationsspielraum lässt. Die Begriffe sind im Sinne des vorangegangenen Kapitels sprachliche Symbole. Auf die Entwicklung des begrifflichen Denkens bezieht sich dieses Kapitel.

Goswami (1998/2001, S. 113) zeigt, dass sich kognitive Prozesse bereits im ersten Lebensjahr verankern. Die meisten kognitiven Mechanismen wie beispielsweise Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, schlussfolgerndes Denken usw. sind schon sehr früh vorhanden, so dass von ihnen Gebrauch gemacht werden und sich das Wissen laufend entwickeln kann. In den ersten beiden Lebensjahren entwickeln sich dann das begriffliche Denken und das Denken in Kategorien. Durch die Anwendung eines Begriffes wie zum Beispiel Tier wird nämlich automatisch an eine Kategorie von Dingen gedacht. Zu dieser Kategorie gehören Hunde, Elefanten und Bären.

Das heisst, dass das Denken in Kategorien eine Voraussetzung für die Entwicklung des begrifflichen Denkens darstellt, da die meisten Begriffe eine Kategorie von Dingen bezeichnen.

Das begriffliche Denken, als Inhalt eines der Symbolsysteme, geht nach der Meinung der Autorinnen ebenfalls durch einen Prozess der Ausdifferenzierung, der sich über den ganzen, lebenslangen Bildungsprozess ausdehnt. So können zu einer Kategorie ständig neue Dinge hinzukommen (zum Beispiel ein Kind lernt weitere Tiere kennen und ordnet sie der Kategorie Tier zu) oder Kategorien werden anderen Kategorien untergeordnet (zum Beispiel die Kategorie Tier wird der Kategorie Lebewesen untergeordnet).

3.3.3 Emotionale Entwicklung

Wenn es zu ernsthaften Gesprächen zwischen Kind und Fachperson in der Sozialen Arbeit kommt, handelt es sich um Themen, die auf das emotionale Befinden Einfluss nehmen. Daher ist es sinnvoll, sich Gedanken über die emotionale Entwicklung zu machen, um eine Vorstellung davon zu haben, wie das Kind mit Emotionen umgeht. Ausserdem geht es hier auch um den Ausdruck von Emotionen, der einen Teil der nonverbalen Kommunikation ausmacht. Um zu verstehen, wie sich ein Kind fühlt oder was ein Thema beim Kind auslöst, ist ein Verständnis des Gefühlsausdrucks bedeutend. Zum Schluss geht es darum, mit welchen Strategien und von wem Emotionen reguliert werden. Ein Beispiel für Emotionsregulation ist, wenn das Kind von jemandem getröstet oder beruhigt wird. Es gibt bestimmte Verhaltensweisen der Kinder, die

zur selbstständigen Emotionsregulation dienen. Diese zu kennen hilft uns, bei ihrem Vorkommen im Gespräch angemessen damit umzugehen.

Theoretische Einführung

Manfred Holodynski und Rolf Oerter (2008, S. 560) erwähnen, dass die Entwicklung menschlicher Emotionen an sich, wie Trauer, Angst, Wut, Freude, etc. bereits im Säuglingsalter stattfindet. Der Säugling lernt diese Emotionen auszudrücken und sammelt Erfahrungen darüber, wie andere Personen, vor allem die primäre Bezugsperson, darauf reagieren. Die Reaktion beziehungsweise das Eingehen der Bezugsperson auf die Emotion des Kindes wird als interpersonale Emotionsregulation bezeichnet. Interpersonal ist sie deshalb, weil die Emotion beim Kind stattfindet und die Regulation von einer andern Person, der Bezugsperson wahrgenommen wird. Während des Kleinkindalters lernt das Kind aus dieser interpersonalen Regulation die intrapersonale Regulation. Intrapersonal bedeutet hier, dass die Regulation der eigenen Emotion vom Kind selber wahrgenommen wird. Das heisst, dass das Kind lernt, seine Emotionen selber zu bewältigen.

Ab dem Vorschulalter wird nach Holodynski und Oerter (2008, S. 560 ff.) der Ausdruck der Emotionen gezielt entwickelt. Dieser Ausdruck stellt ein wirkungsvolles Kommunikationsmittel dar. Das Gegenüber kann über den eigenen emotionalen Zustand durch den Emotionsausdruck informiert werden. Dann wird der Ausdruck Display genannt. Der Ausdruck kann auch bewusst eingesetzt werden, um das Gegenüber damit zu beeinflussen. Dabei kann er von den gefühlten Emotionen abweichen. Dies kann im Sinne einer bewussten Täuschung des Gegenübers stattfinden, oder um gewissen normativen Regeln zu folgen. Eine normative Regel, die durch bewusste Täuschung eingehalten wird, ist beispielsweise, sich auch für ein enttäuschendes Geschenk zu bedanken und Freude zu zeigen.

Zusammenfassend heisst das für die Gesprächsführung mit Kindern, dass davon ausgegangen werden kann, dass die Kompetenz, Emotionen gezielt nonverbal auszudrücken, im Normalfall vorhanden ist und dass die Kinder auch im Stande sind, das Gegenüber zu täuschen.

Damit Kinder nicht voll und ganz von ihren Emotionen beherrscht werden, ist ein nächster Schritt in der Entwicklung das Erlernen von Emotionsregulationsstrategien. Solche sind zum Beispiel die Beruhigung, Trost, oder die Umlenkung der Aufmerksamkeit. Holodynski und Oerter (2008, S. 566) erklären, dass diese Emotionsregulierung bei kleinen Kindern noch vermehrt von den Bezugspersonen wahrgenommen wird. Dies geschieht entweder auf Initiative der Bezugsperson, oder weil das Kind die Bezugsperson dazu auffordert, beispielsweise indem es die Bezugsperson weinend aufsucht und sich in ihre Arme schmiegt. Später lernt das Kind, seine Emotionen gegebenenfalls auch selber zu regulieren, zum Beispiel indem es versucht, sich selber von einem Thema abzulenken.

Dies heisst aber nicht, dass die Erreichung dieses Entwicklungsstandes das Ende der Regulierung durch die Bezugsperson bedeutet. Auch bei Erwachsenen kommt es vor, dass sie zum Beispiel von jemandem anderem aufgemuntert oder getröstet werden. Die interpersonale Emotionsregulierung ist aber nicht immer möglich, weil nicht immer jemand zur Stelle ist, um die Emotionen des Kindes zu regulieren. Spätestens dann kommt die Kompetenz zur intrapersonalen Emotionsregulation zum Zuge.

Zur Veranschaulichung nimmt Holodynski (2006, zit. in Holodynski & Oerter, 2008, S. 567) eine Aufzählung verschiedener Strategiearten der Emotionsregulierung und wer sie initiieren kann vor. Die Punkte, die in der Gesprächsführung mit Kindern in der Sozialen Arbeit eine wichtige Rolle spielen, wurden fett gekennzeichnet. Die Tabelle wird nun im folgenden Abschnitt näher besprochen und befindet sich auf Seite 34.

Bedeutung für die Gesprächsführung mit Kindern

Um zusammenhängende Inhalte nicht auseinanderzureissen, wird hier aufgrund des Erklärungswissens aus der emotionalen Entwicklung bereits auf methodische Aspekte beziehungsweise Handlungswissen übergeleitet, obwohl unten ein Kapitel spezifisch für die Methodik aufgeführt ist. Da diese methodischen Inhalte sich aber auf die vorangegangene Tabelle beziehen betrachten es die Autorinnen als sinnvoller, sie gleich hier aufzuführen:

Für Gespräche mit Kindern in der Sozialen Arbeit sind die symbolischen Strategien Beruhigung und Trost, Lenkung der Aufmerksamkeit und Umdeutung von zentraler Bedeutung. In den folgenden Abschnitten wird aufgezeigt, in welchen Zusammenhängen sie im Gespräch zur Anwendung kommen.

Wenn das Kind zum Beispiel plötzlich das Thema wechselt, könnte der Grund dafür sein, dass eine belastende Emotion durch das vorangehende Thema ausgelöst wurde. Falls dies in einem Gespräch der Fall sein sollte, kann es je nach Vertrauensbasis sinnvoll sein, wenn die Fachperson das Kind fragt, ob das vorangegangene Thema emotional schwierig war und es deshalb das Thema gewechselt hat. In diesem Falle könnte versucht werden, das Kind dazu zu bringen, die Emotion zu benennen, damit im Gespräch darauf eingegangen werden kann. Wenn dies gelingt, eröffnet sich allenfalls die Möglichkeit, dadurch mehr Informationen zu erhalten. Dabei darf jedoch nie das Wohlbefinden des Kindes ausser Acht gelassen werden. Dieses ist nämlich wichtiger, als dass wir mehr Informationen haben. Aus demselben Grund ist es angebracht, nach einer Öffnung des Kindes darauf zu achten, das emotionsgeladene Thema im Gespräch beispielsweise mit einer alternativen Form der Emotionsregulation (beispielsweise Beruhigung oder Trost) gut abzuschliessen. Damit kann vermieden werden, dass das Kind mit der durch das Gespräch aktivierten Emotion allein gelassen wird.

Gewisse Themen, die im Gespräch angesprochen werden, können für das Kind emotionsgeladen und schwierig sein. Bei einem starken Emotionsausdruck oder falls die Emotion das Gespräch ins Stocken bringt, sollte das Kind durch verbale Beruhigung

und Trost dabei unterstützt werden, die Emotion zu bewältigen. Gegebenenfalls führt dies dazu, dass das Kind die Kraft findet, trotzdem über das Thema weiterzusprechen. Ansonsten sollte das Kind geschont und das Thema gewechselt werden. Dies ist in Form von Metakommunikation zu benennen (siehe dazu Kapitel 4.2.2 „Haltungen und Bedingungen“).

Es kann vorkommen, dass das Kind eine Aussage im Gespräch falsch versteht. Bei der/dem SA entsteht durch den Ausdruck einer entstandenen Emotion der Verdacht darauf. In einem ersten Schritt muss sie/er nachfragen, was das Kind denn verstanden hat. Falls sich dabei der Verdacht bestätigt, dass das Kind etwas Falsches verstanden hat, kommt die Strategie der Umdeutung ins Spiel. Die/der SA hat die Möglichkeit, das Kind durch eine Richtigstellung oder Umdeutung der Aussage zu beruhigen.

Auffallend ist, dass die Kinder offenbar zur Emotionsregulierung auch Rollenspiele initiieren. Hier ist ein Zusammenhang zu den Ausführungen aus dem Kapitel 3.3.1 „Das Spiel als Bewältigungsstrategie“ erkennbar, die besagen, dass das Rollenspiel der Realitätsbewältigung dient. Es wird wohl kaum vorkommen, dass das Kind während des Gesprächs von sich aus ein Rollenspiel initiiert. Es besteht jedoch die Möglichkeit, dass dieses durch die Fachperson initiiert wird. Einerseits würde dies der Situationsbewältigung des Kindes dienen. Andererseits erhielte die Fachperson dadurch Informationen über den Gemütszustand des Kindes und die Hintergründe dazu. Mehr Informationen dazu sind in den Kapiteln 3.3.1 „Das Spiel als Bewältigungsstrategie“ und 4.8 „Spielen“ zu finden.

Tabelle 1 Strategien der Emotionsregulation und wer sie initiieren kann
(BP = Bezugsperson)

Art der Strategie	Initiator der Emotionsregulation		
	Interpersonale Regulation BP initiiert	Interpersonale Regulation Kind initiiert	Intrapersonale Regulation
Verhaltensstrategien			
Beruhigung	Wiegen, Streicheln, beruhigender Sprechduktus, Körperkontakt	Kind sucht die Nähe der BP auf, um sich beruhigen zu lassen	Kind beruhigt sich selbst durch Handlungen wie Saugen, Streicheln, sich Einkuscheln
Lenkung der Aufmerksamkeit	Aufmerksamkeit auf ein anderes Objekt lenken	Kind fordert BP zu einem Spiel auf	Blickabwendung von der Erregungsquelle, Kind wendet sich anderem Objekt zu, geht spielen
Flucht, Rückzug	BP nimmt Kind aus der Situation	Kind appelliert an BP, es aus der Situation zu nehmen	Kind flieht aus der Situation, auch sozialer Rückzug
Symbolische Strategien			
Beruhigung, Trost	Verbaler Trost und Beruhigung	Verbale Aufforderung an BP zu trösten	Kind beruhigt sich durch (positive) Selbstinstruktionen
Lenkung der Aufmerksamkeit	Über ein anderes Thema sprechen	Kind wechselt das Thema, stellt Fragen zu einem anderen Thema	Kind lenkt sich gedanklich ab, z.B. denkt es an etwas Schönes
Umdeutung (z.B. Bagatellisierung, Abwärtsvergleich, Schuldabwehr, Leugnung)	Umdeutung der Emotionsepisode, eine plausible Erklärung geben	Kind stellt BP Fragen zur Emotionsepisode, sucht nach Erklärung, initiiert Rollenspiel	Eigene Umdeutung der Emotionsepisode im Rollenspiel und in Gedanken
Zeitliche Hierarchisierung von Motiven	Eltern trösten Befriedigung der kindlichen Motive auf einen späteren Zeitpunkt	Kind appelliert an BP, Befriedigung seiner Motive zu versprechen	Kind begibt sich auf „mentale Zeitreise“: stellt sich Befriedigung des Motivs zu einem späteren Zeitpunkt vor
Antezedente Strategien			
Aufsuchen	Positive Emotionsepisoden herstellen	Kind fordert BP auf, positive Emotionsepisoden herzustellen	Kind sucht positive Emotionsepisoden auf
Vermeidung	BP bewahrt das Kind vor potentiell negativen Emotionsepisoden	Kind fragt BP bzgl. negativer Valenz von Situationen	Kind meidet potentiell negative Emotionsepisoden
Diskurs über Regulation von Emotionen	BP spricht mit Kind über Emotionen und ihre Regulation	Kind fragt BP über Emotionen und ihre Regulation	Gedankliche Auseinandersetzung über potentielle Emotionsepisoden

3.4 Bedürfnisse der Kinder

Grundbedürfnisse umfassen nach Anita Finkenzeller, Gabriele Kuhn-Schmelz und Rita Wehfritz (2009, S. 60) alles, was ein Mensch von Natur aus benötigt. Sie fügen an, dass der Mensch Mangel oder gar Schaden erleidet, wenn ein Bedürfnis nicht befriedigt wird. Kinder äussern ihre Bedürfnisse gemäss Finkenzeller et al. meist nicht direkt, sondern lassen die Erwachsenen diese durch ein gewisses Verhalten erahnen. Ein Baby, das weint, kann zum Beispiel Hunger signalisieren.

Stefan Schmidtchen (1989, zit. in Hedi Friedrich, 2003, S. 24 ff.) nennt sechs Bereiche für Grundbedürfnisse von Kindern:

Bedürfnisse nach

1. Essen, Trinken, Schlafen und Hygiene
2. Schutz vor Gefahren, vor Verletzungen, vor Reizüberflutung, vor realer Bedrohung sowie vor in der kindlichen Fantasie existierenden Bedrohungen, zum Beispiel vor Drachen
3. einfühlsamem Verständnis und sozialer Beziehung
4. seelischer und körperlicher Wertschätzung
5. Anregung, Spiel und Leistung
6. Verwirklichung und Bewältigung existenzieller Lebenskrisen

Diese sechs Bereiche sind nicht nur biologischer Natur, sondern stellen vor allem auch biopsychosoziale Bedürfnisse eines Kindes dar. Die Bedürfnisse weichen nicht stark von denen der Erwachsenen ab. Für die Befriedigung dieser Bedürfnisse braucht das Kind jedoch die Unterstützung einer Bezugsperson. Gemäss Hedi Friedrich (2003, S. 24 ff.) werden diese Grundbedürfnisse von ihren wichtigsten Bezugspersonen befriedigt, welche dies je nach Lebenserfahrungen, -einstellungen und -umständen nicht immer ausreichend tun (können). Weiter betont Friedrich, dass die Bindung des Kindes an eine oder mehrere Personen nötig ist, um das Kind ausreichend zu versorgen und es beim Ergründen und Begreifen der Welt zu unterstützen und zu begleiten.

Gemäss Remo Largo (1999, S. 17) kann sich ein Kind nur dann entwickeln, wenn sowohl seine physischen wie psychischen Grundbedürfnisse befriedigt werden. Er gibt psychischen und physischen Bedürfnissen den gleichen Stellenwert.

Klaus Grawe (2004, S. 184 ff.) wollte herausfinden, welche Grundbedürfnisse erfüllt sein müssen, damit ein Mensch psychisch gesund ist. Als eines der wichtigsten und empirisch am besten abgesicherten psychischen Grundbedürfnisse nennt Grawe das Bedürfnis nach Bindung.

Somit ist die Bindung nicht nur erforderlich, um die Grundbedürfnisbefriedigung eines Kindes zu gewährleisten, sondern ist selbst ein Grundbedürfnis des Kindes.

3.5 Bindung

In diesem Kapitel werden die Bindungsstile aus der klassischen Bindungstheorie aufgezeigt, die Kleinkinder durch den Kontakt zu ihren primären Bindungspersonen erlernen. Anschliessend wird der Frage nachgegangen, ob und wie der einmal erlernte Bindungsstil sich im Laufe des Lebens verändern kann. Ein wichtiges Element des Kapitels ist der Einfluss des Bindungsstils auf die Persönlichkeit und das Verhalten eines Menschen.

Die klassische Bindungstheorie nimmt eine Klassifikation der kindlichen Bindungsqualität vor. Dabei geht es um die Qualität der Bindung zwischen dem Kind und seiner primären Bezugsperson. In dieser Konstellation wird das Bindungsverhalten vom Kind erlernt. Anhand der sogenannten „Fremden Situation“ wurden vier Bindungsstile eruiert. Die fremde Situation erklärt Karl Heinz Brisch (1999, S. 44 ff.) als eine festgelegte Abfolge von Episoden, an der die Mutter, ihr Kind und eine fremde Person beteiligt sind. Im Verlauf dieser Episoden trennt sich die Mutter zweimal von ihrem Kind und kommt nach einigen Minuten wieder mit ihm zusammen. Dadurch wird das Bindungssystem des Kindes aktiviert, damit aus der Beobachtung des Verhaltens zwischen Mutter und Kind eine verlässliche Auswertung der kindlichen Bindungsqualität gelingt. Brisch beschreibt die vier verschiedenen Bindungsstile folgendermassen:

Sicherer Bindungsstil

Diese Kinder reagieren sofort auf die Trennung der Bezugsperson, indem sie sie lange suchen und wenn sie sie nicht finden, zu weinen beginnen. Sobald die Bezugsperson zurückkommt, freuen sich die Kinder und wollen getröstet werden. Sie können sich schnell wieder beruhigen.

Unsicher-vermeidender Bindungsstil

Die Kinder mit diesem Bindungsstil zeigen kein Bindungsverhalten. Sie reagieren nicht oder nur schwach auf das Verschwinden der Bezugsperson. Dies zeigt sich zum Beispiel durch weniger Enthusiasmus beim Spielen. Auf die Rückkehr der Bezugsperson und deren Versuch, das Kind zu trösten, reagieren sie ablehnend.

Unsicher-ambivalenter Bindungsstil

Diese Kinder zeigen auf die Trennung am meisten gestresstes Verhalten und weinen heftig. Den Bezugspersonen gelingt es bei der Rückkehr nicht, sie wieder zu beruhigen. Die Kinder suchen einerseits den Körperkontakt, andererseits verhalten sie sich aggressiv gegenüber der Bezugsperson. Sie brauchen sehr lange, um sich wieder zu beruhigen.

