

Schriftenreihe Master-Thesen des Kooperationsstudiengangs Master of Science
in Sozialer Arbeit der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich

Stephanie Disler

Zum professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit

Eine qualitative Untersuchung der Gestaltung von Auftragsklärung

Master-Thesis des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit
der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich. August 2015

Sozialwissenschaftlicher Fachverlag «Edition Soziothek».

Die «Edition Soziothek» ist ein Non-Profit-Unternehmen des Vereins Alumni BFH Soziale Arbeit.

**Schriftenreihe Master-Thesen des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit
der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich**

In dieser Schriftenreihe werden Master-Thesen von Studierenden des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich publiziert, die mit dem Prädikat „sehr gut“ oder „hervorragend“ beurteilt und von der Studiengangleitung des Kooperationsmasters zur Publikation empfohlen wurden.

Stephanie Disler: Zum professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit. Eine qualitative Untersuchung der Gestaltung von Auftragsklärung

© 2015 «Edition Soziothek» Bern

ISBN 978-3-03796-553-5

Edition Soziothek
c/o Verein Alumni BFH Soziale Arbeit
Hallerstrasse 10
3012 Bern
www.soziothek.ch

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlags ist unzulässig.

Stephanie Disler

Zum professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit

Eine qualitative Untersuchung der Gestaltung von Auftragsklärung

Master-Thesis

Master in Sozialer Arbeit

Bern | Luzern | St. Gallen | Zürich

Master in Sozialer Arbeit

Bern | Luzern | St. Gallen | Zürich

Titel	Zum professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit Eine qualitative Untersuchung der Gestaltung von Auftragsklärung
Verfasserin	Stephanie Disler
Studienbeginn	Herbstsemester 2011
Fachbegleiterin	Prof. Dr. Bettina Grubenmann
Abgabedatum	7. August 2015

Abstract

Die Schulsozialarbeit befindet sich nach vielen Jahren der Einführung im Rahmen verschiedener Pilotprojekte in einer Phase der Konsolidierung und Professionalisierung. Es stellen sich nach der Auseinandersetzung mit der Verortung und den Aufgaben nun Fragen zum professionellen Handeln. Das professionelle Handeln in der Schulsozialarbeit ist denn auch Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Sie geht dem Spezifikum der Auftragsklärung nach, da dieses gerade im Spannungsfeld von Kind, Schule und Eltern für die Schulsozialarbeit sehr anspruchsvoll sein kann. Leitend für diese qualitative Forschung ist die Frage, wie die Professionellen der Schulsozialarbeit den Prozess der Auftragsklärung in der Einzelfallhilfe unter Berücksichtigung verschiedener Beteiligter angehen und gestalten. Dazu werden mit drei bestehenden Teams von Schulsozialarbeitenden Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Professionellen diskutieren miteinander über die gleiche Fallgeschichte und ein mögliches methodisches Vorgehen von Seiten der Schulsozialarbeit. Die Diskussionen werden anhand der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet und bringen verschiedene Typen zum Prozess von Auftragsklärung in der Schulsozialarbeit zu Tage. Es zeigt sich, dass nebst methodischen Fragen vor allem Fragen zum Professionsverständnis der Schulsozialarbeit die Auftragsklärung beeinflussen. Abschliessend werden die Ergebnisse im aktuellen Diskurs zum professionellen Handeln in der Sozialen Arbeit und der Schulsozialarbeit verortet und theoretisch diskutiert.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Relevanz der Master-Thesis	1
1.2 Fragestellung	2
1.3 Zum Stand der Forschung	3
1.4 Aufbau der Arbeit	4
2. Theorie	6
2.1 Handeln in der Sozialen Arbeit	6
2.1.1 Zu den Begriffen des methodischen und professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit	6
2.1.2 Die Kooperative Prozessgestaltung nach Hochuli Freund und Stotz	8
2.1.3 Das Phasenmodell nach Possehl.....	13
2.1.4 Die Auftragsklärung	14
2.2 Die Schulsozialarbeit	18
2.2.1 Arbeitsprinzipien der Schulsozialarbeit	19
2.2.2 Professionelles Handeln und Auftragsklärung in der Schulsozialarbeit.....	22
3. Methodisches Vorgehen	24
3.1 Forschungsdesign und Methodologie	24
3.2 Datenerhebung	25
3.2.1 Ablauf der Gruppendiskussion.....	26
3.2.2 Gruppenzusammensetzung.....	27
3.2.3 Reflexion der Erhebung.....	29
3.3 Datenaufbereitung	29
3.4 Datenauswertung – dokumentarische Methode	30
3.4.1 Erstellen des thematischen Verlaufs.....	30
3.4.2 Formulierende Interpretation	31
3.4.3 Reflektierende Interpretation.....	32
3.4.4 Fallbeschreibung	33
3.4.5 Typenbildung.....	34
3.4.6 Reflexion der Datenauswertung	36
3.5 Gütekriterien	36
4. Ergebnisse	38
4.1 Fallbeschreibungen	38
4.1.1 Fallbeschreibung Gruppe Land	39
4.1.2 Fallbeschreibung Gruppe Stadt I	45
4.1.3 Fallbeschreibung Gruppe Stadt II.....	51

4.1.4 Zusammenfassende Erkenntnisse der Fallbeschreibungen	57
4.2 Typen zum Prozess der Auftragsklärung	58
4.3 Die Herausforderungen in der Auftragsklärung der Schulsozialarbeit.....	62
5. Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellung	65
5.1 Selbstverständnis von Schulsozialarbeit als Profession	66
5.2 Methodik: Handeln zwischen Erfahrung und Modell	68
5.3 Beantwortung der Teilfragestellungen.....	70
5.4 Zusammenfassende Beantwortung der Hauptfragestellung.....	74
6. Schlussfolgerungen	77
6.1 Kritische Reflexion der Forschungsarbeit	77
6.2 Schlussfolgerungen für die Praxis der SSA	77
6.3 Forschungsdesiderate.....	78
Dank	80
Literaturverzeichnis	81
Anhang 1: Kurzerklärung zum Forschungsprojekt.....	85
Anhang 2: Fallbeispiel als Grundlage der Gruppendiskussionen	87
Anhang 3: Datenschutzvereinbarung	88
Anhang 4: Einverständniserklärung	89
Anhang 5: Initiierung der Gruppendiskussionen	90
Anhang 6: Transkriptionsregeln	92

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1 . Prozessmodell kooperative Prozessgestaltung.....</i>	<i>9</i>
<i>Abbildung 2 . Phasenmodell beruflich-methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit.</i>	<i>13</i>
<i>Abbildung 3 . Entwicklungsphasen der Schulsozialarbeit in der Schweiz.....</i>	<i>19</i>
<i>Abbildung 4 . Begriffsinstrumentarium zur Analyse des Diskursverlaufs.....</i>	<i>32</i>

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1 Arbeitsprinzipien von Schulsozialarbeit</i>	<i>20</i>
<i>Tabelle 2 Übersicht Gruppenzusammensetzung</i>	<i>39</i>
<i>Tabelle 3 Die sinngenetische Typenbildung</i>	<i>57</i>
<i>Tabelle 4 Die soziogenetische Typenbildung</i>	<i>59</i>

1. Einleitung

Die Schulsozialarbeit (SSA) in der Schweiz ist immer noch ein junges Berufsfeld. In der Pionier- und Aufbauphase in den 1990er Jahren wurden vor allem Fragen zur Einführung, zur Angliederung an die Schule und zu Funktion und Auftrag von Schulsozialarbeit diskutiert. Seit ungefähr 10 Jahren befindet sich die Schulsozialarbeit nun in einer Phase der Profilierung, die auch als „Ära der Professionalisierung“ bezeichnet wird (Baier, 2011a, S. 66f). Damit richtet sich der Fokus mehr und mehr auf Fragen der Methoden und des professionellen Handelns. Die vorliegende Master-Thesis leistet einen Beitrag zu diesen aktuellen Debatten um die Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit, mit besonderem Augenmerk auf die Auftragsklärung. Das **Ziel** der Master-Thesis ist es, den Prozess der Auftragsklärung zu erfassen und aufzuzeigen, wie dieser gestaltet wird und welche Herausforderungen ihn begleiten. Dazu wendet sich die Untersuchung der direkten Klienten- und Klientinnenarbeit der Schulsozialarbeit zu und analysiert mittels einer qualitativen Erhebung, wie Schulsozialarbeitende handeln respektive wie diese ihr Handeln darstellen. Die Ergebnisse sind als Beitrag zur Methodenfrage und zur Professionalisierung von Schulsozialarbeit zu verstehen.

1.1 Relevanz der Master-Thesis

Ausgangslage für die Master-Thesis ist das Interesse am methodischen Handeln in der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und demjenigen der Schulsozialarbeit im Speziellen. Diese zeichnet sich als eigenständiges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit durch die Nähe zur Institution Schule aus. Demnach müssen nicht nur die fachlichen Konzeptionen, sondern auch das methodische Handeln am System Schule ausgerichtet werden (Baier & Deinet, 2011b, S. 11). Aufgrund der jungen Geschichte der Schulsozialarbeit sind gerade im Bereich des methodischen Handelns noch viele Fragen offen und bedürfen einer wissenschaftlichen Aufarbeitung, um die Schulsozialarbeit weiter zu professionalisieren.

Die Professionellen der Schulsozialarbeit arbeiten aufgrund ihrer starken Anbindung an die Schule oft in einem Spannungsfeld: Es sind die Schüler und Schülerinnen, welche die Klienten und Klientinnen der Schulsozialarbeit sind, es stellen aber auch Lehrpersonen, Schulleitungen und Erziehungsberechtigte Ansprüche an die Schulsozialarbeit und beeinflussen damit deren Arbeit. Die Auftragsklärung in der Schulsozialarbeit ist deshalb oft komplex, weil klientenbezogene Aufträge teilweise nicht von den Kindern und Jugendlichen selbst an die Schulsozialarbeit herangetragen, sondern von Eltern oder Lehrpersonen formuliert werden. So ist unter Umständen unklar, inwiefern die Kinder und Jugendlichen den Auftrag der Lehrperson oder des Elternteils überhaupt kennen, ob sie ihn stützen oder ihm zuweilen sogar widersprechen. Für die Schulsozialarbeit gilt es, die verschiedenen Aufträge zu erfassen, zu klären und zu erfüllen, stets

unter Berücksichtigung der Wahrung der Autonomie des Kindes und mit einer angemessenen Transparenz gegenüber anderen Beteiligten. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Master-Thesis gilt dieser Auftragsklärung, welche einen Teil des methodischen Handelns darstellt.

1.2 Fragestellung

Die vertiefende Literaturrecherche hat ergeben, dass sowohl der Begriff des methodischen Handelns als auch derjenige der Auftragsklärung bisher uneinheitlich verwendet werden, wobei Letzterer zwar im Alltag der Professionellen der Sozialen Arbeit präsent und klar zu sein scheint, er jedoch in der Literatur kaum bearbeitet wird.

Aufgrund der bestehenden Wissenslücken in der Fachliteratur will die vorliegende Master-Thesis Antworten auf den Umgang mit Auftragsklärung in der Praxis der Schulsozialarbeit geben. Die Auftragsklärung wird als prozesshaft und als Teil methodischen Handelns verstanden.

Die Master-Thesis will demnach folgende Fragestellung beantworten:

Wie gestalten die Professionellen der Schulsozialarbeit den Prozess der Auftragsklärung in der Einzelfallhilfe bei mehreren Beteiligten?

Die Fragestellung lässt die notwendige Offenheit in Bezug auf den Ablauf der Auftragsklärung und deren Bedeutung im Prozess des methodischen Handelns zu. Das Interesse gilt nicht einer Klassen- oder Gruppeninterventionen der Schulsozialarbeit. Im Zentrum stehen Fälle, welche ein einziges Kind betreffen, jedoch weitere Personen und damit weitere klientenbezogene Aufträge involvieren. Die Abgrenzung betreffend der Einzelfallhilfe ist deshalb wichtig, weil auch die Arbeit mit Klassen und Gruppen zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit gehören. Die vorliegende Forschung beschränkt sich nicht auf die Auftragsklärung in der Beratung, sondern umfasst den gesamten Hilfeprozess eines Falls.

Zur Beantwortung der Hauptfragestellung werden folgende Unterfragen bearbeitet:

- ***Welchen Stellenwert nimmt die Auftragsklärung im gesamten Hilfeprozess ein und welche Schritte des methodischen Handelns (Prozessmodell) umfasst sie?***
- ***Welches sind die Herausforderungen der Auftragsklärung in der Schulsozialarbeit?***

Dazu liegt der Arbeit folgendes Verständnis methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit zu Grunde:

Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit umfasst alle Tätigkeiten, um Ereignisse in komplexen sozialen Situationen in einen systematischen Zusammenhang zu bringen. Methodisches Handeln strukturiert den gesamten Prozess der Wahrnehmung von Arbeitsaufträgen, des Nachdenkens über die Notwendigkeit und

Legitimation zum Handeln, des Entwerfens und Erprobens von Handlungsplänen und der Auswertung des Geschehens. (Meinhold, 1998. S. 221)

Meinhold verweist damit auf die Notwendigkeit sich einen Überblick zu verschaffen und den Prozess zu phasieren. Sie stellt den berechtigten Anspruch an die Professionellen, das eigene Handeln begründen zu können. Dieses Verständnis von methodischem Handeln zeigt sich in den verschiedenen Prozessmodellen methodischen und professionellen Handelns, wie dem Modell kooperativer Prozessgestaltung nach Hochuli Freund und Stotz (2013) und im Phasenmodell beruflich-methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit nach Possehl (2009).

1.3 Zum Stand der Forschung

Für die vorliegende Fragestellung sind sowohl der Forschungsstand zum methodischen Handeln als auch jener zur Schulsozialarbeit relevant. Zum methodischen Handeln liegen verschiedene Bücher und Modelle vor. Das Prozessmodell kooperativer Prozessgestaltung nach Hochuli Freund und Stotz (2013) und das Phasenmodell beruflich-methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit nach Possehl (2009) dienen der Master-Thesis als theoretische Grundlage. Sie setzen sich einerseits mit dem Thema Auftrag und andererseits mit dem handlungsvorbereitenden Denkprozess vertieft auseinander, was in Bezug zum Erkenntnisinteresse der Arbeit von hoher Relevanz ist. Um die Arbeit weiter abzustützen, werden auch die Ausführungen von von Spiegel (2008) und Müller (2012) hinzugezogen, welche sich ihrerseits intensiv mit dem methodischen Handeln in der Sozialen Arbeit auseinandergesetzt haben.

Was die Forschung in der Schulsozialarbeit anbelangt, ist aufgrund der Komplexität des Feldes¹ der Schulsozialarbeit die systematische Erfassung der bisherigen Beiträge empirischer Forschung erschwert (Streblow, 2010, S. 481). Diesen Aussagen schliessen sich auch andere Autoren und Autorinnen an (vgl. Speck & Olk, 2010). Weiter liegen mehrheitlich Wirkungsforschungen und Evaluationen vor, welche die Thematik der vorliegende Arbeit nicht genügend berücksichtigen (vgl. Speck & Olk, 2010; Speck, 2006). Einigkeit besteht jedoch darüber, dass „trotz des Ausbaus der Schulsozialarbeit professionstheoretisch und methodologisch fundierte Analysen zu den Deutungs- und Handlungsmustern, den alltäglichen Arbeitsvollzügen sowie den Einflussfaktoren auf das sozialpädagogische und kooperative Handeln von Schulsozialarbeitern“ fehlen (Speck & Olk, 2010, S. 323). Als mögliche Erklärung führen die Autoren die Schulsozialarbeit als sensibles Tätigkeitsfeld mit entsprechend schwierigem Forschungszugang auf. Generell bezeichnen sie die Schulsozialarbeit als eines der meisterforschten Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, halten aber gleichzeitig fest, dass der Erkenntnisstand „trotz der Forschungen als intransparent, bruchstückhaft und defizitär“ bezeichnet werden muss (Speck & Olk, 2010, S. 323).

¹ Streblow (2010, S. 481) weist auf den der jungen Geschichte geschuldete Mangel an einer fundierten Gesamtkonzeption von Schulsozialarbeit gemeint. Deshalb konnte in der Forschung zur Schulsozialarbeit

Die genannten Erkenntnisse stammen hauptsächlich aus der Literatur Deutschlands. In der Schweiz verhält sich die Situation ähnlich. Da Schulsozialarbeit grundsätzlich als Pilot gestartet und erst nach einer Evaluation fest implementiert wird, liegen aus der Schweiz einige (Begleit-) Evaluationsforschungen vor, welche sich nebst Fragen zu Schwierigkeiten und Chancen der Einführungsphase auch mit der wissenschaftlichen Verortung sowie der methodischen Herangehensweisen der Schulsozialarbeit befassen (Drilling & Carlo, 2010, S. 155). Es fehlt jedoch auch hier ein systematischer Überblick, da die Einführung von Schulsozialarbeit kommunal und nicht kantonal oder gar national angelegt wurde und hinsichtlich Ausrichtung, Trägerschaft und gesetzlicher Verankerung grosse Unterschiede festzustellen sind.

Da sich die vorliegende Forschung nicht der Evaluation und Wirkungsforschung widmet, sondern das Handeln der Schulsozialarbeitenden in den Blick nimmt, orientiert sich die Arbeit vor allem an zwei aktuellen Autorengruppen in der Schweiz. Baier und Deinet (2011c) setzen sich aktuell mit der Entwicklung der fachlichen Begründung und mit grundlegenden Haltungen und Arbeitsprinzipien der Schulsozialarbeit in der Schweiz auseinander. Es liegen in ihrem Praxisbuch unter anderem Beiträge zur Methodenfrage und zum professionellen Handeln vor, allerdings nicht unter dem Aspekt der Einzelfallhilfe und auch nicht in Hinblick auf die Auftragsklärung. Ihre Ausführungen dienen dieser Arbeit dennoch ebenso als Grundlage wie das Buch von Gschwind, Ziegele und Seiterle (2014) zum aktuellen Stand der Sozialen Arbeit in der Schule² in der Schweiz. Dieses enthält nebst einer Übersicht über die Schulsozialarbeit in allen Deutschschweizer Kantonen Beiträge zu Definition, Funktion, Grundprinzipien und Methoden der Schulsozialarbeit, welche der vorliegenden Master-These einerseits zur Erarbeitung des Theorieteils und andererseits als Ergänzung zur Diskussion der Resultate diene.

1.4 Aufbau der Arbeit

Nach dem einleitenden Kapitel zum Ziel der Master-These, der leitenden Fragestellung und einem Überblick über den aktuellen Forschungsstand in der Schulsozialarbeit, folgen im Anschluss in Kapitel zwei theoretische Ausführungen zum methodischen und professionellen Handeln in der Sozialen Arbeit sowie zu verschiedenen Prozessmodellen. Zudem wird das Handlungsfeld Schulsozialarbeit mit seiner Geschichte und seinen Arbeitsprinzipien beschrieben. Dieser Theorieteil bildet die Grundlage für die qualitative Erhebung und für die Diskussion ihrer Ergebnisse. Im dritten Kapitel wird die Vorgehensweise der Datenerhebung anhand von Gruppendiskussionen und ihrer Auswertung nach der dokumentarischen Methode nach Bohnsack eingehend erläutert. Die Ergebnisse werden in Kapitel vier anhand von Fallbeschreibungen und in verdichteter Form als Typen von Prozessen der Auftragsklärung dargelegt. In Kapitel fünf werden

² Ziegele et al. (2014) verwenden den Begriff Soziale Arbeit in der Schule, weil dieser die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation beinhaltet. In dieser These wird ausschliesslich der Begriff Schulsozialarbeit verwendet, der jedoch die Berufsfelder Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation nicht ausschliesst.

diese Typen mit der Theorie diskutiert und die Fragestellungen beantwortet. Der Bezug zur Literatur erfolgt einerseits auf die Ausführungen in Kapitel zwei, es werden jedoch auch neue Theoriebezüge hergestellt. Abschliessend werden in Kapitel sechs der gesamte Forschungsprozess reflektiert, Schlussfolgerungen für die Praxis der Schulsozialarbeit gezogen sowie Forschungsdesiderate formuliert.

2. Theorie

Im vorliegenden Kapitel werden die für die Arbeit relevanten Theorien ausgeführt. Dabei werden im ersten Teil die Begriffe des methodischen und professionellen Handelns eingeführt und für die vorliegende Arbeit definiert. Weiter wird die Auftragsklärung als stehender Begriff in der Sozialen Arbeit genauer betrachtet. Der zweite Teil widmet sich der Schulsozialarbeit in der Schweiz, ihren Aufgaben und Arbeitsprinzipien. Der aktuelle Forschungsstand wurde bereits in der Einleitung dargelegt.

2.1 Handeln in der Sozialen Arbeit

2.1.1 Zu den Begriffen des methodischen und professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit

Da die Fragestellung von einem Verständnis methodischen resp. professionellen Handelns geleitet ist, sollen in der Folge die beiden Begriffe und deren Bedeutung erläutert werden. Eingangs ist festzuhalten, dass die Begrifflichkeiten des professionellen und methodischen Handelns in der Literatur verschieden verwendet und verstanden werden, weshalb eine Aufarbeitung und Klärung des Begriffsverständnisses für dieses Arbeit umso wichtiger ist. Bisher wurde in der Einleitung Meinholds Verständnis methodischen Handelns erläutert, welches als Grundlage für die Herleitung der Fragestellung diene.

Um den Begriff des methodischen Handelns weiter zu schärfen, wird an dieser Stelle auf die Definition von von Spiegel verwiesen, welche methodisches Handeln definiert als Herangehensweise, um

die spezifischen Aufgaben und Probleme der Sozialen Arbeit situativ, eklektisch *und* strukturiert, kriteriengeleitet und reflexiv zu bearbeiten. Die Auswahl der Interventionen muss transparent, intersubjektiv überprüfbar sein und im Hinblick auf die spezifische Aufgabe bzw. das Problem sowie in Koproduktion mit den Adressaten erfolgen. Fachkräfte müssen ihre Handlungen berufsethisch rechtfertigen, wissenschaftlich und erfahrungsbezogen begründen und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit bilanzieren. (von Spiegel, 2008, S. 124)

Von Spiegel legt im Vergleich zu Meinhold (siehe Kapitel 1.2) noch einmal ein differenzierteres Bild methodischen Handelns dar, wobei auch sie auf die Struktur und Begründbarkeit der Intervention und damit des Handelns verweist. Beide zeigen deutlich auf, dass das methodische Handeln mehr beinhaltet als die Anwendung einer Methode. Denn sozialarbeiterische **Methode** ist gemäss Krauss (2013, S. 603) lediglich eine systematische Handlungsform, welche einen zielgerichteten und gleichzeitig offenen und reflexiven Umgang mit sozialen Problemen ermöglicht. Gemäss dem

lateinischen und griechischen Ursprung des Begriffs, bedeutet Methode ‚ein Weg zu etwas hin‘ und Hochuli Freund und Stotz (2013, S. 113) meinen dass Methoden ein Mittel sind, um das eigene Handeln situationsadäquat zu strukturieren. Kreft und Müller (2010, S. 21) verdeutlichen das Verständnis, indem sie das Gegenteil von Methode als „ein zufälliges oder willkürliches Vorgehen oder unüberlegte situative Sprunghaftigkeit“ bezeichnen. Methodisches Handeln grenzt sich gegenüber Methode darin ab, dass dieses das gesamte Handeln in einem Hilfeprozess umfasst und Methoden jeweils für eine bestimmte Phase passende Methoden eingesetzt werden. Der Methodenbegriff muss auch in Abgrenzung zu den Begriffen Konzept und Verfahren/Technik betrachtet werden. Unter **Konzept** verstehen Kreft und Müller (2010, S. 21) eine „zweckgebundene Absichtserklärung über die geplanten Funktionsmerkmale und Vorgehensweisen einer Sache ...“. Gemäss Krauss (2013, S. 603) verfügen soziale Einrichtungen über Konzepte, welche die programmatischen Schwerpunkte erläutern, aus welchen sich wiederum Arbeitsweisen und Handlungsprinzipien ableiten lassen. Das heisst, ein Konzept ist einer Methode übergeordnet und Letztere lässt sich aus Ersterem ableiten. Hochuli Freund und Stotz (2013, S. 115) formulieren dies folgendermassen: „Methoden sind demnach immer in ein Konzept einzubetten und auf ihre Wirksamkeit und Angemessenheit hin zu überprüfen“. Methoden ihrerseits stützen sich auf **Techniken** ab, die der Operationalisierung methodischen Handelns dienen (Kreft & Müller, 2010, S. 23). Krauss (2013, S. 603) bezeichnet Techniken als „erprobte, standardisierte Verhaltensmuster, deren Wirkung mit hoher Wahrscheinlichkeit voraussagbar ist“. Im Kontext der Sozialen Arbeit sind „Techniken der Kontaktaufnahme, der Materialerhebung und –sammlung, der Planung, der Rollenklärung, der Phasierung, der Gesprächsführung und Moderation von Sitzungen und lokalen Prozessen relevant“ (Krauss, 2013, S. 603).

Die von Meinhold und von von Spiegel beschriebenen Prozesse des methodischen Handelns finden sich in verschiedenen Prozessmodellen zum Handeln in der Sozialen Arbeit wieder. Die schematisierende Darstellung (vgl. Kapitel 2.1.2 und 2.1.3) ist gemäss Zwilling „ein ordnendes Moment des Handelns in der Sozialen Arbeit“ (Zwilling, 2007, S. 155). Gleichzeitig weist Zwilling auf die erforderliche ‚situative Offenheit‘ hin, die ein solches Modell haben muss, ist das Handeln in der Sozialen Arbeit doch niemals linear und starr.

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der Annahme, dass Auftragsklärung ein Teil des methodischen Handelns ist. Es wird hauptsächlich Bezug zum Modell der kooperativen Prozessgestaltung nach Hochuli Freund und Stotz (2013) genommen, welche sich jedoch am professionellen Handeln orientieren, was wiederum die Frage aufwirft, was methodisches Handeln professionell macht und wie methodisches Handeln im professionellen Handeln einzuordnen ist.