Desorganisierter Bindungsstil

Diese Klassifikation wurde zusätzlich erstellt für Kinder, die keinem der obigen Stile zugeordnet werden konnten. Diese Kinder zeigten desorganisierte Verhaltensweisen wie zum Beispiel, dass sie zur Bezugsperson laufen und auf halbem Weg wieder umdrehen. Ihr Bindungssystem ist zwar aktiviert, das Bindungsverhalten äussert sich aber

nicht in ausreichend konstanten und eindeutigen Verhaltensstrategien. Dieses Muster wurde oft bei Risikogruppen wie Kindern traumatisierter Eltern gefunden. Brisch nimmt an, dass ein fließender Übergang zu psychopathologischen Verhaltensweisen besteht.

Das Bindungsverhalten entwickelt sich nach Vöttner (2001/2010, S. 18 ff.) im Kleinkindesalter am intensivsten, die Entwicklung dauert aber bis ins Erwachsenenalter an. Das heisst, dass der Bindungsstil kein starres Element ist, sondern dass er sich im Verlaufe des Lebens verändern kann. Weiter führt Vöttner aus, dass sich das Bindungssystem ändert, weil sich auch der Zweck und die Funktionen von Bindung im Verlaufe des Lebens ändern.

Vöttner (2010, S. 77) legt einen Schwerpunkt auf den Einfluss gemachter Bindungserfahrungen beziehungsweise des Bindungsstils auf die Persönlichkeit und auf das Verhalten einer Person. Dies untersucht er zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Bild des Selbst und von anderen Personen. Er sagt, dass sicher gebundene eher ein hohes Selbstwertgefühl aufweisen, während unsicher ambivalent und unsicher vermeidend gebundene Personen ein tieferes Selbstwertgefühl haben. Menschen mit unsicher vermeidendem Bindungsstil zeigen anderen Menschen gegenüber wenig Vertrauen. Solche mit sicherem oder unsicher ambivalentem Bindungsstil können eher anderen Menschen vertrauen.

Vöttner (2010, S. 83) stellt des Weiteren einen Zusammenhang zur Emotionsregulierung her. So können Kinder, die keine zuverlässige interpersonale Emotionsregulierung (siehe Kapitel 3.3.3 Emotionale Entwicklung) erlebt haben, Defizite bei der Entwicklung eigener Strategien zur intrapersonalen Emotionsregulierung aufweisen. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder lernen beispielsweise, dass ihre Emotionen von den Bezugspersonen dann am ehesten reguliert werden, wenn sie ausgeprägte Expressivität und Anhänglichkeit zeigen. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder lernen, Emotionen nicht zu zeigen, da dies auf ablehnende Reaktionen stösst. Solche Kinder versuchen mit dieser Situation umzugehen, indem sie sich auf nicht emotionale, nicht soziale Aspekte des Lebens fokussieren. Daraus können ein emotionsarmer Ausdruck trotz innerer Belastung und ein überkontrollierendes Verhalten entstehen. Je nach Bindungsstil gehen daher Unterschiede im Aufsuchen sozialer Unterstützung hervor. Das heisst, dass wenn der Bindungsstil eines Kindes von der Fachperson erkannt wird, dadurch einige seiner Verhaltensweisen erklärt werden können.

3.6 Loyalität

In den Ausführungen zum Praxisbeispiel aus der Sozialarbeit wurde ersichtlich, dass das Thema Loyalität einen Platz in dieser Arbeit verdient. Es geht dabei um die Loyalität des Kindes zu seinen Eltern. Sobald die Eltern oder das Zuhause im Gespräch zum Thema werden, kann einer Auseinandersetzung mit dem Thema Loyalität kaum mehr aus dem Weg gegangen werden.

Als Basis wird der Begriff Loyalität erklärt. Zuerst wird er auf einer allgemeinen Ebene definiert, um dann spezifischer zu werden und auf die Loyalität zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen zu kommen. Zum Schluss wird der Fokus auf den Loyalitätskonflikt gesetzt und auf die Situationen, in denen er beim Kind vorkommen kann. Später, im methodischen Teil, werden Strategien für den Umgang mit Loyalitätskonflikten im Gespräch aufgezeigt (Kapitel 4.10).

3.6.1 Loyalität allgemein

Ivan Boszormenyi-Nagy und Geraldine M. Sparks (1973/1981, S. 66 ff.) erwähnen, dass Loyalität viele verschiedene Bedeutungen vom individuellen Treue-Empfinden bis zum Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft umfassen. Sie definieren Loyalität als eine positive Haltung der Zuverlässigkeit, die eine einzelne Person einem „Loyalitätsobjekt“ entgegenbringt. Dazu muss die einzelne Person den Geist der Erwartungen der Gruppe verinnerlichen und ganz bestimmte Verhaltensweisen zeigen.

Das Nichterfüllen von Verpflichtungen, die durch die loyale Haltung entstehen, führt nach Boszormenyi-Nagy und Sparks zu Schuldgefühlen, die die Bildung eines sekundären, systemregulierenden Kräftemechanismus' nach sich ziehen. Weitere Motive, weshalb man sich loyal verhält, können Druck von aussen, ein bewusstes gemeinnütziges Interesse, ein bewusst erkanntes Verpflichtungsgefühl oder ein unbewusst verbindlicher Zugehörigkeitszwang sein.

Boszormenyi-Nagy und Sparks zählen Identifizierung mit der Gruppe, Vertrauen, Verlässlichkeit, Verantwortungsgefühl, gewissenhafte Pflichterfüllung, Treue und unerschütterliche Ergebenheit zu den Elementen der Loyalität des Einzelnen.

3.6.2 Loyalität des Kindes

Die bisherigen Ausführungen waren von allgemeinem Charakter. Nun ist es notwendig zu beschreiben, was Loyalität für das Kind bedeutet. Boszormenyi-Nagy und Sparks (1973/1981, S. 76) betonen, dass das Kind zum Schuldner seiner Eltern und all derjenigen wird, die in den Augen des Kindes einen Zuspruch von Vertrauenswürdigkeit verdienen. Das Kind stehe seinen Eltern gegenüber während seines ganzen Lebens in existentieller Dankesschuld.

Martine Delfos (2001/2010, S. 116) fügt zusätzlich an, dass das Kind, auch nach einer Misshandlung durch die Eltern, ihnen gegenüber loyal bleibt. Es bricht die Loyalität nur zeitweilig, um der Situation entkommen zu können.

3.6.3 Loyalitätskonflikt

Nach Birgit Lattschar und Irmela Wiemann (2007, S. 65 ff.) spricht man von einem Loyalitätskonflikt des Kindes, wenn dieses sich zwei verschiedenen übergeordneten Instanzen gegenüber treu und verpflichtet fühlt. Dies komme vor allem bei Scheidun-

gen und Fremdplatzierungen des Kindes vor. Das Kind fühlt sich beiden Elternteilen beziehungsweise den leiblichen Eltern sowie den Pflegeeltern verbunden. Diese wollen aber allesamt das Kind für sich alleine beanspruchen. Um diesem Konflikt zu entkommen, müsste das Kind jeweils eine Partei zu seinem Gegner erklären. Dies hätte jedoch Auswirkungen auf seine Identität, da es sich selbst als Teil dieser zum Gegner erklärten Partei dann nicht wertschätzen kann.

Die Fachperson der Sozialen Arbeit kann in diesem Sinne auch als übergeordnete Instanz bezeichnet werden. Das Kind kann sich gleichzeitig der Fachperson, die dem Kind helfen will und den Eltern gegenüber für eine Zusammenarbeit verpflichtet fühlen und so in einen Loyalitätskonflikt geraten.

4 Methoden und Techniken für die Gesprächsführung mit Kindern

In diesem Kapitel geht es darum, wichtige methodische Aspekte für die Gesprächsführung mit Kindern zu beschreiben. Die Aufzählung hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Auswahl der Methoden basiert auf den Praxisbeispielen und deren Anforderungen sowie auf den theoretischen Grundlagen aus dem zweiten Teil der Arbeit. Trotzdem haben die Vorgehensweisen einen allgemeinen Charakter und können auch auf andere Situationen von Gesprächen mit Kindern in der Sozialen Arbeit angewandt und bei Bedarf adaptiert werden.

Wo es möglich war, wurde versucht, den Aufbau des Kapitels so zu gestalten, dass er der Chronologie eines in der Realität stattfindenden Gesprächs entspricht. Damit möchten die Autorinnen Ordnung in die Themen bringen, um Zusammenhänge beim Lesen möglichst nachvollziehbar zu machen. Gewisse Punkte, vor allem wenn es um spezifische Methoden geht, kommen aber je nach Gespräch zu einem anderen Zeitpunkt zum Zuge. Diese wurden hier einfach am Schluss angehängt. In diesem Sinne wird zuerst die Vorbereitung des Gesprächs behandelt. Danach stehen Bedingungen und Haltungen für eine gute Kommunikation im Vordergrund. In diesem Zusammenhang wird auf die Beziehung und das Vertrauen zwischen Fachperson und Kind eingegangen. Anschliessend geht es darum, wie das Gespräch am besten aufgebaut werden kann. Danach wird die Transparenz bezüglich Inhalt und Vorgehen dem Kind gegenüber abgehandelt. Darauf kommen die Methoden, die je nach Bedarf in eine individuelle Reihenfolge gesetzt werden können. Diese sind geeignete Frageformen sowie das Malen und das Spielen als ganz spezifische Methoden für Gespräche mit Kindern. Als spezifische Aufgabe für Gespräche, in denen es um die Eltern des Kindes geht, wird noch der Umgang mit Loyalitätskonflikten der Kinder besprochen.

Bei diesem Versuch der Chronologie ist zu beachten, dass die Themen trotzdem ineinander fließen können. So beeinflussen Bedingungen und Haltungen zum Beispiel bereits die Vorbereitung, obwohl sie in dieser Auflistung nach der Vorbereitung aufgeführt sind. Und umgekehrt kann man sich auf die Signalisierung von Haltungen und Bedingungen für das Gespräch vorbereiten. Eine starre Chronologie in der Vorbereitung und Durchführung des Gesprächs ist also mit Vorsicht zu geniessen und würde der Praxis so nicht entsprechen.

4.1 Vorbereitung

Wie bei allen Gesprächen in der Sozialen Arbeit ist auch hier eine ausführliche Vorbereitung sinnvoll und für den Verlauf des Gesprächs hilfreich. So können beispielsweise die Punkte, die angesprochen werden wollen, als Erinnerung schriftlich festgehalten werden. Ausserdem können vor dem Gespräch Hypothesen über die Klientin oder den Klienten aufgestellt werden um anschliessend im Gespräch herauszufinden, ob sie sich verifizieren oder nicht. Hier wurde des Weiteren die Einladung des Kindes zur Vorbereitung gezählt. Es gibt aber noch etliche weitere Möglichkeiten, sich auf ein

Gespräch vorzubereiten. Davon wurden zwei spezifische für die Vorbereitung des Gesprächs mit einem Kind ausgewählt: Die Einladung des Kindes zum Gespräch und die Raumgestaltung.

Bezogen auf die Soziokulturelle Animation, kann die Vorbereitung auf ein Gespräch je nach dem auch kürzer oder ganz weg fallen, falls die SKA das Gefühl haben, dass ein sofortiges Gespräch stattfinden soll oder wenn das Kind dies sofort wünscht. Für solche spontane Gesprächssituationen ist von Vorteil, wenn sich die/der SKA bereits im Vorfeld mit möglichen Gesprächssituationen auseinandersetzt – zum Beispiel entlang der Themen die in der vorliegenden Bachelor-Arbeit behandelt werden.

Meist wird es auch möglich sein ein Gesprächstermin mit dem Kind auf einen späteren Termin zu vereinbaren, um somit Zeit für die Vorbereitung zu erhalten.

4.1.1 Einladung

Je nach Praxissituation ist eine Einladung des Kindes zum Gespräch erforderlich. Dies ist zum Beispiel im formaleren Praxisbeispiel des Abklärungsgesprächs im Kinderschutz der Fall. Denn hier wird das Gespräch von der Sozialarbeiterin / dem Sozialarbeiter initiiert, und das Kind weiss vor dem Erhalt der Einladung unter Umständen noch nichts davon. Da diese Einladung dann auch etwas überraschend für das Kind sein könnte, ist es wichtig, dass auf die Art und Weise, wie das Kind eingeladen wird, Acht gegeben wird. Im Beispiel des Kidstreffs entsteht das Gespräch hingegen auf Initiative des Kindes oder durch das persönliche Angebot der/des SKA, und eine Einladung ist aufgrund des persönlichen / mündlichen Kontakts nicht notwendig.

Diana Baumgarten und Tanja Trost-Melchert (2009, S. 9) thematisieren die Einladung des Kindes in ihrem von UNICEF Schweiz herausgegebenen Leitfaden für die Anhörung des Kindes im Scheidungsprozess. Sie betonen, dass die Einladung schriftlich erfolgen soll, da sich Kinder am Telefon oft überfordert fühlen und Verständigungsprobleme auftreten können. Für den Brief gibt es einiges zu beachten: Er sollte direkt an das Kind gerichtet sein und nicht an die Eltern. Ausserdem ist es hilfreich, wenn die Fachperson beim Verfassen vom gewohnten formalen Stil wekommt und das Kind in einer altersgerechten Sprache, auf persönliche Art und Weise anspricht.

Dieser Aspekt wird von Andrea Büchlers und Heidi Simonis Erhebung (2009, S. 102) über die Wünsche der Kinder an die Anhörungspraxis bestätigt. So empfinden die Kinder die Standardbriefe als wenig ansprechend und unpersönlich und verstehen komplizierte Formulierungen und Inhalte nicht. Ausserdem wünschen sich die Kinder, das Datum und die Zeit des Termins rechtzeitig zu erfahren, um sich mental auf die Anhörung vorbereiten zu können.

Baumgartens und Trost-Melcherts Leitfaden (2009, S. 10) ist in diesem Zusammenhang zu entnehmen, dass der Brief einen Terminvorschlag enthalten soll, so dass das Kind auch die Möglichkeit erhält, einen alternativen Vorschlag zu machen. Dafür braucht

es eine Information, wie und wo eine Verschiebung oder Absage stattfinden kann. Ausserdem müssen die Dauer und der Inhalt des Gesprächs angegeben sein. Mit diesen Angaben soll es dem Kind ermöglicht werden, möglichst autonom darüber entscheiden zu können, ob es am Gespräch teilnehmen möchte und eventuell selbständig abzusagen oder den Termin zu verschieben.

Diese Anforderungen entstanden im Zusammenhang mit der Anhörung im Scheidungsverfahren. Sie sind aber nicht in diesem Sinne spezifisch, sondern haben einen allgemeinen Charakter, weshalb sie sich auch für andere Gespräche mit Kindern in der Sozialen Arbeit anwenden lassen. Bei den meisten Punkten handelt es sich um die Gewährung von Transparenz und Autonomie dem Kind gegenüber. Es soll so genau wie möglich wissen, worum es bei dem Gespräch geht und was auf es zukommt. So hat es die Möglichkeit, sich für oder gegen das Gespräch zu entscheiden und sich gegebenenfalls darauf vorzubereiten.

4.1.2 Raumgestaltung

Bezüglich der Raumgestaltung müssen vor allem dann Überlegungen vorgenommen werden, wenn das Gespräch in einem Raum stattfindet, in dem sich sonst keine Kinder aufhalten. Auch mit diesem Thema haben sich Baumgarten und Trost-Melchert (2009, S. 10 ff.) im Zusammenhang mit der Anhörung im Scheidungsprozess auseinandergesetzt. Sie raten davon ab, das Gespräch in der Schule oder beim Kind zu Hause zu führen, wie es im Praxisbeispiel der Sozialarbeit vorgeschlagen wurde, da das Eindringen eines fremden Menschen in die Privatsphäre für das Kind beängstigend oder unangenehm sein könnte.

Wenn das Gespräch also in den Räumlichkeiten der Institution stattfinden soll, handelt es sich dabei höchstwahrscheinlich um einen Raum, in dem sonst keine Kinder spielen, und es müssen daher Überlegungen über die Gestaltung des Gesprächsraumes gemacht werden.

Diesbezüglich empfehlen Baumgarten und Trost-Melchert, eine persönliche Atmosphäre zu schaffen. Ausserdem sei es sinnvoll, Spielsachen zur Beschäftigung des Kindes bereitzulegen. Auf das Spielen wird in dieser Arbeit im Kapitel 5.6 Spielen näher eingegangen.

Baumgarten und Trost-Melchert (2009, S. 11) merken an, dass ein permanenter Blickkontakt negativ für das Kind sei und daher die Sitzordnung ums Eck gestaltet werden sollte. Ausserdem entstehe so eine ideale Gesprächsdistanz.

Dies bestätigt Delfos (2001/2010, S. 82), indem sie darauf aufmerksam macht, dass es Kindern oft unangenehm ist, wenn sie angeschaut werden, während sie etwas erzählen. Sie können freier erzählen, wenn sie mit dem Erwachsenen nebeneinander sitzen.

4.2 Haltungen und Bedingungen für die Kommunikation mit Kindern

Um auf mögliche Haltungen und Bedingungen für das Gespräch mit Kindern einzugehen, muss zunächst der Begriff Kommunikation geklärt sein. Danach wird auf mögliche Haltungen und Bedingungen für die Kommunikation mit Kindern eingegangen, wo zunächst die personenzentrierte Haltung mit den Teilaspekten Kongruenz, Empathie und Wertschätzung/Akzeptanz nach Carl R. Rogers vorgestellt wird. Weiter wird auf die Kommunikationsbedingungen und die Metakommunikation nach Martine F. Delfos eingegangen. Schliesslich wird die „Theory of Mind“ als Kommunikationsbedingung gemäss Joachim Bauer erläutert.

4.2.1 Begriffsbestimmung Kommunikation

Zusammengefasst wird der Begriff Kommunikation auf folgende Aspekte eingegrenzt:

- Kommunikation beinhaltet das Senden und Empfangen von Mitteilungen
- Sie wird als soziale Kommunikation eingegrenzt – geschieht also zwischen Menschen
- Interaktion findet dann statt, wenn eine wechselseitige Beeinflussung zwischen Mitteilungssendenden und -empfangenden geschieht
- Kommunikation wird in verbale und nonverbale Kommunikation eingeteilt
- Die Mitteilungsempfangenden gewichten die nonverbalen Botschaften der Sendenden sehr stark, was vor allem bei Nichtübereinstimmung zwischen Verbalem und Nonverbalem auffällt

Diese Aufstellung soll als Definition von Kommunikation für diese Bachelor-Arbeit gelten. Folgend wird nun auf die einzelnen Aspekte im Detail eingegangen.

Kommunikation beinhaltet das Senden und Empfangen von Mitteilungen

In der Literatur finden sich verschiedene und auch gegensätzliche Definitionen zum Begriff Kommunikation. Grundsätzlich gehen viele davon aus, dass ein Austausch zwischen mindestens zwei Personen stattfindet. Es gibt nach Friedemann Schulz von Thun (2005, S. 11 ff.) eine Senderin / einen Sender, die/der eine Nachricht sendet und eine Empfängerin / einen Empfänger, welche/welcher die Nachricht empfängt. Nach Schulz von Thun findet dieses Senden und Empfangen auf vier Ebenen statt, auf der Sach-, Beziehungs-, Appell- und Selbstoffenbarungsebene. Michael Argyle (2005, S. 63) schreibt, dass die Mitteilung von der Senderin / vom Sender verschlüsselt und von der Empfängerin / vom Empfänger entschlüsselt wird und so für beide eine Bedeutung hat. Je nachdem, ob der Verschlüsselungs- mit dem Entschlüsselungsakt übereinstimmt, hat die Mitteilung für die beiden die gleiche oder eben eine unterschiedliche Bedeutung.

Sie wird als soziale Kommunikation eingegrenzt – geschieht also zwischen Menschen

In unserer Gesellschaft wird der Begriff Kommunikation sehr weit gefasst. Gemäss Wolfgang Eichler (2008, S. 10) benutzen wir das Wort Kommunikation für „In-Verbindung-Treten“, was mit einschliesst, dass Maschinen, Computer oder auch Organe im Körper kommunizieren. Für die vorliegende Arbeit möchte der Begriff jedoch enger gefasst werden und sich nur auf die zwischenmenschliche Kommunikation beziehen. Maria Solèr (2007, S. 3) zum Beispiel spricht von sozialer Kommunikation, die zwischen Menschen passiert. Und auch Paul Watzlawick, Janet H. Beavin und Don D. Jackson (2007, S. 50) beziehen sich auf die menschliche Kommunikation.

Interaktion findet dann statt, wenn eine wechselseitige Beeinflussung zwischen Mitteilungssendenden und -empfangenden geschieht

Über die Abgrenzung des Begriffs Kommunikation vom Begriff Interaktion finden sich viele verschiedene Ansichten. Während Eichler (2008, S. 10) Interaktion als Teilbegriff von Kommunikation definiert, trennen Paul Watzlawick et al. (2007, S. 50 ff.) die beiden Begriffe. Watzlawick et al. bezeichnen Interaktion als Ablauf von Mitteilungen zwischen mindestens zwei Personen, die Kommunikation hingegen als die Mitteilungssendung ausgehend von einer Person.

Maria Solèr (2007, S. 3) fasst Kommunikation als einen Sammelbegriff für alle Vorgänge, in denen eine bestimmte Information gesendet und empfangen wird, zusammen. Sobald man sich wechselseitig beeinflusst, wird gemäss Thomas Steiger und Erich Lippmann (2003, zit. in Solèr, 2007, S. 3) von Interaktion gesprochen.

Kommunikation wird in verbale und nonverbale Kommunikation eingeteilt

Nonverbale Kommunikation umfasst jene Kommunikationswege, welche nicht verbal sind, also nicht in Form von Sprechen geschehen. Dazu gehören gemäss Argyle (2005, S. 201 ff.) unter anderem folgende Körpersignale:

- Gesichtsausdruck
- Blick
- Gesten und Körperbewegungen
- Körperhaltung
- Kleidung, Körperbau und andere Aspekte der äusserlichen Erscheinung

Gesichtsausdruck

Durch seine hohe Ausdruckskraft teilt Argyle (2005, S. 201) dem Gesicht den wichtigsten Bereich des Körpers für nonverbale Signalsendung zu. Mit dem entsprechenden Gesichtsausdruck können nach Argyle persönliche Eigenschaften, Gefühle oder Interaktionssignale geäussert werden. Auch der im Kapitel 3.3.3 beschriebene Emotionsausdruck findet hauptsächlich über den Gesichtsausdruck und eventuell noch über die Körperhaltung statt. Für Gwyneth Doherty-Sneddon (2005, S. 151 ff.) ist das Gesicht deshalb so wichtig, weil es im Gegensatz zu den anderen nonverbalen Kanälen, welche eher die Intensität von Emotionen zeigen können, die Art der Emotion signalisieren kann. Aus dem Gesichtsausdruck kann bei Kindern gemäss Doherty-

Sneddon herausgelesen werden, was es gerade fühlt und ob es das, was man gesagt hat, verstanden hat oder nicht.

Blick

Seinen Blick benutzt der Mensch grundsätzlich, um nonverbale Signale des Gegenübers aufzunehmen oder zu verfolgen (Argyle, 2005, S. 217). Die Dauer des Blickes oder die Blickrichtung können nach Argyle aber trotzdem von anderen als Bedeutung oder Unterstreichung der verbalen Kommunikation entschlüsselt werden und laufen hauptsächlich unbewusst ab. Wenn einen das Kind direkt in die Augen schaut, kann das gemäss Doherty-Sneddon (2005, S. 148 ff.) aus Selbstsicherheit oder Vertrauen sein oder es besteht die Tatsache, dass das Kind wichtig findet, was man sagt. Wenn ein Kind hingegen zur Seite schaut, kann dies nach Doherty-Sneddon neben Hemmung oder Unsicherheit auch bedeuten, dass das Kind sich auf die Gesprächsinhalte konzentriert. Den Blick abzuwenden ist also nicht in jedem Fall ein negatives Zeichen.

Gesten und Körperbewegungen

Vor allem die Hände, aber auch Kopf und Füsse werden gemäss Argyle (2005, S. 237) für Gestik und Körperbewegungen eingesetzt und gehören zur nonverbalen Kommunikation. Die Bewegungen und deren Bedeutung gestalten sich von Gesellschaft zu Gesellschaft unterschiedlich. Nach Doherty-Sneddon (2005, S. 88 ff.) hilft den Menschen das Gestikulieren während des Sprechens, um zu planen, was man sagen möchte und beeinflusst so den Redefluss. Gesten stehen aber nicht nur im Zusammenhang mit dem Denken sondern auch mit Gefühlen. Sie spricht dann von emotionalen Gesten wie zum Beispiel das Herumzappeln, welches bei Kindern vor allem bei Nervosität oder starker Konzentration auf das Artikulieren zu beobachten ist.

Körperhaltung

Die Körperhaltungen eines Menschen teilt Argyle (2005, S. 255) in die drei Haupthaltungen Stehen, Sitzen und Liegen ein. Diese Haltungen können in vielen weiteren Variationsformen mittels Einsetzung aller Körperteile über Gefühle und Einstellungen einer Person informieren.

Kleidung, Körperbau und andere Aspekte der äusserlichen Erscheinung

Mittels Kleidung, Abzeichen und Schmuck kann die eigene äussere Erscheinung manipuliert werden und wiederum nonverbale Signale senden (Argyle, 2005, S. 303). Auch das Gesicht, das Haar, die Haut und der Körperbau können über Einstellung, Gruppenzugehörigkeit oder die aktuelle Befindlichkeit Auskunft geben.

Doherty-Sneddon (2005, S. 231 ff.) bezeichnet die Sprache als einen wesentlichen Teil der Kommunikation und des Denkens, räumt aber ein, dass die nonverbale Kommunikation dem Kind eine weitere wertvolle Möglichkeit bietet, sich auszudrücken und mitzuteilen. Nach Doherty-Sneddon kann das Kind durch nonverbale Kommunikation sein Repertoire an Einflussnahme auf andere erweitern, was ihm ein Gefühl der Selbstwirksamkeit gibt. Wenn man weiss, wie sich die nonverbale Kommunikation bei

Kindern abspielt, kann man gemäss Doherty-Sneddon die Mitteilungen besser verstehen und deren zugrunde liegenden sozialen und kognitiven Entwicklungsstand erkennen.

Die Mitteilungsempfangenden gewichten die nonverbalen Botschaften der Sendenden sehr stark, was vor allem bei Nichtübereinstimmung zwischen Verbalem und Nonverbalem auffällt

Eichler (2008, S. 30) zeigt auf, dass nonverbale Signale, welche nicht der verbalen Botschaft entsprechen – als Beispiel eine wilde Drohung mit zugleich schüchterner Körperhaltung – die Kommunikation als unauthentisch erscheinen lässt. Somit kann gefolgert werden, dass nonverbale Signale grossen Einfluss auf die verbale Kommunikation haben.

Die nonverbale Kommunikation nimmt also während eines Gesprächs einen wichtigen Platz ein. Über nonverbale Signale können eigene Haltungen und Emotionen zur Gesprächspartnerin / zum Gesprächspartner oder dem Gesprächsthema sichtbar werden. Solche nonverbalen Signale können gemäss Argyle (2005, S. 16) bewusst oder unbewusst geschehen. Somit ist es sehr wichtig, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit sich der Macht der nonverbalen Kommunikation bewusst sind. Können sie ihre nonverbalen Signale reflektieren, können sie auch versuchen, Einfluss darauf zu nehmen, welche Signale sie wie senden und somit ihre Haltung gegenüber dem Kind oder dem Gesprächsthema signalisieren. Bei Übereinstimmung von verbalen Aussagen und nonverbalen Signalen kann von Kongruenz, sprich Authentizität, gesprochen werden. Dies bestätigt also die Wichtigkeit der im nächsten Kapitel beschriebenen Kongruenz aus der personenzentrierten Haltung von Carl Rogers.

Doherty-Sneddon (2005, S. 235) empfiehlt den Professionellen der Sozialen Arbeit in ihrer Arbeit ausserdem, die nonverbalen Signale seitens des Kindes zu berücksichtigen, denn diese geben viele zusätzliche Informationen, welche sprachlich vielleicht nicht formuliert werden können.

Die Fachpersonen der Sozialen Arbeit sollen also einerseits ihre eigenen nonverbalen Signale reflektieren und als Mittel einsetzen, um dem Kind gesprächsfördernde Haltungen, wie eben die personenzentrierte Haltung von Rogers, zu signalisieren. Andererseits sollen sie auf nonverbale Signale des Kindes achten, welche sowohl zusätzliche Informationen, als auch Hinweise auf Nichtübereinstimmung zwischen Nonverbalem und Verbalem geben können. Diese Nichtübereinstimmung sollte im Gespräch angesprochen werden, um eine Verbindung zum Kind aufzubauen sowie der (Problem-)Situation genauer auf die Spur kommen zu können.

4.2.2 Haltungen und Bedingungen

Folgend werden hier Haltungen und Bedingungen für die Kommunikation mit Kindern vorgestellt. Dabei ist es schwierig, diese beiden Begriffe voneinander zu trennen,

denn Haltungen können sowohl Kommunikationsbedingungen darstellen und umgekehrt. Sie fließen thematisch ineinander und sind Hand in Hand Voraussetzungen für die Kommunikation mit Kindern. Die genaue Definition für Haltung befindet sich in Kapitel 4.3 „Beziehung“.

Personenzentrierte Haltung nach Carl R. Rogers

Rogers (2005, S. 98) nennt Haltungen, die eine Therapeutin oder ein Therapeut in einer Beratung einnehmen kann, um der Klientin oder dem Klienten gegenüber ein wachstumsförderndes Gesprächsklima entgegenbringen zu können. Diese Haltungen wirklich und echt einzunehmen und umzusetzen ist gemäss Rogers sehr anspruchsvoll. Besonders den Aspekt der Empathie, bei welchem man sich so weit in die Welt des Gegenübers hineinfühlen muss, dass dessen Gefühle so nachvollziehbar werden, als könnten sie die eigenen sein.

Kongruenz

Gemäss Rogers (2005, S. 98 ff.) sollen die Fachpersonen ihrer Adressatenschaft ehrlich und echt von Mensch zu Mensch begegnen, was bedingt, dass sie wissen, wie sie sich wirklich fühlen und sich nicht scheuen, dies zu zeigen. Nur wenn diese aufrichtige und tiefe Echtheit vorhanden ist, kann gemäss Rogers eine bedeutende Begegnung und Weiterentwicklung zwischen Fachpersonen und Klientel entstehen.

Im Zusammenhang mit den Ausführungen zur nonverbalen Kommunikation oben wurde ersichtlich, dass ein Versuch, Gefühle oder Gedanken verbal zu vertuschen, gefährlich ist, da nonverbale Signale einen verraten könnten. So ein Vorfall wäre für das Vertrauen und die Beziehung verheerend. Eine kongruente Haltung hingegen weckt das Vertrauen des Gegenübers (vergleiche Kapitel 4.3 „Beziehung“ und Kapitel 4.4 „Vertrauen“).

Empathie

Rogers (2005, S. 100 ff.) sieht eine wachstumsfördernde Beziehung zwischen Adressatenschaft und Professionellen vor allem dann, wenn die Professionellen sich in die Welt der Adressatenschaft einfühlen können. Die Gefühle der Klientin oder des Klienten sollen nach Rogers so auch zu den Gefühlen der Therapeutin oder des Therapeuten werden, welche oder welcher die eigene Identität bei diesem empathischen Prozess aber nicht verlieren darf.

Für den Fall, dass das Gegenüber ein Kind ist, meint Norbert Rath (2011, S. 93) in diesem Zusammenhang, dass die Fachperson, wenn sie das Kind verstehen will, eine gemeinsame soziale Wirklichkeit mit ihm teilen und diese Wirklichkeit in ähnlicher Weise wahrnehmen soll. Die Welt der Kinder unterscheidet sich aber aufgrund des Entwicklungsstandes von derjenigen der Erwachsenen, was für diese Aufgabe eine Herausforderung darstellt. Die Erinnerung an die eigene Kindheit stellt für die Fachperson dabei ein hilfreiches Instrument dar. Dieses ist aber fehlbar, weil die eigene Kindheit der Fachperson unter Umständen Jahrzehnte zurückliegt.

Positive Wertschätzung / Akzeptanz

Hier soll nach Rogers (2005, S. 102 ff.) die Klientin oder der Klient als Persönlichkeit geschätzt werden, indem eine positive und akzeptierende Haltung eingenommen wird. Für Rogers ist dabei wichtig, dass man vom Gegenüber nicht Besitz ergreift und die Haltung stark ist, aber nicht fordernd. Die Adressatenschaft soll gemäss Rogers auch negative Gefühle, die sie im Moment verspürt, äussern dürfen.

Bezogen auf die vorgestellten Praxisbeispiele der Soziokulturellen Animation und der Sozialarbeit (siehe Kapitel 2 über die Praxisbeispiele) ist die personenzentrierte Haltung gemäss Rogers unterschiedlich umsetzbar. Empathie als anspruchsvollsten Aspekt der Haltung wird womöglich einfacher über längere Zeit, mit regelmässigen Kontakten, zu realisieren sein als kurzfristig in spontanen, einmaligen Gesprächen. Da die Wahrscheinlichkeit grösser ist, dass es sich in den Praxisbeispielen eher um kurzfristige Treffen handelt, sind die Professionellen der Sozialen Arbeit erst recht gefordert, dem Kind im Gespräch Verständnis und Wohlwollen als Person und für seine Situation zu signalisieren.

Kommunikationsbedingungen

Bezogen auf Gespräche mit Kindern formuliert Delfos (2001/2010, S. 98) sogenannte Kommunikationsbedingungen:

- Dieselbe Augenhöhe wie das Kind einnehmen
- Das Kind anschauen, während man spricht
- Abwechselnd Augenkontakt herstellen und unterbrechen, während man mit dem Kind spricht
- Dafür sorgen, dass das Kind sich wohlfühlt
- Dem Kind zuhören
- Mit Beispielen zeigen, dass bei einem ankommt, was das Kind sagt
- Das Kind dazu ermutigen, zu erzählen, was es findet oder will, weil man das sonst nicht weiss
- Spielen und Reden möglichst kombinieren
- Darauf hinweisen, dass man das Gespräch unterbricht und später fortsetzen wird, sobald man merkt, dass das Kind nicht mehr bei der Sache ist
- Dafür sorgen, dass das Kind nach einem schwierigen Gespräch wieder zu sich kommen kann

Diese konkreten Punkte beziehen sich im Kern auf die oben beschriebenen Haltungen von Carl Rogers, wie zum Beispiel sich von Mensch zu Mensch zu begegnen. Umgesetzt können sie wesentlich zu einem guten Gesprächsklima beitragen.

Dieselbe Augenhöhe wie das Kind einnehmen – Das Kind anschauen, während man spricht – Dafür sorgen, dass das Kind sich wohlfühlt

Es existieren mehrere Faktoren, aufgrund welcher Erwachsene den Kindern „überlegen“ sind. Doherty-Sneddon (2005, S. 34) nennt dazu zum Beispiel die Tatsache, dass

Erwachsene grösser sind als Kinder, was automatisch Dominanz signalisiert. Bei der Begrüssung eines Kindes ist es deshalb nach Doherty-Sneddon sehr wichtig, dass das Kind ehrliche Freude vom Erwachsenen spürt, um sich wohl zu fühlen. Diese Aussagen zeigen deutlich, dass die Initiative der Gesprächsgestaltung und der Einfluss auf den Gesprächserfolg klar auf Seiten der Erwachsenen, hier der Professionellen der Sozialen Arbeit liegt. In Form der von Martine Delfos formulierten Kommunikationsbedingungen heisst dies, dieselbe Augenhöhe wie das Kind einzunehmen, dem Kind in die Augen schauen, um seine Aufmerksamkeit ihm gegenüber zu signalisieren und dafür zu sorgen, dass es sich während des Gesprächs wohl fühlt.

Abwechselnd Augenkontakt herstellen und unterbrechen, während man mit dem Kind spricht

In unserer Kultur ist der Augenkontakt sehr wichtig beim Sprechen. In Gesprächen ist es jedoch nicht immer sinnvoll, auf das Halten des Augenkontaktes zu beharren. Vor allem bei Kindern kann ein vorübergehendes „Nichtanschauen“ sinnvoll sein. Delfos (2001/2010, S. 80 ff.) empfiehlt, zuerst herauszufinden, ob das Kind Augenkontakt sucht oder nicht. Wenn es sich abwendet, bestehen gemäss Delfos dafür verschiedene Gründe, wie zum Beispiel Angst, fehlende Motivation, Schüchternheit oder auch kulturelle Unterschiede. Bei letzterem Punkt ist ein vorsichtiger Umgang gefragt. Grundsätzlich empfiehlt Delfos die Vermutung für das Vermeiden des Augenkontaktes zu benennen, um so zu versuchen, eine Verbindung zum Kind herzustellen.

Aus Sicht der/des SKA des Kidstreffe (siehe Praxisbeispiele Kapitel 2) kann davon ausgegangen werden, dass die Herstellung des Augenkontaktes zum Kind ohne weitere Hürden funktionieren sollte, da sich beide Seiten schon etwas kennen. Je nachdem, mit welchem Anliegen oder Problem das Kind konfrontiert ist, kann dies situativ jedoch auch anders sein und benötigt mehr Fingerspitzengefühl.

Bezogen auf das sozialarbeiterische Praxisbeispiel steht die/der SA vor einem ihr oder ihm noch unbekannten Kind, sie/er muss wie oben erwähnt die Situation zuerst einschätzen und dann in entsprechender Art und Weise eine Gesprächsbeziehung mit dem Kind aufbauen.

Dem Kind zuhören – Mit Beispielen zeigen, dass bei einem ankommt, was das Kind sagt

Delfos (2001/2010 S. 85 ff.) betont hier, dass an einem Gespräch nur dann von beiden Seiten teilgenommen wird, wenn eine gemeinsame Gesprächsbasis gelegt wurde. Das setzt nach Delfos voraus, dass die erwachsene Person ihre „Überlegenheit“ nicht ausnutzt, um das ganze Gespräch vorzubestimmen, sondern dem Kind wirklich zuhört. Dazu benötigt man auch Geduld, da gemäss Delfos Kinder – im Gegensatz zu den meisten Erwachsenen – dazu tendieren, von einem Thema zum anderen zu springen und während des Gesprächs andere Interessen zu verfolgen. Kinder kennen den Prozess der Gesprächsführung nicht und machen sich auch keine Gedanken über die Konsequenzen ihrer Aussagen. Deshalb sieht Delfos die Aufgabe bei den Erwachsenen als Gesprächsführende, das Kind über ihre Vorhaben und ihre Erwartungen an die Form der Beteiligung des Kindes am Gespräch zu informieren.