Während der Begriff des methodischen Handelns gemäss von Spiegel (2013, S. 609) die Art und Weise beschreibt, wie Professionelle einen Prozess gestalten (Analyse, Diagnose, Intervention) und sich damit von laienhaftem, also unstrukturiertem und zufälligem Handeln unterscheiden, legen

Hochuli Freund und Stotz (2013, S. 53) ihr Verständnis von professionellem Handeln anhand professionsethischer Grundlagen dar und begründen insbesondere mit dem Strukturmerkmal der Nichtstandardisierbarkeit den Status der Sozialen Arbeit als Profession. Merten (2013, S. 686) begründet professionelles Handeln damit, dass der Anspruch besteht, nach alternativen Interpretations- und Handlungsstrategien zu suchen, um der jeweiligen Klientel am besten gerecht zu werden. Die Differenz der Begriffe des methodischen und professionellen Handelns wird also verschieden begründet und beide Begriffe sind nicht klar zu trennen. Angelehnt an obige Ausführungen und gemäss der Aussage Heiners (2012, S. 620), dass professionelles Handeln die Fähigkeit kennzeichnet, das eigene Handeln im Handlungsvollzug reflektieren zu können, wird methodisches Handeln in der vorliegenden Arbeit als Teil des professionellen Handelns angesehen, wobei dieses dem methodischen insofern übergeordnet ist, als dass es Strukturmerkmale der Sozialen Arbeit als Profession mitberücksichtigt.

2.1.2 Die Kooperative Prozessgestaltung nach Hochuli Freund und Stotz

Wie in der Einleitung bereits eingeführt, dient das „Prozessmodell Kooperative Prozessgestaltung“ von Hochuli Freund und Stotz (2013) der vorliegenden Arbeit als theoretische Grundlage, da es einerseits konkrete Hinweise zur Klärung des Auftrags gibt und andererseits der Komplexität der möglichen Themen- und Problemstellungen in den verschiedenen Praxisfeldern Rechnung trägt. Gemäss Hochuli Freund und Stotz (2013) erfüllt das Modell den Anspruch, Professionellen eine Struktur und einen Denkraum für das professionelle Handeln zur Verfügung zu stellen und dient damit als Gerüst für eine ganze Methodik. Als Grundlage dazu wird Bezug auf einen von der Autorenschaft erarbeiteten Anforderungskatalog an das professionelle Handeln genommen (vgl. Hochuli Freund & Stotz, 2013, S. 129ff). Dieser enthält Ausführungen zu Fragen des Gegenstands Sozialer Arbeit, zu professionstheoretischen, ethischen und rechtlichen Grundlagen sowie zur Kooperation auf Klienten-, Klientinnen- und auf Fachebene (inter- und intraprofessionell).

Das Modell der kooperativen Prozessgestaltung unterscheidet sieben Prozessschritte. Farblich ist festgehalten, inwiefern die einzelnen Schritte zu übergreifenden Phasen zusammengefasst werden können, was für die Frage nach der Auftragsklärung eine wertvolle Orientierung bietet. Wie bei anderen Prozessmodellen auch (vgl. Stimmer, 2012; Possehl, 2009; Müller, 2012) wird eine analytische Phase (Situationserfassung, Analyse, Diagnose, Evaluation) und eine Handlungsphase (Ziele, Interventionsplanung und -durchführung) unterschieden und auf die Zirkularität des Modells hingewiesen (Hochuli Freund & Stotz, 2013, S. 135). Zudem berücksichtigt die kooperative Prozessgestaltung den Aspekt, dass Professionelle sowohl in einer Kooperation mit ihren Klienten und Klientinnen und deren Bezugssystem als auch mit anderen Professionellen stehen. Dies können Fachkräfte aus der eigenen oder einer fremden Profession resp. Disziplin sein (S. 137).

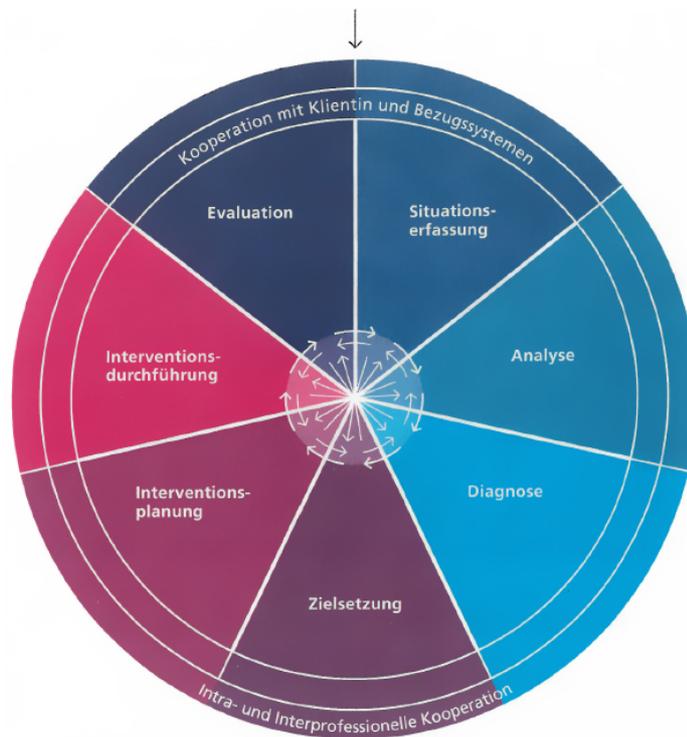


Abbildung 1 . Prozessmodell kooperative Prozessgestaltung.

Nach Hochuli Freund und Stotz, 2013, S. 136.

Im Folgenden werden die ersten analytischen Phasen des Modells beschrieben (blau), beginnend bei der Situationserfassung, da davon ausgegangen wird, dass in erster Linie diese für die Auftragsklärung relevant ist. Die Phasen der Zielsetzung, der Interventionsplanung und -durchführung werden nur kurz und die Evaluation gar nicht ausgeführt, da ihnen für die leitende Fragestellung eine zu geringe Bedeutung zukommt. Zur breiteren Abstützung wird teilweise auf weitere Autoren und Autorinnen und Prozessmodelle verwiesen.

Situationserfassung

Diese Phase ist im Prozessmodell von Hochuli Freund und Stotz (2013) einzigartig, fassen doch die meisten Modelle die Phase der Situationserfassung und der Analyse als sogenannte Situationsanalyse zusammen.

Gemäss Hochuli Freund und Stotz (2013, S. 151) geht es darum, während der Situationserfassung so weit wie möglich zwischen Information und der Bewertung dieser Information zu unterscheiden. Darin zeige sich die professionelle Haltung der Professionellen. Die Autorin und der Autor weisen zudem auf die Unterscheidung zwischen Informationen zu Personen und den Informationen zu Lebenssituationen hin und erinnern an die Herausarbeitung von Ressourcen der Klientel. Bereits in dieser Phase ist die Kooperation mit dem Klienten, der Klientin wichtig und ein Beziehungsaufbau muss angestrebt werden. Die subjektive Perspektive des Klienten, der Klientin gilt als wesentlicher Bestandteil der Situationserfassung und diese wiederum wird als „kontinuierliche Aufgabe während des Unterstützungsprozesses“ beschrieben (S. 152). Ziel der

Situationserfassung ist es, sich ein Bild zu machen und eine erste Einschätzung der Fallsituation zu treffen.

Hochuli Freund und Stotz (2013) verweisen auf Müller (2012, S. 100ff), welcher sich mit dem Begriff der Anamnese auseinandersetzt und ihr eine wichtige Funktion zuschreibt. Nach Müller soll die Fachkraft in der Anamnese genau beobachten, um möglichst nichts zu übersehen. Die Anamnese müsse nicht unmittelbar wirksam sein, sondern sie diene der Vorbereitung der Diagnose und Intervention. Müller verweist auf den Anspruch an Professionelle, Menschen in schwierigen Situationen verstehen zu müssen, was manchmal jedoch eine äusserst schwierige Aufgabe sei und weshalb die Gefahr bestehe, dass Professionelle die analytische Phase überspringen und entweder gleich handelten oder sich zurück zögen und gar nichts täten.

So wie Hochuli Freund und Stotz (2013, S. 152) die Situationserfassung als eine kontinuierliche und immer wiederkehrende Aufgabe im Unterstützungsprozess betrachten, zeigt auch Müller (2012, S. 114) auf, dass eine Anamnese nie vollständig sei und immer wieder von vorne beginne. Einige Aussagen Müllers zur Anamnese könnten im kooperativen Prozessmodell auch der Analyse zugeordnet werden, weil Müller darauf verweist, Fakten und Meinungen nicht miteinander zu verwechseln (S. 113). Die Bewertung der Fakten findet im Prozessmodell erst während der Phase der Analyse statt.

Abschliessend soll noch einmal auf Müller verweisen werden, welcher die Anamnese nicht als Einzelschritt, sondern vielmehr als Arbeitsprinzip bezeichnet und sie als „unentbehrliches Element und Begriff in einer eigenständig konzipierten Professionalität“ beschreibt. „Im weiteren Sinne kann man Anamnese definieren als die Summe aller Tätigkeiten, die verhindern, einen Fall nach Schema F zu behandeln.“ (Müller, 2012, S. 115)

Für die Auftragsklärung ist die Situationserfassung also von hoher Relevanz. In dieser Phase ist sie das zentrale Element und gibt eine erste Richtung für die weitere Fallbearbeitung vor.

Analyse

Die Phase der Analyse besteht aus einer strukturierten Auslegeordnung, mit welcher die Komplexität von Problemsituationen überblickbar und damit handhabbar gemacht werden soll. Die Analysephase dient einerseits der weiteren Klärung der Situation und andererseits der Bestimmung der Fallthematik sowie der Beurteilung der wichtigsten Falldaten. Dazu ist eine Bewertung und Priorisierung der Falldaten nötig; dies mit dem Ziel zu bestimmen, „was im nächsten Schritt der Diagnose erklärt und weiter herausgearbeitet werden soll“ (Hochuli Freund & Stotz, 2013, S. 175). Im kooperativen Prozessmodell werden verschiedene Methoden zur Analyse vorgestellt, auf welche hier nicht eingegangen wird. Es bleibt jedoch zu erwähnen, dass die Analyse

sowohl gemeinsam mit dem Klienten, der Klientin als auch als alleinige Experteneinschätzung vorgenommen werden kann (S. 176).

In Bezug auf die Auftragsklärung wird durch die Analyse weiter Klarheit geschaffen, indem sowohl das Problem als auch die verschiedenen Beteiligten erkannt werden.

Diagnose

Mit dem Begriff der sozialarbeiterischen Diagnose haben sich bereits verschiedene Theoretiker und Theoretikerinnen auseinandergesetzt. Wohl auch deshalb ist die Begriffsvielfalt gross: Fallverstehen (Müller, 2013), diagnostisches Fallverstehen (Heiner, 2010) und sozialpädagogische Diagnostik (Müller, 2012) sind nur einige Beispiele dafür. Das Wort Diagnose stammt aus dem Griechischen und kann mit ‚durchblicken und unterscheiden können‘ übersetzt werden (Müller, 2013, S. 205). Es ist ein Begriff, welcher in vielen Disziplinen, insbesondere in der Medizin Verwendung findet. In der Sozialen Arbeit hat er eine lange Tradition und geht auf Mary Richmond (1917) und Alice Salomon (1926) zurück (Heiner, 2010, S. 116). Nach Hochuli Freund und Stotz (2013, S. 212) befasst sich die sozialarbeiterische Diagnostik mit der Frage, wie der Klient, resp. die Klientin und das Klientensystem sinnvoll unterstützt werden können, so dass sich die Situation mit hoher Wahrscheinlichkeit verbessert. Dazu werden denn auch all jene Methoden verwendet, „die zur Erhellung des Falls und zur Erklärung der Fallthematik dienen“ (Hochuli Freund & Stotz, 2013, S. 211). Laut Heiner (2010, S. 116) können sich Diagnosen auf Zustände (Statusdiagnostik) oder auf Entwicklungen (Prozessdiagnostik) beziehen. Bei Hochuli Freund und Stotz (2013) steht die wissens- und methodengestützte Deutung des Falls im Vordergrund, welche als Hypothesen formuliert und im Verlaufe des Hilfeprozesses entsprechend angepasst wird. Durch die wissens- und methodengestützte Deutung wird das Ziel verfolgt, Hinweise für die Interventionsplanung zu generieren (S. 242f). Weiter führt die Autorenschaft aus, dass dabei auch das Hilfesystem mit einbezogen werden soll, „da Professionelle immer auch Teil des Falls sind“ (S. 213).

Nach Köngeter gilt es in der Phase der Diagnose zu klären, „was für welche Beteiligten in einer Fallsituation das Problem ist.“ (zitiert nach Müller, 2012, S. 124). Müller betont, dass Probleme und Schwierigkeiten von Personen zum selben Fall unterschiedlich wahrgenommen und geäußert werden können und macht deshalb darauf aufmerksam, dass Probleme der Sozialen Arbeit nur „relational“ gelöst werden (Müller, 2012, S. 119).

In Bezug auf den Prozess der Auftragsklärung ist gerade dieses Sichtbar-Machen von unterschiedlichen Sichtweisen und damit allenfalls auch von verschiedenen Aufträgen an die Soziale Arbeit, sehr zentral.

Zielsetzung

In der Phase der Zielsetzung steht das Formulieren des Sollzustandes in Form von Zielen, gestützt auf die Analyse und Diagnose, im Vordergrund. Der oder die Professionelle unterstützt die Klienten und Klientinnen in der Formulierung und vermeidet dabei mögliche Zielkonflikte, indem er oder sie Begleitumstände berücksichtigt und die Realisierbarkeit bespricht (Hochuli Freund & Stotz, 2013, S. 245f). Heiner (1998, S. 177) schreibt dazu: „Die Formulierung realistischer Ziele und die Überprüfung der Erreichung ist eines der *Herzstücke* reflektierten methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Zugleich ist dies (...) in der alltäglichen Praxis (...) einer der schwierigsten Arbeitsschritte.“ Sie begründet diese Aussage damit, dass hier Prioritäten im Unterstützungsprozess gesetzt werden müssen, zu einem Zeitpunkt, an dem für die Fachkraft noch viele Fragen offen sind. Auch Possehl (2009, S. 203) verweist auf diesen provisorischen Charakter der Zielbestimmung, da diese den Prozess des Analysierens und Diagnostizierens lediglich vorläufig abschliesst, weil sich die Ziele während der Bearbeitung wieder verändern können.

Es ist wichtig, die Zielsetzung klar von der Auftragsklärung zu unterscheiden. Die Zielsetzung bezieht sich auf das konkrete Problem des Klienten, der Klientin, wohingegen sich die Fachperson in der Auftragsklärung damit auseinandersetzt, wer welche Erwartungen und Aufträge an sie stellt.

Interventionsplanung und -durchführung

Für die Interventionsplanung wird gemeinsam mit den Klienten und Klientinnen sowie dem Hilfesystem festgelegt, *was* nun konkret von wem zu tun ist, damit das gesteckte Ziel erreicht werden kann. Basis dazu bieten die vorangegangenen Prozessphasen und die handlungsleitenden Konzepte (Hochuli Freund & Stotz, 2013, S. 281). Die anschliessende Interventionsdurchführung beinhaltet die Frage, *wie* die Planung durchgeführt wird. Dabei steht die angemessene Vernetzung aller Beteiligten und der Informationsfluss im Vordergrund, immer mit dem Ziel, das gemeinsam mit dem Klienten erarbeitete Ziel (Zielsetzung) zu erreichen (S. 296).³

³ Die Phase der Evaluation wird hier nicht besprochen, im Bewusstsein, dass sie für das Verständnis der Auftragsklärung wenig relevant ist. Sie zieht sich je nach Fallverlauf auch über diese Prozessphase hinweg resp. wird hier neu geklärt.

2.1.3 Das Phasenmodell nach Possehl

Wie bereits erwähnt, sind in der Literatur zum sozialarbeiterischen Handeln verschiedene Phasenmodelle zu finden. Im Folgenden sollen die Überlegungen von Possehl (2009) dargelegt und in Beziehung zum Modell von Hochuli Freund und Stotz (2013) gesetzt werden. Auch Possehl (2009, S. 23) hat ein eigenes „Phasenmodell beruflich-methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit“ entwickelt, auch wenn er einleitend davon ausgeht, dass Phasenmodelle mit ihrer Grundstruktur im Kontext der Sozialen Arbeit zum Allgemeinwissen gehören und daher als banal bezeichnet werden können (S. 22).

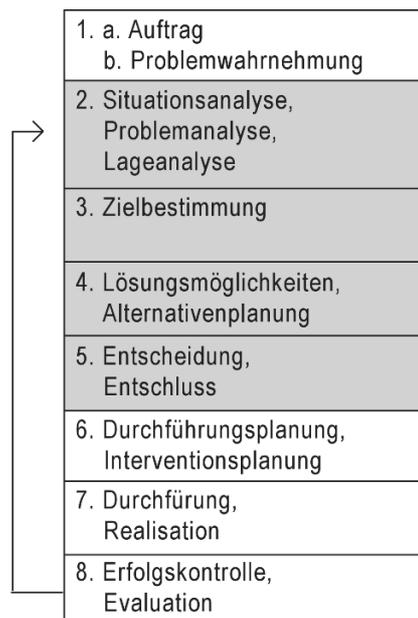


Abbildung 2 . Phasenmodell beruflich-methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit.
Nach Possehl, 2009, S. 23.

Possehl (2009) legt in seinen Ausführungen einen Schwerpunkt auf die Verzahnung des Denkens und Handelns, da dem Handeln in einem Phasenmodell immer ein handlungsvorbereitender Denkprozess vorgelagert wird: „Geordnetes Handeln setzt geordnetes Denken voraus“ (Possehl, 2009, S. 27). Diese Haltung ist auch im Modell der kooperativen Prozessgestaltung von Hochuli Freund und Stotz (2013) ersichtlich, welche ihr Modell in Phasen der Analyse und der Handlung einteilen. Vier der sieben Prozessschritte werden der Analyse, also den „Denk“-Schritten zugeordnet. Possehl (2009, S. 27) bezeichnet das geordnete Denken als Schlüsselqualifikation professionellen Handelns und misst dabei den Denkmethode zur Ordnung des eigenen Denkprozesses sowohl vor, während als auch nach dem Handeln eine zentrale Bedeutung zu, aber auch der Frage, welche Methoden in einer bestimmten Situation, d.h. Phase des Prozesses zum Einsatz kommen. Den Schwerpunkt seiner Ausführung legt er auf den handlungsvorbereitenden Denkprozess mit der Begründung, dass die Methodenfrage bereits oft bearbeitet wurde. Er macht unter anderem auf folgende mögliche Fehler bei der Ordnung des eigenen Denkprozesses

aufmerksam: Auf der Ebene des ‚handlungsvorbereitenden Denkprozesses‘ kann es aufgrund von auftretenden Schwierigkeiten oder aufgrund vorschneller und zufälliger Lösungsfindung zum vorzeitigen Abbruch des Denkprozesses kommen. Dies führt zum Überspringen wichtiger Arbeits- resp. Prozessschritte, wobei davon meistens die Phase der Problemanalyse betroffen ist, da in diesem Bereich erfahrungsgemäss die grossen Fehler gemacht werden. Dies, weil die Professionellen unter einem Lösungs- oder Handlungsdruck stehen und deshalb das Problem gemäss Possehl (2009, S. 31f) oft gar nicht richtig wahrgenommen wird. Auf der Mikroebene des ‚Einzelschritts der Situationsanalyse‘ sieht er die Vernachlässigung der systematischen Informationserfassung und die fehlende Trennung der Erfassung und Auswertung als Fehler. Eine weitere Fehlerquelle stellt aus seiner Sicht die Problemwahrnehmung dar:

Probleme werden häufig automatisch und ungeprüft und ungerechtfertigt mit einem bereits bekannten Problem gleichgesetzt, und es wird versucht, sie wie das bereits bekannte Problem zu lösen. Eine solche automatische Gleichsetzung eines Problems mit einem bekannten Problem erfolgt relativ leicht, da zur Aktivierung eines bekannten Problemschemas ein relativ geringer Grad an Übereinstimmung mit dem vorliegenden, neuen Problem ausreicht. (Possehl, 2009, S. 32)

Possehl kritisiert also das mangelnde Bewusstsein für die Einzigartigkeit von sozialen Problemstellungen und dem daraus entstehenden Nachteil auf die Denkprozesse. Es ist an dieser Stelle nicht möglich, diese Problematik weiter zu vertiefen.

2.1.4 Die Auftragsklärung

In der Praxis der Sozialen Arbeit und insbesondere im Feld der Schulsozialarbeit stellt sich in der Klienten- und Klientinnenarbeit die Frage der Auftragsklärung immer wieder von neuem. Auftragsklärung ist damit ein stehender Begriff in der Schulsozialarbeit, zu welchem sich jedoch lediglich in spezifischer Beratungsliteratur Erläuterungen finden lassen (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 2003; Widulle, 2012). So soll der Begriff für die vorliegenden Master-Thesis erläutert und definiert werden.

Wie bereits eingeführt, existieren unterschiedliche Prozessmodelle methodischen und professionellen Handelns, die untereinander grosse Ähnlichkeiten aufweisen, sich jedoch in Bezug auf Begrifflichkeiten, Schwerpunktsetzung und Phasenverständnis unterscheiden. Im Hinblick auf eine mögliche Definition von Auftragsklärung ist die Frage nach der Verortung im Modell zentral. Hochuli Freund und Stotz (2013) nehmen diese Frage im Rahmen der kooperativen Prozessgestaltung auf und führen gleich zu Beginn aus, wie wichtig die Klärung des Auftrags für den weiteren Prozessverlauf ist (vgl. Kapitel 2.1.2). Diese Klärung soll in der ersten Phase, der Situationserfassung, stattfinden, da der Auftrag den Anlass für die Unterstützung bildet und damit „eine dem Prozess übergeordnete Bedeutung“ erhält (Hochuli Freund & Stotz, 2013, S. 148).

Gleichzeitig weisen die Autorin und der Autor darauf hin, dass die gesamte Phase der Situationserfassung eine kontinuierliche Aufgabe im Hilfeprozess ist. Auch bei anderen Prozessmodellen finden wir zu Beginn Bezeichnungen wie Erstkontakt und Arbeitsbündnis (Stimmer, 2012), Auftrags- und Kontextanalyse (von Spiegel, 2008) oder Auftrag und Problemwahrnehmung (Possehl, 2009). Die Annahme der Forscherin, dass die Auftragsklärung als Teil des methodischen Handelns zu Beginn des Prozesses stattfindet, wird damit bestätigt.

Bei Hochuli Freund und Stotz (2013, S. 149) werden drei Arten von Aufträgen unterschieden: der *Auftrag der Sozialen Arbeit* (bspw. soziale Gerechtigkeit, soziale Integration und Autonomie), der *Organisationsauftrag* (Aussagen zur Zuständigkeit einer bestimmten Zielgruppe) und der *klientenbezogene Auftrag*. Letzterer macht Aussagen zum Inhalt des Hilfeprozesses und gibt der professionellen Arbeit die Zielrichtung vor. Er muss jedoch im Rahmen des Organisationsauftrags bearbeitet werden können, nur dann wird er überhaupt angenommen. Den Inhalt des klientenbezogenen Auftrags bestimmen die Klienten und Klientinnen selbst oder aber die zuweisende(n) Stelle(n) (S. 148). Er dient als Grundlage für eine genaue Situationserfassung und gibt die grobe Zielrichtung der sozialarbeiterischen Intervention vor.

Der Organisationsauftrag und der Auftrag der Sozialen Arbeit bilden die Grundlage professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit. Diese Aufträge müssen im Einzelfall nicht neu geklärt werden, weil sie von übergeordnetem Charakter sind. Ausserdem kann davon ausgegangen werden, dass sich die Organisation in ihrer Entstehung bereits vertieft mit dem Auftrag der Sozialen Arbeit auseinandergesetzt, ihr Konzept (Arbeitsverständnis, Haltung etc.) auf diesem aufgebaut hat und dass unter anderem daraus der Organisationsauftrag entstanden ist. So liegt der Fokus in der Auftragsklärung im Einzelfall vor allem darauf, den klientenbezogenen Auftrag zu klären. Hochuli Freund und Stotz (2013) weisen darauf hin, dass in einem Fall häufig mehrere klientenbezogene Aufträge auszumachen sind, diese jedoch nicht immer miteinander vereinbar, sondern auch widersprüchlich sein können, und es gilt, einen Aushandlungs- und Klärungsprozess einzuleiten (S. 149). In diesem Zusammenhang unterscheiden von Schlippe und Schweitzer (2003, S. 238) in ihrer Literatur zur systemischen Therapie und Beratung zwischen offenen und verdeckten Aufträgen und weisen auf die Dringlichkeit der Klärung hin. Sie gehen grundsätzlich davon aus, dass mehrere und sich widersprechende Aufträge vorliegen und dass eine Beratung ohne die genaue Klärung der Aufträge in einer Sackgasse landet.