Um dem Kind zu zeigen, dass man gehört und verstanden hat, was das Kind erzählt hat, nennt Delfos (2001/2010, S. 90) folgende Formulierung als Beispiel:

- Ich weiss nicht wie es ist, in einem Kinderheim zu wohnen. Jetzt wo du sagst, dass..., verstehe ich es besser. Darauf wäre ich nie gekommen.

Das Kind dazu ermutigen, zu erzählen, was es findet oder will, weil man das sonst nicht weiss

Kinder sehen Erwachsene oft als allmächtig und allwissend an, was gemäss Delfos (2001/2010, S. 91 ff.) widerlegt werden sollte. Um die Motivation des Kindes zur Meinungsäusserung zu aktivieren und damit einen guten Austausch zu ermöglichen, liegt es gemäss Delfos an der erwachsenen Person, Interesse für das Wissen des Kindes zu signalisieren. Dies kann im Sinne Delfos' mit einer einfachen Formulierungsanpassung ausgesprochen werden:

- Nicht: Wie ist es in deiner Klasse?
- Sondern: Ich weiss nicht wie es in deiner Klasse ist, erzählst du mir etwas darüber?

Aus der Schule sind die Kinder es ja gewohnt, dass die Lehrpersonen ihnen Fragen stellen, auf die sie die Antwort bereits wissen und bei denen es darum geht, das Wissen der Kinder zu testen.

Spiele und Reden möglichst kombinieren

Nähere Beschreibungen zur Kombination von Gespräch und Spiel befinden sich im Kapitel 4.8 Spielen.

Darauf hinweisen, dass man das Gespräch unterbricht und später fortsetzen wird, sobald man merkt, dass das Kind nicht mehr bei der Sache ist

Wenn das Kind ein Gespräch abbricht oder sich kurz ausklinkt, muss das nicht an mangelndem Interesse liegen, sondern nach Delfos (2001/2010, S. 96 ff.) daran, dass es vielleicht emotional zu stark beansprucht wurde. Delfos empfiehlt, das Verhalten des Kindes im Gespräch zu benennen und gegebenenfalls eine Pause zu machen oder das Gespräch zu verschieben.

Dafür sorgen, dass das Kind nach einem schwierigen Gespräch wieder zu sich kommen kann

Um nach einem schwierigen oder anstrengenden Gespräch dem Kind den Schritt zurück in seinen Alltag zurück zu ermöglichen, können nach Delfos (2001/2010, S. 97 ff.) zwei Bedürfnisse seitens des Kindes bestehen. Einerseits ein Spiel oder körperliche Betätigung als Erleichterung. Andererseits vielleicht Kontakt und Trost von der erwachsenen Person. Dabei ist für Delfos sehr wichtig herauszuspüren, welches der beiden Bedürfnisse beim Kind vorherrscht, damit ein geeignetes Ende der Gesprächsbeziehung gelingt.

Metakommunikation

Metakommunikation, von Schulz von Thun (2005, S. 91) als die Kommunikation über die Kommunikation beschrieben, ist nicht nur für die Gespräche mit erwachsenen Menschen wichtig. Im Sinne Delfos' wird in der Metakommunikation darüber gesprochen, wie gesprochen wird oder vielleicht werden sollte. Delfos (2001/2010, S. 98 ff.) sieht die Metakommunikation als unerlässliche Bedingung für jede gute Gesprächsführung – also auch jene mit Kindern. Auch Kinder sollen wissen, wofür dieses Gespräch gedacht ist und welche Möglichkeiten ihm offen stehen, wie zum Beispiel über etwas auch schweigen zu dürfen. Gemäss Delfos ist es für Kinder wie Erwachsene eine Erleichterung zu wissen, dass sie ihre Meinung und Gefühle nicht nur äussern können, sondern dies sogar erwünscht ist.

Zur Metakommunikation gehören gemäss Delfos (2001/2010, S. 106) folgende Voraussetzungen:

- Das Gesprächsziel verdeutlichen
- Das Kind über die eigenen Absichten informieren
- Dem Kind zeigen, dass man Feedback braucht
- Das Kind wissen lassen, dass es auch schweigen darf
- Zu benennen versuchen, was man empfindet, und dem Gefühl Folge leisten (zum Beispiel die Äusserung von Vermutungen über nonverbale Signale des Kindes)
- Das Kind dazu einladen, seine Meinung über das Gespräch zu äussern
- Metakommunikation zu einem festen Bestandteil der Kommunikation machen

Theory of Mind

Es ist sehr wichtig, dass man versucht, sich in die Welt des Kindes zu versetzen. Rogers fordert eine einführende, akzeptierende und echte Haltung gegenüber dem Menschen und auch Delfos folgt dieser Grundhaltung, indem sie zum Beispiel Erwachsene anhält, sich auf dieselbe Augenhöhe wie das Kind zu begeben. Diese Forderung setzt eine besondere Fähigkeit des Menschen voraus. Diese Fähigkeit wird von Joachim Bauer (2005, S. 15 ff.) als „Theory of Mind“ bezeichnet.

Es ist nach Bauer die Fähigkeit, sich intuitive Vorstellungen und vertrauensbildende Gewissheiten über die Gefühle und Absichten eines anderen Menschen machen zu können. Menschen spüren intuitiv, was bei anderen Menschen im Kopf vorgeht und machen automatisch eine Art Vorhersage darüber, was die Person als nächstes tun wird oder wie sie reagieren könnte. Als Beispiel nennt Bauer Eltern, die bei ihrem Kind sofort spüren, wenn es sich bedrängt oder unwohl fühlt, auch wenn es versucht, dies zu überspielen. Die Theory of Mind ist eine Gabe des Menschen, nonverbale Signale von anderen wahrzunehmen, sich daraus Eindrücke über die Person zu machen und schliesslich vorauszudenken, wie die Person reagieren könnte. Im Gespräch mit Kindern machen sich Professionelle der Sozialen Arbeit also automatisch ein Bild über das vor ihnen stehende Kind. Dies passiert gemäss Bauer nicht rational. Neben den vorgestellten Haltungen und Bedingungen für die Kommunikation mit Kindern sollte man sich die Theory of Mind über das Kind im Gespräch zu Nutzen machen. Man

sollte versuchen, die intuitiv wahrgenommenen nonverbalen Signale und persönlichen Eindrücke über das Kind mit ins Gespräch einzubeziehen. Das bedeutet, dass die Vermutung durch die Theory of Mind aktiv benannt werden. Unter Umständen kann das Kind so mehr Vertrauen gegenüber der/dem Professionellen der Sozialen Arbeit schöpfen, weil es sich mit seinen Gefühlen ernst genommen fühlt.

Natürlich können die hier präsentierten Haltungen und Bedingungen nicht als abschliessende und Erfolg garantierende Rezepte angesehen werden. Das Kind bringt nicht nur mit der Varietät bezüglich seines Entwicklungsstands viel Komplexität mit ins Spiel, sondern auch als Mensch mit seiner ganz eigenen Biografie und aktuellen Lebenssituation.

4.3 Beziehung

Die Beziehung zwischen Klientel und Fachperson ist für den Erfolg der Sozialen Arbeit von grundlegender Bedeutung. So weist Cornelia Schäfter (2010, S. 41 ff.) darauf hin, dass in der aktuellen Literatur in keiner Weise die Wichtigkeit der Beziehung für die sozialarbeiterische Beratung in Frage gestellt wird. Sie fügt hinzu, dass eine gelingende Beziehung gar eine Voraussetzung für funktionierende Hilfe und Beratung in der Sozialen Arbeit darstellt. Daher ist dieses Kapitel dem Thema Beziehung gewidmet. Es steht mit dem vorangegangenen Kapitel über Haltungen und Bedingungen in einem wechselseitigen Zusammenhang. Beide Themen setzen einander gegenseitig für ein Gelingen des Gesprächs voraus. In einem ersten Unterkapitel wird der Begriff Beziehung im Zusammenhang mit der Sozialen Arbeit erklärt. Anschliessend wird auf die Frage eingegangen, wie eine gute Beziehung gefördert werden kann. Dabei werden noch einige konkrete Tipps für die Beziehungsgestaltung in Gesprächen mit Kindern aufgeführt.

4.3.1 Begriffsbestimmung

Wenn in der Sozialen Arbeit von einer professionellen Beziehung die Rede ist, wird nach Schäfter (2010, S. 32 ff.) die Beziehung zwischen professioneller HelferIn / professionellem Helfer und Klientin / Klient gemeint. Schäfter unterscheidet Beziehung aus pädagogischer Sicht und Beziehung aus sozialpädagogischer beziehungsweise sozialarbeiterischer Sicht. Die erste Form erklärt sie als Beziehung zwischen einer pädagogischen Fachkraft und einem Kind. Diese Form der Beziehung, die eine erziehende Funktion hat, ergibt sich also in pädagogischen Institutionen wie Kindergärten, Heimen oder Schulen. Schäfter ist der Meinung, dass die Beziehung aus sozialpädagogischer beziehungsweise sozialarbeiterischer Sicht und diejenige aus pädagogischer Sicht einander sehr ähnlich sind. Den Hauptunterschied sieht sie darin, dass die Beziehung in der Sozialen Arbeit meist nicht zu Kindern, sondern zu erwachsenen, hilfesuchenden Menschen aufgebaut wird. Die Autorinnen sehen einen weiteren Unterschied vor allem zur sozialarbeiterischen Sichtweise darin, dass die pädagogische

Beziehung viel enger und intensiver ist, da die betreffenden Personen viel mehr Zeit miteinander verbringen und die Beziehung unter Umständen auch über längere Zeitabschnitte andauert. In den Praxisbeispielen aus Kapitel zwei ist schön ersichtlich, dass dieser Unterschied bestehen kann, aber nicht muss. So verbringt die/der SKA des ersten Beispiels viel Zeit mit ihrer Gesprächspartnerin / ihrem Gesprächspartner, da diese/dieser den Kidstreff oft besucht. Die SA des zweiten Beispiels hingegen kennt das Kind noch gar nicht und wird es auch nur wenige Male während jeweils maximal einer Stunde sehen.

Bezüglich des Alters der Klientel merkt Schäfter (2010, S. 40) an, dass sich die Rolle der Fachkraft, mit zunehmendem Lebensalter der Klientel, aufgrund der Entwicklung verändert. So sei die Beziehung zu Erwachsenen symmetrischer und demokratischer bezüglich der Verteilung der Verantwortung als die Beziehung zu Kindern. Da die Fachkräfte Experten des Gesprächsprozesses und die Klientel Experten ihrer Situation sind, bedeutet dies, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit in Gesprächen mit Kindern noch mehr Verantwortung für den Gesprächsprozess übernehmen müssen, als sie das bei Erwachsenen bereits tun.

4.3.2 Förderung der professionellen Beziehung

Die Autorinnen erachten die Beziehung als etwas zwischen zwei Menschen, das schwer fassbar ist, da sie von unzähligen, teilweise nicht direkt sichtbaren Aspekten wie beispielsweise Emotionen, Gefühlen, Vorurteilen, etc. beeinflusst wird. Daher ist es nachvollziehbar, dass Schäfter (2010, S. 85 ff.) die Frage in den Raum stellt, ob die Förderung professioneller Beziehungen durch Techniken erreicht wird, oder ob für diese Aufgabe eine andere Ebene der Kompetenz von Bedeutung ist. Um zu verdeutlichen, was mit einer anderen Ebene gemeint sein könnte, erwähnt sie Beispiele wie „Bildung von Herz zu Herz“ (Pestalozzi) oder „Soziale Arbeit als Berufung“ (don Bosco). Sie stellt deshalb dem technisch ausgerichteten Beratungsverständnis die Entwicklung einer passenden Persönlichkeit, der „Beratendenpersönlichkeit“, entgegen. Die Entwicklung einer Beratendenpersönlichkeit impliziert nach Schäfter einen ganzheitlichen Zugang mit einer spezifischen Haltung gegenüber der Klientel.

Der Definition Schäfters (2010, S. 87) zufolge enthält Haltung emotionale und rationale Aspekte und bezeichnet die Tendenz oder den Willen unter gegebenen Umständen in gegebener Weise zu handeln. Ein Beispiel für eine Haltung, die für die Förderung der professionellen Beziehung wesentlich ist, stellt die personenzentrierte Haltung von Rogers dar, die im Kapitel 4.2.2 „Haltungen und Bedingungen“ erläutert wird.

Ein weiterer zentraler Baustein der professionellen Beziehung ist die Balance zwischen Nähe und Distanz, wobei Schäfter (2010, S. 62) Nähe gleichzeitig als Voraussetzung und als Gefahr bezeichnet. Somit sei das Balancieren dieser Qualität eine bedeutende Aufgabe in der Beziehungsgestaltung.

Birgit Lattschar und Irmela Wiemann, die sich mit dem Thema Biografiearbeit mit Kindern befassten, und Martine Delfos führen Tipps für eine erfolgreiche Beziehungsgestaltung im Gespräch mit Kindern auf:

Als Grundlage für einen Beziehungsaufbau verstehen Lattschar und Wiemann (2007, S. 76 ff.) den Aufbau einer Atmosphäre von Wertschätzung und Akzeptanz. So kann man das Kind merken lassen, dass es so sein darf, wie es ist und dass man es respektiert. Diese Atmosphäre kann durch das Einnehmen der personenzentrierten Haltung von Rogers erreicht werden.

Delfos (2001/2010, S. 114) meint, dass die Lieblingsbeschäftigung oder das Lieblingsspiel für das Kind sehr wichtig ist. Daher ist es sinnvoll, das Kind in der Einführung in das Gespräch danach zu fragen. So kann man eine schnelle Verbindung zwischen der Fachperson und dem Kind herstellen.

Wie bereits in der Einführung ins Kapitel erwähnt wurde, gibt es wohl unzählige Einflüsse auf die Beziehung. Eigentlich könnte man sagen, die Gesamtheit der Verhaltensweisen während des Gesprächs und der Einflüsse aus der Umgebung spielen beim Aufbau der Beziehung mit. Das bedeutet, dass alle Punkte, die im Kapitel 4 „Methoden und Techniken für die Gesprächsführung mit Kindern“ behandelt werden, die Beziehung in irgendeiner Weise beeinflussen.

4.4 Vertrauen

Das Vertrauen bildet einen Teil der Beziehung. Es kann aber auch über Beziehung hinausgehen. In dem Sinne, dass es möglich ist, dass zwischen zwei Personen eine Beziehung besteht, das gegenseitige Vertrauen aber nicht vollkommen ist. Harro Dietrich Kähler (2001, S. 54) bezeichnet den Vertrauensaufbau als überragendes Ziel von Erstgesprächen. Auch hier wird wiederum zuerst der Begriff Vertrauen bestimmt, um anschliessend den Fokus auf die Förderung des Vertrauens zu setzen.

4.4.1 Begriffsbestimmung

Erik H. Erikson (1976, zit. In Schäfter, 2010, S. 103) versteht unter Vertrauen ein Gefühl des „Sich-Verlassen-Dürfens“, einerseits in Bezug auf die Glaubwürdigkeit anderer, andererseits bezüglich der Zuverlässigkeit seiner selbst. Vertrauen beinhaltet nach Schäfter Erwartungen wie Hilfe, Verlässlichkeit, Zuverlässigkeit oder Verschwiegenheit.

Nach Kähler (2001, S. 54) dient Vertrauen dazu, dass die hilfesuchende Person Gefühle, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen zeigen kann, ohne Sanktionen zu befürchten. Wenn die Klientel Vertrauen hat, ist sie sich sicher, dass sie in schwierigen Situationen von der Fachperson unterstützt und ermutigt wird.

Gerard Egan (1979) ist der Meinung, dass die Vertrauenswürdigkeit und Kompetenz der Fachperson, von denen die Klientel im Voraus ausgeht, von der Rolle, dem Ruf und dem Verhalten der Fachperson abhängen (zit. In Schäfter, 2010, S. 105). Da von diesen drei Punkten das Verhalten am einfachsten verändert werden kann, wird nun darauf eingegangen, wann dieses für das Vertrauen fördernd ist.

4.4.2 Förderung des Vertrauensaufbaus

Wichtige Grundsätze des Verhaltens, die nach Schäfter (2010, S. 105) den Vertrauensaufbau fördern, sind beispielsweise eine direkte Zuwendung der Fachperson zur Klientin / zum Klienten. Die Fachperson sollte wenn möglich den Aussagen und Beschreibungen der Klientel Glauben schenken und sie ernst nehmen. Falls die Klientin oder der Klient von weiteren Personen begleitet wird, sollte diesen wenig Beachtung geschenkt werden, so dass die Klientin / der Klient merkt, dass es der Fachperson um ihre/seine Meinung geht und sie/er im Mittelpunkt steht. In Bezug auf die Absichten und Ziele der Fachperson für das Gespräch soll eine möglichst hohe Transparenz hergestellt werden. So kann die Klientel auch Vertrauen in die Situation entwickeln. Auf den Aspekt der Transparenz wird im Kapitel 4.6 „Vermittlung von Informationen über das Gespräch“ weiter eingegangen.

Schäfter (2010, S. 98 ff.) hat Arbeitsprinzipien für die Beziehungsgestaltung zusammengestellt. Eines davon, die Kompetenzpräsentation, erachtet sie für die Entwicklung des Vertrauens als bedeutungsvoll. Bei der Kompetenzpräsentation geht es gemäss Schäfter darum, die Erwartung der Klientel zu erfüllen, nämlich als Fachperson kompetent zu sein. Auf den ersten Blick scheint es, als ob dieses Prinzip für die Arbeit mit Kindern zweitrangig sei, zumal davon auszugehen ist, dass Kinder grundsätzlich die Kompetenz Erwachsener weniger in Frage stellen als Erwachsene dies tun könnten. Schäfter vertieft den Aspekt aber und teilt die Kompetenzpräsentation in drei Teile ein:

- Kompetenz als Fähigkeiten und Wissen der Fachperson
- Kompetenz als Zutrauen der Fachperson in ihre eigenen Fähigkeiten
- Den hilfreichen Einsatz der Kompetenz

Nun wird ein Augenmerk auf den zweiten Punkt gelegt. Dieser besagt, dass die Fachperson an ihre eigenen Kompetenzen selber glauben muss. So kann sie in kongruenter Weise diese Kompetenz auch ausstrahlen. Dies verleiht Sicherheit und Vertrauen sowohl für die Fachkraft, als auch für die Klientel und auch für Kinder als Klientel.

Wenn bereits Vertrauensarbeit geleistet wurde, gibt es Merkmale, die zeigen, ob das Gegenüber Vertrauen gefasst hat. Schäfter (2010, S. 106) zählt einige davon auf:

- Eine zunehmende Bereitschaft der Klientel, sich zu öffnen und Gefühle zu zeigen
- Die Klientel traut sich der Fachperson zu widersprechen
- Das Gegenüber weint während des Gesprächs
- Nonverbale Anzeichen werden sichtbar:
 - Häufiger Blickkontakt
 - Entspannte Haltung
 - Vorgeneigter Körper
 - Freundlicher Tonfall

4.5 Aufbau des Gesprächs

Delfos (2001/2010, S. 126) verwendet als Basis für den Gesprächsaufbau verschiedener Gesprächstypen den Aufbau eines Interviews:

- Vorbereitung
- Einführung
- Eingangsfrage
- Gesprächsinhalt
- Abrundung

Je nach Gesprächsform gewichtet Delfos (2001/2010, S. 126) die verschiedenen Phasen dann unterschiedlich. Da schon im Kapitel 4.1 über die Vorbereitung gesprochen wurde, wird nun direkt mit der Einführung begonnen.