Hier gilt zu ergänzen, dass die Auftragsklärung in der Beratungsliteratur als fester Begriff sehr häufig anzutreffen ist. Gerade von Schlippe und Schweitzer (2003, S. 148) haben sich eingehend mit dieser Thematik auseinandergesetzt und weisen ihr folgende Bedeutung zu: „Bei der Auftragsklärung geht es inhaltlich um die Klärung der oft vielfältigen und widersprüchlichen Erwartungen, der expliziten, vor allem aber der bislang unausgesprochenen Aufträge der verschiedenen an einer systemischen Beratung beteiligten Parteien.“

Possehl (2009, S. 144f) sieht im Auftrag die Gesamtheit aller Forderungen, die an Professionelle gestellt werden, und führt an, dass in der Sozialen Arbeit auch oft mit Fremdaufträgen gearbeitet werden muss. Er geht also auch davon aus, dass mehrere klientenbezogene Aufträge vorliegen können. Für den sozialarbeiterischen Prozess sei der Auftrag insofern von Bedeutung, als dass er eine allgemeine Richtung des Handelns vorgebe und damit alle weiteren Überlegungen, Entscheidungen und Handlungen beeinflusse, noch bevor eine entsprechende Analyse vorgenommen wurde. Auch Possehl setzt die Auftragsklärung damit ganz zu Beginn des Prozesses an und betont, wie Hochuli Freund und Stotz (2013), dass während des gesamten Handlungsprozesses immer wieder gedanklich darauf zurückgegriffen wird (Possehl, 2009, S. 144f). Er diskutiert den Auftrag auch im Zusammenhang mit dem Auftrag des Staates an die Sozialarbeitenden und der daraus resultierenden Weisungskraft der Sozialen Arbeit gegenüber den Klienten und Klientinnen (doppeltes Mandat). Dieser Aspekt kann in Bezug auf die zu bearbeitende Fragestellung jedoch ausser Acht gelassen werden, weil der Schulsozialarbeit keine Weisungsbefugnis zusteht und unter anderem auch deshalb ein freiwilliges Angebot darstellt. Allerdings hat die Schulsozialarbeit auch mit Fremdaufträgen zu tun, d.h. es werden Aufträge an sie gerichtet, welche möglicherweise dem Auftrag des Klienten oder der Klientin widersprechen und die es deshalb zu klären gilt. Die Klärung des Auftrags ist nach Possehl (2009, S. 144f) eines von mehreren Hauptordnungskriterien, welche den Prozess des Ordnen von Informationen zur Situationsanalyse beeinflussen. Weitere Kriterien betreffen den Anlass, die Frage der Beteiligten, die Rechtslage, die Lebenssituation der Klienten und Klientinnen sowie die Entwicklungsgeschichte des Problems, die Vorstellungen und Sichtweisen des Klienten, der Klientin und anderer Beteiligter und der Arbeitsbeziehungen.

Stimmers „zirkulärer Prozess des methodischen Planens und Handelns“ beginnt beim Erstkontakt. Dieser Erstkontakt kommt in einem Moment zustande, in dem sich der Klient, die Klientin oder das Klientensystem in einem krisenhaften Zustand befindet und der Leidensdruck damit so hoch ist, dass Unterstützung bei einer externen Fachstelle gesucht wird (Stimmer, 2012, S. 38). Stimmer hält fest, dass Erstkontakte bereits eine für den weiteren Prozess wesentliche Intervention darstellen, an welche hohe Anforderungen gestellt werden (S. 39). Weiter setzt sich Stimmer damit auseinander, wie der Erstkontakt überhaupt zustande kommt, also welchen Zugang der Klient oder die Klientin zur Sozialarbeit hat. Diese Überlegungen sollen in die Arbeit mit den Klienten und Klientinnen und damit in die Auftragsklärung mit einbezogen werden. Bei Stimmer mündet der Erstkontakt in einem Erstgespräch, welches er mit einem Beratungsgespräch gleichsetzt (S. 40). Demnach erfolgt die Auftragsklärung also in einem Erstgespräch. Hier tauchen bei ihm zwei weitere Begriffe auf, welche somit im Zusammenhang mit der Auftragsklärung stehen: die Beratung und die Erarbeitung eines Arbeitsbündnisses. Es ist auffallend, dass in der Beratungsliteratur (vgl. Widulle, 2012) teilweise explizit von Auftragsklärung und von Arbeitsbündnis gesprochen

wird, diese Begriffe jedoch weder definiert noch in den Ausführungen zum methodischen Handeln weiter verwendet werden.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die Auftragsklärung ein analysierendes Moment im Prozess des professionellen Handelns darstellt und gemäss Hochuli Freund und Stotz (2013, S. 149) als eine kontinuierliche Aufgabe angesehen wird. Diese wichtige wie anspruchsvolle Arbeit wird primär auf die Beratung bezogen, soll jedoch in der vorliegenden Arbeit auf einen ganzen Hilfeprozess angewendet werden, da Schulsozialarbeit nicht immer im Beratungssetting stattfindet bzw. die Aufträge nicht in diesem Setting an die Schulsozialarbeit herangetragen werden.⁴

⁴ Beratung definiert sich gemäss Stimmer (2012, S. 128) als „ein spezifisch strukturierter, klientenzentrierter und zugleich problem- und lösungsorientierter kommunikativer Verständigungsprozess“. Widulle (2012, S. 34) versteht Beratung als „eine spezialisierte und professionalisierte Form helfender Gesprächsführung“ und verweist darauf, dass Beratung in der Sozialen Arbeit nicht nur auf kommunikative Problemlösung beschränkt ist, sondern auch konkrete Hilfe zu materiellen, sozialen und erzieherischen Problemen leistet.

2.2 Die Schulsozialarbeit

Der Blick in die Literatur und Praxis der Schulsozialarbeit in der Schweiz zeigt ein vielfältiges Bild in Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung, aber auch in Bezug auf die Rahmenbedingungen⁵. Obwohl die Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz als überwiegend etabliert gilt, ist sie dennoch durch „eine heterogene Konzipierung bezüglich Zielgruppen, Funktionen und Rahmenbedingungen, Grundprinzipien und Methoden“ gekennzeichnet (Ziegele & Gschwind, 2013, S. 319). Ähnlich sehen dies auch Baier und Deinet (2011a, S. 9). Sie halten fest, dass aufgrund verschiedener Entstehungshintergründe und der noch jungen Geschichte der Schulsozialarbeit in Bezug auf Form der Praxisgestaltung und Trägerschaft eine grosse Vielfalt vorzufinden ist.

Die Geschichte der Schulsozialarbeit in der Schweiz beginnt in den 60er Jahren in Genf, allerdings werden bis Mitte der 90er Jahre in der Deutschschweiz nur wenige Vorläuferprojekte⁶ implementiert. Die eigentliche Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz kommt Mitte der 90er Jahre ins Rollen, als immer mehr Gemeinden die Schulsozialarbeit als Pilotprojekt einführt (Vögeli-Mantovani, 2005, S. 8). Eine Projektphase und anschliessende Evaluationen zeigten, dass sich Lehrpersonen in ihrer täglichen Erziehungsarbeit unterstützt fühlten. Das Angebot wurde von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrpersonen und Behörden genutzt. Deshalb wurden die Angebote definitiv eingeführt und erweitert (Baier, 2008, S. 87; Vögeli-Mantovani, 2005, S. 9). Ursachen für die unterschiedliche Ausrichtung, Einführung und Umsetzung der Schulsozialarbeit in der Schweiz sind nicht zuletzt auf politische Entscheidungsprozesse und gesetzliche Grundlagen zurückzuführen, welche auf Gemeindeebene und nicht auf nationaler Ebene zu verorten sind und damit einer gesamtschweizerischen Vereinheitlichung im Wege stehen (Baier, 2011a, S. 63). Weil immer mehr Kantone Gesetzgebungen zur Schulsozialarbeit erlassen⁷, wird die Profilbildung gefördert und ein Beitrag zur Anerkennung und Professionalisierung der Schulsozialarbeit geleistet (Gschwind et al., 2014, S. 98ff).⁸

Es kann festgehalten werden, dass die Schulsozialarbeit in der Schweiz ihre Pionierphase hinter sich gelassen hat und heute in vielen Städten und Gemeinden fest etabliert ist. So stellt sich nun vermehrt die Frage nach ihrer Weiterentwicklung und ihrer inhaltlichen und fachlichen Ausrichtung. Baier (2011a, S. 66) spricht deshalb davon, dass die gegenwärtige Entwicklungsphase als „Ära der Professionalisierung“ bezeichnet werden kann. So lässt sich gemäss Baier und Deinet

⁵ Unter Rahmenbedingungen sind bspw. die Frage der Trägerschaft und der Kopplung der Schulsozialarbeit an die Schule zu verstehen (Gschwind et al., 2014, S. 64f).

⁶ Beispielsweise die Stadt Bern, wo bereits 1972 ein erstes Angebot der Schulsozialarbeit eingeführt wurde (Neuenschwander, Iseli & Stohler, 2007, S. 14).

⁷ bspw. Kanton Zürich, gesetzliche Verankerung der Schulsozialarbeit im Kinder- und Jugendhilfegesetz seit 01.01.2012 (Gschwind et al., 2014, S. 142)

⁸ Die gesetzliche Verankerung der Schulsozialarbeit in der Schweiz ist kantonal und äusserst heterogen geregelt. So ist sie in wenigen Kantonen gesetzlich verankert (Kinder- und Jugendhilfegesetz, Volksschulgesetz), andere Kantone sprechen Empfehlungen aus und fördern die Schulsozialarbeit durch Betriebsbeiträge (vgl. Gschwind et al., 2014, S. 98ff).

(2011a, S. 9) inzwischen eine Entwicklung zu einem standortübergreifenden Profil von Schulsozialarbeit beobachten.

Zeitraum	Entwicklungsphase	Kennzeichen / zentrale Prozesse	Literatur
bis Ende 1990er Jahre	<i>Pionierphase</i>	wenige Standorte, vorrangig mit Modellcharakter	Drilling/Stäger 2000
seit Ende der 1990er Jahre	<i>Ausbauphase</i>	rasanter quantitativer Ausbau, teilweise auch ohne detaillierte Konzepte	Drilling 2001; Vögeli-Mantovani 2003; Vögeli-Mantovani 2005
seit ca. 2005	<i>Profilierungsphase</i>	zunehmende Vernetzung der Praxis, zunehmende Diskussion von Fachfragen und Arbeitskonzepten	AvenirSocial/ SSAV 2010; Baier 2008; Baier/Deinet 2010; Hafen 2005

Abbildung 3. Entwicklungsphasen der Schulsozialarbeit in der Schweiz.

Nach Baier, 2011a, S. 67.

Zum Arbeitsspektrum von Schulsozialarbeit gehören in der Schweiz die Einzelfallhilfe, die soziale Gruppenarbeit, Projekt- und Elternarbeit sowie die Mitwirkung an Schulentwicklung und sozialräumlicher Vernetzung, wobei der Fokus, abhängig vom jeweiligen Konzept und dessen Schwerpunktsetzung, meistens auf der Einzelfallhilfe liegt (Baier, 2011a, S. 65). Gschwind et al. (2014, S. 38ff) weisen der Schulsozialarbeit die drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung von (bio)psychosozialen Problemen zu und halten fest, dass Prävention und Behandlung als Kontinuum zu verstehen sind und diese Funktionen sich gegenseitig abdecken und bedingen.

Die Schulsozialarbeit richtet sich mit ihrem Angebot nicht nur an Schüler und Schülerinnen mit Schwierigkeiten und Problemen, sondern soll allen Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern und Lehrpersonen, der Schulleitung und schulnahen Diensten offen stehen (Gschwind et al., 2014, S. 30). Für alle Zielgruppen soll die Schulsozialarbeit möglichst niederschwellig erreichbar sein und lebensweltnah und systemisch-lösungsorientiert Unterstützung anbieten (Ziegele & Gschwind, 2013, S. 319f). Damit finden bereits einige der für die Schulsozialarbeit wichtigen Handlungs- und Arbeitsprinzipien Erwähnung, welche im Folgenden weiter ausgeführt werden.

2.2.1 Arbeitsprinzipien der Schulsozialarbeit

Arbeitsprinzipien leiten sich aus sozialphilosophischen und ethischen Überlegungen ab (Stimmer, 2012, S. 33) und enthalten damit grundlegende Aussagen zum Selbstverständnis der Fachkräfte und der Organisation (Heiner, 2010, S. 41). Wie in Kapitel 2.1 ausgeführt, lassen sich Arbeits- und Handlungsprinzipien aus Konzepten ableiten, d.h. ein Konzept umfasst gewöhnlich eine Sammlung von mehreren Arbeitsprinzipien (Meinhold, 1998, S. 223). Formuliert sind sie meist sehr allgemein als normative Aufforderung zum Handeln, wie etwa „Hilfe zur Selbsthilfe“ und verweisen im

Gegensatz zu zentralen Werten und Zielen auf die Dimension des Handelns. Arbeitsprinzipien sind allgemein formuliert und gegenüber sozialen, politischen und institutionellen Anforderungen beständig, was sie Sicherheit und Orientierung vermitteln lässt (Heiner, 2010, S. 41). An welchen Grund- oder Arbeitsprinzipien sich die Schulsozialarbeit in der Schweiz ausrichtet, wird in der Literatur von Gschwind et al. (2014) wie auch von Baier (2011a) dargelegt. Während Gschwind et al. (2014, S. 60ff) von Grundprinzipien der Schulsozialarbeit sprechen und darunter die *Lebensweltorientierung*, *Niederschwelligkeit*, das *systemisch-lösungsorientierte Arbeiten*, *Diversität* und *Partizipation* verstehen, verwendet Baier (2011b, S. 135ff) den Begriff Arbeitsprinzipien. Wie eingangs dargelegt, sind diese kennzeichnend für das Profil der Schulsozialarbeit und gehen über die Fragen nach Handlungsmethoden, Techniken und Konzepten Sozialer Arbeit hinaus. Baier (2011b, S. 136ff) unterscheidet dabei Elemente, welche durch aktives Handeln umgesetzt werden (Handlungsprinzipien) und solche, die nebst dem aktiven Handeln bestimmte Rahmenbedingungen voraussetzen (Strukturmaximen). Die Auflistung nach Baier wird in der Tabelle 1 mit den Grundprinzipien von Gschwind et al. (2014, S. 60ff) ergänzt (*kursiv*).

Tabelle 1

Arbeitsprinzipien von Schulsozialarbeit

Handlungsprinzipien	Strukturmaximen
Autonomie des Subjekts gewährleisten	Dienstleistung
Anwaltschaftliches Handeln	Freiwilligkeit
Aushandlung	Partizipation
Hilfe als Ko-Produktion / <i>systemisch-lösungsorientierte Arbeiten</i>	Niederschwelligkeit
Aufmerksamkeit	Schweigepflicht
Bilderverbot	Equity ⁹ / Diversität
Nicht-Wissen	
Vertrauen	
<i>Lebensweltorientierung</i>	

In Bezug auf die Frage der Auftragsklärung sind folgende Prinzipien von Relevanz:

Autonomie des Subjekts gewährleisten

Kinder und Jugendliche sollen von der Schulsozialarbeit in Bezug auf ihren Subjektstatus als autonom angesehen und nicht durch Rollenzuschreibungen in irgendeiner Form eingeschränkt werden. Die Schulsozialarbeit ist in der Institution Schule tätig und kategorisiert die Kinder und

⁹ Versucht soziale Gerechtigkeit im Kontext verschiedener Bereiche (Geschlecht, Herkunft) zu analysieren, um Wege zur Realisierung von Gerechtigkeit zu entwickeln.

Jugendlichen als Schüler und Schülerinnen. Die Schulsozialarbeitenden müssen sich diesbezüglich anders positionieren, denn Ziel ist es, die Kinder und Jugendlichen als eigenständige Subjekte zu respektieren, ohne ihnen jedoch ihre soziale Eingebundenheit resp. ihre Abhängigkeiten abzusprechen. Hier gilt zu betonen, dass die Schulsozialarbeit innerhalb der Schulpflicht ein freiwilliges Angebot ist und dies auch einen anderen Zugang zu den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, als ihn die Schule hat.

Teil dieser Thematik ist in der Schweiz der aktuell geführte Diskurs, der sich mit der Frage der schulorientierten Subordination und der Subjektorientierung als Kernfrage der Schulsozialarbeit auseinandersetzt (Baier, 2011a, S. 67f). Orientiert sich die Schulsozialarbeit primär an der Schule und damit an den Lehrpersonen (bspw. als Entlastung) oder steht in erster Linie die Begleitung der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund? Ganz allgemein geht es beim genannten Diskurs um das Verhältnis von Institution und Mensch und um die Frage, inwiefern eine Subordination der Schulsozialarbeit es erlaubt, eigene Sichtweisen und gegebenenfalls Kritik an der Schule anzubringen. Eine subjektorientierte Schulsozialarbeit hingegen bedingt eine offene Schule, welche die Sichtweise der Sozialen Arbeit berücksichtigt und sich an der Lebenswelt ihrer Schüler und Schülerinnen ausrichtet (Baier, 2011a, S. 67f).

Anwaltschaftliches Handeln

Nach Thiersch (zitiert nach Baier, 2008, S. 112) nimmt die Soziale Arbeit die Rolle als „Anwältin der Gerechtigkeit“ ein, was zur Folge hat, dass sich die Soziale Arbeit nicht auf die Seite bestimmter Personen stellen muss, sondern sich dann anwaltschaftlich verhält, wenn eine Person(en)gruppe von Ungerechtigkeit betroffen ist. Diese Haltung lässt sich auf die Schulsozialarbeit sehr gut übertragen, denn „Schulsozialarbeit kann insofern keine unreflektierte Handlangerin von Wünschen von Kindern und Jugendlichen sein, sondern bedarf eines Reflexionshorizontes, von dem aus sich entscheiden lässt, in welchen Fällen anwaltschaftliches Handeln angemessen ist“ (Baier, 2011b, S. 140). Mit diesem Verständnis lässt sich auch das in vielen Konzepten von Schulsozialarbeit genannte Prinzip der Neutralität begründen, ohne dass dieses beliebig oder absolut sein muss (vgl. Baier, 2011a, S. 76f).

Aushandlung, Partizipation, Hilfe als Ko-Produktion und systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten

Diese vier Aspekte werden gesammelt erläutert, da sie alle darauf verweisen, dass zum Finden tragfähiger Lösungen alle beteiligten Personen in den Prozess eingebunden werden sollen. Das systemisch-lösungsorientierte Arbeiten kommt dabei beispielsweise mit der Hypothesenbildung zur Entwicklung einer Vielfalt von Perspektiven und Optionen oder durch sein Verständnis von Zirkularität zum Tragen. Weiter wird auf das Recht verwiesen, dass die Klienten und Klientinnen der Schulsozialarbeit einen Eigenanteil am Gelingen des Hilfeprozesses haben. Deshalb werden sowohl ihre eigenen Sichtweisen als auch diejenigen anderer Beteiligter, in die Situationserfassung

und Analyse miteingebracht; dies umso mehr, wenn Schüler und Schülerinnen nicht von sich aus die Schulsozialarbeit aufsuchen, sondern den Weg dorthin via Drittpersonen finden.

Nicht-Wissen

Dieses Handlungsprinzip thematisiert die Kompetenz der Schulsozialarbeitenden, mit dem Stand des eigenen Wissens über Lebenswelten und –realitäten von Kindern und Jugendlichen reflektiert umzugehen. Baier (2011b, S. 144) geht davon aus, dass die „Expertise des Nicht-Wissens“ eine grundlegende Arbeitshaltung für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist, da sie den Schulsozialarbeitenden erlaubt, die Kinder als Experten und Expertinnen ihres Lebens zu betrachten und hinsichtlich ihrer Bewältigungsstrategien zu respektieren. Diese Grundhaltung findet sich auch im systemisch-lösungsorientierten Arbeiten wieder.

Vertrauen und Niederschwelligkeit

Die Bedeutung von Beziehung als Grundlage professionellen Handelns ist unumstritten. Vertrauen wird hier als eine bestimmte Qualität von Beziehung angesehen. Es ist das zentrale Element im Beziehungsaufbau zwischen Schulsozialarbeitenden und den Schülerinnen und Schülern, wie Forschungsergebnisse gezeigt haben (vgl. Nussbeck, 2006). Dabei spielt auch die niederschwellige Zugänglichkeit des Angebots eine wichtige Rolle, erhöhen ausgedehnte Präsenzzeiten und entsprechend gut erreichbare Räumlichkeiten doch die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme seitens der Schüler und Schülerinnen, aber auch der Lehrpersonen.

2.2.2 Professionelles Handeln und Auftragsklärung in der Schulsozialarbeit

Nachdem nun sowohl das methodische Handeln in der Sozialen Arbeit als auch die Schulsozialarbeit als Handlungsfeld genauer ausgeführt wurden, widmet sich dieses Kapitel nun der Methodenfrage sowie der Auftragsklärung in der Schulsozialarbeit. Ziegele et al. (2014, S. 48ff) haben sich in ihrem Buch zur Definition und Standortbestimmung der Sozialen Arbeit in der Schule in der Schweiz unter anderem der Methodenfrage gewidmet. Einerseits haben sie Empowerment zur Primär- oder Schlüsselmethode bestimmt und andererseits haben sie herausgearbeitet, welche Methoden für welche Funktionen (Prävention, Früherkennung, Behandlung) idealerweise anzuwenden sind. Wie im allgemeinen Diskurs festgehalten (bspw. Kilb & Peter, 2009), gehen auch Ziegele et al. (2014) davon aus, dass es keine spezifischen Methoden der Schulsozialarbeit.

Baier und Deinet (2011b, S. 347) hingegen verweisen darauf, dass die Methodenfrage zwingend in einem grösseren Zusammenhang zu beantworten und deshalb Teil der Konzeptentwicklung ist. Konzepte seien je nach Angliederung in Gesamtkonzepte des Anstellungsträgers, der Schule oder auch in (über)regionale Konzepte zur Schulsozialarbeit einzugliedern.

Die Auftragsklärung in der Schulsozialarbeit wird in der Fachliteratur einzig im Zusammenhang der Beratung bearbeitet, da sie in der Regel über das Gespräch bzw. die Beratung vollzogen wird. Die

Klärung des klientenbezogenen Auftrags ist jedoch insofern anspruchsvoll, als dass durch die Vielzahl von Anspruchsgruppen die Schulsozialarbeitenden unter Umständen mit verschiedenen, denselben Fall betreffenden Aufträgen konfrontiert sind. Weiter müssen für die Klärung die Arbeitsprinzipien und Strukturmaximen berücksichtigt werden. Die Herausforderung für die Schulsozialarbeit besteht darin, die verschiedenen Aufträge unter Einhaltung der Schweigepflicht zu klären und im Anschluss zusammen mit den Beteiligten oder auch als Experten- oder Expertinnenmeinung festzulegen, welchen Auftrag sie annimmt und weshalb. Dazu sind unter Umständen mehrere Gespräche mit verschiedenen Beteiligten notwendig.

3. Methodisches Vorgehen

Das Forschungsdesign und die Wahl der Methoden zur Datenerhebung und -auswertung sind für die Beantwortung der Fragestellung von grosser Wichtigkeit. Deshalb wird im Folgenden dargelegt, welche Methodologie der Forschung zugrunde liegt und wie sich das Forschungsdesign gestaltet. Anschliessend folgen vertiefte Angaben zu den Methoden der Erhebung und Auswertung sowie die kritische Reflexion und die Auseinandersetzung mit den Gütekriterien.

3.1 Forschungsdesign und Methodologie

Aufgrund des primären Forschungsinteresses und der leitenden Fragestellung wird untersucht, wie Professionelle der Sozialen Arbeit ihr konkretes Handeln darstellen.¹⁰ Die damit verbundene Wichtigkeit einer offenen Herangehensweise bedingt ein rekonstruktives und damit qualitatives Forschungsverfahren. Es handelt sich um eine Querschnittstudie, da exemplarisch untersucht wird, wie die Schulsozialarbeitenden handeln und nicht die Entwicklung und Veränderung dieses Handelns im Fokus steht. Zudem muss die vorliegende Master-Thesis innerhalb einer befristeten Zeitspanne von sechs Monaten erstellt werden.

Die Datenerhebung erfolgte anhand von Gruppendiskussionen, da davon ausgegangen wurde, dass der Untersuchungsgegenstand (die Auftragsklärung) nicht einfach zu beschreiben ist, sondern erst in der Diskussion mit anderen Professionellen genauer erörtert werden kann. Dem von Bohnsack entwickelte Gruppendiskussionsverfahren liegt die Überlegung zu Grunde, „dass milieutypische Orientierungen und Erfahrungen auf der Grundlage von Einzelinterviews, also in individueller Isolierung der Erforschten, in valider Weise nicht erhoben und ausgewertet werden können.“ (Bohnsack, 2010a, S. 205)

Die Auswahl (Sampling) der Schulsozialarbeitenden in Teams (Untersuchungseinheit) erfolgte pragmatisch (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 175), denn der Feldzugang war aus verschiedenen Gründen erschwert: Für die Untersuchung kamen grundsätzlich alle Schulsozialarbeitenden der deutschsprachigen Schweiz in Frage.¹¹ Weiter wurde angestrebt, eine real existierende Gruppe mit einer Grösse von 7 – 15 Mitgliedern zu bilden. Diese Gruppengrösse wird für Gruppendiskussionen in der Literatur als ideal bezeichnet (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010; Flick, 2009; Lamneck, 2005). In der Schweiz sind Teams von Schulsozialarbeitenden ab einer Grösse von sechs Personen aufgrund der Bevölkerungsstruktur (wenige grosse Städte und

¹⁰ Aufgrund der gewählten Datenerhebung einer Gruppendiskussion kann lediglich erfasst werden, wie die Schulsozialarbeitenden ihr Handeln darstellen. Es kann jedoch nicht untersucht werden, ob die Schulsozialarbeitenden in der Realität effektiv so handeln würden.

¹¹ Die italienisch- und französischsprachige Schweiz fiel aus Gründen der Sprachverständigung weg, so auch Schulsozialarbeitende, welche in Österreich oder Deutschland tätig sind, da dort allgemein von einem anderen Verständnis von Schulsozialarbeit ausgegangen wird und ein Vergleich mit der Schweiz deshalb nur bedingt sinnvoll gewesen wäre. Gemäss Baier und Deinet liegt in der Schweiz der Schwerpunkt der Schulsozialarbeit stärker auf der Beratung und Einzelfallhilfe. Da gerade Letztere einen zentralen Aspekt der Fragestellung ausmacht, ist die Konzentration auf die Schweiz ratsam (Baier, 2011a, S. 66).

Gemeinden) jedoch eher selten. Zudem muss die Bereitschaft eines ganzen Teams und dessen Teamleitung vorhanden sein, sich für eine Forschung als Diskussionsteilnehmende zur Verfügung zu stellen und sich zwei Stunden Zeit für die Durchführung der Gruppendiskussion zu nehmen, ohne dass daraus ein direkter Nutzen gezogen werden kann. Der eng gesteckte Zeitplan der Forschung schränkte wiederum die Flexibilität in Bezug auf den Durchführungstermin ein. Der Feldzugang konnte jedoch noch während der Phase der Disposition gesichert werden. Die Forscherin griff einerseits auf Kontakte aus dem eigenen Bachelorstudium zurück und fragte andererseits Teamleitungen aufgrund von Empfehlungen diverser Fachpersonen an. Mit der Anfrage wurde eine Kurzerklärung zum Forschungsprojekt abgegeben (siehe Anhang 1). Schlussendlich konnten drei Gruppen für die Diskussionen gefunden werden. Um die den Schulsozialarbeitenden zugesicherte Anonymität zu gewährleisten, wird die Identität der einzelnen Teams nicht offengelegt (siehe Anhang 3 und 4).

3.2 Datenerhebung

Wie bereits eingeführt, wurden die Daten mittels Gruppendiskussionen erhoben. Gerade in Bezug auf das rekonstruktive Verfahren unterstützen Gruppendiskussionen die Kontextklärung. Die gegenseitige Bezugnahme der einzelnen Aussagen bildet einen „kommunikativen Kontext“ und unterstreicht damit deren Bedeutung. Es geht in der offenen Diskussion also darum, „die Befragten ein Thema in deren eigener Sprache, in ihrem Symbolsystem und innerhalb ihres Referenzrahmens entfalten zu lassen“ (Bohnsack, 2010b, S. 20f). Mayring (2002, S. 77) weist weiter darauf hin, dass in gut geführten Gruppendiskussionen die Beteiligten ihr Einstellung offen legen, welche auch im Alltag ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmen. Gruppendiskussionen ermöglichen, an eine kollektive Einstellung, an Ideologien und an so etwas wie eine öffentliche Meinung heranzukommen. Przyborski und Wohlrab-Sahr gehen angelehnt an Bohnsack davon aus, „dass in Gruppendiskussionen kollektive Wissensbestände und kollektive Strukturen zur Artikulation kommen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 105). Dreher und Dreher meinen zudem: „Ziel einer Gruppendiskussion kann es sein, die Analyse eines Problemlösungsprozesses in der Gruppe vorzunehmen. Das Problem wird vorgegeben und die Teilnehmenden diskutieren verschiedene mögliche Lösungswege und finden dabei die beste Strategie heraus.“ (zitiert nach Flick, 2009, S. 251f)

Die Teilnehmenden wurden aufgefordert, ein Fallbeispiel zu bearbeiten (siehe Anhang 2). Dieses wurde für die Forschung entworfen und berücksichtigte die in der Fragestellung aufgenommenen Spezifika: es handelt sich um einen Einzelfall (Schüler Reto). Der Auftrag wird von der Mutter an die Schulsozialarbeit herangetragen. Der Fall spielt im Kontext der Schule bzw. der Klasse, was einen Miteinbezug der Lehrperson des Kindes nahelegt. Der Schüler selbst konnte sich bis zum Zeitpunkt des Geschehens nicht zum Problem äussern. Ziel war es, die Interviewteilnehmenden dahingehend zur Diskussion anzuregen, dass diese sich über die Vorgehensweise und das konkrete

Handeln austauschten und die damit verbundenen Herausforderungen diskutierten. Dadurch sollte erreicht werden, dass der Prozess der Auftragsklärung in dieser komplexen Fallsituation implizit oder explizit zum Vorschein tritt und klar wird, was unter Auftragsklärung verstanden und wie (methodisch) diese ausgeführt wird. Die beforschten Schulsozialarbeitsteams sollten sich durch die Fragestellung und den Hinweis auf die Auftragsklärung nicht beeinflussen lassen. Deshalb wurde die Forschungsfrage in der im Voraus abgegeben Kurzerklärung zum entsprechenden Projekt und auch bei der Datenerhebung selbst den betroffenen Personen gegenüber nicht offen gelegt. Die Offenlegung der Eingrenzung hätte die Diskussion verfälscht. Das Fallbeispiel wurde demnach so formuliert, dass die Schulsozialarbeitenden über den Prozess der Auftragsklärung zu sprechen begannen, ohne explizit darauf hingewiesen worden zu sein.

3.2.1 Ablauf der Gruppendiskussion

Gemäss Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010, S. 109) liegen einer Gruppendiskussion zwei verschiedene Diskurse zu Grunde: der Diskurs zwischen der Forscherin und den Teilnehmenden und derjenige unter den Teilnehmenden. Die Meinungen darüber, wie stark sich die Forschenden an der Diskussion beteiligen sollten, gehen auseinander. Moser spricht explizit von einer Moderation des ganzen Interviews und empfiehlt, zusätzlich eine Assistentin oder einen Assistenten für die technischen Angelegenheiten sowie für die Beobachtung der Gruppe mitzunehmen. Die Moderation hat die Aufgabe, die Diskussion am Laufen zu halten (Moser, 2012, S. 94f). Lamnek äussert sich dagegen differenzierter zum Ablauf einer Gruppendiskussion. Er geht davon aus, dass die Diskussion nach dem Setzen des Grundreizes, bei Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010, S. 110) wird auch von Eingangsstimuli gesprochen, den Diskussionsbeteiligten vollständig übergeben wird. Lamnek empfiehlt weiter, sich zu Beginn der Gruppe vorzustellen und dabei gleich die Moderatorenrollen zu klären. Den Teilnehmenden soll klar sein, dass sie die Diskussion hauptsächlich unter sich führen. Er macht auf die Aufzeichnung auf einen digitalen Datenträger in Ton oder Bild aufmerksam und holt sich noch einmal die Erlaubnis zur Weiterverarbeitung des Datenmaterials ein, nicht ohne dabei auf die Anonymisierung der Auswertung hinzuweisen. Den Teilnehmenden soll bei einer Vorstellungsrunde das Gefühl von Gemeinsamkeit vermittelt werden, um damit Fremdheitsgefühle zu verkleinern, die Gruppenzugehörigkeit zu stärken und um die erste Phase der Fremdheit und Orientierung in der Diskussion zu verkürzen. Eine Vorstellungsrunde zu Beginn der Diskussion gibt einen ersten Eindruck über die Teilnehmenden und ihre Erfahrungen mit dem Untersuchungsgegenstand (Lamnek, 2010, S. 377f).

Die Forscherin hielt sich an diese Vorgaben, legte das Vorgehen den Teams gegenüber auch offen und beteiligte sich im ersten Teil lediglich als aufmerksame Zuhörerin. Nach Beendigung der selbstläufigen Diskussion wurden lediglich immanente Nachfragen gestellt.

Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010, S. 112) sollen Themeninitiierungen das Interesse an der Entfaltung des Themas wecken und keine Orientierung im Hinblick auf den Untersuchungs-

gegenstand enthalten. Auch Bohnsack (2010a, S. 213) betont, dass die Gruppe das diskutierte Thema selbst prozesshaft entfalten soll und damit die Schwerpunkte der Diskussion selbst bestimmt. Trotzdem verlangt der anschliessende Vergleich der Diskurse eine gewisse Standardisierbarkeit der Ausgangsfragestellung. So wurden alle Gruppen genau gleich in die Diskussion eingeführt und allen lag dasselbe Fallbeispiel als Grundlage der Diskussion vor (siehe Anhang 5). Die Teilnehmenden wurden aufgefordert, das Fallbeispiel zu lesen und im Anschluss selbständig die Diskussion über das weitere Vorgehen zu beginnen. Es wurden keine Angaben dazu gemacht, dass das Interesse dem methodischen Handeln gilt und der Fokus der Forschung auf der Auftragsklärung liegt. Ursprünglich war beabsichtigt in einem zweiten resp. dritten Teil exmanente Nachfragen zur Auftragsklärung und gar zum Prozess des methodischen Handelns zu stellen. Die Auseinandersetzung mit der dokumentarischen Methode als Auswertungsmethode hat jedoch klar gezeigt, dass dies in keiner Weise gewinnbringend wäre, da

die Befragten die Kommunikation weitestgehend selbst strukturieren und damit auch die Möglichkeit haben zu dokumentieren, ob sie die Fragestellung überhaupt interessiert, ob sie in ihrer Lebenswelt (...) einen Platz hat und wenn ja, unter welchem Aspekt sie für sie Bedeutung gewinnt. (Bohnsack, 2010b, S. 20)

Es ging also darum, eine Selbstläufigkeit zu initiieren (Bohnsack, 2010a, S. 213). Przyborski und Wohrab-Sahr (2010, S. 113) empfehlen am Ende eine direktive Phase, in welcher Widersprüche und Auffälligkeiten des Gesprächs thematisiert werden sollen. Da es sich um ein Fachgespräch handelte und dieses nicht bewertet werden sollte, wurde den Teams lediglich eine kurze Rückmeldung zu den interessanten und neuen Aspekten ihrer Diskussion gemacht und noch einmal der Dank für die Bereitschaft zur Teilnahme ausgesprochen.

3.2.2 Gruppenzusammensetzung

Es ist zu bedenken, dass die Zusammensetzung der Gruppe für den Diskussionsverlauf und die Resultate entscheidend ist. Gemäss Przyborski und Wohrab-Sahr (2010, S. 107) ist eine Diskussion besonders ergiebig, wenn sich die Teilnehmenden mit denselben Fragestellungen beschäftigen, ein ähnliches Weltbild und ähnliche oder gemeinsame Erfahrungen haben. Es ist wenig zielführend, wenn die Gruppen aus Personen mit unterschiedlichen Interessen oder gar aus verschiedenen Berufsfeldern zusammengesetzt werden (Przyborski & Wohrab-Sahr, 2010, S. 108). Für die vorliegende Arbeit wurde deshalb mit drei Realgruppen, d.h. mit drei bestehenden Teams von Schulsozialarbeitenden gearbeitet. Damit wurde einerseits dem Kriterium der gemeinsamen Erfahrungen Rechnung getragen, andererseits der Annahme der Forscherin, dass die Schulsozialarbeitenden damit mit demselben Konzept arbeiten und die Diskussion nicht durch Ausschweifungen über unterschiedliche Rahmenbedingungen gestört wird, sondern der Fokus auf der Fallbearbeitung liegt.

Mit der **Gruppe Land** wurde die erste Diskussion geführt. Das Team, welches in ländlichem Gebiet in verschiedenen Dörfern arbeitet, setzte sich aus acht Personen zusammen, wobei am Durchführungstag aufgrund Krankheit lediglich fünf Personen teilnehmen konnten. Es handelte sich um fünf Frauen, zwei davon arbeiten in demselben Schulhaus, die anderen sind auf unterschiedliche Schulhäuser und Ortschaften verteilt. Das Team sieht sich ungefähr einmal im Monat zu einer gemeinsamen Teamsitzung. Der Kontakt zum Team konnte über ein Teammitglied hergestellt werden, welches die Forscherin vom Bachelorstudium her kannte. Dennoch konnte von einer Unvoreingenommenheit ausgegangen werden, da seit Jahren kein Kontakt mehr mit dieser Person bestand.

Die Stimmung der Gruppe Land kann als entspannt, motiviert und der Forscherin gegenüber als offen bezeichnet werden. Es wurde Interesse an der Forschungsarbeit bekundet und der Forscherin für ihr Vorhaben Respekt entgegengebracht. Die Diskussion verlief intensiv und fließend, die Schulsozialarbeiterinnen waren an einer Lösung und den verschiedenen Meinungen sehr interessiert.

Die Teams Stadt I und Stadt II arbeiten beide in derselben Stadt und der Zugang konnte über die Leitung der gesamten städtischen Schulsozialarbeit erschlossen werden. Die Schulsozialarbeitenden sind vorwiegend allein für ein oder mehrere Schulhäuser zuständig, treffen sich jedoch alle zwei bis drei Wochen zu verschiedenen Sitzungen sowie zu Fallbesprechungen im Rahmen der Inter- und Supervision.

Die erste der beiden Diskussionsgruppen, in der Folge **Gruppe Stadt I** genannt, bestand aus sechs Personen, zu gleichen Teilen aus Frauen wie Männern. Das vollständige Team besteht aus insgesamt zehn Personen. Die Stimmung war vor allem zu Beginn zurückhaltend, was sich im Laufe der Diskussion auflöste. Die Vorstellungsrunde zeigte, dass vier der sechs Personen über mehrjährige Erfahrung in der Schulsozialarbeit verfügten und zahlreiche Weiterbildungen besucht hatten.

Auch bei der dritten Diskussion mit der **Gruppe Stadt II** traf die Forscherin auf eine Gruppe bestehend aus drei Frauen und drei Männern, welche teilweise auf sehr viel Erfahrung und einige Zusatzausbildungen zurückgreifen konnten. Das Team besteht vollständig aus acht Personen. Anders als bei der Gruppe Stadt I war die Stimmung im Vorfeld der Diskussion locker und aufgeschlossen, worauf jedoch eine ernsthafte Bearbeitung des Falls folgte.

In Tabelle 4 (S. 59) sind die Gruppen noch einmal in tabellarischer Form übersichtlich dargestellt.

Aufgrund der Gefahr eines Autoritätsgefälles unter den Beteiligten nahm die Teamleitung bei keiner der Gruppen an der Diskussion teil, da es zu Schweigen oder Anpassungen in den Aussagen hätte kommen können. Lamnek (2010, S. 395) weist jedoch darauf hin, dass es auch ohne Leiterin

zu Autoritätsgefällen kommen kann, beispielsweise wenn eine langjährige auf eine neu in den Beruf eingestiegene Schulsozialarbeiterin trifft oder eine engere Bekanntschaft zwischen zwei Teilnehmenden die notwendige Offenheit oder die Konfliktbereitschaft einschränken. Bei den Diskussionen konnte teilweise ein solches Gefälle aufgrund beobachtet werden, was die Häufigkeit der Wortmeldungen und die Reaktionen auf einzelne Diskussionsbeiträge zeigten. Einzelne Ausführungen dazu sind in den Fallbeschreibungen (siehe Kapitel 4.1) zu finden.

3.2.3 Reflexion der Erhebung

Die Erhebungen verliefen alle zufriedenstellend in dem Sinne, dass das Fallbeispiel so gewählt war, dass sich unter den Teilnehmenden eine selbstläufige Diskussion entwickelte und teilweise zum persönlichen Erleben im Umgang mit einer Fallbearbeitung vorgedrungen werden konnte. Die Diskussionen dauerten je eine knappe Stunde und waren damit eher kurz. Ungefähr eine halbe Stunde davon lief als selbständige Diskussion, ohne Unterbrechungen der Moderatorin. Es schien einzelnen Gruppen nicht ganz leicht zu fallen, die Forscherin aus der Diskussion auszuschliessen, was dann vor allem im Teil des immanenten Nachfragens erkennbar war, da hier kaum noch selbstläufige Diskussionen entstanden.

Weiter zeigte sich, dass vor allem die Gruppen Stadt I und Stadt II zu Beginn erst reihum ihre möglichen Vorgehensweisen skizzierten und erst nach dieser Runde zum gemeinsamen Erleben vorstossen konnten. Hier wäre ein Hinweis der Moderatorin allenfalls sinnvoll gewesen.

Von der Moderatorin selbst war eine sehr hohe Aufmerksamkeit gefordert, damit überhaupt Material für immanente Nachfragen gesammelt werden konnten. Hier wäre es hilfreich gewesen, eine assistierende Person zur Seite gehabt zu haben, welche sich um die technischen Aspekte gekümmert und die Forscherin beim Zuhören unterstützt hätte. Für ein grösseres Forschungsprojekt mit längeren Interviews wäre diese Variante sicher ernsthaft zu prüfen.

Die Diskussionen fanden in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schulsozialarbeitsstellen statt. Obwohl im Voraus lediglich auf Grund mündlicher Beschreibungen entschieden werden musste, ob die räumlichen Gegebenheiten den Anforderungen entsprachen, wurden ideale Bedingungen angetroffen. So war es möglich, dass die Diskussionen um einen runden Tisch resp. um eine Tischgruppe stattfinden konnten (Lamnek, 2005, S. 120).

3.3 Datenaufbereitung

Die Gruppendiskussionen wurden alle auf mehrere digitale Tonträger aufgezeichnet. Das Auswertungsverfahren nach der dokumentarischen Methode gibt vor, das Interview in einem ersten Schritt noch einmal anzuhören und in verschiedene Passagen zu unterteilen. Die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Passagen (inhaltlich), wie jene mit einer hohen Interaktionsdichte, werden im Anschluss wortwörtlich transkribiert und so zur Auswertung

bereitgestellt. Da diese Priorisierung sich für die drei Diskussionen als sehr schwierig herausstellte, wurden die Diskussionen Land und Stadt I jeweils vollständig transkribiert. Bei der Diskussion Stadt II wurden wenige Passagen weggelassen. Es handelte sich dabei um detaillierte Ausführungen zu Erfahrungen aus dem Berufsleben der Professionellen, welche in keinem Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse standen. Die Transkription wurde mit dem Transkriptionsprogramm f5 erstellt und orientiert sich weitgehend an den Richtlinien von Bohnsack (2010b, S. 236) (siehe Anhang 6). Die Autorin hat die Darstellung der Überlappungen durch einen realen Sprecherwechsel und teilweise einen entsprechenden Kommentar ersetzt. So konnte die Darstellung der Fokussierungsmetaphern gewährleistet werden.

3.4 Datenauswertung – dokumentarische Methode

Nachdem sowohl die Methode der Datenerhebung wie auch die Art und Weise der Datenaufbereitung detailliert ausgeführt worden sind, soll in diesem Kapitel die Datenauswertung anhand der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010a; 2010b) und Przyborski (2004) und Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010) erläutert werden. Ziel der verschiedenen Auswertungsschritte ist die Generierung mehrerer Typen, welche die Gestaltung des Prozesses der Auftragsklärung in der Schulsozialarbeit beschreiben.

Ihren Ursprung fand die dokumentarische Methode in der Wissenssoziologie von Karl Mannheim und der Ethnomethodologie nach Garfinkel und wurde in den 1980er Jahren für die heutige Form der sozialwissenschaftlichen Empirie fruchtbar gemacht. Sie fand in dieser Form vor allem in den Sozial- und Erziehungswissenschaften eine breite Anwendung (Bohnsack, 2003, S. 40). Bohnsack baute die Methode vor allem im Rahmen der Entwicklung von Gruppendiskussionsverfahren aus (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 271). Die dokumentarische Methode will das „stillschweigende Wissen durch Explikation für den sozialwissenschaftlichen Erkenntnisprozess fruchtbar“ machen und sie bezieht die Erfahrung und die Herkunft (=Standortverbundenheit) des Wissenschaftlers „offensiv und systematisch in die Methodologie ein“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 276).

Dabei werden einerseits die Passagen, welche für die Forschung eine thematische Relevanz haben, und andererseits jene Passagen, „in denen sich – ungeachtet ihrer Thematik – ein ausgeprägtes Engagement der Gruppe dokumentierte, d.h. die sich durch hohe interaktive und metaphorische Dichte auszeichneten“, einer mehrstufigen Interpretation unterzogen (Bohnsack, 2010b, S. 33).

Diese mehrstufige Auswertung gestaltet sich wie folgt:

3.4.1 Erstellen des thematischen Verlaufs

Wie bereits erwähnt, wird gemäss Przyborski (2004) nach der Aufzeichnung der Diskussion ein erstes Mal die ganze Diskussion abgehört und zeitgleich ein thematischer Verlauf erstellt. Dabei sollen die im Gespräch auftauchenden Themen festgehalten werden. Dieser Schritt dient dazu, die

zur Beantwortung der Fragestellung relevanten Passagen der Diskussion zu eruieren, da im Anschluss lediglich diese Stellen transkribiert werden. Wie erläutert, wurde dieser Schritt durchgeführt. Aufgrund der Schwierigkeit, die relevanten Passagen wirklich zu erkennen, wurden die Diskussionen dennoch vollständig transkribiert und zur Auswertung bereitgestellt. Eine kleine Ausnahme bildet die Diskussion der Gruppe Stadt II (siehe Kapitel 3.3). Für die Auswahl der Passagen sind sowohl thematische wie formale Merkmale der Interaktion entscheidend, das heisst, es interessieren einerseits die besprochenen Themen und die entsprechenden thematischen Wechsel, andererseits wird das Augenmerk auf interaktiv dichte Stellen gelegt. Przyborski verweist dabei beispielsweise auf Überlappungen und viele und dicht aufeinander folgende Sprecherwechsel (Przyborski, 2004, S. 50f).

3.4.2 Formulierende Interpretation

Die Formulierende Interpretation¹² der Daten stellt die Reformulierung des immanenten Sinngehalts dar, was bedeutet, dass der Inhalt des Gesagten in die Sprache der Forscherin überführt werden soll, damit das Verstehen intersubjektiv überprüfbar (Kontrollfunktion) und das Gesagte in wenigen Worten zusammengefasst wird. Es geht dabei darum festzulegen, was gesagt wurde, also welche Inhalte besprochen wurden (Przyborski, 2004, S. 53f). Während dieses Bearbeitungsschrittes werden Passagen und damit verschiedene Oberthemen herausgearbeitet. Jede dieser Passagen ist in unterschiedlich viele Unterthemen eingeteilt. Damit werden thematische Schwerpunkte gesetzt. Bohnsack führt dies mit den Worten aus, dass „die Erarbeitung der thematischen Struktur einer der grundlegenden Schritte jeder Interpretation“ sei (Bohnsack, 2010b, S. 134f). Przyborski (2004) weist darauf hin, dass dabei die Abfolge des Gesprächs nicht verändert werden soll und es nicht darum gehe, aus der Perspektive der Forscherin eine Ordnung herzustellen. Sie unterstreicht damit ihre allgemeine Aussage zur rekonstruktiven Sozialforschung, dass die Untersuchten und nicht die Interpretierenden das Relevanzsystem festlegen (Przyborski, pers. Mitteilung, 06.02.2015). Aufgrund der erschwerten Auswahl in Bezug auf den thematischen Verlauf wurden alle vorliegenden Transkripte ausgewertet.

Kleemann, Krähnke und Matuschek (2013, S. 173f) betonen in ihren an Bohnsack und Przyborski angelehnten Ausführungen, dass das Gesagte mit einer grossen Genauigkeit reformuliert und allenfalls sogar mit dem genauen Wortlaut wiedergegeben werden muss. Die Autoren verweisen auf die objektive Hermeneutik, deren Intensität der Interpretation zwar nicht angestrebt werden muss, und dennoch soll „eine sehr exakte Wiedergabe des Objektsinns der Äusserungen“ erreicht werden.

¹² Aus Gründen der Wahrung der Anonymität der Diskussionsteilnehmenden, sind die Transkripte und die formulierende und reflektierende Interpretation nur für die Beurteilenden einsehbar. Sie gestatten die Bewertung der Interpretation und die Prüfung der Einhaltung der Auswertungsschritte.

3.4.3 Reflektierende Interpretation

Im Anschluss an die formulierende Interpretation folgt die reflektierende Interpretation derselben Transkriptstellen. Dabei steht nicht mehr der Inhalt des Gesagten, das *Was*, im Vordergrund, sondern die reflektierende Interpretation zielt auf das *Wie* ab. Das heisst der dokumentarische Sinngehalt (Przyborski, 2004, S. 55) wird herausgearbeitet: Wie wird etwas gesagt und was sagt dies über den Fall aus, resp. wie sieht der Rahmen aus, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird?

Die dokumentarische Methode legt der Diskursorganisation einen strengen Dreischritt zugrunde: Eröffnung, Fortführungen und Abschluss (Bohnsack, 2010b, S. 125). Zur Analyse dieses Diskurses und damit zur Herausarbeitung des *Wie* wurde ein Begriffsinstrumentarium erarbeitet, das wiederum dem Dreischritt folgt. Angesichts der knappen zeitlichen Ressourcen und der Tatsache, dass für die vorliegende Arbeit ohne Team gearbeitet werden musste, orientierte sich die Auswertung am „Begriffsinstrumentarium zur Analyse des Diskursverlaufs“ nach Kleemann et al. (2013, S. 176f), welche sich stark an Bohnsack und Przyborski anlehnen und das Instrumentarium in einer Übersicht zusammengefasst haben:

Eröffnung	Proposition (ggf. mit Anschlussproposition)	
Fortführungen	Positive Gegenhorizonte: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboration ▪ Differenzierung ▪ Validierung ▪ Ratifizierung 	Negative Gegenhorizonte: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antithese ▪ Opposition ▪ Divergenz
Abschluss	Thematische Konklusion: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Positive Bewertung ▪ Meinungssynthese 	Rituelle Konklusion: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Themenwechsel ▪ Formalsynthese ▪ Thema abweisen
	Sonderfall: Konklusion als Metakommunikation	

Abbildung 4 . Begriffsinstrumentarium zur Analyse des Diskursverlaufs.

Nach Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 178

Folgende Begriffe wurden verwendet:

Eröffnung

Proposition: meint so viel wie „Eröffnung“ eines für den Orientierungsrahmen bedeutenden neuen Themas. Damit wird der Diskursverlauf massgeblich gesteuert.

Anschlussproposition: Das Thema wird erneut eingeführt resp. eine Person schliesst ihre Ausführungen der Proposition an.

Fortführungen

Elaboration: meint die Fortsetzung des durch die Proposition eröffneten Themas, Aus- und Weiterbearbeitung einer Orientierung.

Exemplifizierung: beispielhafte Erzählung zu einer Proposition.

Differenzierung: führt die Elaboration weiter aus, allerdings mit begrenzendem Charakter.

Validierung: eine bestätigende Aussage (vgl. Przyborski, 2004, S. 70)

Ratifizierung: wiederum eine bestätigende Aussage. Allerdings ist dabei noch unklar, ob es sich lediglich um ein Zeichen handelt, dass die Aussage verstanden wurde oder bereits um eine Validierung, also eine bestätigende Aussage. Dies lässt sich erst im Laufe des Diskurses feststellen (vgl. Przyborski, 2004, S. 71).

Antithese: die Proposition wird zunächst verneint, geht jedoch zu einem späteren Zeitpunkt in eine Synthese über.

Opposition: Vorbringen von Gegenpositionen ohne zu einer Synthese zu gelangen, die Fortführung der Proposition ist nicht mehr möglich.