4.5.1 Einführung

Als erstes ist es wichtig, falls sich die Gesprächspartner/innen noch nicht kennen, sich gegenseitig vorzustellen. Die Fachperson sollte ihren Namen nennen, kurz erklären, was ihre Arbeit beinhaltet und eventuell ihr Alter angeben. Letzteres könnte sinnvoll sein, da sie das Kind im Anschluss nach seinem Alter fragt. Durch die Angabe des eigenen Alters drückt sie Gleichwertigkeit aus. Delfos (2001/2010, 132 ff.) merkt dazu an, dass die eigene Altersangabe für Kinder bis etwa acht Jahren einen Hinweis gibt, dass man sich auf die gleiche Ebene begibt. Sie meint allerdings auch, dass bei einem höheren Alter des Kindes eine Altersangabe der Fachperson seltsam wirken könne. Anschliessend sollte die Fachperson nach dem Namen des Kindes fragen, falls ihn das Kind noch nicht genannt hat, und ihn sich auch merken. Delfos beschreibt, dass beim Kind ein Gefühl des „Wichtigseins“ entsteht, wenn sich die Fachperson seinen Namen merkt.

Darauf erfolgt die Erfragung des Alters. Mit Hilfe dieser Angabe und unter Einbezug der Kenntnisse über die Entwicklungspsychologie kann eine Schätzung des mentalen Alters vorgenommen werden. Mit beiden Altersangaben ist nach Delfos jedoch vor-

sichtig umzugehen und ihnen ist nicht zu viel Wert beizulegen (vergleiche Kapitel 3.1 Begriffsbestimmung Kind / Kindheit).

Nach der gegenseitigen Vorstellung sollte das Kind, falls das Gespräch durch die Fachperson initiiert wurde, genau über den Gesprächsrahmen informiert werden. Dies beinhaltet auch den Grund und das Ziel des Gesprächs. Damit beschäftigt sich das Kapitel 4.6 Vermittlung von Informationen über das Gespräch.

4.5.2 Eingangsfrage

Die erste Frage des Gesprächs sollte vorsichtig gewählt werden. Delfos (2001/2010, S. 144) erklärt, dass die Eingangsfrage für das Kind leicht zu beantworten sein sollte, um ihm einen einfachen Einstieg zu gewähren. Ausserdem sollte die erste Frage das Kind auch auf das Thema einstimmen und informativ sein. So, dass das Kind daraus und mit den anfänglichen Erklärungen über den Gesprächsinhalt schliessen kann, was auf es zukommt. Das Ziel ist, dass das Kind nach der Einführung und der Eingangsfrage „aufgewärmt“ und bereit ist, nun die etwas anspruchsvolleren Elemente des Gesprächs in Angriff zu nehmen. Folgendes Beispiel, das von Delfos genannt wird, könnte für das Praxisbeispiel Kidstreff passen:

- Willst du mir erzählen, was dir Kummer macht?

Für die Abklärung im Kinderschutz kommt es etwas darauf an, was den Verdacht auf die Gefährdung ausgelöst hat um eine spezifische Frage stellen zu können. Es könnte aber auch eine unspezifische Frage passen wie ein weiteres Beispiel von Delfos (2001/2010, S. 144):

- Hast du schon mal eine Lehrerin gehabt, die sehr nett war? Erzählst du mal ein bisschen davon?

4.5.3 Gesprächsinhalt

Diese Phase beinhaltet den Hauptteil des Gesprächs, in dem die wichtigen Informationen fliessen. Delfos (2001/2010, S. 145) macht darauf aufmerksam, dass nun zwei Prozesse parallel laufen: Der inhaltliche und der auf der Beziehungsebene. Die Fachperson muss beide Prozesse stets im Auge behalten. Während des ganzen Gesprächs müssen auf die Qualität der Beziehung und der Atmosphäre geachtet und bei Bedarf ausgleichende Massnahmen vorgenommen werden. Ansonsten können beim Kind Widerstandshaltungen auftauchen. Gleichzeitig sind die Kommunikationsbedingungen (siehe auch Kapitel 4.2.2 „Haltungen und Bedingungen“) in dieser Phase zentral.

Wie man an der Beziehung und am Vertrauen arbeiten kann und welche wichtige Bedingungen und Haltungen für eine gute Kommunikation sind, wurde bereits in den

Kapiteln 4.2 bis 4.4 beschrieben. Des Weiteren erwähnt Delfos (2001/2010, S. 146) die Bedeutsamkeit der verschiedenen Frageformen, um einen guten Redefluss und möglichst viel Information zu erhalten. Diesem Aspekt widmet sich das Kapitel 4.7 „Frageformen“.

Die Phase, in der das Kind erzählt, braucht etwas Flexibilität von Seiten der Fachperson. Meist hat diese nämlich einen Plan, was sie wann besprechen will. Delfos (2001/2010, S. 147) meint dazu aber, dass es gefährlich wäre, einen spontanen Themenwechsel durch das Kind abzublocken, da so wertvolle Informationen verloren gehen könnten. Also sollte nicht allzu stur auf den Gesprächsleitfaden bestanden werden.

4.5.4 Abrundung

Delfos (2001/2010, S. 149 ff.) zählt eine Reihe von Vorgehensweisen auf, die dazu dienen, ein Gespräch nicht abrupt zu beenden. Denn dies könnte ihrer Meinung nach eine negative Auswirkung auf die Emotionen des Kindes haben. Es könnte beispielsweise denken, dass es jetzt nicht mehr wichtig sei. Also sollte das Ende eines Gesprächs auf jeden Fall wörtlich angekündigt werden, da vor allem kleinere Kinder die Gesprächscodes, welche das Ende des Gesprächs ankündigen würden, noch nicht verstehen. Dem Kind sollte die Möglichkeit gewährt werden, Dinge noch zu sagen, von denen es denkt, dass es wichtig ist, dass die Fachperson sie weiss. Im Anschluss besteht die Möglichkeit, dass beide Gesprächspartner/innen das Gespräch zum Abschluss bewerten. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass das Kind über ein zu wenig starkes Selbstbewusstsein verfügt, um eine andere Meinung als diejenige der/des Erwachsenen kundzutun. Das Kind braucht Informationen darüber, welche Auswirkungen das Gespräch auf seine Situation hat, und wie es nun weitergeht. Sollten also weitere Termine stattfinden, muss das Kind darüber informiert werden. Es ist auch sinnvoll, das Kind erneut darüber aufzuklären, was mit den Informationen geschieht, die es gegeben hat.

Wenn sich beide Gesprächspartner/innen darüber einig sind, dass die Sitzung nun beendet ist und spürbar ist, dass beide mit einem guten Gefühl aus dem Gespräch gehen, ist es angebracht, dass sich die Fachperson beim Kind für das Gespräch und das entgegengebrachte Vertrauen bedankt.

4.6 Vermittlung von Informationen über das Gespräch

Für Kinder stellt ein ernsthaftes Gespräch mit einer Fachperson der Sozialen Arbeit eine wohl eher ungewohnte Situation dar. Dies könnte dazu führen, dass das Kind verunsichert ist und sich von der Situation eventuell bedroht fühlt. Aus diesem Grund ist die Vermittlung von Informationen über das Gespräch und seine Hintergründe grundlegend. Sie erfolgt gleich am Anfang und gehört im oben beschriebenen Gesprächsaufbau zur Einführung.

Delfos (2001/2010, S. 36) betont, dass die Qualität von Gesprächen mit Kindern davon abhängt, wie genau die Kinder über den Gesprächsrahmen Bescheid wissen. Sie bezieht sich dabei unter anderem darauf, dass Kinder sich gewohnt sind, dass die Verantwortung für das Gespräch bei der/dem Erwachsenen liegt und diese/dieser ihnen beim Gespräch hilft. In Gesprächen der Sozialen Arbeit muss das Kind jedoch die Antworten selbstständig geben, da die Fachperson diese nicht kennt. Darauf muss das Kind vorbereitet werden.

Wenn dem Kind Informationen über den Gesprächsrahmen und den Inhalt usw. gegeben werden, geht es aber auch darum, die ganze Situation dem Kind vertraut zu machen, um so sein Bedürfnis nach Schutz vor Bedrohungen zu befriedigen (siehe Kapitel 3.4 „Bedürfnisse der Kinder“) und ihm mögliche Ängste zu nehmen. Denn wenn das Kind nichts darüber weiss, wie und weshalb das Gespräch stattfindet und welche Bedeutung es hat, kann es verunsichert sein. Transparenz über das Vorgehen ist auch bei Gesprächen mit Erwachsenen bedeutsam. Da Kinder aber vom gesellschaftlichen System, von Institutionen, Gesetzen und Behörden etc. noch viel weniger verstehen, ist es bei ihnen umso wichtiger, dass sie aufgeklärt werden. Diese Vermittlung von Informationen muss in einer Sprache geschehen, die für das Kind verständlich ist. Dazu sind die Erkenntnisse aus dem Kapitel 3.3.2 „Kognitive Entwicklung“ bezüglich der Entwicklung des begrifflichen Denkens dienlich. Denn aus diesen Ausführungen lässt sich schliessen, dass es im Gespräch mit Kindern wichtig ist, dass versucht wird zu spüren, welchen Grad der Differenzierung der Begriffe das Kind erreicht hat. Entsprechend kann man die Aussagen des Kindes anders deuten und die eigene Sprache anpassen.

Nach Delfos (2001/2010, S. 136) ist die Vermittlung folgender Inhalte bedeutend:

- Falls das Gespräch nicht durch das Kind initiiert wurde, muss der Grund für das Gespräch benannt werden.
- Das Ziel des Gesprächs muss bekanntgegeben werden. Dabei können nach Meinung der Autorinnen auch gleich das Ziel des Kindes oder seine Wünsche für das Gespräch abgefragt werden.
- Dem Kind muss aufgezeigt werden, was mit den Informationen geschieht, die es im Gespräch preisgibt. In diesem Zusammenhang muss die berufliche Schweigepflicht mit ihren Ausnahmen erklärt werden.
- Die voraussichtliche Dauer des Gesprächs muss transparent gemacht werden.

Die Autorinnen haben die Liste mit folgenden Punkten ergänzt, auf die aus ihrer Sicht ebenfalls nicht verzichtet werden kann:

- Die Institution, in deren Rahmen das Gespräch stattfindet, muss erklärt werden.
- Das Kind muss darüber informiert werden, dass das Gespräch freiwillig ist. Es sollte daher auch gefragt werden, ob es das Gespräch absagen oder verschieben möchte. Dabei muss aber beachtet werden, dass das Kind nicht

den Eindruck erhält, dass man es nicht als wichtig erachtet, mit dem Kind zu reden.

Anhand dieser Massnahmen wird dem Kind gegenüber Wertschätzung gezeigt. Es kann so spüren, dass die Fachperson es auf einer gleichen Ebene betrachtet.

Delfos (2001/2010, S. 137) führt ausserdem Punkte bezüglich des Gesprächscodes auf, die dem Kind erklärt werden müssen:

- Das Kind wird um Informationen gebeten, über die die Fachperson nicht Bescheid weiss. Sie kann dem Kind daher auch nicht bei den Antworten helfen.
- Es gibt keine guten und schlechten oder richtigen und falschen Antworten. Es geht darum zu erfahren, wie es dem Kind geht und wie es die Situation erlebt.
- Das Thema wird grundsätzlich von der Fachperson vorgegeben.

4.7 Frageformen

Da es sich bei den Gesprächen der beiden in Kapitel 2 vorgestellten Praxisbeispiele um offene Fragegespräche handelt, werden die Professionellen der Sozialen Arbeit hauptsächlich mit Fragen das Gespräch leiten. Dabei ist es aber ganz wichtig, dass sie wissen, wie sie diese einsetzen können.

Hannelore Diez, Heinz Krabbe und Cornelia Sabine Thomsen (2009, S. 143) beschreiben in ihrem Buch für Familien-Mediation bei Scheidungskonflikten einen Bewegungskreis von linearen, strategischen, zirkulären und reflektiven Fragen, die sie auch für Kinder und Jugendliche anwenden.

Lineares Fragen

Gemäss Diez et al. (2009, S. 143 ff.) sind lineare Fragen Orientierungsfragen, die dem Sammeln von Daten, Fakten und Sachverhalten dienen. Diez et al. empfehlen diese Frageform vor allem in der Anfangs- oder Schlussphase des ganzen Gesprächs. Bezogen auf die Kinder erwähnen Diez et al. den Loyalitätskonflikt als mögliche Hürde bei dieser Frageform. Wenn direkt nach Taten von Personen, denen gegenüber das Kind loyal ist, gefragt wird, kann das Kind in einen Konflikt gelangen (mehr zum Thema Loyalitätskonflikt siehe Kapitel 3.6 „Loyalität“ und 4.10 „Umgang mit Loyalitätskonflikt“).

Fragebeispiele im Sinne von Diez et al. (2009, S. 44), an ein Kind gerichtet:

- Was willst du hier klären?
- Wer tat was – wann – wo?

Strategisches Fragen

Diese Form von Fragen hat nach Diez et al. (2009, S. 144 ff.) einen konfrontierenden sowie lenkenden Charakter.

Fragebeispiele im Sinne von Diez et al. (2009, S. 145), an ein Kind gerichtet:

- Wäre es dir nicht lieber wenn...?
- Was würde passieren wenn...?
- Warum sagst du ihnen nicht, dass...?

Diese Fragen werden von Diez et al. in Scheidungskonflikten als unbrauchbar eingestuft, da sie die Gesprächspartnerin / den Gesprächspartner angreifen oder gar Ängste auslösen können. Speziell Kinder können sich gemäss Diez et al. durch solche Fragen gegenüber Erwachsenen noch wehrloser fühlen.

Für die Befragung von Kindern bezogen auf das Praxisbeispiel Kidstreff könnten solche Fragen je nach Anliegen des Kindes jedoch hilfreich sein und ihm eventuell Möglichkeiten der Problembewältigung aufzuzeigen. Beim Praxisbeispiel Kindesschutz kann man davon ausgehen, dass der Druck auf dem Kind in ähnlichem oder gleichem Mass liegt, wie bei einem Kind mit Eltern in einem Scheidungskonflikt. Deshalb ist bei beiden, aber vor allem beim Beispiel Kindesschutz Vorsicht oder Verzicht bei dieser Frageform geboten.

Diese Frageform hat Ähnlichkeiten mit den Suggestivfragen von Delfos und wird weiter unten ausgeführt.

Zirkuläres Fragen

In den zirkulären Fragen sehen Diez et al. (2009, S. 145 ff.) viele Chancen für die Befragte oder den Befragten. Nach Diez et al. können neue Perspektiven aufgezeigt, Zusammenhänge offengelegt und neue Möglichkeiten sichtbar gemacht werden.

Fragebeispiele im Sinne von Diez et al. (2009, S. 145), an ein Kind gerichtet:

- Wer ist sonst noch betroffen von...?
- Wenn diese Person jetzt hier wäre, was würde sie sagen?
- Was denkst du, würde ein anderes Kind in deiner Situation tun?

Für Kinder sind diese Fragen besonders geeignet, da Diez et al. (2009 S. 145) sie, im Gegensatz zu den vorher genannten strategischen Fragen, als schützende Fragen einstufen. Denn es findet mit zirkulären Fragen keine direkte Befragung statt, welche nach Erfahrung von Diez et al. mit Kindern nämlich nicht funktioniert.

Aus der Sicht der Autorinnen dieser Bachelor-Arbeit scheint diese zirkuläre Frageform deshalb so gut zu funktionieren, weil sie sich scheinbar wegbewegt vom befragten Kind, in dem sie nach der Perspektive von anderen über die Situation fragt. Ausserdem wird eine geliebte Beschäftigung und Stärke des Kindes, nämlich die Fantasie

und das Rollenspiel, als Mittel dazu verwendet, um mit dem Kind über seine Situation zu sprechen.

Gemäss Diez et al. (2009, S. 145) dürfen zirkuläre Fragen an Kinder nicht zu gross und zu komplex formuliert werden und dem Antworten muss genug Zeit gelassen werden. Weiter weisen Diez et al. darauf hin, dass Fragen der Fachperson an das Kind, vielleicht später an einer anderen Stelle im Gespräch, vom Kind beantwortet werden. So kann plötzlich ohne Zusammenhang eine Antwort des Kindes auf eine zuvor gestellte Frage erscheinen. Dieses „verzögerte Antworten“ ist gemäss Diez et al. völlig normal für Kinder und tritt häufig bei zirkulärem Fragen auf, weil diese Technik beim Denken des Kindes weiter wirkt. Die Fachpersonen brauchen dafür Geduld und sollten bei einer Frage, welche nicht sofort beantwortet wird, nicht gleich enttäuscht reagieren und die Fragetechnik ändern.

Reflektives Fragen

Nach Diez et al. (2009, S. 146 ff.) gehören auch die reflektiven Fragen zu den schützenden Fragen. Sie kommen gemäss Diez et al. dem Denken und Vorstellen eines Kindes besonders nahe, können dadurch aber auch zu sehr in die Fantasievorstellung eines Kindes abdriften.

Fragebeispiele im Sinne von Diez et al.:

- Wenn du drei Wünsche frei / einen Zauberstab hättest, was würdest du dir wünschen / zaubern?
- Wenn du nachdenkst über alle Sachen, die jetzt für dich gelöst werden müssten, was wäre das Wichtigste / Erste?
- Angenommen deine bestmögliche Lösung für dein Problem klappt nicht, was wäre die zweitbeste, welche die drittbeste Lösung dafür?

Die zirkulären Fragen können als die geeignetste Frageform für Kinder angesehen werden, da sie ihnen sowohl Schutz, als auch die Freiheit, auf ihre Art zu denken, gewähren. Ausserdem wird dem Kind signalisiert, dass es selbst am besten über sein Problem oder seine Situation Bescheid weiss und somit je nach Situation auch die Lösung bei ihm selbst zu finden ist. Das kann dem Kind ein Gefühl der Ermächtigung geben. Natürlich geht dies nur, wenn das Kind auch weiss, dass es nicht alleine ist mit seiner Situation und Unterstützung für die Bewältigung der Situation hat.

Um Fragen „kindergerecht“ stellen zu können, müssen die Professionellen der Sozialen Arbeit wissen, wann eine Frage zu komplex formuliert ist. Delfos (2001/2010, S. 155) gibt über diese Dimensionen Aufschluss und stellt folgende nützliche Fragetechniken zur Verfügung:

- Offene Fragen
- Geschlossene Fragen
- Nachfragen
- Suggestivfragen

- Komplexe Fragen
- Fragen wiederholen
- Fragen verdeutlichen
- Antwort wiederholen
- Antwort zusammenfassen
- Zusammenfassend fragen

Offene und geschlossene Fragen

Offene Fragen sind nach Delfos (2001/2010, S. 155 ff.) Fragen mit einer unbegrenzten Anzahl möglicher Antworten, während bei den geschlossenen die Zahl der Antworten begrenzt ist, meistens auf Ja und Nein. In einem Interview, in dem das Hauptziel darin besteht, Informationen zu erhalten, sollte gemäss Delfos mit geschlossenen Fragen möglichst gespart werden. Neben dem kleinen Informationsgewinn als Nachteil sieht Delfos ausserdem das Risiko von Missverständnissen in diesen begrenzenden Fragen. Wenn das Kind zu Beginn etwas verschlossen ist, kann auf Delfos' Rat hin mit geschlossenen Fragen zum „Aufwärmen“ gearbeitet werden. Ein Beispiel dafür wären Fragen wie:

- Bist du gut hierher gekommen?
- Gehst du in dieses Schulhaus zur Schule?§
- Magst du deine Schule?

Nachfragen

Das Nachfragen hat viele nützliche Eigenschaften und ist vor allem bei Kindern ein sehr wichtiges Instrument. Kinder gehen gemäss Delfos (2001/2010, S. 157 ff.) tendenziell selten von sich aus auf Einzelheiten ihrer Geschichte ein. Mit Nachfragen kann das Gesagte verdeutlicht werden, und es beugt auch voreiligen Schlüssen seitens der Professionellen der Sozialen Arbeit vor. Delfos betont, dass das Nachfragen unbedingt mit Interesse an der Geschichte des Kindes und auch am Kind selbst ausgedrückt werden sollte. Dies schafft eine wohlwollende und gesprächsfördernde Atmosphäre. Nachfragen kann nach Delfos ausserdem bei nonverbalen Antworten oder Reaktionen des Kindes wie zum Beispiel Lachen oder Nase rümpfen angewendet werden. Auf diese Weise kann man die aktuellen Gefühle des Kindes benennen und ins Gespräch mit einbeziehen.

Suggestive Fragen

Nach Delfos (2001/2010, S. 160 ff.) kann diese Form von Fragen dem befragten Kind zeigen, welche Meinung oder Haltung die/der Professionelle der Sozialen Arbeit zum Thema hat. Je nach Einsatz des Tonfalls kann das Kind erkennen, welche Antwort auf die Frage erwünscht ist. Geeignet ist dieses Fragen allerdings nur, wenn man sich absolut sicher ist, dass die Richtung der Frage richtig ist. Wenn man sich seiner Sache sicher ist, kann dies gemäss Delfos das Kind auch bestätigen und das Gespräch wiederum positiv beeinflussen. Ansonsten kann diese Frageform nach Meinung der Autorinnen sehr gefährlich sein. Das Kind wird damit für die Antwort von der Fachperson gelenkt. Eventuell traut es sich dann gar nicht, der Suggestion zu widersprechen.

Fragebeispiel nach Delfos:

- Ich sehe, dass du Marijke anlachst. Du spielst sicher gern mit Marijke, stimmt's?

Komplexe Fragen

Diese Fragen sind eine Kombination von mehreren Fragen, welche Delfos (2001/2010, S. 161) für Kinder als ungeeignet beurteilt. Meist werden nach Delfos nicht alle Aspekte der Frage beantwortet oder es ist nicht klar, worauf die Antwort sich bezieht. Komplexe Fragen können gemäss Delfos aber auch Fragen sein, die nicht an den Wortschatz des Kindes knüpfen und dadurch vom Kind nicht verstanden oder missverstanden werden. Die daraus entstandene Antwort des Kindes kann nach Delfos die Erwachsene oder den Erwachsenen eventuell auf geschlossene Fragen zurückschrecken, was wiederum den Gesprächsfluss des Kindes hemmen kann.

Fragen wiederholen und verdeutlichen

Manchmal gehen Kinder auf eine Frage nicht ein. Die Frage zu wiederholen hält Delfos (2001/2010, S. 163 ff.) dabei für relativ wenig nützlich. Kommt es mehrmals vor, dass das Kind nicht auf Fragen antwortet, schlägt Delfos vor, das Gesprächziel erneut mit ihm zu thematisieren. Entscheidet man sich trotzdem, die Frage zu wiederholen, sollte man sein Interesse an der Antwort und dem Wissen des Kindes ausdrücken.

Fragebeispiele nach Delfos:

- Es scheint, als hättest du meine Frage nicht gehört. Aber ich will das wirklich gern wissen, ich frage also noch einmal, wie das ist mit den Schikanen in der Klasse. Willst du mir davon erzählen?
- Weißt du sicher, dass du gleichzeitig spielen und reden kannst? Denn manchmal habe ich das Gefühl, als würdest du nicht bemerken, dass ich etwas frage, und ich will doch so gerne Dinge von dir wissen.

Antwort wiederholen und zusammenfassen

Diese Technik bezeichnet Delfos (2001/2010, S. 165) als subtile Art, dem Kind zu signalisieren, dass es weiterreden kann.

Fragebeispiel nach Delfos:

- Wenn ich dich richtig verstanden habe, denkst du, dass Joris dich piesackt, weil deine Mutter tot ist?

Zusammenfassend fragen

Hier hebt Delfos (2001/2010, S. 165ff.) die Wichtigkeit der Wiedergabe des Gesagten in der zusammenfassenden Frage hervor. Es sollte nach Delfos kurz der Kern des Inhaltes in den Worten des Kindes zusammengefasst werden. Dadurch kann die/der Erwachsene gemäss Delfos dem Kind vor allem zeigen, dass sie oder er aufmerksam zugehört hat und verifizieren, ob sie oder er es wirklich verstanden hat. Mit Kindern bis

zum Alter von zehn stiftet diese Frageform jedoch nur Verwirrung und wird von Delfos als ungeeignet eingestuft.

Zusammenfassend wird hier das zirkuläre Fragen gemäss Diez et al. als geeignetste Form für das Befragen von Kindern erachtet. Offene Fragen, das Nachfragen oder auch das Wiederholen oder Zusammenfassen von Antworten können das Kind ebenfalls motivieren, am Gespräch aktiv teilzunehmen und von sich zu erzählen.

4.8 Spielen

Das Spiel ist, wie im Kapitel 3.3.1 „Das Spiel als Bewältigungsstrategie“ bereits erläutert wurde, elementar für die kindliche Entwicklung. Folgend wird aufgezeigt, welche Spielformen existieren und in welcher Form sich das Spielen auch während Gesprächen mit Kindern in der Sozialen Arbeit eignet.

Martine Delfos (2001/2010, S. 92 ff.) schreibt, dass Kinder oft energiegeladen sind und deshalb Mühe haben, bei einem Gespräch still zu sitzen. Spielen schafft gemäss Delfos eine entspannte Atmosphäre für die Kinder, was bei einem ernsteren Gespräch von Vorteil sein kann. So empfiehlt Delfos ein Gespräch immer mit einer Aktivität zu verbinden. Sie schreibt, dass das Kind diese Verbindung von Spiel und Reden vor allem bis zum Alter von zehn Jahren sehr schätzen wird. Bei älteren Kindern wird nach Delfos das körperlich betonte Spiel, zum Beispiel mit einem Ball, besser ankommen als bei den jüngeren. Einen Nachteil in der Kombination von Spiel und Gespräch sieht Delfos, wenn das Kind zu sehr vom Spiel eingenommen wird und seine Konzentration hauptsächlich auf dem Spiel liegt, weshalb die gewählte Aktivität nicht zu interessant gestaltet sein sollte.

4.8.1 Spielformen

Das Spiel wurde in Kapitel 3.3.1 als Bewältigungsstrategie des Kindes aufgezeigt. In diesem Kapitel soll noch eine weitere Spielform vorgestellt werden, welche nicht in direktem Zusammenhang mit Bewältigung steht und deshalb erst hier erscheint.

Sabine Weinberger (2001, S. 77 ff.) teilt das Spielen in sechs Spielformen ein:

- Funktions- oder Effektspiele
- Gestaltungsspiele
- Rezeptionsspiele
- Symbolspiele / Rollenspiele
- Regelspiele
- Computerspiele

Für Gespräche mit Kindern in der Sozialen Arbeit werden nur das Funktions- oder Effektspiel und das Symbol- oder Rollenspiel als geeignet betrachtet. Das Symbol- und Rollenspiel wurde bereits im Kapitel 3.3.1 ausführlich beschrieben, nun wird noch das Funktions- oder Effektspiel erläutert:

Weinberger (2001, S. 77 ff.) zählt dazu sensomotorische Spiele wie Frisbee werfen, Schaukeln, Wippen oder Seifenblasen machen. Nach Weinberger kann daran einerseits der Effekt oder die Bewegung das Kind faszinieren, es immer und immer wieder zu wiederholen und damit zu experimentieren.

4.8.2 Spielmethoden

Im Rahmen der sozialpädagogischen oder spieltherapeutischen Arbeit gibt es sehr viele verschiedene Methodenvorschläge. Diese Spielmethoden sind aber eher geeignet, um längerfristig und in Gruppen mit Kindern zu arbeiten. Für die Praxis der Sozialen Arbeit kann die Verbindung von Spielen und Gespräch zwar als Chance für die Gesprächsgestaltung gelten, im Berufsalltag der Praxisbeispiele jedoch nur begrenzt und in bescheidener Form ausprobiert werden. Bezogen auf Gespräche mit Kindern in der Sozialen Arbeit findet sich nur bei Delfos die bereits erwähnte Empfehlung, für über achtjährige eher Spiele mit Körpereinsatz – Effekt- oder Funktionsspiele – zu wählen, während die Kleineren einer weniger körperlichen Art von Spielen – Symbol- oder Rollenspiel – bedürfen.

Beim Kidstreff bestünde die Möglichkeit, mit dem neuneinhalb bis fünfzehneinhalb-jährigen Kind auf den in der Nähe liegenden Sportplatz des Primarschulhauses zu gehen, um das Gespräch zu führen. Das Kind könnte zum Beispiel versuchen Körbe zu werfen, während die/der SKA das offene Fragegespräch führen würde. Das würde das Kind in diesem Alter wohl nicht zu sehr ablenken. Ausserdem kann die Tätigkeit dem Kind einen gewissen Schutz geben, da es der/dem SKA nicht immer direkt in die Augen schauen muss. Gegebenenfalls kann die Fachperson sich an diesem unbefangenen Spiel beteiligen. Je nach Kind und seinem Problem / Anliegen kann aber auch das Büro – ohne Kombination mit einer Aktivität – dem Kind mehr Geborgenheit für das Gespräch bieten. Im Büro könnte auch ein einfaches Brettspiel während des Gesprächs gespielt werden. Oder vielleicht fühlt sich das Kind mit einem Schreiber in der Hand und Papier auf dem Tisch, um zu kritzeln wohl.

Beim Abklärungsverfahren im Kindesschutz ist die Bandbreite des Alters der Kinder grösser als beim Kidstreff. Man trifft Kinder im Vorschulalter sowie Teenager kurz vor dem Erwachsenwerden an. Mit kleineren Kindern könnte die/der SA ein Symbol- oder Rollenspiel anwenden, um über ein schwieriges Thema zu sprechen. Nach Delfos (2001/2010, S. 176) sind dazu Puppen oder imaginäre Freunde geeignet, die für das Kind sprechen können. So kann ein Informationsgewinn stattfinden, indem sich die Fachperson auf eine Kommunikationsart des Kindes einlässt. In diesem Fall kann auch

mit zirkulärem Fragen kombiniert werden. Dann könnte eine Frage beispielsweise lauten:

- Was hält denn deine Puppe davon, dass...?

4.9 Spontanes Malen

Das Malen ist hier nur als mögliche, unterstützende Methode wie das Spielen gedacht. Somit sollte es sich klar von der Maltherapie abgrenzen, die zu weit in die therapeutische Arbeit und die Interpretation von Kinderzeichnungen führt. Aus diesem Grund wird das Spontane Malen für Kinder und Jugendliche als Methode vorgestellt, beschrieben von Hedwig-Maria Tschinkel als Diplomarbeit in der Sozialarbeit.

Das Spontane Malen setzt sich aus Elementen von Malen, Ausdrucksmalen und der Maltherapie zusammen (Tschinkel, 2000, S. 17). Tschinkel geht davon aus, dass der Mensch ein elementares Bedürfnis hat, sich gestaltend auszudrücken, das ihn also zum spontanen Malen motiviert. Spontanes Malen umfasst zwei Phasen:

1. Die Phase des Malens
2. die Phase der Bildbearbeitung

In der Phase des Malens bestehen gemäss Tschinkel (2000, S. 18 ff.) keine Regeln, die Vorbereitung oder Strategie erfordern. Die Kinder dürfen malen was sie wollen und malen einfach drauflos. Tschinkel schreibt, dass durch diese Spontaneität und Kreativität Werke zustande kommen, die stark aus dem Inneren beziehungsweise dem Unbewussten geschöpft werden.

Danach, in der Bildbearbeitung, wird das Bild gemäss Tschinkel von den Malenden selber beurteilt. Die Malenden können sich darauf einlassen oder die Auseinandersetzung mit dem Bild auch ablehnen. Willigen sie ein, beginnt ein Gespräch zwischen dem Kind und der/dem Professionellen der Sozialen Arbeit über die abgebildeten Inhalte. Die Professionellen der Sozialen Arbeit benötigen für dieses Gespräch Kenntnisse über die Bildsprache und gesprächsfördernde Methoden.

Tschinkel (2000, S. 116 ff.) hält die Anwendung des Spontanen Malens, zur Förderung des eigenen Bewusstseins und Selbstbewusstseins der Zielgruppen, in fast allen Bereichen der Sozialen Arbeit für möglich. Solange sich das Kind wohl und frei fühlt, ist grundsätzlich jeder Raum geeignet für die Durchführung des Spontanen Malens. Zeitlich ist jedoch mindestens eine Stunde für die Durchführung beider Phasen aufzuwenden. Gemäss Tschinkel ist es möglich, die zweite Phase der Bildbearbeitung, welche viel Konzentration und Kraft vom Kind erfordert, auszulassen. Zum Beispiel dann, wenn in Kleingruppen spontan gemalt wird, oder wenn das Kind nicht möchte.

Gemessen an den vorgestellten Praxisbeispielen der vorliegenden Arbeit wird vor allem der Ansatz der ersten Phase des Spontanen Malens als Unterstützung des Ge-

spraches mit dem Kind angesehen. Der Grundsatz, einfach und ohne Regeln drauflos malen zu dürfen, kann dem Kind ein ähnliches Gefühl des Schutzes vermitteln wie das Körbe-Werfen auf dem Sportplatz (siehe Kapitel 4.8.2 „Spieldmethoden“). Auf das Bild, welches das Kind während des Gesprächs malt, kann aus Sicht der Autorinnen dieser Arbeit eingegangen werden. Aber nicht im Sinne Tschinkels auf der interpretierenden Ebene, sondern um dem Kind Interesse und Wohlwollen entgegenzubringen. Auch könnte das Malen eine sinnvolle Methode sein, wenn ein Kind Mühe hat sich zu öffnen.

4.10 Umgang mit Loyalitätskonflikten des Kindes

Für das Abklärungsgespräch im Kindesschutzverfahren ist der Umgang mit der Loyalität des Kindes seinen Eltern gegenüber von zentraler Bedeutung. Ferner muss der besagte Aspekt in allen Gesprächen beachtet werden, wo es um die Wohnsituation des Kindes oder seine Beziehung zu den Eltern geht.

Lattschar und Wiemann (2007, S. 66) sehen eine wirkungsvolle Entlastung für das Kind mit einem Loyalitätskonflikt darin, dass das Kind die offizielle Erlaubnis erhält, zwei Familien zu haben beziehungsweise beide Elternteile zu lieben. Diese Erlaubnis kann ihm auch eine Drittperson wie beispielsweise eine Fachperson der Sozialen Arbeit geben.

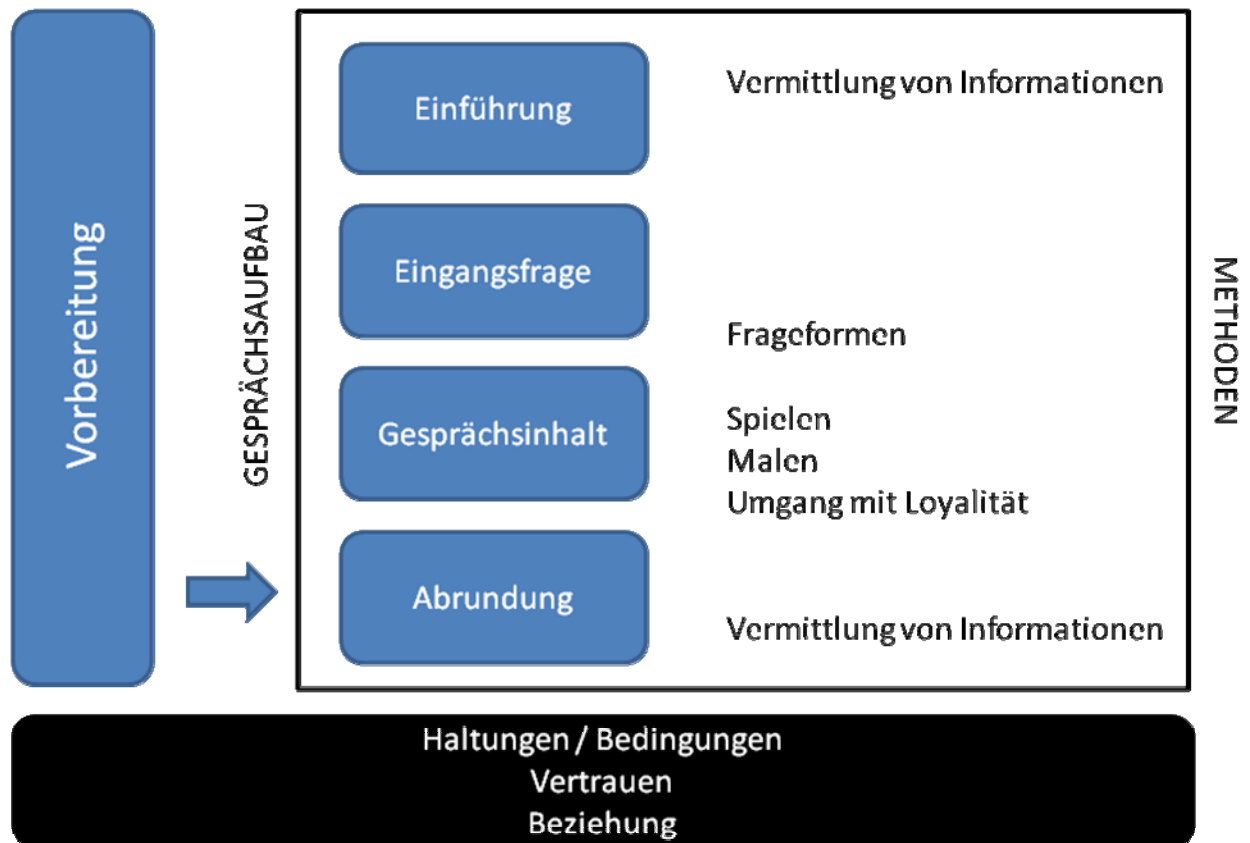
Delfos (2001/2010, S.116 ff.) bezieht den Aspekt der Loyalität in ihr Vorgehen mit ein, wenn der Gesprächsinhalt sich auf die Eltern des Kindes oder auf die Situation zu Hause bezieht. Sie erwähnt, dass ein Kind viel offener und mehr über seine Probleme mit den Eltern sprechen kann, wenn es merkt, dass die Fachperson auch die Seite der Eltern sieht und das Kind trotzdem nicht im Stich lässt. Im Gegensatz dazu kann es sich verschliessen, wenn es spürt, dass die Fachperson seine Eltern verurteilt oder beschönigt. Delfos empfiehlt in diesem Fall die Methode der Mehrparteilichkeit anzuwenden. Dabei geht es darum, dass die Fachperson für jede Partei (zum Beispiel Vater und Kind) nacheinander aktiv Partei ergreift. Delfos veranschaulicht diese Methode anhand eines Beispiels:

- Es ist nicht fair, dass du erleben musst, dass sich deine Eltern dir gegenüber so verhalten. Ich weiss schon, dass du auch nerven kannst, aber du verdienst es nicht, dass jemand so zu dir ist. Das finden deine Eltern natürlich auch, das kann kaum anders sein.