Abschluss

Konklusion: Es werden verschiedene Ebenen von Konklusionen verwendet. In der vorliegenden Arbeit wird lediglich der übergeordnete Begriff Konklusion gebracht und meint das gemeinsame Finden eines Abschlusses bzw. den übereinstimmenden Abschluss (gemäss Abb.1 eine Meinungssynthese).

Wie Abbildung 4 zeigt, können anhand der Diskursanalyse die positiven Horizonte und die negativen Gegenhorizonte eines Orientierungsrahmens festgestellt werden, so genannte Vergleichshorizonte. Den Fokussierungsmetaphern, also jenen Passagen mit einer hohen interaktiven und metaphorischen Dichte, ist dabei eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken (Bohnsack, 2010b, S. 136f).

3.4.4 Fallbeschreibung

Die Fallbeschreibungen wurden für jede einzelne Gruppe erstellt. Gemäss Kleemann et al. (2013, S. 181f) verläuft dieser Schritt meist parallel zur Typenbildung, welche im Anschluss folgt und den Abschluss der Auswertung bildet. So verlaufen auch in der vorliegenden Master-Thesis der Schritt der Fallbeschreibungen und der sinngenetischen Typenbildung parallel. Für die Fallbeschreibungen sollten die Erkenntnisse der formulierenden und reflektierenden Interpretationen zusammenfliessen und damit die Orientierungsrahmen, d.h. die Art und Weise, wie ein Thema

bearbeitet wird, herausgearbeitet werden (Nohl, 2012, S. 6). Die Orientierungsrahmen sollen zudem den „Zugang zum verborgenen Wissen der Beforschten“ öffnen (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 181). Laut Bohnsack kann anstatt einer Fallbeschreibung auch von Diskursbeschreibung die Rede sein, welche einerseits den im Diskurs prozesshaft entfalteten fallübergreifenden Rahmen rekonstruieren und andererseits die Aufgaben erfüllen, die Ergebnisse zu verdichten, zusammenzufassen und für die Veröffentlichung darzustellen (Bohnsack, 2010b, S. 137 + S. 139).

So wurde für die Fallbeschreibungen der drei untersuchten Gruppen der vorliegenden Arbeit folgendermassen vorgegangen: **In einem ersten Teil** wurde die Dramaturgie und die Diskursorganisation beschrieben. Hilfreich waren dabei die Auswertungen der reflektierenden Interpretation und das dabei entstandene Bild des Diskursverhaltens der Gruppe. Der **zweite Teil** der Fallbeschreibungen widmet sich den verschiedenen Orientierungsrahmen, die durch die reflektierende Interpretation anhand der positiven Horizonte und negativen Gegenhorizonte herausgearbeitet werden konnten. Das Zitieren von Textpassagen aus dem Transkript trägt zur Veranschaulichung der Fallbeschreibungen bei. Die Fallbeschreibungen schliessen je mit den zusammenfassenden Erkenntnissen ab, welche sich in der Tabelle zur sinngenetischen Typenbildung abzeichnen (siehe Tabelle 3).

Weiter ist festzuhalten, dass in den zweiten und dritten Teil der Fallbeschreibung (Orientierungsrahmen und zusammenfassende Erkenntnisse) letztendlich lediglich der erste von Selbständigkeit gekennzeichnete Teil der Diskussion in die Fallbeschreibung eingeflossen ist. Begründet wird diese Auswahl damit, dass sich die Diskussion im Teil des immanenten Nachfragens eher in Richtung eines *Frage-Antwort-Modus* entwickelte und kaum mehr eine selbstläufige Diskussion entstand. Eine Ausnahme bildet die Auseinandersetzung mit konkreten Techniken und Methoden der Gesprächsführung, zu welchen alle Schulsozialarbeitenden sehr konkret und klar Auskunft geben konnten.

3.4.5 Typenbildung

Ein für die dokumentarische Methode zentraler Aspekt ist der systematische Fallvergleich, welcher sich in der Bildung von Typen wiederfindet. Diese kristallisieren sich jedoch erst heraus, wenn unterschiedliche Orientierungen voneinander differenziert wurden. (Bohnsack, 2010b, S. 142). Dies wurde mit der Fallbeschreibung erreicht, welche gleichzeitig **die sinngenetische Typenbildung** in prosaischer Form darstellt und die wichtigsten Erkenntnisse der formulierenden und reflektierenden Interpretation zusammenfasst. Die tabellarische Form der sinngenetischen Typenbildung verhalf dazu, den notwendigen Überblick über die drei Fälle und deren relevanten Orientierungsrahmen zu erhalten (siehe Tabelle 3). Die sinngenetische Typenbildung zeichnet sich nach Kleemann et al. (2013, S. 165) durch „eine themenbezogene fallvergleichende Abstraktion der in den bisherigen Analysen rekonstruierten Orientierungsrahmen“ aus.

Da die dokumentarische Methode stark vom Standort der Interpretierenden abhängig ist, ist die Art und Weise, wie ein Thema in einer Diskussion bearbeitet wird, am einfachsten im Vergleich zu rekonstruieren. Hier erhält die komparative Analyse Bedeutung, denn am Punkt, an dem nun die Orientierungsrahmen identifiziert sind, können diese fallübergreifend miteinander in einen Vergleich gestellt werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 289). Es stellt sich dabei die Frage, wie die einzelnen Gruppen die verschiedenen Themen bearbeitet haben. Dadurch führt die Interpretation weg vom Standort der Forscherin, die die Bearbeitung eines Themas bisher nur mit ihrem Alltagswissen abgleichen konnte und durch den Vergleich nun auf andere empirische Fälle zurückgreifen kann. Auch wenn die Forscherin früher selbst als Schulsozialarbeiterin tätig war und somit einen eigenen Vergleichshorizont zur Verfügung hat, verhilft ihr die komparative Analyse zu einer methodisch gut abgestützten Auswertung (Nohl, 2012, S. 7). Diese intersubjektive Überprüfbarkeit erhöht die Validität, denn die dokumentarische Methode ist „umso mehr methodisch kontrollierbar je mehr die Vergleichshorizonte des Interpretierten empirisch fundiert und somit intersubjektiv überprüfbar sind“ (Bohnsack, 2010b, S. 137). Aus diesem Grund kommt der komparativen Analyse bei rekonstruktiven Verfahren eine solche Bedeutung zu.

Der sinngenetischen Typenbildung folgt also in einem nächsten Schritt die **soziogenetische Typenbildung**, welche wiederum fallvergleichend, jedoch themenübergreifend ist und stärker durch die Hauptfragestellung geleitet ist (Kleemann et al., 2013, S. 166). So wird die Typik zum „obersten Bezugspunkt von Analyse und Darstellung“ (Bohnsack, 2010b, S. 137). Damit meint Bohnsack, dass die Genese der Orientierungen zu suchen ist und nicht allein die Erfassung der Orientierungen selbst, was bedeutet, dass sie begrifflich-theoretisch expliziert werden (Bohnsack, 2010b, S. 142). Dafür wurde die Ausgangsfragestellung in den Blick genommen, um anhand der herausgearbeiteten Orientierungen in den Fallbeschreibungen mögliche Typen von Prozessen der Auftragsklärung herzuleiten. Gemäss Bohnsack ist die Generierung von Typiken umso valider, je zeitgleicher sie mit anderen möglichen Typiken herausgearbeitet wird und wenn sich in einem Fall, resp. einer Gruppe mehrere Typiken überlagern. Auf Grund der in den Fallbeschreibungen herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten der drei Gruppen treten die Kontraste umso stärker hervor. Sie bilden das Fundament der Typengenerierung und halten gleichzeitig die gesamte Typologie zusammen (Bohnsack, 2010b, S. 143).

So wurden also aufgrund der Erkenntnisse und in Abstimmung auf die Fragestellung anhand einer Kreuztabelle sechs verschiedene Typen gebildet. Die inhaltlichen Ausführungen dazu werden im Kapitel 4.2 detaillierter ausgeführt und tabellarisch dargestellt (siehe Tabelle 4). Zu erwähnen ist weiter, dass in der Erarbeitung der Fallbeschreibungen Themen zu Tage traten, welche den Prozess der Auftragsklärung in der Schulsozialarbeit beeinflussen, jedoch in der Typenbildung zu wenig explizit erkennbar sind und deshalb im Kapitel 4.3 als Herausforderungen der Auftragsklärung vertieft besprochen werden.

Der empirisch begründete Prozess der Typenbildung schliesst mit der Charakterisierung der entstandenen Typen ab (Kelle & Kluge, 2010, S. 107). Er wird in der vorliegenden Arbeit, gleich wie auch die Fallbeschreibungen, im Ergebnisstil präsentiert und dient als Ausgangslage für die theoretische Diskussion. Wichtig ist anzumerken, dass die Typen nicht die verschiedenen Schulsozialarbeitenden in den Diskussionsgruppen widerspiegeln, sondern als fallübergreifende Typen zu verstehen sind, welche in der Praxis nicht in Reinform auftreten. So können sowohl einer Person wie auch einer Gruppe mehrere Typen zugeordnet werden (Kelle & Kluge, 2010, S. 111). Dies bestätigen auch die Ausführungen von Kreitz, welcher explizit auf die Besonderheit der dokumentarischen Methode verweist, dass ein Fall nicht bloss einen einzigen Typus repräsentiert, sondern „mehrere Typen innerhalb einer mehrdimensionalen Typologie“ (Kreitz, 2010, S. 96).

3.4.6 Reflexion der Datenauswertung

Es zeigte sich als hilfreich, für alle Schritte immer wieder die Transkripte, aber auch die Tonaufnahmen für die Auswertung hinzuzuziehen, um den Diskursverlauf besser erfassen zu können. Die Notwendigkeit detaillierter Transkripte kam vor allem bei der reflektierenden Interpretation deutlich zum Vorschein, so waren beispielsweise die Dauer einer Sprechpause für die Interpretation von grosser Bedeutung.

Die reflektierende Interpretation wird im Nachhinein als der aufwändigste Teil der Auswertung betrachtet, auch weil die Forscherin sich die Analyse des Diskursverlaufs erst aneignen musste. Gleichzeitig kann dieser Interpretationsschritt jedoch auch als der spannendste beurteilt werden, eröffnete sich der Forscherin dadurch ein ganz neuer Blick auf das Datenmaterial. Noch ergiebiger wäre die reflektierende Interpretation jedoch ausgefallen, wenn sie mit einem Forschungsteam oder in einer Forschungswerkstatt hätte erarbeitet werden können. Auch in der Phase der Typenbildung wäre der Austausch in einer Gruppe sicher von grossem Nutzen gewesen.

3.5 Gütekriterien

Sowohl in der quantitativen wie qualitativen empirischen Forschung ist die Einschätzung der Ergebnisse anhand von Gütekriterien ein wichtiger Qualitätsstandard (Mayring, 2002, S. 140). Es ist nach wie vor umstritten, ob die klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität auch auf qualitative Forschungsmethoden angewendet werden können (vgl. Helfferich, 2005; Steinke, 2010). Helfferich beispielsweise verneint diese Frage mit der Begründung, dass die Erhebung qualitativer Daten immer kontextabhängig und Wiederholungen nie identisch seien und sie deshalb davon ausgehe, dass die klassischen Gütekriterien nicht greifen (Helfferich, 2005, S. 138). Auch Mayring (2002, S. 140ff) ist der Meinung, dass die Massstäbe der quantitativen Forschung nicht einfach übernommen werden können und hat deshalb sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung entwickelt. Auch Steinke (2010, S. 323) formuliert Kernkriterien qualitativer Forschung, wobei sie auf die eingeschränkte Standardisierbarkeit im

Hinblick auf die Vielfalt qualitativer Methoden hinweist und deshalb rät, Kernkriterien zur Orientierung vorzugeben, diese jedoch in einem zweiten Schritt dem Untersuchungsgegenstand angemessen „konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt werden“ (Steinke, 2010, S. 324).

Um die Gütekriterien für die vorliegende Forschung besprechen zu können, ist zuerst einmal der Hinweis auf die Unterscheidung von hypothesenprüfenden und rekonstruktiven Verfahren zentral. Bohnsack kritisiert an ersterem, dass die Entwicklung empirischer Methoden bedeute, den „Prozess des Fremdverstehens methodisch zu kontrollieren“, was nur durch einen vorstrukturierten, standardisierten Kommunikationsverlauf möglich sei. Und das wiederum habe eine „Beschneidung der Kommunikationsmöglichkeiten derjenigen, die Gegenstand der Forschung sind“, zur Folge (Bohnsack, 2010b, S. 19f). Die interpretativen oder rekonstruktiven Verfahren hingegen arbeiten mit einer viel offeneren Herangehensweise, indem sie die Strukturierung der Kommunikation weitestgehend den Befragten selbst überlassen. Diese sollen die Möglichkeit haben zu entscheiden, inwieweit die Fragestellung überhaupt an ihre Lebenswelt Anschluss findet, und wenn ja, welchen Schwerpunkt sie in der Bearbeitung setzen. Dadurch, dass die Befragten selbst die Fragestellung interpretieren und das Thema in ihrer eigenen Sprache bearbeiten dürfen, sinkt laut Bohnsack die Gefahr, dass die Forschenden die Befragten missverstehen und die Auswertungen verfälscht werden (Bohnsack, 2010b, S. 20). Damit ist die Standortgebundenheit von Forschenden und Beforschten für die dokumentarische Methode ein zentrales Gütekriterium. Sicher hätte diese für die vorliegende Forschung mit einem Forschungsteam noch verbessert werden können. Weiter erhöht die intersubjektive Überprüfbarkeit, das heisst die komparative Analyse des in den verschiedenen Diskussionen aufgetauchten Orientierungsrahmens, die *Validität* der Forschung, was in der vorliegenden Arbeit ihre Berücksichtigung finden konnte (siehe Kapitel 3.4.5).

Abschliessend ist *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* als weiteres Gütekriterium insofern gegeben, als dass der Forschungsprozess genau dokumentiert wurde. Die Ausgangslage zur Herleitung der Fragestellung und die dazu verwendeten Quellen sind offen gelegt und das methodische Vorgehen in seinen Teilschritten genau beschrieben. Die Schritte der Erarbeitung der Resultate sind im vertraulichen Anhang dargestellt. Für eine bessere Lesbarkeit der Transkriptauszüge in den Fallbeschreibungen stehen die Transkriptionsregeln als Unterstützung zur Verfügung (siehe Anhang 6). Ausserdem ist in der ganzen Arbeit gekennzeichnet, welche Informationsquellen benutzt und welche Teile selbst erarbeitet und erstellt wurden.

4. Ergebnisse

Wie im vorgängigen Kapitel beschrieben, liegen als Ergebnisse der empirischen Forschung zu jeder Gruppe eine Fallbeschreibung vor, welche zum einen den Diskursverlauf und zum anderen die besprochenen Inhalte präsentieren. Zur Erarbeitung der Typen bilden die Fallbeschreibungen als sinngenetische Typenbildung die Grundlage. Diese Typen zum Prozess der Auftragsklärung sind der zweite Teil der Ergebnisse und werden entsprechend dokumentiert und beschrieben. Da zusätzliche wichtige Erkenntnisse zur Auftragsklärung und der damit verbundenen Professionalisierung gewonnen wurden, werden im dritten Teil des vorliegenden Kapitels weitere Herausforderungen als Ergebnisse präsentiert.

4.1 Fallbeschreibungen

Die Fallbeschreibungen sind die Ergebnisse der formulierenden und reflektierenden Interpretation und wurden je Gruppe verfasst. Der Aufbau der Beschreibungen ist jeweils identisch und setzt sich aus drei Teilen zusammen: die Ausführungen zum Diskurs, die Beschreibungen der Orientierungsrahmen und die zusammenfassenden Erkenntnisse. Die Fallbeschreibungen sind noch nicht auf die forschungsleitende Fragestellung fokussiert und beinhalten deshalb auch allgemeine Erkenntnisse zur Auftragsklärung und dem Diskurs der Gruppe. Die wichtigsten Erkenntnisse jeder Gruppe sind in der Tabelle zur sinngenetischen Typenbildung (Tabelle 3) zusammengefasst und dienen als Grundlage für die soziogenetische Typenbildung (Tabelle 4) (siehe Kapitel 4.2).

Zum besseren Verständnis sind im Folgenden die wichtigsten Merkmale der Gruppen noch einmal in tabellarischer Form festgehalten. Allen Personen einer Gruppendiskussion wurde ein Buchstabe als Maskierung zugewiesen (Bohnsack, 2010b, S. 237). Je nach Geschlecht wurde diesem ein *f* (weiblich) oder ein *m* (männlich) hinzugefügt. Es ist darauf zu achten, dass die Maskierungen für jede Gruppe wieder neu vergeben wurden und diese deshalb mehrfach vorkommen. Da die Fallbeschreibungen nach Gruppen verfasst wurden, ist eine Verwechslung der verschiedenen Personen auszuschliessen. Die Tabelle enthält ergänzend Angaben zur Situation der Vernetzung des Teams.

Tabelle 2

Übersicht Gruppenzusammensetzung

Name	Gruppenzusammensetzung	Vernetzung
Land	6 Frauen (Af, Bf, Cf, Df, Ef), alle verfügen über eine Ausbildung in Sozialer Arbeit (FH)	Jede Schulsozialarbeiterin ist für verschiedene Gemeinden in der Umgebung zuständig, d.h. die einzelnen Professionellen sind geografisch weit voneinander entfernt. Eine Ausnahme bildet eine Gemeinde, in der drei Schulsozialarbeitende arbeiten. Das Team trifft sich einmal pro Monat.
Stadt I	3 Frauen (Af, Df, Ff) und 3 Männer (Bm, Cm, Em), alle verfügen über eine Ausbildung in Sozialer Arbeit (FH)	Jede Schulsozialarbeiterin und jeder Schulsozialarbeiter arbeitet in einem oder mehreren Schulhäusern einer Stadt. Das Team trifft sich in verschiedenen Gremien ca. alle zwei bis drei Wochen.
Stadt II	3 Frauen (Af, Df, Ff) und 3 Männer (Bm, Cm, Em), alle verfügen über eine Ausbildung in Sozialer Arbeit (FH)	Jede Schulsozialarbeiterin und jeder Schulsozialarbeiter arbeitet in einem oder mehreren Schulhäusern derselben Stadt, wie Gruppe Stadt I. Das Team trifft sich in verschiedenen Gremien ca. alle zwei bis drei Wochen.

4.1.1 Fallbeschreibung Gruppe Land

1. Dramaturgie und Diskursorganisation

Die Diskussion wird durch Af eröffnet, indem sie sich bei ihren Teammitgliedern durch eine kurze Rückfrage die Erlaubnis dafür einholt. Im Anschluss führt sie aus, welches ihre ersten unmittelbaren Gedanken und Emotionen zum Fall waren und nimmt anschliessend, unter kurzem Rückbezug auf Erfahrungswerte, eine erste Einschätzung der Situation bzw. der Frage des Auftrags vor. Im Anschluss wird sie von Cf bestätigt, indem diese die Einschätzung mit weiteren Argumenten stützt. Die dritte Person in der Runde stellt dieses Vorgehen durch einen anderen Vorschlag in Frage. Mit dieser Opposition entsteht eine lange und vertiefende Diskussion darüber, inwiefern der unmittelbare Einbezug von Reto in die Situationsklärung notwendig und sinnvoll ist und wie nach dem Telefonat mit der Mutter genau vorgegangen werden soll. Es kommt schlussendlich zu einer **Konklusion** im Modus einer Validierung. Die Teilnehmerinnen argumentieren und bewerten dabei auf Grund ihrer eigenen Erfahrungen und zeigen Handlungsmöglichkeiten auf. Sie befinden sich damit trotz des Praxisbezugs auf einer analytischen Ebene.

Ef und Df steigen erst nach und nach in die Diskussion ein, ohne noch einmal detailliert auszuführen, was sie sich zum Vorgehen von Beginn an überlegt hatten. Ihre Äusserungen weisen jedoch darauf hin, dass sie sich den Vorschlägen ihrer Vorrednerinnen zum Vorgehen anschliessen.

Neu proponierte Themen werden über lange Strecken **von allen Beteiligten verhandelt**, was auf ein Interesse **an einer gemeinsamen Lösung** im Vorgehen hinweist. So kommt es gegen Ende der selbständigen Diskussion zweimal zu einer Konklusion, in dem Einigkeit über das gemeinsame Vorgehen herrscht und noch einmal klar wird, dass das Team einen gewissen Anspruch an **ein einheitliches Vorgehen** hat.

Die Stimmung während der Diskussion ist entsprechend wohlwollend und die einzelnen Schulsozialarbeitenden zeigen kein Bedürfnis, sich mit der eigenen Erfahrung oder dem Fachwissen profilieren zu wollen. Sie unterbrechen die anderen nur selten, hören aufmerksam zu und knüpfen jeweils an das Gesagte an. Sie führen somit die Gedanken anderer weiter. Gegen Ende der selbständigen Diskussion stellen die fünf Schulsozialarbeitenden mit einer gewissen Zufriedenheit fest, dass sie eine auffällige ähnliche Arbeitsweise aufweisen.

Cf: °Wir gehen glaub alle ein bisschen ähnlich vor merke ich gerade°

alle: @(.)@

Df: wir sind völlig angepasst das Team Land

Bf: @ich staune@

Df: individuell

alle: @(.)@

Cf: mmh (.) ja

(Transkript Land, Zeilen 425-431)

Im zweiten Teil der Diskussion, dem Teil des immanenten Nachfragens, wird nebst der Erläuterung verschiedener von den Schulsozialarbeitenden verwendeten Methoden und Techniken der Gesprächsführung auch die „Auftragsklärung als ewiges Thema“ erörtert.

Die Diskussion ist geprägt von Interesse, Freude (lachen) und Engagement.

2. Orientierungsrahmen

Es herrscht in der Gruppe von Beginn an Einigkeit darüber, dass der Auftrag der Mutter grundsätzlich angenommen wird, und zwar in dem Sinn, dass die Schulsozialarbeit für diesen Fall zuständig ist. Die Gruppe ist sich jedoch auch darüber einig, auf das von der Mutter vorgeschlagene Vorgehen, baldmöglichst ein Rundtischgespräch einzuberufen, nicht einzugehen, da ihnen dieser Schritt zum jetzigen Zeitpunkt unangemessen erscheint. Als Begründung dafür wird die unsichere und unvollständige Datenlage aufgeführt. So ist vor allem unklar, was Retos Empfinden und seine Meinung zur Situation ist und es herrscht Einigkeit darüber, dass die Situation zuerst mit ihm analysiert werden muss, damit die Schulsozialarbeiterinnen mehr über die Situation erfahren können.

Af: „Also jetzt ich müsste ich zuerst einmal diverse Gespräch führen.“

Cf: „mmh“

Af: „Auch mit dem Reto mal schauen mal die Situation ein bisschen analysieren. Ein bisschen schauen wie schlimm ist es wirklich, man hat ja bis jetzt nur die Meinung der Mutter schon gehört. Und so tendenziell alle Beteiligten an einen Tisch holen finde ich jetzt in dieser Situation sicher nicht erste Priorität. Vor allem weil der Reto ja das vielleicht gar nicht will, das wissen wir ja anhand von dem auch noch nicht so genau.“ (Transkript Land, Zeilen 38-42)

Das Verhältnis der Schulsozialarbeit zur Lehrperson wird ebenfalls als Grund aufgeführt, dem Wunsch der Mutter nach einem Rundtischgespräch nicht unkritisch Folge zu leisten. Es besteht aufgrund der Klassenintervention ja bereits ein Kontakt und auch Reto war schon einmal Gesprächsthema zwischen der Lehrperson und der Schulsozialarbeit. Es liegen sich wider-

sprechende, von Cf benannte, Aussagen vor. Cf beabsichtigt, das Gespräch sowohl mit Reto als auch mit der Lehrperson zu suchen, um „eine saubere Auftragsklärung“ machen zu können.

Cf: „Das ist mir ein bisschen ähnlich ergangen wie dir (.) Also ich finde es sind zum Teil auch ehm zum Teil beissende Aussagen also wenn ich (.) wenn ich ja guten Kontakt hatte zur Lehrperson hatte und die mit dem Reto dran ist (.) und die Mutter sagt ich habe das gemeldet ich höre nichts, steht für mich schon ein Fragezeichen im Raum. Wo ich das Gefühl habe der Lehrer, so wie der oben beschrieben ist, der käme ja eigentlich eher auf mich zu und meldet das (.) ((hörbar einatmen)) und ich weiss gar nicht genau was passiert ist nach wie vor also sie sagt zwar sie spricht von bösen eh Freunden, aber was ganz konkret da ist ist nicht klar. Und ich finde es auch ganz heikel dass der Reto nicht weiss, er ist in der ersten ORS¹³ er hat keine Ahnung dass sich die Mutter meldet (.) das wäre so ein Punkt mit dem ich vielleicht mit der Mutter so in dieser Richtung gehen würde, das man das anschaut bevor ich würde überhaupt alle Beteiligten an einen Tischen holen würde und vielleicht die Mutter versuchen zu motivieren mit dem Reto vielleicht einmal zu kommen. (.) Das der Reto überhaupt mal erzählen könnte was los ist.(.) und ihn unterstützen (.), wenn sie ja schon jetzt aktiv werden würde die Mutter. (.) und ja (.) auch beim Lehrer nachfragen gehen was er noch beobachtet hat.“

Af: ((laut husten))

Cf: „Was er vom Ganzen mitbekommen hat. (2) Saubere Auftragsklärung.“

(Transkript Land, Zeilen 43-53)

Trotz der vorgebrachten Argumente erfährt diese Vorgehensweise Widerspruch aus der Gruppe. Die Mutter ist in grosser Sorge um ihr Kind und soll darin ernst genommen werden, was wiederum vorerst für ein vertieftes und klärendes Gespräch mit der Mutter ohne Anwesenheit ihres Sohnes spricht. Auf die Meinungsverschiedenheiten in Bezug auf die Teilnehmenden dieses Erstgesprächs weist die dichte Fokussierungsmetapher in diesem Teil der Diskussion hin. Zur Frage, ob die Mutter oder Reto oder beide gemeinsam eingeladen werden sollen, kommt Uneinigkeit auf. Wie relevant ist der Vater im ganzen Prozess und auf welchem Weg könnte Reto von der Schulsozialarbeit erreicht werden? Die Frage zum Miteinbezug des Vaters wird nicht geklärt und auch zu einem späteren Zeitpunkt nicht wieder aufgenommen.

Einigkeit herrscht dagegen in Bezug auf die notwendige **Transparenz** dem Kind gegenüber. Sie wird gross geschrieben und Reto soll wissen, was passiert und in den Prozess miteinbezogen werden. Dies wird ihm aufgrund seines Alters zugestanden, aber auch aufgrund der Tatsache, dass die Schulsozialarbeit in erster Linie für die Schüler und Schülerinnen zuständig ist. Es sind verschiedene Möglichkeiten denkbar, wie Reto informiert werden und zur Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit motiviert werden könnte. So wird auch von der Mutter gefordert, ihm gegenüber transparent zu sein. Sie solle Reto einerseits ihre Sorge um ihn darlegen und ihn andererseits dazu motivieren, die Schulsozialarbeit aufzusuchen. Ein anderer Weg führt über die Klassenlehrperson; auch sie könnte Reto zu einer Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit motivieren.

Weiter wird in diesem Zusammenhang die Problematik diskutiert, wie reagiert werden sollte, wenn sich Eltern ohne das Wissen ihrer Kinder an die Schulsozialarbeit wenden und sich für eine Veränderung einer Situation einsetzen. Die Schulsozialarbeitenden haben die Erfahrung gemacht, dass einige Eltern zu schnell eine Veränderung der Situation herbeiführen wollten und die Kinder

¹³ ORS=Oberstufe

manchmal gar nicht bereit dazu wären. Es sei deshalb sinnvoller, Zwischenschritte im Hilfeprozess und den Prozess der Auftragsklärung einzubauen, um sich über das weitere Vorgehen klar werden zu können.

Ef: „und so die Erfahrung hab ich auch gemerkt dass eh: je mehr man Zwischenschritte einbaut, auch wenn man das Gefühl hat man muss subito etwas löschen oder, desto sorgfältiger kann man auch prüfen was braucht es. Finde ich. Und schlussendlich geht es um den Reto. Oder, was was er braucht. Und ich finde er soll zu Wort kommen und da ist sehr so Erwachsenen gesteuert.“
(Transkript Land, Zeilen 87-89)

Bf und CF bekräftigen zu einem späteren Zeitpunkt der Diskussion dieses Vorgehen, indem sie auf den Beziehungsaufbau zwischen der Schulsozialarbeit und der Mutter hinweisen. Diese fühlten sich offensichtlich von der Lehrperson nicht ernst genommen. So sieht die Gruppe Land einerseits die Gefahr, dass sie von der Mutter für diesen Konflikt *missbraucht* werden könnte, andererseits erkennt sie aber auch eine Chance in dem Sinne, dass sie zwischen Schule und Elternhaus vermitteln könnte.

Bf: „die die Schulnähe finde ich eh:: so eh:: wertvoll in dem drin und ich habe mir darum auch überlegt“
(Transkript Land, Zeile 122)

Bf: „dass es irgendwie diesen eh:: Link gibt den Link zu der Schule oder so.“ (Transkript Land, Zeile 362)

Im weiteren Verlauf des Gesprächs kristallisiert sich heraus, dass die Mehrheit der Gruppe zunächst ein vertiefendes Gespräch mit der Mutter begrüsst, um sich ein genaueres Bild der Situation machen zu können und die Mutter über den Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit zu informieren. Es ist wichtig, das Vertrauen der Mutter zu gewinnen.

Af: „aber das sage ich immer (.) für mich ist das das Wichtigste (.) dass ich dass man die Eltern (.) ehm (.) im Boot hat.“ (Transkript Land, Zeile 365)

Der **Einbezug der Klassenlehrperson** wird bereits zu einem frühen Zeitpunkt zur Diskussion gestellt. Da die Mutter diesen Kontakt sowieso begrüssen würde, sind für die SSA in der Kontaktaufnahme auch keine Rücksprachen mit der Mutter aufgrund der Schweigepflicht und des Datenschutzes notwendig. Diese mögliche Kontaktaufnahme mit der Lehrperson wird unterschiedlich begründet, die Schulsozialarbeitenden orientieren sich dabei hauptsächlich an den Verantwortlichkeiten: Der Klassenlehrer trägt in seiner Rolle Verantwortung gegenüber Reto. Er erlebt ihn praktisch täglich und kann sich daher ein Bild über sein Wohlbefinden machen. Die Lehrperson ist für Reto als Schüler verantwortlich und muss gerade auch aus rechtlichen Gründen über drohende Schulverweigerung resp. eventuellen Schulabsentismus informiert werden. Weiter steht Reto offensichtlich in einem Streit mit seinen Klassenkameraden, was eine Klassenintervention zur Folge haben könnte. Diese liegt in der Verantwortung der Klassenlehrperson. Es wird diskutiert, inwiefern die Schulsozialarbeit aber im Fall verbleiben möchte und dass für die Schulsozialarbeitenden der Zugang zur Lehrperson nicht immer einfach herzustellen ist. So werden verschiedene Überlegungen dazu angestellt, wie die Schulsozialarbeit

die „Einmischung“ **legitimiert oder wie der Lehrer für Retos Probleme sensibilisiert** werden könnte.

Af: „Das wäre dann eigentlich die Aufgabe dann nachher von der Klassenlehrperson ist auch das mit der Klasse anzugehen.“ (Transkript Land, Zeilen 109-110)

*Ef: „Und die Frage ist wirklich wie bald muss der Klassenlehrer das auch erfahren weil es ist ein Schüler wo wo wo eh wo Mühe hat zu ihm in die Schule zu gehen. Also nicht wegen ihm in erster Linie, das wissen wir zwar nicht so genau, aber wo wirklich eine Hemmschwelle hat in die Schule zu gehen und und (.) da ist wahrscheinlich schon (.) eh, Handlungsbedarf auch mit der Klasse oder mit der Lehrperson. Vielleicht ist es schon mal gut wenn der Le:hrer das irgend früher oder später erfährt wie die Situation ist mit dem Reto.“
(Transkript Land, Zeilen 204-207)*

Af: „Also das man dort die Lehrperson auch wirklich muss: dahingehend ein bisschen briefen (.) das jetzt wenn die Situation sag wir noch einmal so schlimm is:t wie man vielleicht vermutet (.) dass sie einfach auch hinschauen muss.“ (Transkript Land, Zeilen 278-279)

Df: „ja das ist ja auch nicht wertend oder also wenn der Bube nicht mehr zur Schule kommen will ist gerade wieder wieder dieser gute Aufhänger“

Cf: „ja genau“

Df: „wo man auch () wirklich ansprechen muss. Es geht ja wirklich um den Bub.“

Af: „ehe (.) das habe ich auch schon diese Erfahrung gemacht dass dann die Lehrpersonen sich manchmal ein bisschen angegriffen fühlen“ (Transkript Land, Zeilen 298-301)

Im Zusammenhang mit dem Kontakt zur Lehrperson wird die Schulverweigerung Retos angesprochen, die sich nach Meinung von Df gut als Gesprächsöffner für das Gespräch mit Reto eignet, da damit etwas sehr Konkretes vorliegt. Die Tatsache, dass Reto nicht mehr zur Schule wollte, wird von den Schulsozialarbeitenden als wichtiger Grund für die Legitimation zum Handeln gegenüber der Lehrperson, aber auch gegenüber Reto aufgenommen. Es wird, wie bereits beim Thema *Tempo in der Intervention*, auch darüber verhandelt, inwiefern Eltern in der Angst um ihre Kinder manchmal überreagieren würden. Die Aussagen der Mutter seien deshalb gut zu prüfen.

3. Zusammenfassende Erkenntnisse zur Gruppe Land

Selbstverständnis der Gruppe

Die Gruppe Land diskutiert sehr angeregt und intensiv. Der Diskursverlauf zeigt, dass die fünf Diskussionsteilnehmenden eine gemeinsame Haltung zum Vorgehen im Fall entwickeln möchten, da sie immer wieder um ein gemeinsames Verständnis ringen. Der Umgang miteinander ist konstruktiv-kritisch, so werden Vorschläge gut geprüft und kontrovers diskutiert. Die Begründungen der verschiedenen Möglichkeiten zur Vorgehensweise sind deshalb umso wichtiger. Es wird vertieft diskutiert und erfahrungs- und theorie- resp. methodengeleitet argumentiert.

Verständnis von Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeitenden nehmen den Fall von Beginn an als einen Fall für die Schulsozialarbeit wahr. Allerdings möchten sie das vorgeschlagene Vorgehen der Mutter nicht kritiklos umsetzen

und sind der Meinung, dass sowohl Reto wie auch die Lehrperson in den Prozess miteinbezogen werden sollten. Dabei schliesst die Schulsozialarbeit eine spätere Übergabe des Falls von der Schulsozialarbeit an die Lehrperson nicht aus. Weiter ist für die Gruppe klar, dass im Sinne des professionellen Handelns eine transparente Auftragsklärung zu erfolgen hat. Das Anliegen des Kindes steht dabei an erster Stelle. Auch das Wohlergehen der Mutter ist wichtig und wird im Sinne der Situationsberuhigung sehr ernst genommen. Alleine mit ihrer Aussage möchte die Gruppe Land jedoch nicht arbeiten müssen. Auch die Lehrperson soll über ihre Sichtweise befragt werden, zumal diese sich bereits Gedanken über Reto gemacht hat und die Verantwortung für das Wohlergehen des Kindes in seiner Klasse wahrnimmt. Die Schulsozialarbeit Land sieht sich zwischen den Eltern und der Lehrperson in der Vermittlerrolle. Dies im Interesse des Kindes, für welches eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule für seine Entwicklung, aber beispielsweise auch für in der Phase der Berufswahl, entscheidend ist.

Die Schulsozialarbeit nimmt das ganze System in den Blick und scheut sich nicht, die einzelnen Sichtweisen auf das Problem klar zu hinterfragen.

Klienten- und Klientinnenverständnis

Für die Schulsozialarbeitenden steht Reto als Hauptklient im Vordergrund. An ihm soll schlussendlich die Intervention ausgerichtet sein. Es wird jedoch nicht ausgeschlossen, dass auch die Eltern zu den Klienten und Klientinnen der Schulsozialarbeit zählen und deshalb auch die Mutter alleine mit der Schulsozialarbeit ein Gespräch führen kann. Ziel der Schulsozialarbeit ist es dabei herauszufinden, bei wem das Problem wirklich liegt und ob möglicherweise die Mutter unter der Situation mehr leidet als Reto. Da Reto jedoch den Schulbesuch verweigern wollte, ist dies ein klares Kriterium dafür, dass Reto selbst das Problem nicht bagatellisiert. Somit kann diese Schulverweigerung als „Aufhänger“ für das Gespräch benutzt werden, denn das primäre Interesse gilt der Sicht Retos.

Methodik

Das Team Land bearbeitet den Fall prozesshaft. Es verbleibt in den Phasen von Situationserfassung, Analyse und Diagnose und setzt sich hypothetisch mit möglichen Zielen und Interventionsmöglichkeiten auseinander. Dazu wollen die einzelnen Gruppenmitglieder die Sichtweise aller Beteiligten erfahren und in der Intervention berücksichtigen, was sie letztlich als „saubere Auftragsklärung“ verstehen. Hier befinden sie sich jedoch meist auf der Handlungsebene. Im zweiten Teil des Interviews, als sie konkret auf die Beratungskompetenzen angesprochen werden, können sie Techniken zur Gesprächsführung sehr klar benennen und ausführen.

4.1.2 Fallbeschreibung Gruppe Stadt I

1. Dramaturgie und Diskursorganisation

Die Diskussion in dieser Gruppe beginnt zunächst in Form **einzelner Stellungnahmen zum Fall**. So sprechen alle Schulsozialarbeitenden zu Beginn einmal nacheinander. Zwischen den ersten drei Beiträgen werden auffallend lange Pausen gemacht, dann schliessen sich die Statements fließender aneinander. Es scheint, als würden die Professionellen nach und nach Sicherheit in ihren Ausführungen gewinnen. Die Schulsozialarbeitenden nehmen teilweise Bezug aufeinander, indem sie sich vom Vorgehen der anderen abgrenzen oder sich einem Vorschlag unter bestimmten Bedingungen anschliessen. Einige verfassen ihre Aussage jedoch ganz Bezug auf ihre Vorredner und Vorrednerinnen. Die Diskussion erinnert an eine *Prüfungssituation*, so als müssten die Beteiligten nacheinander zeigen, dass sie diesen Fall alleine lösen könnten. Diese Hypothese wird mit der Aussage von Af bestätigt, als sie sich dem Vorgehen von Ff mit der Rechtfertigung anschliesst, sich dieses so vorgängig notiert zu haben.

Af: „Ich wäre jetzt genau, oder würde genau gleich vorgehen wie die Ff, habe mir das schon notiert gehabt und habe gedacht, ja da-, das wäre jetzt für mich so der Ablauf.“ (Transkript Stadt I, Zeilen 56-57)

Bei der ersten Einschätzungsrunde¹⁴ zum Fallverstehen und zum weiteren Vorgehen beginnt Ff als erste Rednerin, indem sie den Fall verallgemeinert und darlegt, wie sie in solchen Situationen „in der Regel“ vorgeht. Sie zeigt damit, dass sie für die Situation *Elternanrufe* und möglicherweise auch für andere Erstkontakte auf strukturierte Vorgehensweisen zurückgreifen kann.

Ff: „Hm, also wenn ich so Telefone bekomme von Eltern, dann (.) tue ich in der Regel jeweils zuerst (.) ähm (.) das Einverständnis, oder, von den Eltern holen, dass ich mit dem (.) mit de:m Kind, oder mit dem Jugendlichen rede. Mich interessiert es denn jeweils ähm (.) wie sehen die die Situation, wie ist es für die.“
(Transkript Stadt I, Zeilen 39-41)

Die nachfolgenden Schulsozialarbeitenden legen direkt dar, wie sie in dieser Situation handeln würden und beginnen ihre Ausführungen mit „ich würde“. Einige belassen es bei der Ausführung ihrer Handlung, andere begründen ihr Vorgehen anhand von Erfahrungswissen.

Df: „Also ich glaube ich würde ((räuspert sich)) auch mit dem Jugendlichen selber, mit dem Reto (.) wollen allein mal ein Gespräch führen, aber ich würde es glaub ähm anders einfädeln, so dass, also, ich würde es der Mutter zurückgeben, dass sie mit dem Kind noch einmal spricht. Und dass die Mutter den Sohn informiert, dass sie sich gemeldet hat. Und dass sie zusammen (.) überlegen wie er kommt. Also weil von dort kommt ja die Anfrage und dass es auch diesen Weg nimmt, also dass sie sich überlegen (2) ob er bereit ist für das Gespräch und dann kommt, also ich würde ihn nicht wollen so holen oder bestellen, das wäre so für mich eine Überlegung.“
(Transkript Stadt I, Zeilen 49-53)

Cm: „Ich würde allenfalls die Mutter (.) ähm zum direkten Gespräch einladen, also gerade wenn sie so aufgebracht ist am Telefon, mit ihr äh einen Termin vereinbaren, dass sie allenfalls alleine kommen könnte (dann mit dem) mit dem Sohn, allenfalls auch mit dem Vater zusammen, dass sie als Familie zuerst einmal vorbei kämen (.) und würde dann glaube ich erst in einem zweiten Schritt ähm mit der Lehrperson Kontakt aufnehmen,

¹⁴ Als Einschätzungsrunde wird hier die erste Diskussionsrunde bezeichnet, während derer die Beteiligten zum ersten Mal ihre Sichtweise zum Fall darlegen.

wenn ich so (.) Kontakt gehabt habe mit dem Sohn, mit dem Reto, und von ihm auch das Okay habe, dass ich mich da austauschen darf. (8) Mit dem (.) Ziel einmal genau hin zuhören was ist, was ist konkret oder? Was, was ist (.) passiert in der Schule und was bedeutet das, so blöde böse Kollegen? Ähm was hält ihn davon ab, oder das eine mal hat ihn, was hat ihn davon abgehalten in die Schule zu gehen? (.) Um was geht es?“
(Transkript Stadt I, Zeilen 69-74)

Nachdem alle sechs Personen einmal ihre Sichtweise dargelegt haben, stehen fünf verschiedene Vorgehensweisen im Raum, die sich mehr oder weniger ausgeprägt voneinander unterscheiden. Aufgrund einer Nachfrage von Ff entsteht eine angeregte und engagierte Diskussion darüber, mit wem ein erstes Gespräch Sinn macht und es werden andere Möglichkeiten der Fallbearbeitung begründet und diskutiert. Damit zeigt die Gruppe ein gegenseitiges Interesse an den verschiedenen Handlungsvorschlägen. Gleichzeitig entsteht jedoch nicht der Eindruck, als würde das Team den Fall gemeinsam erarbeiten, erschliessen und sich auf eine Vorgehensweise festlegen wollen. Dies zeigt sich auch darin, dass im ersten Teil der Diskussion nur eine Konklusion zu finden ist und die Diskussion lediglich mit einer Ratifizierung, jedoch nicht mit einer erneuten Konklusion zu Ende geht. Als sich die Interviewerin nach einer längeren Pause bei der Gruppe rückversichert, ob alle wichtigen Gedanken ausgeführt seien, wird von Df noch einmal ziemlich unvermittelt ein neues Thema aufgegriffen. Aber auch in dieser zweiten Phase kommt die Gruppe zu keiner Konklusion, obwohl immer wieder **einzelne Themen intensiv, wenn auch sprunghaft, diskutiert** werden. Daraus lässt sich ableiten, dass alle Beteiligten ihre Sicht auf die Dinge darlegen möchten und einander nicht mehr in Ruhe zuhören, was zu unterschiedlichen thematischen Stellungnahmen und zu einer unstrukturierten Diskussion führt. So taucht **die Frage nach dem Problem** im vorliegenden Fall regelmässig in einem etwas anderen Kontext wieder auf, ohne dass sie jemals vertieft diskutiert würde.

Im zweiten Teil der Diskussion, dem Teil des immanenten Nachfragens, gleicht die Diskussion eher einem *Frage-Antwort-Modus* zwischen Interviewerin und dem Team und die Interaktion unter den Teammitgliedern flacht ab.

2. Orientierungsrahmen

Die Schulsozialarbeitenden legen in einer ersten Einschätzungsrunde dar, mit wem sie auf welche Weise das Gespräch führen möchten. Nur wenige der Professionellen gehen dabei auf die Forderung der Mutter nach einem Rundtischgespräch explizit ein und begründen diesen Entschied.

Cm: „also wenn wir sagen ja wir machen jetzt gleich eine grosse Runde, nächste Woche, kommen alle an einen Tisch (unverständlich weil jemand gleichzeitig spricht) das wäre glaube ich eher eskalativ oder einfach oder ungünstig so.“ (Transkript Stadt I, Zeilen 142-144)

Die meisten Schulsozialarbeitenden lassen einzig durch die Beschreibung ihrer Handlungen erkennen, dass sie das verlangte Vorgehen der Mutter ablehnen. Es ist aber für alle klar, dass sie sich für diesen Fall grundsätzlich verantwortlich fühlen, dass die Mutter bei ihnen mit ihrem Anliegen am richtigen Ort ist und es nun darum geht, in einem Erstgespräch mehr über Retos

Situation herauszufinden. Unklar ist jedoch, wie dies geschehen könnte. So schlagen die sechs Gesprächsteilnehmenden insgesamt **fünf verschiedene Szenarien** vor, um an diese Informationen zu gelangen. Es steht je ein Einzelgespräch mit Reto, mit der Mutter und der Lehrperson zur Diskussion und auch ein Gespräch mit der Mutter resp. den Eltern und Reto gemeinsam ist vorgesehen. Was dafür spricht, mit der ganzen Familie gleichzeitig zu sprechen, wird im Anschluss ausgeführt und begründet. Einerseits interessiert die Familiendynamik, jedoch auch, ob Mutter und Sohn das Problem gleich wahrnehmen. Aus der Erfahrung heraus argumentierend führen Ff und Af aus, dass die Jugendlichen in solchen Familiengesprächen oft nichts sagen würden und sie es deshalb geeigneter fänden, zuerst mit Reto alleine zu sprechen.

Ff: „*allerdings habe ich eben schon erlebt, dass, dass die Jugendlichen dann nichts sagen*“

Af: „*Genau*“

Ff: „*da hocken und die Mutter immer sagt jetzt sag einmal, jetzt mach, gell er hat immer und so, und dann hört man eben wieder das, was die Mutter hat, aber dann (.) wenn man die Jugendlichen alleine hat dann ist es zum Teil, tönt es eben ganz anders.*“ (Transkript Stadt I, Zeilen 87-90)

Da in den Augen von Df die **Mutter die Auftraggeberin** ist, möchte sie mit ihr alleine eine Auftragsklärung vornehmen wollen. Das Anliegen komme von ihr und nicht von der Lehrperson und auch nicht von Reto selbst. Der Kontakt mit der Lehrperson würde ihrer Meinung nach den Fall nur unnötig komplexer machen, da möglicherweise neue Anliegen auf die Schulsozialarbeit zukommen könnten.

Df: „*Also darum würde ich nicht schon mit der Lehrperson schauen, weil dann kommt gleich noch, kommen wahrscheinlich noch hundert andere Sachen. Also könnten noch jenste andere Sachen ankommen. (.) Und dann gibt es äh, also dass man den Auftrag wirklich am Anfang von dort wo es kommt anschaut. Weil, eine Lehrperson, also, allenfalls haben die dann noch andere Ideen oder Vorschläge, oder finden das wäre auch noch und das auch noch.*“ (Transkript Stadt I, Zeilen 100-103)

Es wird weiter darüber diskutiert, in wessen Verantwortung es liegt, Reto mit der Schulsozialarbeit in Kontakt zu bringen. Diese könnte direkt auf Reto zugehen oder die Mutter motivieren, ihn über das Angebot der Schulsozialarbeit zu informieren. Für Ff wäre die einfachste Variante, den Kontakt über die Lehrperson herzustellen.

Ff: „*Ja, ja, das, das stimmt, das macht Sinn. Die Frage ist ein wenig wie dramatisch ist es? Weil manchmal (.) kommt dann eben @nichts@. (.) Also wenn ich dann mit der Lehrperson einen Termin abmache, dann geht es einfach schneller, aber klar eigentlich ist es, wenn sie den Auftrag haben, sollen sie sich auch darum bemühen.*“ (Transkript Stadt I, Zeilen 116-117)

Cm hingegen legt unter Berücksichtigung der Vorgeschichte Retos dar, weshalb er es wichtig findet, dass Reto die Schulsozialarbeit aus eigenem Willen aufsucht, wobei die Mutter ihn durchaus unterstützen und motivieren darf.

Cm: „*Dort finde ich den Weg eben auch gescheit weil der Bub steuert ja dann praktisch seinen Prozess. Und wenn ich einen anderen Weg gehe, dann übergehe ich ihn. Und wenn er allenfalls, und das ist jetzt so ein wenig meine Interpretation, schon Opfer ist von Übergriffen, kann das ein erneuter Übergriff sein, wenn ich ihn übergangen habe.*“ (Transkript Stadt I, Zeilen 120-122)

Es herrscht an dieser Stelle schliesslich Einigkeit darüber, dass über den weiteren Verlauf der Intervention erst entschieden werden kann, wenn **Retos Position klar ist** und er das Einverständnis zur Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit gegeben hat.

Df: „Also darum finde ich auch, dass er zuerst hinein, ins Boot @(..)@ (2) und und dann muss man ja, also eben weil dann, was gibt es nachher für Möglichkeiten, das muss man ja dann auch noch zuerst erarbeiten oder herausfinden, was ist überhaupt möglich, was ist möglich zu machen mit ihm allein oder mit ein paar, also mit diesen paar Kollegen die da stehen. Oder ((räuspert sich)) braucht es etwas noch anderes.“ (Transkript Stadt I, Zeilen 130-133)

Es wird davon ausgegangen, dass nur Reto sagen kann, was sein Anliegen und damit das Problem des ganzen Falls wirklich ist. Die Gruppe stellt deshalb Hypothesen auf, welche weitere mögliche Gründe für Retos Schulangst beinhalten. Hier wird auch der Bogen weg vom System Schule hin zur Familie und zu Reto geschlagen. Reto ist möglicherweise ein zurückhaltender und scheuer Mensch, dem es schwer fällt, in der neuen Klasse Kontakte zu knüpfen. Den Schulsozialarbeitenden ist es deshalb auch wichtig, mit Reto gemeinsam das Vorgehen zu erarbeiten und eventuelle Möglichkeiten aufzuzeigen.

Em: „Äh von ihm, mit ihm zusammen dann wirklich sammeln, was, was gibt es alles für Möglichkeiten. Das schreibe ich immer auf.“ (Transkript Stadt I, Zeilen 215-216)

Df hat die Aufforderung der Mutter offensichtlich so aufgefasst, dass eine Klassenintervention von ihr erwartet wird. Sie führt aus, dass diese unbedingt zielführend sein soll und deshalb vorher gut überlegt und analysiert werden muss, welche Bedingungen erfüllt werden müssen.