So entsteht für das Kind nicht die Notwendigkeit, die Eltern innerlich zu verteidigen und sich gegen die Fachperson zu verschliessen. Delfos (2001/2010, S. 117) fügt an, dass es vor allem auch aufgrund der Loyalität des Kindes seinen Eltern gegenüber wichtig ist, dass zu Beginn des Gesprächs deutlich gemacht wird, was mit den Informationen geschieht und ob die Eltern darüber informiert werden, was das Kind erzählt hat.

4.11 Übersicht über den Gesprächsaufbau und die Methoden

Für den Abschluss des Kapitels Methoden und Techniken für die Gesprächsführung wurde eine Grafik erstellt, um die Einsetzung der vorgestellten Elemente während eines Gesprächs zu visualisieren. Sie dient als Übersicht über alle präsentierten Teile des Kapitels.



Die blauen Felder im Quadrat stellen die Gesprächsphasen dar, die einander folgen. Die Methoden rechts davon wurden auf der Höhe der Gesprächsphase aufgeführt, in der sie am ehesten vorkommen. Die Haltungen, Kommunikationsbedingungen, Vertrauen und Beziehung stellen die Basis für ein gutes Gespräch dar.

5 Schlussteil

Die in der Einleitung erwähnten Annahmen wie „Werden Gespräche mit Kindern nach Bauchgefühl geführt?“ oder „Wird in der Praxis dem professionellen Reden mit Kindern wenig Stellenwert eingeräumt?“, können mit dieser Bachelor-Arbeit nicht beantwortet werden – dafür bräuchte es empirische Umfragen und Statistiken.

Falls die Annahmen in gewissen Bereichen der Sozialen Arbeit zutreffen sollten, könnte allerdings mit der vorliegenden Arbeit grosses Gegensteuer und somit eine Unterstützung zur Professionalität bei Gesprächen mit Kindern gegeben werden.

Gwyneth Doherty-Sneddon legt mit ihrem Buch „Was will das Kind mir sagen? Die Körpersprache des Kindes verstehen“ (2005) einen grossen Fundus über die nonverbale Kommunikation von Kindern dar. Martine F. Delfos schliesst ausserdem mit ihrem Buch „Sag mir mal... Gesprächsführung mit Kindern. 4 bis 12 Jahre.“ (2001/2010) einen Teil der Bücherlücke über die Gesprächsführung mit Kindern. Die Autorinnen möchten diese beiden Bücher an Interessierte zur Vertiefung weiterempfehlen.

Nun sollen zum Abschluss die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und die Fragestellungen abschliessend beantwortet werden. Darauf werden für die Profession der Sozialen Arbeit relevante Schlussfolgerungen gezogen.

5.1 Resümee und abschliessende Beantwortung der Fragestellung

In der Einleitung wurde die Ausgangslage des Themas aufgezeigt und kritisch bewertet. Es wurde ersichtlich, dass dem adäquaten Umgang mit Kindern in der Sozialen Arbeit nach Meinung der Autorinnen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Im Kapitel 2 „Situationen, in denen in der Sozialen Arbeit mit Kindern gesprochen wird“, wurden diese Situationen ausführlich beschrieben. Dabei wurde ersichtlich, dass die Rahmenbedingungen solcher Situationen spezifisch sind. Das heisst, dass sie sich teilweise gerade deshalb, weil die Gespräche mit Kindern stattfinden, von Rahmenbedingungen anderer Situationen unterscheiden. Ein Beispiel dafür ist, das mangelnde Wissen von Kindern über Behörden. Eine genaue Analyse dieser Rahmenbedingungen ist hilfreich, um herauszufinden, welche spezifischen Anforderungen eine Situation mit sich bringt.

In diesem Kapitel ist somit die Antwort auf die erste vorbereitende Fragestellung zu finden:

In welchen Situationen in der Sozialen Arbeit finden professionelle Gespräche mit Kindern statt und wie können Rahmenbedingungen für solche Gespräche aussehen?

Die Situationen wurden in zwei Formen aufgeteilt:

- Institutionen mit der Hauptzielgruppe Kind sind beispielsweise der Kidstreff oder die Schulsozialarbeit
- Institutionen mit gemischter Zielgruppe können polyvalente Sozialdienste sein, in denen beispielsweise auch Abklärungen im zivilrechtlichen Kinderschutz stattfinden, oder Familienberatungsstellen.

Wie die Rahmenbedingungen für solche Gespräche aussehen können, wurde anhand der beiden genau beschriebenen Praxisbeispiele aufgezeigt. So stammt der Auftrag an die Fachperson in den beiden Beispielen vom Gemeindewesen und vom Kind. Der Kontext unterscheidet sich je nach Situation und Grund für das Gespräch. Es handelt sich immer um freiwillige Gespräche. Zur Durchführung wird von der jeweiligen Institution ein Büro als Gesprächslokalität zur Verfügung gestellt. Der grösste Unterschied der beiden Praxisbeispiele besteht im Bezug der Fachperson zum Kind. Im Kidstreff kennen sich die beiden schon und im Gespräch kann somit auf die bereits vorhandene Beziehung aufgebaut werden. Beim Abklärungsgespräch im Kinderschutz kennen sich Fachperson und Kind nicht. Der Kontakt wird sich auch auf ein oder zwei Gespräche beschränken. Die Beziehungs- und Vertrauensarbeit erhält hier also ein höheres Gewicht.

Neben den Anforderungen, die aus den Rahmenbedingungen der Gesprächssituation resultieren, bringen auch die Eigenschaften der Zielgruppe, die im Kapitel 3 „Zielgruppe Kind“ gezeigt wurden, Anforderungen an das Gespräch mit sich. Dieses Kapitel brachte die Erklärung dafür, weshalb sich denn die Anforderungen an das Gespräch unterscheiden, wenn es sich beim Gegenüber um ein Kind handelt.

Die zweite vorbereitende Fragestellung wurde also im Kapitel 2 Situationen, in denen in der Sozialen Arbeit mit Kindern gesprochen wird und im Kapitel 3 Zielgruppe Kind beantwortet:

Welche spezifischen Anforderungen für die Gesprächsführung gehen aus den Rahmenbedingungen und dem theoretischen Wissen über die Zielgruppe hervor?

Die Rahmenbedingungen zeigen, dass für beide Beispiele das Wissen über verschiedene Frageformen und ihre Anwendbarkeit bei Kindern notwendig ist. Die/der SKA benötigt diese, um herauszufinden, wo das Problem liegt und was das Kind genau braucht. Die/der SA ist darauf angewiesen, um die Lebenssituation des Kindes zu erfassen und herauszufinden, ob das Kind gefährdet ist oder nicht.

Im Kidstreff kann ein Gesprächsangebot vom Kind zum Beispiel durch starke emotionale Belastung oder Angst abgelehnt werden. Es soll trotzdem signalisiert werden, dass das Angebot auch später noch angenommen werden kann. Durch gute Beziehungsarbeit seitens der/des SKA kann die Chance bestehen, dass das Kind zur/zum SKA genug Vertrauen findet, um doch noch auf das Angebot zurückzukommen.

Für Kinder, die an einem Abklärungsgespräch teilnehmen, ist die Situation völlig unbekannt. Sie brauchen eine ausführliche Erklärung über die Situation, deren Hintergründe, die Institution, ihre Rechte und Pflichten usw. Die Raumgestaltung sollte in Gesprächen mit Kindern speziell beachtet werden. Es zeigte sich jedoch, dass sie in den verschiedenen Situationen unterschiedliche Bedeutung erhält. Vor allem für das Praxisbeispiel der Sozialarbeit ist Wissen über Beziehungs- und Vertrauensaufbau unerlässlich. Je nach Gesprächsthema kann das Kind in einen Loyalitätskonflikt geraten. In solchen Fällen braucht es Methoden, um damit taktvoll umzugehen.

Bei der Auseinandersetzung mit der Zielgruppe Kind stellten sich weitere Anforderungen heraus. Die Ausführungen über das gesellschaftliche Bild vom Kind zeigten, dass es nützlich ist, sich über sein eigenes Bild, das man von Kindern hat, bewusst zu werden. Die Aspekte der kognitiven Entwicklung, die aufgezeigt wurden, bringen Anforderungen für die Ausdrucksweise und die Interpretation kindlicher Aussagen mit sich. Diejenigen der emotionalen Entwicklung beleuchten, wie mit Emotionen der Kinder umgegangen werden soll und wie ihr Emotionsausdruck interpretiert werden könnte. Die Ausführungen über die kindlichen Bedürfnisse bringen der Fachperson wichtiges Hintergrundwissen darüber, was das Kind braucht, um sich wohl zu fühlen. Sie fordern die Fachperson auf, die Befriedigung dieser Bedürfnisse nicht zu verhindern. Schliesslich zeigt das Kapitel über die Bindungstheorie, dass gewisse Verhaltensweisen anhand des Bindungsstils des Kindes erklärt werden können.

Diese vorbereitenden Fragen und ihre Beantwortung führten schliesslich hin zur Hauptfrage der Arbeit, deren Beantwortung das Handlungswissen des Themas beinhaltet.

Mit welchen Gesprächstechniken und -methoden können Professionelle der Sozialen Arbeit den spezifischen Anforderungen in Gesprächen mit Kindern begegnen?
--

Hier wurden in einem ersten Schritt zwei vorbereitende Massnahmen behandelt. Die Autorinnen gingen der Frage nach, wie im konkreten Fall eine kindergerechte Einladung zum Gespräch aussehen muss: Diese soll schriftlich geschehen und von der formalen Sprache wegkommen. Ausserdem wurde gezeigt, welche Aspekte bei der Gestaltung des Gesprächsraums beachtet werden müssen. Hier sind wichtige Punkte, dass Spielsachen im Raum vorhanden sind und dass die Sitzordnung ums Eck hergestellt wird, damit das Kind nicht gezwungen ist, ständig den Augenkontakt zu halten.

Anschliessend wurden Haltungen und Bedingungen für die Kommunikation mit Kindern aufgeführt. Wesentlich ist hier die personenzentrierte Haltung von Rogers, die Empathie, Kongruenz und Wertschätzung beinhaltet und die Kommunikationsbedingungen von Delfos. In einem engen Zusammenhang dazu wurden Techniken für einen Beziehungs- und Vertrauensaufbau zu Kindern beschrieben. Der enge Zusammenhang besteht, weil die Kommunikationsbedingungen und die personenzentrierte Haltung eigentlich die geeigneten Methoden für den Beziehungs- und Vertrauensaufbau darstellen. Ergänzend dazu wurde der Aufbau einer „Beratendenpersön-

lichkeit“ nach Schäffer und eine direkte Zuwendung zum Kind und Glauben gegenüber seinen Aussagen erwähnt.

Eine Möglichkeit eines systematischen Aufbaus eines Gesprächs, der für das Gelingen fördernd sein könnte, wurde gezeigt. Dieser beinhaltet die Vorbereitung, die Einführung, eine leichte, einstimmende Eingangsfrage, der Gesprächsinhalt als Hauptteil und zum Schluss die Abrundung.

Im Kapitel 4.6 „Informationen über das Gespräch vermitteln“ wurde eine Liste der Inhalte erstellt, die in einer kindergerechten, verständlichen Sprache vermittelt werden sollten. Die Liste enthält beispielsweise den Grund und das Ziel des Gesprächs, die Information über die Schweigepflicht oder eine Erklärung der Institution, in deren Rahmen das Gespräch stattfindet.

Im darauf folgenden Kapitel wurden verschiedene Frageformen aufgeführt und erklärt, weshalb sie für Kinder geeignet sind oder nicht. Es stellte sich heraus, dass die idealste Form, Kinder zu befragen, das zirkuläre Fragen ist. Es fällt den Kindern leichter, über andere zu sprechen als über sich selbst, und durch die Zirkularität entsteht weniger direkte Betroffenheit.

Die Methode des Spiels im Gespräch ist spezifisch für die Zielgruppe Kind. Da es Kindern schwerfällt, lange Zeit still zu sitzen, ist es sinnvoll, während des Gesprächs ein altersgerechtes Spiel zu spielen. Bei kleineren Kindern besteht zudem die Möglichkeit, Informationen über seine Situation anhand eines Rollenspiels zu gewinnen. Aufgrund des hohen Interpretationsspielraums sind diese aber mit Vorsicht zu geniessen.

Die Methode des Spontanen Malens kann eine Hilfe sein, einen anderen Zugang zu einem Thema zu erhalten. Dabei soll das Kind ohne Vorgabe spontan ein Bild malen. Über dieses Bild wird anschliessend im Gespräch diskutiert.

Zum Schluss wurde ein Kapitel für den Umgang mit Loyalitätskonflikten verfasst. Der wichtigste Aspekt dieses Kapitels ist Delfos' Methode der Mehrparteilichkeit. Dabei soll die Fachperson nacheinander Partei für das Kind und für die Eltern ergreifen. Somit zeigt sie, dass sie nicht gegen die Eltern des Kindes arbeiten will. Dies erleichtert es dem Kind, auch über negative Eigenschaften seiner Eltern zu reden.

Mit all diesen Kapiteln konnte ein ausführlicher Katalog an Methoden und Vorgehensweisen für Gespräche mit Kindern in der Sozialen Arbeit zusammengestellt werden. Dieser soll für Fachpersonen der Praxis eine Unterstützung darstellen. Es handelt sich aber nicht um eine abschliessende Aufzählung mit Universalgültigkeit, sondern um Ideen und erste Anhaltspunkte.

5.2 Berufsrelevante Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel sollen zentrale Erkenntnisse aus der Arbeit aufgeführt werden. Es zeigt, inwiefern die Soziale Arbeit von der vorliegenden Bachelor-Arbeit profitieren kann und legt gleichzeitig die Grenzen der Arbeit offen, und damit Aspekte, die noch weiterer Untersuchungen bedürfen.

Praktisches Vorgehen

Die Ergebnisse dieser Arbeit können als Leitlinie für das Vorgehen in einem konkreten Fall verwendet werden. So müssten als Vorbereitung ebenfalls die Rahmenbedingungen der Praxissituation analysiert werden. Ausserdem sollte eine Situationsanalyse bezogen auf das Kind, mit dem gesprochen wird, stattfinden. Das heisst, es müsste versucht werden, den Entwicklungsstand des Kindes bezüglich verschiedener Entwicklungsbereiche herauszufinden, um das Verhalten und die Kommunikation diesem anzupassen. Je nach Situation des Kindes und Verlauf des Gespräches können dann verschiedene der oben aufgeführten Methoden angewendet werden. Für viele Vorgehensweisen, die in Gesprächen der Sozialen Arbeit ebenfalls alltäglich sind (beispielsweise Situationsanalyse, Zielformulierungen, etc.), bietet die Arbeit leider keine Antwort auf die Frage, inwiefern sie bei Kindern angewendet werden können. Später in diesem Kapitel wird darauf hingewiesen, dass hier ein grosses Potenzial zur Weiterentwicklung des Themas besteht.

Alter des Kindes

Es ist nachvollziehbar, dass ein gewisser Wunsch von Seiten der Fachperson besteht, das Kind je nach Alter in einen Entwicklungsstand einzuordnen, um damit einen Anhaltspunkt zu haben, wie sie sich dem Kind gegenüber verhalten soll und welches Verhalten sie vom Kind erwarten kann. Die Ausführungen aus dem Kapitel 3.1 „Begriffsbestimmung Kind / Kindheit“ haben aber gezeigt, dass sich nicht alle Kinder im gleichen Tempo entwickeln und somit Kinder des gleichen Alters einen unterschiedlichen Entwicklungsstand haben können. Es ist also nicht sinnvoll, wenn sich die Fachperson auf ein Schema des Entwicklungsstandes nach Alter abstützt.

Dafür wurde im Kapitel 4.2.2 „Haltungen und Bedingungen“ ersichtlich, dass die Empathie nach Carl Rogers eine Möglichkeit bietet, in die Welt und damit in die Sichtweise des Kindes zu tauchen. Damit sollte das Bedürfnis, sein Verhalten zu verstehen und das eigene Verhalten adäquat anzupassen, sogar besser zu befriedigen sein. Empathie richtig anzuwenden dürfte aber um einiges anspruchsvoller sein, als sich Wissen über die Entwicklungspsychologie anzueignen. Dafür erhält man durch die Empathie ein spezifisches Wissen über die Befindlichkeit des Gegenübers und nicht ein Allgemeinwissen über eine Zielgruppe.

Interdisziplinarität

Mit den Praxisbeispielen Kidstreff und Kindesschutz werden konkrete Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit beleuchtet und helfen den Professionellen der Sozialen Arbeit, sich etwas darunter vorzustellen. So können sie Gemeinsamkeiten oder Unterschiede klar identifizieren, neues Wissen für sich gewinnen und zum Beispiel Methodenvorschläge auf ihr Praxisbeispiel ableiten. Wie im Kapitel 2 „Situationen, in denen in der Sozialen Arbeit mit Kindern gesprochen wird“ erwähnt wurde, haben zum Beispiel auch Schulsozialarbeiter/-innen viel Kontakt mit Kindern und führen wohl täglich Gespräche mit Kindern.

Den Autorinnen fielen einige Unterschiede der beiden Disziplinen bezogen auf das Thema auf: So ist beispielsweise für die SA vor allem die Zielgruppe Kind ausseror-

dentlich und bringt spezielle Anforderungen mit sich. Sozialarbeitende führen täglich Gespräche unter vier Augen, in denen es um ernsthafte oft schwierige Themen geht. Für die SKA hingegen ist es nicht so aussergewöhnlich mit Kindern im Kontakt zu sein. Was eher selten stattfindet, sind eben diese ernsthaften Gespräche mit schwierigen Themen. Denn die alltäglichen Kontakte der SKA sind spontaner, unbeschwerter und finden oft in Gruppen statt. Entsprechend fiel auf, dass die SA über einen grösseren Fundus an Methoden bezüglich Gesprächsführung verfügt. Die SKA hingegen verfügt über mehr Wissen zur Zielgruppe, hat einen anderen Zugang zu ihr und verfügt über alternative Methoden, die von der konventionellen Gesprächsführung zu zweit in einem Raum abkommen.

Die Interdisziplinarität dieser Arbeit, namentlich die Zusammenarbeit von Sozokultureller Animation und Sozialarbeit wurde bewusst miteinbezogen, um für die Praxis der Sozialen Arbeit einen Mehrwert herzustellen. Beide Disziplinen sollen über den Teller- rand schauen können und einen Wissensaustausch möglich machen. Zum Beispiel kann die SA vom Wissen der SKA über Beziehungsarbeit und die SKA von den Erfahrungen bezüglich Gesprächstechniken der SA profitieren. Dabei erfahren beide viel über ihren eigenen Beruf und ihre Institutionen und erhalten die Möglichkeit, Erkenntnisse oder Methoden anderer mit einzubeziehen.

Selbstreflexion

Die Fachpersonen der Sozialen Arbeit sollen sich und ihre Arbeit immer wieder reflektieren. Dies vor allem deshalb, weil sie mit Menschen arbeiten. Die Selbstreflexion bildet einen wichtigen Bestandteil der Sozialen Arbeit. Die Anforderungen bezogen auf ein Kind sehen – wie mehrfach ausgeführt – anders aus als bei den Erwachsenen. Die Professionellen der Sozialen Arbeit müssen sich diesen Anforderungen bewusst sein und ihnen adäquat begegnen können. So muss neben der „üblichen“ Selbstreflexion eine spezifische Reflexion bezogen auf den Umgang mit Kindern durchgeführt werden.