Df: „Nein ich kann schon noch etwas sagen ((räuspert sich)) also, so als erstes hat man das Gefühl oh man muss gleich eine Klassenintervention machen und so. Und ich finde das muss man ganz gut anschauen braucht es eine Klassenintervention, braucht es, was braucht es wirklich? Also das ist immer, a-, also ich finde Aufwand und Ertrag muss auch stimmen. Und Klasseninterventionen finde ich ziemlich aufwendig und da wird auch ganz viel äh bearbeitet, das vielleicht gar nicht nötig ist, oder besprochen. Also, dass man wirklich immer gut schaut was braucht es wirklich und was i-, was stimmt auch?“

?: „Mhm“

Em: „Und was will das Kind auch oder?“

Df und ?: „Genau, ja“

Em: „und zu was ist es bereit“

Df: „Ja, also nicht dass man einfach findet oh ah jaja und ist ja da schon schwierig gewesen, wo man mit der ganzen Klasse gearbeitet hat, sondern wirklich gut überlegt was braucht braucht es und wer muss mitarbeiten und was ist, was wäre sinnvoll. (1) Aber das ist so ein wenig unterschiedlich, ich bin nicht so, eben ich finde es braucht nicht immer eine Klassenintervention oder was auch immer.“ (Transkript Stadt I, Zeilen 162-172)

Im zweiten Teil der Diskussion, dem Teil des immanenten Nachfragens, führen die Anwesenden ziemlich genau aus, wie sie im Gespräch die Situation mit der Mutter oder mit Reto explorieren würden, um zu einer guten Einschätzung der Situation sowie einem klaren Auftrag zu kommen. Es ist auffallend, wie klar die einzelnen Schulsozialarbeitenden die von ihnen verwendeten Gesprächs- bzw. Beratungstechniken nennen und erläutern und ihren Einsatz begründen können. Dies weist auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Gesprächsführung hin. Weiter wird im zweiten Teil darüber diskutiert, von wem die Schulsozialarbeitenden Aufträge entgegennehmen und wie sie

damit umgehen, wenn eine Lehrperson ihnen ein Kind für die Beratung vermitteln möchte. Für Em ist klar, dass er diesen Weg der Kontaktaufnahme zu verhindern versucht.

Em: „Ja, ja, ich nehme fast keine Anfragen von Lehrpersonen entgegen, so direkt sondern immer wenn es irgendwie möglich ist, es gibt schon Ausnahmen, aber wenn es irgendwie möglich ist tue ich empfehlen dass sie es den Eltern sagen und dass die Eltern oder das Kind äh mit dem Anliegen auf mich zukommt. Quasi dass sie dann auch froh sind ah da ist jemand hier der mich unterstützt. Und nicht, dass quasi ((räuspert sich)) dann irgendwie äh der Weg nimmt dass sie irgendwann einmal einfach zu mir geschickt werden und und (1) sie dann auch nicht so motiviert sind vielleicht, wie wenn sie von sich aus äh auf mich zu kommen.“
(Transkript Stadt I, Zeilen 380-384)

Df hingegen zieht die direkte Vermittlung durch die Lehrperson durchaus als eine Möglichkeit in Betracht und argumentiert aus der Haltung heraus, dass sie als Professionelle mit verschiedenen Beziehungstypen¹⁵ in der Beratung umgehen kann.

Df: „Aber, also ich finde in der Oberstufe ist es ein wenig (2) finde ich es manchmal ein wenig anders, also dass d-, schon die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler schicken, oder dann sind sie geschickt, und dann tue ich aber im ersten O-, in einem, am Anfang (wie du) den Schülerinnen und den Schüler den Auftrag klären, also dass sie von geschickten Klientinnen zu Kundinnen werden, oder? Das kann ich ja dann zum Teil auch machen. Also ich finde es kommt immer darauf an, eben Oberstufe finde ich.“ (Transkript Stadt I, Zeilen 389-392)

3. Zusammenfassende Erkenntnisse zur Gruppe Stadt I

Selbstverständnis der Gruppe

Die Schulsozialarbeitenden gehen davon aus, dass sie den Fall Reto alleine angehen und lösen und sich somit als *Einzelkämpfer* oder *Einzelkämpferin* verstehen, zu deren Grundsatz es zählt, eine Fallbearbeitung alleine vorzunehmen. In der Gruppe herrscht zu Beginn durchaus eine Stimmung von Rechtfertigung und Konkurrenz in Bezug auf das Einbringen von Ideen und Handlungsempfehlungen, was sich jedoch nach und nach auflöst. Vor allem das offene Nachfragen durch Ff löst eine offene Diskussion über Ansichten und Meinungen zum konkreten Vorgehen der Gesprächssuche mit Reto aus.

Verständnis von Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeitenden stufen den Fall von Beginn an ohne Zweifel als einen Fall für die Schulsozialarbeit ein. Sie ziehen zwar mehrmals die Lehrperson als weiteren Kooperationspartner resp. als weitere Informationsquelle in Betracht, stellen jedoch nicht in Frage, dass sie die Verantwortung für diesen Fall nicht übernehmen. Die Gruppe kann einen Konflikt zwischen Mutter und Lehrperson nicht ausschliessen, fühlt sich jedoch nicht für dessen Lösung verantwortlich. Die Schulsozialarbeitenden sehen ihre zentrale Aufgabe darin, sich **einen Überblick über die**

¹⁵ Hier sei auf die drei Beziehungstypen nach Shazer und Berg verwiesen. So treten Klienten und Klientinnen entweder als Besucher oder Besucherin, als Klagende oder Klagender oder als Kunde oder Kundin auf, was einen unmittelbaren Einfluss auf die Interaktion zwischen den Professionellen und ihren Klienten und Klientinnen hat (vgl. de Jong & Berg, 2002, S. 85ff).

Fallsituation zu verschaffen, wobei sie dazu **das Einzelgespräch mit den Beteiligten** (prioritär mit Reto) als Grundlage nutzen.

Klienten- und Klientinnenverständnis

Die Diskussion zeigt, dass sich alle Schulsozialarbeitenden an Retos Bedürfnissen und Wünschen orientieren möchten. Er bestimmt, wann, wie und ob gehandelt wird. Gleichzeitig steht für die Schulsozialarbeitenden auch die Mutter als unmittelbare Auftraggeberin im Vordergrund des Interesses. Sie soll in ihrer Sorge um Reto ernst genommen und deshalb im weiteren Vorgehen berücksichtigt werden. Ein Gespräch mit der Mutter und Reto zusammen kann einerseits gewinnbringend sein, birgt jedoch gleichzeitig das Risiko, dass Reto das Problem nicht als solches anerkennt und das Gespräch abblockt. Grundsätzlich orientiert sich die Schulsozialarbeit am Willen des Kindes und nimmt insbesondere auf das **Tempo des Kindes im Hilfeprozess** Rücksicht. Dies wird während der gesamten Diskussion immer wieder als wichtiges Kriterium für die Weiterarbeit im Fall aufgeführt. Allerdings besteht auch die Sorge, dass Reto sich im Gespräch nicht öffnen und somit Anliegen und Probleme nicht darlegen kann. Aus diesem Grund braucht es einerseits Transparenz, was den Kontakt und die Sorge der Mutter um Reto anbelangt, andererseits können die Schulsozialarbeitenden nicht einheitlich sagen, ob ein Gespräch mit den Eltern gemeinsam oder im Einzelgespräch mit Reto dessen Sichtweise klarer erkennen lässt.

Eine alleinige Unterstützung der Auftraggebenden, wie im vorliegenden Fall der Mutter, wird von den Schulsozialarbeitenden nicht ausgeschlossen. Wichtig erscheint der Gruppe auch der Miteinbezug des Vaters in das Fallgeschehen, auch wenn von ihm bisher nicht viel bekannt ist.

Methodik

Das Team Stadt I setzt sich in der Fallbearbeitung vor allem zu Beginn hauptsächlich mit der unmittelbaren Handlungsebene auseinander. Dabei orientieren sich die Schulsozialarbeitenden an ihren Erfahrungen, aus welchen sie teilweise strukturierte und systematisierte Vorgehensweisen entwickelt haben. Nach und nach wird klar, dass viele wichtige Informationen zur konkreten Weiterarbeit fehlen und die Gruppe Stadt I beginnt anhand von Hypothesen verschiedene Lösungswege zu skizzieren. Als zentrales Element in der Fallbearbeitung wird **das Gespräch** genannt. Anhand der Vielfalt der Methoden und Techniken lässt sich erkennen, dass die Schulsozialarbeitenden ein grosses Repertoire an Gesprächsführungskompetenzen aufweisen und diese zur Auftragsklärung im Einzelgespräch auch entsprechend anzuwenden wissen.

Weiter zeigt sich, dass die Schulsozialarbeitenden verschiedene Verfahrensweisen kennen, wie der Kontakt zwischen einem Schüler oder einer Schülerin und ihnen zustande kommt und aufgebaut wird. Einige entscheiden von Fall zu Fall, welche Vorgehensweise passend ist, ob bspw. eine Lehrperson zusammen mit einem Kind spontan zu einem Gespräch zur Schulsozialarbeit kommt

oder ob das Kind alleine von der Lehrperson „geschickt“ zu ihnen kommen darf. Andere haben sich für ein standardisiertes Vorgehen entschieden, an das sich die Lehrpersonen halten müssen. Es zeigt sich gerade in dieser Diskussion gut, dass die Schulsozialarbeitenden viel Handlungsspielraum haben, genau solche Prozesse in ihrem Schulhaus individuell zu gestalten.

Allgemein ist das Bedürfnis vorhanden, sich einen Überblick über die Situation verschaffen zu wollen.

4.1.3 Fallbeschreibung Gruppe Stadt II

1. Dramaturgie und Diskursorganisation

Die Diskussion verläuft zu Beginn weitgehend so, dass die einzelnen Personen ihre Vorgehensweise nacheinander darlegen. Zu einzelnen Themen finden vertiefende Diskussionen statt, es kommt jedoch nur selten zu einer abschliessenden Konklusion. Vielmehr validieren die Teilnehmenden immer wieder gegenseitig ihre Aussagen, es wird aber auch oft von einem Teammitglied opponiert und damit eine **andere Sichtweise** auf ein Thema eingebracht.

Auffallend sind die vielen, mehrere Sekunden dauernden Pausen zwischen den einzelnen Beiträgen. So wird beispielsweise bereits nach dem ersten Statement von Em zu einem möglichen Vorgehen acht Sekunden gewartet, bis Bm seine Vorgehensweise präsentiert. Vermutlich wollten sich die Teammitglieder hier gegenseitig das Wort überlassen. Es gibt dafür ganz unterschiedliche Hypothesen, beispielsweise Höflichkeit, aber auch die Unsicherheit sich einzubringen. Es kann aber auch ein Zeichen von **Wertschätzung** sein. Nicht alle Teilnehmenden beteiligen sich gleichermaßen an der Diskussion.

Argumentiert wird mehrheitlich **aus der eigenen Erfahrung** heraus, untermalt von Erzählungen und Beschreibungen. Einzelne widersprechen einander, allerdings eher zurückhaltend, denn die Beteiligten lassen eher eine Meinung im Raum stehen, ohne weiter auf sie einzugehen, als eine gegenteilige Meinung zu äussern. Vereinzelt distanzieren sich die einzelnen Schulsozialarbeitenden jedoch voneinander, so beispielsweise ganz zu Beginn, als Bm das Vorgehen seines Vorredners zwar als eine Möglichkeit bezeichnet, jedoch ein ganz anderes Vorgehen bevorzugt und vorschlägt.

Bm: „Mhm das ist die eine Variante, leuchtet mir ein, kann ich mir gut vorstellen, ich denke die Mutter hat ja im Moment einen grossen Druck und i:ch würde ((einatmen)) auf irgendei-, nein nicht auf irgendeine Art, ich würde versuchen, diese Mutter auch abzuholen.“ (Transkript Stadt II, Zeilen 56-57)

Eine gemeinsame Herangehensweise an den Fall ist nicht erkennbar. Die Schulsozialarbeitenden verstehen den Auftrag und sich als Team offenbar nicht so, dass sie den Fall gemeinsam lösen möchten, sondern dass sie dazu alleine in der Lage sein müssen bzw. sind. Vermutlich wissen die Professionellen aus der Erfahrung der Team-Fallbesprechungen heraus, dass sie **unterschiedliche Herangehensweisen** und Meinungen zum methodischen Handeln haben. Sinngemäss kommt es

bis zum Ende der selbständigen Diskussion auch zu keiner Konklusion. Im Gegenteil: Die Diskussion wird mit einem Einzelbeitrag beendet, der kurz vor Ende aufgegriffen wurde.

Die Schulsozialarbeitenden des Teams sind unterschiedlich stark an der Fallbearbeitung beteiligt. Auffallend ist, dass lediglich eine Person in der Wir-Form spricht und dies zu einem eher späten Zeitpunkt in der Diskussion. Er wird von seinen Kollegen und Kolleginnen jedoch wenig wahrgenommen, obwohl er das Vorgehen noch einmal systematisch zusammenfasst. Dieses Übergehen zeigt sich darin, dass seine Aussagen zwar validiert werden, jedoch kurz darauf eine neue Proposition eröffnet wird. Und zwar wiederum in einer ich-Formulierung. Offenbar nimmt sich die Mehrheit der Schulsozialarbeitenden als *Einzelkämpfer* oder *Einzelkämpferin* und nicht als *Teamplayer* wahr, was wiederum auf die Tatsache zurückgeführt werden kann, dass die Schulsozialarbeitenden jeweils alleine in einem Schulhaus tätig sind und somit auch alleine handeln müssen. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Team zu wenig für spontane Fallbesprechungen genutzt wird, dies obwohl es als gute Möglichkeit für die Analyse einer Situation oder eines Falls angesehen wird, wie auch das neuste Teammitglied gegen Ende der Diskussion hervorhebt.

Im Teil des immanenten Nachfragens verliert die Diskussion zunehmend an Diskurscharakter und wird vielmehr zum *Frage-Antwort-Modus*. Es ist auffallend, dass auch hier die Themen jeweils nur kurz diskutiert werden und es nur selten zu einer Konklusion kommt.

2. Orientierungsrahmen

Im ersten Teil der Diskussion, welcher ca. ein Drittel der gesamten Diskussion ausmacht, werden vor allem die Themen von **Verantwortung** der Schulsozialarbeit, der Miteinbezug Retos zur Analyse und Diagnose der Situation sowie die nötige **Transparenz** ihm gegenüber und den Miteinbezug des Vaters und der Eltern generell diskutiert. Der Blick auf mögliche Gründe für Retos Verhalten wird hauptsächlich durch verschiedene **erlebte Fallbeispiele** geöffnet, d.h. die Professionellen leiten Hypothesen zum Fall aus ähnlich erlebten Fallsituationen ab.

Gleich zu Diskussionsbeginn wird das vorgeschlagene Vorgehen der Mutter, ein Rundtischgespräch einzuberufen, als „problematisch“ beschrieben, wobei unklar bleibt, worin diese Problematik eigentlich besteht. Eine Erklärung dafür könnte darin bestehen, dass den Professionellen zu wenige Informationen zur Einschätzung der Situation vorliegen. Die Professionellen haben das grosse Bedürfnis nach einem „vertieften Verständnis“ und nach dem Wunsch zu „sortieren“ und einen Gespräch mit Reto selbst. Dies wird mehrfach und in verschiedener Weise von der Gruppe aufgegriffen, wobei keine Einigung stattfindet, wann und auf welchem Weg genau das Gespräch mit Reto geführt werden soll.

Auffallend ist zudem die Wiederholung der Frage nach der **Verantwortung**. Einerseits ist für die Schulsozialarbeitenden klar, dass sie Reto unterstützen möchten, so dass er wieder mit einem guten Gefühl die Schule besuchen kann. Andererseits beschäftigen sich einzelne der Gruppe mehrmals mit der Frage der Verantwortung der Klassenlehrperson und auch der Schulleitung. Es herrscht die Meinung vor, dass die Klassenlehrperson auch ein Interesse haben muss, dass es Reto in der Klasse gut geht. So wäre es denn auch ihre Aufgabe und nicht diejenige der Schulsozialarbeit, ein Rundtischgespräch einzuberufen.

Ff: „Ja (.) aber ich denke auch ich würde schauen, dass ich nicht das Gespräch organisieren, weil ich finde das ist entweder Sache vom Lehrer oder es ist Sache der Schulleitung in dem Moment.“
(Transkript Stadt II, Zeilen 72-73)

Es stellt sich die Frage, inwiefern für die Professionellen klar ist, welche Aufgaben sie übernehmen und welche in der Verantwortung der Schule liegen, resp. was die Schulsozialarbeiterin unter „in dem Moment“ versteht. Af führt aus, welche Gründe zur Übernahme der Organisation eines Gespräches führen könnten.

Af: „Und wenn es dann irgendwie, ähm, ich biete es nicht progressiv an jaja dann mache es ich sondern, wenn ich wie merke es ist wie Sand im Getriebe und bei mir ist eh, (also dann finde ich einfach komm) dann gehe ich mit dem Widerstand, dann weiss ich, dass es läuft. Und nicht äh ja da passt es mir nicht und ja soll ich und habe ich, dann springe ich wie darüber und sage okay dann organisiere ich es.“ (Transkript Stadt II, Zeilen 116-119)

Interessant ist hier, dass über die Organisation des Rundtischgesprächs gesprochen wird, obwohl die Schulsozialarbeitenden den Vorschlag der Mutter erst einmal ablehnen. Dies unterstreicht die These, dass die Schulsozialarbeitenden unterschiedliche Vorstellungen davon haben, was Auftrag der Schulsozialarbeit und was Auftrag der Schule ist. Die Schule beruft Elterngespräche ein, die Schulsozialarbeit analysiert die Situation zuerst und holt sich den Auftrag vom Kind selbst.

Interessant ist zudem, wie stark die Schulleitung im Prozess mitgedacht wird, vor allem bei der Frage um den offensichtlich schwierigen Kontakt zwischen der Mutter und der Lehrperson. Hier scheint sehr klar zu sein, dass die Mutter bei Klagen über die Lehrperson bei der Schulsozialarbeit an der falschen Adresse ist, diese jedoch etwas zur Klärung beitragen möchte und sie deshalb an die Schulleitung weiterverweist.

Ff: „Und ä- sie aber auch vielleicht in einem zweiten Schritt halt dann aufklären, dass sie auch jederzeit wenn sie das Gefühl hat sie wird nicht gehört ähm die Möglichkeit hat, sich bei der Schulleitung zu melden, also das würde ich ihr sicher auch aufzeigen.“ (Transkript Stadt II, Zeilen 70-71)

Es wird jedoch nicht davon ausgegangen, dass die Schule die Verantwortung von sich aus übernimmt, sondern dass die Lehrperson erst für die Mitarbeit „gewonnen“ werden muss. Dies steht vermutlich im Zusammenhang mit der ablehnenden Reaktion der Lehrperson, welche von der Mutter im Telefongespräch beschrieben wird.

Em: „... da ist das A und O ihn zu gewinnen, zu überzeugen, dass da jemand leidet und dass man da so einen Schul-Absentismus sollte im Anfang zu verhindern versuchen. Und da ist er eine zentrale Rolle als Klassenlehrer.“
(Transkript Stadt II, Zeilen 49-51)

In der allgemeinen Fallbearbeitung wird immer wieder das Bedürfnis geäußert, einen **Überblick gewinnen** und die Faktenlage **sortieren** zu können.

Af: „... jetzt nicht gleich ein Gespräch zum organisieren sondern uns zuerst einmal einen Überblick zu haben...“
(Transkript Stadt II, Zeilen 90-91)

Es lässt sich jedoch **keine Systematik** erkennen, wie dieser Überblick hergestellt werden kann. So könnten etwa zuerst die Situation beobachtet und analysiert und aufgrund dieser Erkenntnisse Handlungsschritte abgeleitet werden.

Df eröffnet die Hypothesengenerierung in der Fallbearbeitung durch Erzählungen über ihre eigenen Fälle. Sie verweist zuerst darauf, dass sie Vieles zum Fall noch nicht wisse und fügt dann beispielhaft Erklärungen an, weshalb Reto nicht zur Schule möchte. Em und Ef schliessen sich dem an und fügen ihrerseits Beispiele hinzu. Aufgrund dieser Erzählungen stellt sich die Gruppe die Frage nach der Verbindung zwischen Eltern und Kindern und den Einfluss der Eltern auf ihre Kinder und deren Entscheidungen. Die Situation wird diskutiert, wenn die Schulsozialarbeit mit dem Kind ein Vorgehen besprochen und beschlossen hat und dieses dann von den Eltern umgestossen wird. Df fragt sich in solchen Situationen, inwiefern sie sich von den Eltern „instrumentalisieren“ lasse. Hier entsteht der Eindruck, dass Df mit einem gewissen Frust darüber berichtet und es fehlt die Reflexion darüber, weshalb es überhaupt dazu kommt und welche Gründe Eltern für ihr Handeln haben könnten. Weiter steht die Frage im Raum, an welchem Menschenbild sich die Schulsozialarbeit hier orientiert. Die Diskussion führt anschliessend zurück zum eigentlichen Fall. Die Aussage der Mutter, der Lehrer habe sich nicht für Retos Problem interessiert, wird von Af in Frage gestellt. Deshalb würde sie diese Aussage bei der Lehrperson prüfen. Auch hier wird aus der Erfahrung heraus argumentiert.

Af: „... kenne ich von uns gut, die steht (mitten) im Unterricht da und der Lehrer sagt ich habe jetzt keine Zeit, dann findet schon die Mutter ((unverständliches von anderen)) der Lehrer hat nie, nie Zeit für für mich“
(Transkript Stadt II, Zeilen 185-187)

Die Frage des **Einflusses der Schulsozialarbeit auf den gesamten Problemlösungsprozess** wird im Fallbeispiel aufgrund der Konstellation Mutter – Sohn ein Thema. Es ist die Mutter, die den Kontakt zur Schulsozialarbeit sucht, ohne ihren Sohn darüber informiert oder ihn um seine Meinung gebeten zu haben. Bevor eine Intervention geplant wird, soll deshalb unbedingt mit dem Jungen gesprochen werden. Es besteht Einigkeit darüber, dass Reto gegenüber die Situation transparent gemacht werden sollte. Es bleibt jedoch unklar, wessen Aufgabe es ist, diese **Transparenz** herzustellen.

Ff: „ich finde auch die Aussage so ein wenig, e:eh dass der Sohn nichts vom Telefon weiss (einatmen) da würde ich jetzt vielleicht auch, also jetzt im ersten Moment, ja ist manchmal dann schwierig @(so Details)@ zu sehen,

aber wenn ich jetzt das so lese, da würde ich sicher auch noch Bezug darauf nehmen im Telefongespräch mit der Mutter wenn es, wenn es mir auffällt und ihr halt sagen, dass es wichtig ist, dass sie das ihm sagt und dass das transparent ist oder?“ (Transkript Stadt II, Zeilen 200-204)

*Bm: „... ich glaube diese Mutter hat aus irgendeinem Grund hat sie das ihm nicht gesagt und ich würde mich jetzt hüten am Telefon ihr jetzt einmal () Tipp geben, sie soll ihren Sohn informieren.“
(Transkript Stadt II, Zeilen 210-211)*

Gegen Ende der Diskussion erfragt die Interviewerin das konkrete Vorgehen zum Ordnen und Einholen von Informationen. Dazu wählen die Schulsozialarbeitenden das Gespräch resp. die Beratung. Es ist auffallend, wie klar und professionell sie darlegen können, welche Techniken ihnen die Gesprächsführung erleichtern und was ihnen hilft, um zu Reto eine Beziehung aufzubauen. Gerade die sich anbahnende Schulverweigerung bietet einen guten Grund, eine Intervention von Seiten der Schulsozialarbeit einzuleiten.

3. Zusammenfassende Erkenntnisse der Gruppe Stadt II

Selbstverständnis der Gruppe

Die Schulsozialarbeitenden der Gruppe Stadt II bearbeiten einen Fall ganz individuell und ohne auf das Team als Ressource zurückzugreifen. Sie bewerten die Herangehensweise ihrer Kollegen und Kolleginnen kaum, sondern verhalten sich vielmehr akzeptierend und damit auch wertschätzend und die Haltung *Es führen verschiedene Wege ans Ziel* ist gut erkennbar.

Die individuelle Herangehensweise der Schulsozialarbeitenden macht deutlich, dass die Problemlösung nicht als gemeinsame Aufgabe angesehen wird, sondern jede und jeder scheint für sich selbst eine Lösung bereitzulegen und spricht der Darlegung aus der Ich-Perspektive.

Verständnis von Schulsozialarbeit

In der Gruppe Stadt II haben die Schulsozialarbeitenden ein unterschiedliches Selbstverständnis ihrer Arbeit resp. ihres Auftrags und dessen Umsetzung. So wird deutlich, dass sich zwar alle grundsätzlich für die Verbesserung des Wohlbefindens Retos einsetzen möchten, es jedoch nicht klar ist, unter welchen Bedingungen sie dafür auch die **Verantwortung** übernehmen. Die Frage nach den Aufgaben der Klassenlehrperson wird sowohl im Zusammenhang mit der Gesprächsorganisation wie auch mit Retos Wohlbefinden in der Klasse ganz generell aufgeworfen. Zudem wird mehrmals die Schulleitung als weitere Instanz von Verantwortung in die Diskussion eingebracht, etwa wenn es um einen möglichen bestehenden Konflikt zwischen der Mutter und der Lehrperson geht.

Klienten- und Klientinnenverständnis

Die Schulsozialarbeit zeigt Interesse, sich für Reto einzusetzen und mit ihm zusammenzuarbeiten, nimmt sich jedoch aus dem Fall heraus, sollte Reto keinen Handlungsbedarf sehen und kein

Bedürfnis nach Begleitung von Seiten der Schulsozialarbeit haben. Implizit wird jedoch davon ausgegangen, dass die einzelnen Schulsozialarbeitenden durchaus in der Lage sind, Reto für eine Zusammenarbeit zu gewinnen, sollte dieser Erstkontakt einmal bestehen. Aus dem Gespräch mit Reto erhoffen sich die Schulsozialarbeitenden denn auch Klarheit in Bezug auf ihren Auftrag. Damit zeigt sich, dass die Schulsozialarbeitenden für eine weitere Zusammenarbeit Retos Anliegen folgen möchten und mehr Interesse daran haben als an demjenigen der Mutter oder der Lehrperson. Dies, obschon die Mutter durchaus als Auftraggeberin in Betracht gezogen wird, da sie offensichtlich auch zur Anspruchsgruppe der Schulsozialarbeit gehört und zur Situationserfassung einen wichtigen Beitrag leisten kann. Möglicherweise sind Lehrpersonen und Eltern für die Schulsozialarbeit Stadt II jedoch eher Kooperationspartner denn Klienten, was das hohe Interesse an Retos Sichtweise erklärt.