Wie bereits erwähnt, wurden in dieser Arbeit anhand der Praxisbeispiele und der ausgewählten theoretischen Grundlagen einige wichtige methodische Aspekte herausgepickt und behandelt. Um eine Vollständigkeit zu erlangen, müssten für diese Arbeit jegliche Vorgehensweisen und Methoden Sozialer Arbeit auf ihre Tauglichkeit in der Anwendung bei Kindern untersucht werden. In späteren Bachelorarbeiten könnte man sich diesem Ziel Schritt für Schritt nähern, indem sich jede Arbeit einige Methoden oder Arbeitsweisen vornimmt.

6. Quellenverzeichnis

- Avenir Social (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Gefunden am 22.05.2011 unter http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Do_Berufskodex_Web_D_gesch.pdf
- Argyle, Michael (2005). *Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation* (9. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Bänziger, Christoph; Bessler, Cornelia; Brühwiler, Markus; Brunner, Andreas; Huwiler, Kurt & Lips, Ulrich (2009). *Leitfaden zur Standardisierung des Verfahrens in Fällen von Kindesmisshandlung*. Zürich: Amt für Jugend und Berufsberatung Kanton Zürich.
- Bauer, Joachim (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone* (3. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Baumgarten, Diana & Trost-Melchert, Tanja (2009). *Die Anhörung des Kindes im Scheidungsverfahren. Ein Leitfaden für die Praxis mit praktischen Hilfsmitteln*. Zürich: UNICEF Schweiz.
- Boszormenyi-Nagy, Ivan & Spark, Geraldine M. (1973/1981). *Unsichtbare Bindungen. Die Dynamik familiärer Systeme*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, Karl Heinz (1999). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Büchler, Andrea & Simoni, Heidi (Hrsg.). (2009). *Kinder und Scheidung. Der Einfluss der Rechtspraxis auf familiäre Übergänge*. Zürich: Rüegger.
- Bühler-Niederberger, Doris & Sünker, Heinz (2008). Theorie und Geschichte der Kindheit und des Kinderlebens. In Heinz Sünker & Thomas Swiderek (Hrsg.), *Lebensalter und Soziale Arbeit. Kindheit* (S. 5-46). Baltmannsweiler: Schneider
- Delfos, Martine F. (2001/2010). „Sag mir mal ...“. *Gesprächsführung mit Kindern 4 bis 12 Jahre* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Diez, Hannelore; Krabbe, Heiner & Thomsen, Cornelia Sabine (2009). *Familien Mediation und Kinder. Grundlagen Methodik Techniken* (3. Aufl.). Köln: Bundesanzeiger.
- Doherty-Sneddon, Gwyneth (2005). *Was will das Kind mir sagen? Die Körpersprache des Kindes verstehen*. Bern: Hans Huber.

- Dorsch, Friedrich (1994). *Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Eichler, Wolfgang (2008). *Kommunikation und Leben. Ein Leitfaden zur besseren Verständigung und Konfliktlösung*. Hamburg: Igel.
- Einführungsgesetz zum Schweizerischen Zivilgesetzbuch vom 20. November 2000 (SRL 200)
- Finkenzeller, Anita; Kuhn-Schmelz, Gabriele & Wehrfritz Rita (2009). *Praxis- und Methodenlehre. Sozialpädagogik und Medienerziehung für die sozialpädagogische Erstausbildung* (3. Aufl.). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Friedrich, Hedi (2003). *Beziehungen zu Kindern gestalten* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Goswami, Usha (1998/2001). *So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung* (1. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Grawe, Klaus (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Holodynski, Manfred & Oerter Rolf (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion, Volition. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 535-571). Weinheim, Basel: Beltz.
- Honig, Michael-Sebastian (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- International Federation of Social Workers (2000). *Definition Soziale Arbeit*. Gefunden am 19.05.2011 unter http://www.avenirsocial.ch/cm_data/DefSozArbeitIFSWIASSW.pdf
- Kähler, Harro Dietrich (2001). *Erstgespräche in der sozialen Einzelhilfe* (4. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Largo, Remo H. (1999). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (2. Aufl.). München: Piper.
- Lattschar, Birgit & Wiemann, Irmela (2007). *Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit*. Weinheim: Juventa.
- Oerter, Rolf (2008). Kindheit. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 225-271). Weinheim, Basel: Beltz.

- Quartierarbeit für Kinder und Jugendliche Stadt Luzern [QAKJ]. Konzept
Quartierarbeit für Kinder und Jugendliche Stadt Luzern. Erweiterte Version.
(2009). Luzern.
- Rath, Norbert (2011). Biografisches Verstehen von Kindern. In Christina Hölzle & Irma Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (2. Aufl., S. 89-107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rogers, Carl R. (2005). Die zwischenmenschliche Beziehung als Zentrum von Beratung und Therapie. In Stevens, Barry & Rogers, Carl R., *Von Mensch zu Mensch. Möglichkeiten, sich und anderen zu begegnen* (2. Aufl., S. 97-111). Wuppertal: Peter Hammer.
- Schäfter, Cornelia (2010). *Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit. Eine theoretische und empirische Annäherung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulz von Thun, Friedemann (2005). *Miteinander reden. Störungen und Klärungen* (41. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.
- Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907 (SR 210)
- Solèr, Maria (2007). BA-Modul 005. *Soziale Kommunikation und Interaktion in der Sozialen Arbeit*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit.
- Stimmer, Franz (2000). *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit* (4. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Tschinkel, Hedwig-Maria (2000). *Spontanes Malen mit Kindern und Jugendlichen in der Sozialarbeit. Diplomarbeit im Fachbereich Sozialwesen an der Fachhochschule Ravensburg-Weingarten*. Frankfurt am Main: Hagen + Herchen.
- Turmel, André (2008). Das normale Kind: Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung. In Helga Kelle & Anja Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung* (S. 17-40). Weinheim: Juventa
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 (SR 0.107)
- UNICEF Schweiz. *Homepage UNICEF Schweiz*. Gefunden am 7. Juni 2011 unter http://www.unicef-suisse.ch/de/information/kinderrechte/kinderrechte_in_der_schweiz/

Vöttner, Andreas (2010). *Der Bindungsstil als Determinante individueller Integrationsdefizite. Eine empirische Studie mit Individualdaten aus der erwachsenen deutschen Wohnbevölkerung*. Hamburg: Dr. Kovač.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H. & Jackson, Don D. (2007). *Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien* (11. Aufl.). Bern: Hans Huber.

Weinberger, Sabine (2001). *Kindern spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung*. Weinheim: Beltz.

Wettstein, Heinz (2010). Hinweise zu Geschichte, Definitionen, Funktionen. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 15 - 60). Luzern: Interact.

7. Anhang

Rechercheprotokoll von Bachelor-Arbeiten

Vorbereitende Recherche:

Da die meisten Bücher bereits recherchiert und ausgeliehen wurden, bevor die definitive Fragestellung feststand, wurden alle Bücher, die für die Arbeit benutzt wurden, im Rechercheprotokoll aufgeführt. Die Zeitangabe bezieht sich jeweils auf die Dauer ab Eingabe des Suchbegriffs bis zur Reservation der ausgewählten Werke. Die Lektüre wurde für die Zeitangabe nicht einbezogen.

Bei der vorbereitenden Recherche wurden natürlich auch viele Bücher ausgeliehen, die nicht relevant waren und daher sofort wieder zurückgebracht wurden. Darunter befanden sich viele Bücher aus der Entwicklungspsychologie, die sich erübrigten, weil das Werk von Oerter und Montada die meisten Inhalte enthielt und schliesslich als Quelle benutzt wurde. Zur Zielgruppe Kind wurden ebenfalls viele Bücher gefunden, welche jedoch nicht das beleuchteten, was für die Arbeit benötigt wurde. Ausserdem wurde Literatur zu verschiedenen Methoden der Gesprächsführung angeschaut. Es zeigte sich jedoch, dass diese zu spezifisch waren und sich nicht speziell für Kinder eigneten.

Frage 1: In welchen Situationen in der Sozialen Arbeit finden professionelle Gespräche mit Kindern statt und wie können Rahmenbedingungen für solche Gespräche aussehen?

<i>Datum</i>	<i>Zeitdauer</i>	<i>Suchbegriff</i>	<i>Such-instrument</i>	<i>Auswahl-kriterium</i>	<i>aufbewahrtes Dokument</i>	<i>Quellentyp</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Relevanz</i>
15.04.11	1'	-	-	Nachprüfbarkeit der Inhalte	Quartierarbeit für Kinder und Jugendliche Stadt Luzern [QAKJ]. Konzept Quartierarbeit für Kinder und Jugendliche Stadt Luzern. Erweiterte Version. (2009).	Konzept (Eigenanschaffung)	Organisation soziokulturelle Einrichtung Quartierarbeit Luzern: Ziele etc.	**

12.05.11	5'	„zivilrechtlicher Kinderschutz“	IDS Luzern	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Voll, Peter (2008). Zivilrechtlicher Kinderschutz: Akteure, Prozesse, Strukturen.	Forschungsprojektbericht	Kurze Theorieteile und hauptsächlich Forschungsergebnisse zu Akteuren, Prozessen und Strukturen im zivilrechtlichen Kinderschutz	Nicht relevant
12.05.11	5'	Kinderschutz	IDS Luzern	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Gerber Jenni, Regula (2002). Kinderrechte – Kinderschutz.	Sammelwerk	Anhörung und Mitwirkung von Kindern in allen sie betreffenden Verfahren (rechtliche Sicht)	*
12.05.11	1	-	-	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Bänziger, Christoph et al. (2009). Leitfaden zur Standardisierung des Verfahrens in Fällen von Kindesmisshandlung.	Leitfaden	Beschreibung des systematischen Ablaufs des Verfahrens	***
15.05.11	3	-	-	Renommé der Quelle	Schweizerisches Zivilgesetzbuch	Gesetz	Gesetzliche Grundlage des zivilrechtlichen Kinderschutzes	***
15.05.11	10	EG ZGB Luzern	Google	Renommé der Quelle	Einführungsgesetz zum Schweizerischen Zivilgesetzbuch des Kantons Luzern	Gesetz	Gesetzliche Grundlagen zum Verfahren im Kanton Luzern	***
19.05.11	1'	-	-	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Kähler, Harro Dietrich (2001). Erstgespräche in der sozialen Einzelhilfe.	Monographie	Gesprächsführung, verschiedene Formen von Erstgesprächen	*
22.05.11	10'	Berufskodex	Google	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Avenir Social (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen.	Internetartikel	Ethische Grundlagen und berufliche Legitimation für die Professionellen der Sozialen Arbeit → 6 Handlungsmaximen	**
03.06.11	7	Interview AND Soziale Arbeit	IDS Luzern	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Hölzle, Chrisitina & Jansen, Irma (2011). Ressourcenorientierte Biografiearbeit.	Sammelwerk	Biografiearbeit mit Kindern	Nicht relevant
05.06.11	15'	-	-	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Solèr, Maria (2007). BA-Modul 005. Soziale Kommunikation und Interaktion in der Sozialen Arbeit.	Unveröffentlichtes Unterrichtsskript (Eigenanschaffung)	Kommunikation & Gesprächsführung in der Sozialarbeit und der Soziokultur	*
05.06.11	1'	-	-	inhaltliche Differenziert-heit	Wettstein, Heinz (2010). Hinweise zu Geschichte, Definitionen, Funktionen. In Bernard Wandeler (Hrsg.), Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion.	Aufsatz in einem Sammelwerk (Eigenanschaffung)	Alles über die Soziokulturelle Animation: Definitionen, Handlungsmodelle etc.	**

Frage 2: Welche spezifischen Anforderungen für die Gesprächsführung gehen aus den Rahmenbedingungen und dem theoretischen Wissen über die Zielgruppe hervor?

<i>Datum</i>	<i>Zeitdauer</i>	<i>Suchbegriff</i>	<i>Such-instrument</i>	<i>Auswahl-kriterium</i>	<i>aufbewahrtes Dokument</i>	<i>Quellentyp</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Relevanz</i>
15.03.11	5	-	Tipp von einer Psychologin	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Goswami, Usha (2001). So denken Kinder	Monographie	Kognitive Entwicklung der Kinder	***
15.04.11	5	Entwicklungspsychologie	IDS Luzern	Angemessenheit bzgl. Fragestellung Renommé des Autors	Oerter, Rolf & Montada, Leo (2008). Entwicklungspsychologie	Sammelwerk	Alles zur Entwicklungspsychologie vom Säugling bis ins Alter.	***
12.05.11	7'	-	Quellenverzeichnis von Delfos, Martine F. (2001). „Sag mir mal...“ Gesprächsführung mit Kindern.	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Boszormenyi-Nagy, Ivan & Spark, Geraldine M. (1973). Unsichtbare Bindungen.	Monographie	Erklärungswissen zum Thema Loyalität	***
12.05.11		-	Tipp von einer Studienkollegin (Sozialpädagogin)	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Friedrich, Hedi (2003). Beziehungen zu Kindern gestalten	Monographie (Eigenanschaffung)		***
12.05.11	5'	Kinder	IDS Luzern	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Largo, Remo H. (1999). Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung	Monographie	Pragmatische Sicht auf die vermeintlich normale kindliche Entwicklung	**
12.05.11	5'	Kindheit	Mediothek HSLU SA	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Bühler-Niederberger, Doris & Sünker, Heinz (2008). Theorie und Geschichte der Kindheit und des Kinderlebens. In Heinz Sünker & Thomas Swiderek (Hrsg.), Lebensalter und Soziale Arbeit. Kindheit	Aufsatz in einem Sammelwerk	Geschichte der Kindheit. Gesellschaftliche Bilder vom Kind.	**
24.05.11	1	-	Tipp von Psychotherapeut für Kinder aus Fachpoolgespräch	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Mietzel, Gerd (1995). Wege in die Entwicklungspsychologie	Monographie	Entwicklungspsychologie nach Altersstufe	**

26.05.11	5	Bindungstheorie	IDS Luzern	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Vöttner, Andreas (2010). Der Bindungsstil als Determinante individueller Integrationsdefizite	Forschungsprojektbericht	Auswirkungen des Bindungsstils	**
03.06.11	10'	Vertrauen AND Kind	IDS Luzern	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Turmel, André (2008). Das normale Kind: Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung. In Helga Kelle & Anja Tervooren (Hrsg.), Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung.	Aufsatz in einem Sammelwerk	Geschichte der Kindheit. Gesellschaftliche Bilder vom Kind.	**
10.06.11	10'	-	Quellenverzeichnis von Hölzle, Christina & Jansen Irma. Ressourcenorientierte Biografiearbeit	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Honig, Michael-Sebastian (1999). Entwurf einer Theorie der Kindheit.	Monographie	Geschichte der Kindheit. Gesellschaftliche Bilder vom Kind.	*
13.06.11	1	-	-	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Brisch, Karl-Heinz (1999). Bindungsstörungen	Monographie (Eigenanschaffung für Studium)	Vier verschiedene Bindungsstile	***
20.06.11	5'	Bedürfnisse	IDS Zürich	inhaltliche Differenziertheit	Grawe, Klaus (2004). Neuropsychotherapie.	Monographie	Psychische Bedürfnisse	*

Frage 3: Mit welchen Gesprächstechniken und -methoden können Professionelle der Sozialen Arbeit den spezifischen Anforderungen in Gesprächen mit Kindern begegnen?

<i>Datum</i>	<i>Zeitdauer</i>	<i>Suchbegriff</i>	<i>Suchinstrument</i>	<i>Auswahlkriterium</i>	<i>aufbewahrtes Dokument</i>	<i>Quellentyp</i>	<i>Inhalt</i>	<i>Relevanz</i>
15.03.11	5'		Tipp von einer Fachperson der Psychotherapie mit Kindern	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Diez, Hannelore; Krabbe, Heiner & Thomsen, Cornelia Sabine (2009). Familien Mediation und Kinder. Grundlagen Methodik Techniken.	Monographie	Gesprächsführung mit Eltern unter Einbezug der Kinder	**
10.05.11	1'	-	-	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Schulz von Thun, Friedemann (2005). Miteinander reden. Störungen und Klärungen.	Monographie (Eigenanschaffung)	Kommunikationstheorie	**

10.05.11	5'	-	-	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H. & Jackson, Don D. (2007). Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien	Monographie (Eigenanschaffung)		**
12.05.11	5'	Loyalitätskonflikt	IDS Luzern	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Lattschar, Birgit (2007). Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte.	Monographie	Beschreibungs-, Erklärungs- und Handlungswissen über Biografiearbeit mit Kindern. Für uns wichtig: methodische Aspekte	***
12.05.11	5'	Kindesanhörung	IDS Luzern	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Büchler, Andrea (2009). Kinder und Scheidung. Häfliger, Manuela (2010). Kindesanhörung bei Scheidungen.	Forschungsprojektbericht Bachelorarbeit	Forschungsergebnisse zur Frage, was sich Kinder von der Anhörung im Scheidungsprozess wünschen. Umsetzung der Anhörungspflicht	*** *
20.05.11	5'	Kommunikation, Kinder	IDS Luzern	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Argyle, Michael (2005). Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation.	Monographie	Nonverbale Kommunikation	***
23.05.11	5'	-	Tipp von einer Studienkollegin	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Delfos, Martine F. (2010). Sag mir mal. Gesprächsführung mit Kindern. 4 bis 12 Jahre.	Monographie	Gesprächsführung mit Kindern, konkrete Anleitungen und Theorie aus der Entwicklungspsychologie	***
23.05.11	5'	-	Tipp von einer Studienkollegin (Sozialpädagogin)	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Rogers, Carl R. (2005). Die zwischenmenschliche Beziehung als Zentrum von Beratung und Therapie. In Stevens, Barry & Rogers, Carl R., Von Mensch zu Mensch. Möglichkeiten, sich und anderen zu begegnen.	Monographie		**
23.05.11	5'		IDS Luzern	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Tschinkel, Hedwig-Maria (2000). Spontanes Malen mit Kindern und Jugendlichen in der Sozialarbeit.	Diplomarbeit		***
24.05.11	5	Beziehung AND Sozialarbeit	IDS Luzern	Inhaltliche Differenziertheit	Schäfter, Cornelia (2010). Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit.	Monographie	Verschiedene Arten der professionellen Beziehung, Definitionen, Beziehungsförderung	***
03.06.11	10'	Gespräch AND Kind	IDS Luzern	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Finkenzeller, Anita; Kuhn-Schmelz Gabriele & Wehfritz, Rita (2009). Praxis- und Methodenlehre Sozialpädagogik und Medienerziehung für die sozialpädagogische Erstausbildung.	Monographie	Sozialpädagogische Handlungsanleitungen und Theorie zur Arbeit mit Kindern	*

09.06.11	5	Kindesanhörung	Google	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Baumgarten, Diana & Trost-Melchert, Tanja (2009). <i>Die Anhörung des Kindes im Scheidungsverfahren.</i>	Leitfaden von UNICEF	Leitfaden für die Umsetzung der Anhörungspflicht mit praktischen Hilfsmitteln	***
10.06.11	5'	Kommunikation, Kinder	IDS Luzern	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Doherty-Sneddon, Gwyneth (2005). Was will das Kind mir sagen. Die Körpersprache des Kindes verstehen.	Monographie	Nonverbale Kommunikation von Kindern.	***
10.06.11	5'	Kommunikation	IDS Luzern	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Eichler, Wolfgang (2008). Kommunikation und Leben. Ein Leitfaden zur besseren Verständigung und Konfliktlösung.	Monographie	Kommunikationstheorie	**
10.06.11	5'		Tipp von einer Studienkollegin (Sozialpädagogin)	Angemessenheit bzgl. Fragestellung	Weinberger, Sabine (2001). Kindern spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung.	Monographie		***