Methodik

Die Gruppenmitglieder stützen sich in ihrer Fallbearbeitung stark auf Erfahrungswissen. Damit begründen sie ihre Vorschläge zum weiteren Vorgehen in diesem Fall. Obwohl immer wieder das Bedürfnis nach Überblick über die Fallsituation und damit nach der Analyse der Fallsituation auftaucht, lassen sich die Beiträge praktisch alle auf der Handlungsebene einordnen.

4.1.4 Zusammenfassende Erkenntnisse der Fallbeschreibungen

Wie ausgeführt basieren die Fallbeschreibungen auf den Erkenntnissen der formulierenden und reflektierenden Interpretation und sind Teil der sinngenetischen Typenbildung. In tabellarischer Form werden dazu die wichtigsten Erkenntnisse aus den verschiedenen Gruppen zusammengefasst und zwar sowohl aus der Diskursorganisation als auch aus der inhaltlichen Auswertung. Die sinngenetische Typenbildung als vorbereitender Schritt für die soziogenetische Typenbildung ist themenbezogen (Orientierungsrahmen) und fallvergleichend, weshalb in diesem Schritt die einzelnen Gruppen weiterhin ausgewiesen werden.

Tabelle 3

Die sinngenetische Typenbildung

Orientierungs- rahmen Gruppe	Selbstverständnis der Gruppe	Verständnis von SSA	Klienten und Klientinnen- verständnis	Methodik
Stadt II	<ul style="list-style-type: none"> - Individuell - wertschätzend - „mehrere Wege führen zum Ziel“ - akzeptierend 	<ul style="list-style-type: none"> - LP muss Gesprächsorganisation übernehmen - LP muss gewonnen werden - Transparenz 	<ul style="list-style-type: none"> - Reto als Klient - LP gewinnen 	<ul style="list-style-type: none"> - Erfahrung - Beratungstechniken - Unmittelbar handelnd - systemisch
Stadt I	<ul style="list-style-type: none"> - Von individuell & konkurrenzierend zum Miteinander - Aneinander interessiert - Unsicherheit - Konkurrenz - „Wer ist der Beste?“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Fall für SSA - Kind bestimmt das Tempo - LP als Informant 	<ul style="list-style-type: none"> - Mutter als Auftraggeberin - Reto bestimmt Tempo - Reto als Klient ins Boot holen - Sichtweise Eltern und Jugendliche gehen auseinander 	<ul style="list-style-type: none"> - Standards - Erfahrung - Erfahrungsbasierte Standards - Gespräche führen - Hypothesen bilden - Beratung
Land	<ul style="list-style-type: none"> - Team - Ringen um gemeinsames Verständnis - Konstruktiv kritisch - Genau - Gemeinsame Haltung 	<ul style="list-style-type: none"> - Vermittlerrolle - Auftrag LP und SSA klar - Fall für SSA - Transparenz gegenüber allen Beteiligten - Zieht Abgabe des Falls an LP in Betracht 	<ul style="list-style-type: none"> - Reto als Klient - Mutter als Klientin akzeptieren, zu Gunsten von Reto - Eltern ins Boot holen 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse & Diagnose → Sichtweise von allen Beteiligten erfahren → saubere Auftragsklärung - Standardisierung - Gesprächsführung - Beratung - Erfahrung - Hypothesen generierend

Auswahl der Vergleichsdimensionen für die sozio-genetische Typenbildung	Selbstverständnis von Schulsozialarbeit als Profession	Methodik
--	---	-----------------

4.2 Typen zum Prozess der Auftragsklärung

Für die soziogenetische Typenbildung (siehe Tabelle 4) wird in einem weiteren Schritt die sinngenetische Typenbildung mit der forschungsleitenden Fragestellung verknüpft. Um die Typen herzuleiten, wurden je zwei Orientierungsrahmen der sinngenetischen Typenbildung (siehe Tabelle 3) zu einer Vergleichsdimension zusammengefasst. Durch die Auswertung wurden nicht nur Erkenntnisse zum methodischen Handeln zu Tage gebracht, sondern es zeigte sich, dass Fragen der Professionalisierung den Prozess der Auftragsklärung entscheidend beeinflussen. Aus diesem Grund fiel die Wahl der Vergleichsdimensionen entsprechend auf die **Methodik** und das **Selbstverständnis von Schulsozialarbeit als Profession**.

Die **Methodik** zeigt sich in den Ausprägungen: *erfahrungsgelenkt* und *methodengelenkt*, sowie *unsystematisch*. Da die Auswertungen gezeigt haben, dass Professionelle ihr Handeln entweder aufgrund ihrer Erfahrungen begründen oder indem sie auf eine Theorie oder Methode verweisen und einer gewissen Phasierung in der Fallbearbeitung folgen. Die dritte Ausprägung dieser Dimension ist insofern *unsystematisch*, wenn davon ausgegangen wird, dass der Prozess weder methoden- noch erfahrungsgelenkt gestaltet wird, sondern schlichtweg zufällig und beliebig und ohne jegliche Systematik erfolgt. Zur **Methodik** wird der Orientierungsrahmen des Klientenverständnisses hinzugezogen (siehe Tabelle 3), da dieses das methodische Handeln in der Auftragsklärung mitprägt. Als zweite Vergleichsdimension wurden die Orientierungsrahmen des Selbstverständnis' der Gruppe sowie das Verständnis von Schulsozialarbeit zum **Selbstverständnis von Schulsozialarbeit als Profession** zusammengefasst. Die Auswertungen hatten ergeben, dass die Fallbearbeitung in den Gruppen unterschiedlich angegangen wurde. So ist zu erkennen, dass einzelne Schulsozialarbeitende wenig oder kein Interesse an anderen Herangehensweisen zeigen und keine gemeinsame Haltung anstreben und die Diskussion entsprechend „nebeneinander“ geführt wurde. Andere dagegen rangen um eine gemeinsame Haltung und um ein gemeinsames Verständnis von Schulsozialarbeit und deren Handlungsweisen und -möglichkeiten. Letzteren wird ein Interesse an der Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit als Profession¹⁶ zugeschrieben, da sie mit einem gemeinsamen Verständnis einen Beitrag zur Profilbildung von Schulsozialarbeit leisten. Daraus entstanden die beiden Ausprägungen *reflexiv-progressiv* und *individualisiert*. Reflexiv-progressiv soll einerseits auf das reflexive Moment im Austausch mit dem Team oder anderen Professionellen hinweisen (*reflexiv*), andererseits jedoch auch auf die Bestrebungen der Schulsozialarbeitenden, die auftauchenden Schwierigkeiten oder Fragen im Prozess mögliche Herangehensweisen weiter zu diskutieren, festzulegen und weiterzubringen (*progressiv*). Die Ausprägung *individualisiert* weist auf eine stark personenabhängige, individualistische Schulsozialarbeit hin. In Bezug auf die Profilbildung und

¹⁶ Im Diskussionskapitel wird weiter auf die Professionalisierung der Schulsozialarbeit und die Bedeutung dieser Vergleichsdimension in diesem Prozess eingegangen (siehe Kapitel 5.1).

damit auf die Professionalisierung der Schulsozialarbeit ist diese problematisch, da das Handeln eine gewisse Beliebigkeit erhält, stark an eine bestimmte Person gebunden ist und damit nicht repräsentativ für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit ist.

Tabelle 4

Die soziogenetische Typenbildung

Methodik Selbstverständnis von SSA als Profession	erfahrungsgeleitet	methodengeleitet	unsystematisch
reflexiv-progressiv	Typus A: Erfahrungsgeleitete Auftragsklärung mit Anspruch an Weiterentwicklung	Typus B: strukturierte Auftragsklärung mit Anspruch an Weiterentwicklung	Typus C: unsystematisch-reflexive Auftragsklärung
individualisiert	Typus D: Auftragsklärung aufgrund von individuellen Erfahrungswerten	Typus E: individuell strukturierte Auftragsklärung	Typus F: reaktive Fallarbeit

Zur Beantwortung der Fragestellung werden in diesem Kapitel die aus der soziogenetischen Typenbildung entstandenen Prozesstypen zur Auftragsklärung ausgeführt (siehe Kapitel 3.4.5; Tabelle 2). Hierbei ist zu beachten, dass diese Typen empirisch hergeleitet und in der Praxis nicht in Reinform auftreten. Sie sind demnach nicht den einzelnen Professionellen oder den Gruppen zuordbar.

Typus A: Erfahrungsgeleitete Auftragsklärung mit Anspruch an Weiterentwicklung

Dieser Typus zeichnet sich in der Gestaltung des Prozesses einerseits durch die Abstützung auf Erfahrungswissen einzelner und andererseits durch die hohe Kooperation mit anderen Professionellen aus. Dadurch wird der rein durch Erfahrung geleitete Prozess immer wieder reflektiert, womit die Beliebigkeit im Handeln eingegrenzt wird, die aufgrund starker Orientierung an Erfahrung gegeben sein kann. Die starke Orientierung am Erfahrungswissen kann dazu führen, dass voreilige Schlüsse gezogen werden und der Prozess der Auftragsklärung in weiten Teilen übersprungen und direkt auf der Handlungsebene interveniert wird. Gleichzeitig kann angesichts einer hohen Fallzahl zu ähnlichen Fragestellungen mit der Zeit durchaus von evidenzbasierter

Fallarbeit gesprochen werden.¹⁷ Der Austausch und die Reflexion mit anderen Fachpersonen agieren bei diesem Typ von Auftragsklärung daher quasi als Korrektiv.

Typus B: strukturierte Auftragsklärung mit Anspruch an Weiterentwicklung

Der Prozess der Auftragsklärung orientiert sich an einem Prozessmodell und dem reflexiven Austausch mit anderen Professionellen und wird dadurch dem Anspruch an professionelles Handeln gerecht. Dies erlaubt den Schulsozialarbeitenden ihr Handeln zu begründen und gegenüber anderen Disziplinen professionell zu vertreten. Das Vorgehen zur Auftragsklärung ist standardisiert und methodisch breit abgestützt und damit kontrolliert und zielführend. Weiter besteht ein hohes Interesse an der Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit als Profession. Der Austausch mit anderen Professionellen erlaubt nicht nur einen reflexiven Abgleich für das aktuelle Fallgeschehen, sondern zeigt auch Interesse, ein gemeinsames Verständnis von Schulsozialarbeit weiterzuentwickeln. So fungieren zum einen die anderen Fachkräfte und zum anderen die Orientierung an standardisierten Abläufen als Korrektiv im Umgang mit komplexen Auftragssituationen.

Typus D: Auftragsklärung aufgrund von individuellen Erfahrungswerten

Der Prozess der Auftragsklärung wird insofern gestaltet, als dass sich die oder der Professionelle auf Erfahrungen aus der Praxis abstützt. Durch den fehlenden Austausch mit dem Team oder anderen Professionellen ist dieser Prozess hoch individualisiert. Da sowohl das Team zur Abstützung wie auch die Orientierung an Modellen und Methoden fehlen, verfügt dieser Prozesstypus über kein Korrektiv und wird dadurch zufällig und beliebig. Die Klienten und Klientinnen wie auch die Kooperationspartner und Kooperationspartnerinnen der Schulsozialarbeit sind dadurch einer gewissen Willkür ausgesetzt und der gesamte Prozess ist stark fehleranfällig. Auch wenn eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter sich auf viele persönliche Erfahrungswerte stützen kann, ist das Ergebnis aufgrund der fehlenden Systematik zufällig und nicht methodisch begründet. Die Erfahrungen werden nie reflexiv mit anderen Professionellen analysiert.

Typus E: individuell strukturierte Auftragsklärung

Dieser Typus von Auftragsklärung orientiert sich am methodischen Handeln und dessen Prozessschritten, was eine Standardisierung und Systematisierung des Prozesses gewährleistet und auch eine Basis für begründbares Handeln bietet. Aufgrund des fehlenden Austauschs hat der oder die Professionelle jedoch einen eindimensionalen Blick auf den Prozess und die Reflexion ist auf die eigene Person beschränkt, was ihn starr und linear werden lässt. Dadurch besteht die Gefahr mangelnder Offenheit gegenüber den Prozessbeteiligten und ihren Anliegen, da der oder die

¹⁷ An dieser Stelle wird nicht weiter auf den Ansatz von Evidence Based Practice (EBP) eingegangen. Es fehlen jedoch verschiedene methodische Schritte, um um von EBP sprechen zu können (vgl. Meng, 2006).

Professionelle isoliert handelt. Je nach Kompetenzen der Selbstreflexion muss von einer gewissen Zufälligkeit in der Prozessgestaltung ausgegangen werden. Als einziges Korrektiv fungiert die Orientierung am Prozessmodell und den entsprechenden Methoden, wobei auch deren angemessene Anwendung nicht überprüft wird.

Typus C: unsystematisch-reflexive Auftragsklärung

Dieser Prozess von Auftragsklärung kann nicht als gestaltet bezeichnet werden. Dazu fehlt überhaupt das Verständnis, dass die Auftragsklärung und die Fallbearbeitung prozesshaft ablaufen und sich an Erfahrung oder Modellen orientieren können. Das heisst, es ist weder die Erfahrung noch eine konkrete Methode resp. ein Prozessmodell handlungsleitend. Einzig der Austausch mit anderen Professionellen ist gegeben und wirkt dadurch als Korrektiv. Trotzdem führt dies zu einer chaotischen Auftragsklärung, da aufgrund mangelnder Struktur auch die Reflexion gemeinsam mit anderen Professionellen etwas sehr Beliebigen erhält und daher nicht als professionell bezeichnet werden kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass dieser Prozesstypus kein Interesse an einer Weiterentwicklung der Profession hat.

Typus F: reaktive Fallarbeit

Dieser Typus fällt durch eine grosse Beliebigkeit im Handeln auf, da der Prozess einerseits unsystematisch, d.h. weder erfahrungsgeleitet noch methodengeleitet gestaltet wird und kein Austausch unter Professionellen stattfindet. Die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter kann lediglich reaktiv arbeiten. Dadurch entfällt die komplette Analysephase, was jeglichen Anspruch an Professionalität vermissen lässt und zudem dem Prozess der Auftragsklärung in keiner Weise gerecht wird. Es ist davon auszugehen, dass sich dieser Typus in der Praxis nicht finden lässt und nur jemand ohne Ausbildung in Sozialer Arbeit entsprechend arbeiten würde.

Mit der Bildung und Charakterisierung der Typen ist der empirische Teil dieser Forschungsarbeit beendet. Es hat sich gezeigt, dass Fragen der Profilbildung im Vordergrund stehen und diese den Prozess der Auftragsklärung bzw. das methodische Handeln entscheidend beeinflussen. Im folgenden Kapitel werden einige Herausforderungen weiter erläutert.

4.3 Die Herausforderungen in der Auftragsklärung der Schulsozialarbeit

Die Auswertung der Gruppendiskussionen hat weitere Herausforderungen aufgezeigt, welche den Prozess der Auftragsklärung in der Schulsozialarbeit beeinflussen und auch in den Typen wiederzufinden sind. Da sie jedoch für die Profilbildung von Bedeutung sind, werden sie an dieser Stelle aufgeführt und später im Rahmen der Beantwortung der Fragestellung wieder ausgegriffen (siehe Kapitel 5.3).

Herstellen von Transparenz

Es zeigt sich, dass im Prozess der Auftragsklärung die Herstellung von Transparenz in Bezug auf die am Prozess Beteiligten, im Speziellen die Transparenz gegenüber den Kindern/Jugendlichen, eminent wichtig und für die Professionellen auch selbstverständlich ist. Dennoch ist nicht einfach klar, wessen Aufgabe dies ist: die der Schulsozialarbeit, der Lehrpersonen oder die der Eltern? Die Meinungen der Schulsozialarbeitenden gehen in den Diskussionen entsprechend auseinander.

Cf: Und ich finde es auch ganz heikel dass der Reto nicht weiss, er ist in der ersten ORS er hat keine Ahnung dass sich die Mutter meldet (.) das wäre so ein Punkt mit dem ich vielleicht mit der Mutter so in dieser Richtung gehen würde, das man das anschaut bevor ich würde überhaupt alle Beteiligten an einen Tischen holen würde und vielleicht die Mutter versuchen zu motivieren mit dem Reto vielleicht einmal zu kommen. (Transkript Land, Zeilen 47-49)

Ff: Und das wäre jetzt für mich einmal der erste Schritt, dass ich ähm zu der Lehrperson gehen würde, ihr kurz sagen, die Mutter hätte sich (.) ähm (.) gemeldet, ob ihm etwas aufgefallen wäre und dann einmal einen Termin mit dem Buben machen. Und zwar nur ich mit dem Bub. (Transkript Stadt I, Zeilen 41-43)

Zudem stellt sich die Frage, wie diese Transparenz hergestellt werden muss. Wer hat zuerst das Recht, vom Anliegen der Mutter zu erfahren?

Ff: Hm, ich, ich würde auch, also das, ich würde sicher auch schauen mit der Mutter, das zuerst einmal, ich Kontakt knüpfen könnte mit dem, mit dem Buben. Und einmal schauen wie, was ist überhaupt genau die Ausgangslage, was ist das Problem (.) und mit ihm schauen, was er will, aber gleichzeitig würde ich versuchen, die Mutter zu stärken und ihr noch einmal zu sagen, dass sie ähm noch einmal versuchen soll mit der Klassenlehrperson Kontakt aufzunehmen und das der noch einmal deponieren und (1) i- sie auch fragen, ob das gut wäre wenn ich allenfalls eben die Lehrperson schon vor informieren würde, dass sie auf ihn zukommt. (Transkript Stadt II, Zeilen, 66-70)

Diese Thematik zeigt sich sowohl in den Fragen der Methodik als auch im Selbstverständnis der Schulsozialarbeit als Profession. Wo im Prozess der Auftragsklärung ist es angebracht, Transparenz herzustellen? Es sind Fragen der Schweigepflicht, aber auch der Zuständigkeiten, die geklärt werden müssen, und diese hängen eng mit der Frage zusammen, wer überhaupt Klient oder Klientin der Schulsozialarbeit ist und wem die Schulsozialarbeit im Hinblick auf die Informationsweitergabe verpflichtet ist.

Kooperationspartner und -partnerinnen¹⁸ und Klienten/ Klientinnen der Schulsozialarbeit

Die Gruppendiskussionen zeigen, dass sich die Schulsozialarbeitenden grundsätzlich an den Interessen des Kindes resp. des Jugendlichen orientieren. Gleichwohl stellt sich ihnen die Frage, inwiefern die Mutter resp. die Eltern als Klienten und als direkte Auftraggebende angesehen werden sollen. Ist es in Ordnung, wenn die Schulsozialarbeit „nur“ mit der Mutter ein Gespräch führt und sie berät, ohne zu wissen, ob im Anschluss ein Auftrag des Jugendlichen folgt resp. ob dieser seine Situation entsprechend einschätzt und mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten möchte?

Diese Fragen zu klären ist Aufgabe der Schulsozialarbeit als Profession und hat Auswirkung auf das methodische Handeln. Im Rahmen der Profilbildung müssen diese Fragen deshalb eingehend diskutiert werden.

Die Schulsozialarbeit muss ihre Kooperationspartner und -partnerinnen und Klienten/Klientinnen „gewinnen“

Wie sowohl die sinngenetischen Typenbildung (siehe Tabelle 3) als auch die Fallbeschriebe aufgezeigt haben, wird in allen Gruppen während der Diskussion einmal davon gesprochen, jemanden „gewinnen“ resp. „ins Boot holen“ zu müssen. Spannend daran ist unter anderem, dass für jede Gruppe jemand anderes nicht von Beginn an für die Mitarbeit motiviert ist. So will sich die Gruppe Stadt I dafür einsetzen, Reto „ins Boot zu holen“, während die Gruppe Land in dasselbe Boot die Eltern holen möchte und die Gruppe Stadt II es wiederum als wichtigste Grundlage ansieht, die Klassenlehrperson zu „gewinnen“.

Df: kannst ja nicht etwas anderes dann machen als was ähm möglich ist aus ihre-, seiner Sicht auch. (.) Also darum finde ich auch, dass er zuerst hinein, ins Boot @(.)@ (2) und und dann muss man ja, also eben weil dann, was gibt es nachher für Möglichkeiten, das muss man ja dann auch noch zuerst erarbeiten oder herausfinden, was ist überhaupt möglich, was ist möglich zu machen mit ihm allein oder mit ein paar, also mit diesen paar Kollegen die da stehen. Oder ((räuspert sich)) braucht es etwas noch anderes. (Transkript Stadt I, Zeilen 130-133)

Em: ... Ich kenne den Herrn Zimmermann nicht so gut, es scheint mir so, als hätte er das abgeblockt so im ersten Moment ((schluckt)) da ist das A und O ihn zu gewinnen, zu überzeugen, dass da jemand leidet und dass man da so einen Schul-Absentismus sollte im Anfang zu verhindern versuchen. Und da ist er eine zentrale Rolle als Klassenlehrer. (Transkript Stadt II, Zeilen 49-51)

Af: aber das sage ich immer (.) für mich ist das das Wichtigste (.) dass ich dass man die Eltern (.) ehm (.) im Boot hat. (Transkript Land, Zeile 365)

Dies ist in vielerlei Hinsicht ein interessantes Phänomen, sagt es doch einerseits viel zur Position der Schulsozialarbeit und den an sie gerichteten Erwartungen sowie über deren Handlungsspielräume aus und andererseits können Rückschlüsse auf die Wichtigkeit der Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule gezogen werden. Gerade diese Zusammenarbeit zwischen Lehr-

¹⁸Die Bedeutung von Kooperation im Kontext Professioneller Schulsozialarbeit meint das gemeinsame Handeln in Bezug auf gemeinsame Ziele (Baier, 2011c, S. 357).

personen und Schulsozialarbeit, welche offenbar nicht als gegeben angenommen werden kann, beeinflusst das methodische Handeln und den Prozess der Auftragsklärung.

Unklare Verantwortlichkeiten

Der Auftrag der Mutter, sofort ein Gespräch mit allen Beteiligten einzuberufen, wird von allen Gruppen gleichermassen klar abgelehnt. Begründet wird dies unterschiedlich explizit, es tritt jedoch in allen Diskussionen hervor, dass dafür der Auftrag an die Schulsozialarbeit noch viel zu unklar ist und die Professionellen die Situation noch nicht erfassen und analysieren können. Damit zeigen die Schulsozialarbeitenden, dass ihnen eine Analyse und Auftragsklärung vor einem Rundtischgespräch wichtig ist und sie sich ein Bild darüber machen möchten, wie andere Beteiligte zum Problem stehen. Weiter zeigen sich in den Diskussionen jedoch verschiedene Meinungen dazu, wer für die Organisation eines solchen Gesprächs verantwortlich ist.

So ist einerseits klar, dass die Schulsozialarbeitenden nicht völlig reaktiv an die Problemstellung herangehen. Andererseits ist dieser Prozess unter Umständen hinfällig, wenn nicht ausreichend geklärt ist, wer die Verantwortung für dieses Gespräch überhaupt trägt und inwiefern die Schulsozialarbeit diesbezüglich überhaupt einen Auftrag hat.

5. Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellung

Die in Kapitel vier dargestellten Ergebnisse, besonders die aus den Fallbeschrieben herausgearbeiteten Vergleichsdimensionen der soziogenetischen Typenbildung, werden im Folgenden anhand der Inhalte aus Kapitel zwei und weiteren hinzugezogenen Theorien diskutiert und in einem zweiten Teil auch in Bezug zur leitenden Fragestellung und den Unterfragen gesetzt.

Die Auftragsklärung ist für die Sozialarbeitenden insofern wichtig, als dass diese wissen möchten, wer welche Erwartungen an die Schulsozialarbeit in Bezug auf einen Fall hat. In der Einzelfallhilfe steht dabei meistens ein Schüler oder eine Schülerin im Mittelpunkt. Vereinzelt ist es auch möglich, dass eine Lehrperson für sich Unterstützung in Anspruch nehmen möchte, etwa wenn er oder sie Schwierigkeiten mit einer Klasse hat. In diesem Fall wird jedoch nicht von Einzelfallarbeit ausgegangen, da die Schwierigkeiten in Bezug zu einem Klassensystem stehen und deshalb der sozialen Gruppenarbeit zuzuordnen sind (vgl. Gschwind et al., 2014, S. 55).

Aufträge an die Schulsozialarbeit werden von verschiedenen Personen erteilt. In diesem Zusammenhang sei auf von Schlippe und Schweitzer (2003, S. 148) verwiesen, welche sich für die Klärung des Auftrags an folgende Frage halten: *Wer will was von wem?* Gerade diese Frage ist im Kontext der Schulsozialarbeit jedoch oft nicht einfach zu beantworten, da nicht alle Beteiligten Erwartungen an die Schulsozialarbeit formulieren, auch wenn diese, bewusst oder unbewusst, vorhanden sind. Für die Schulsozialarbeitenden gilt es, diese Aufträge zu erkennen, zu benennen und zu prüfen.

In den Diskussionen hat sich gezeigt, dass die Klärung dieser verschiedenen Aufträge vor allem über das Gespräch zwischen Schulsozialarbeit und Klient oder Klientin und allfälliger Kooperationspartner und -partnerinnen geschieht. Für die Auftragsklärung im Gespräch kann, wie in Kapitel 2.1.4 zu lesen, auf Beratungsliteratur mit Hinweisen zu Methoden und Techniken zurückgegriffen werden. Die vorliegende Forschung befasst sich mit der Auftragsklärung in übergeordnetem Sinn und setzt damit dort an, wo noch nicht klar ist, wer überhaupt in den Fall involviert ist. Es gilt zu klären, mit wem zu welchem Zeitpunkt überhaupt Gespräche zur Auftragsklärung geführt werden müssen und können. Damit wird der gesamte Hilfeprozess und nicht einzig der Beratungsprozess in den Blick genommen.

Im Folgenden werden noch einmal die zwei Vergleichsdimensionen der soziogenetischen Typenbildung (Tabelle 4) vertieft diskutiert und die verschiedenen Typen von Auftragsklärung besprochen.

5.1 Selbstverständnis von Schulsozialarbeit als Profession

Das *Selbstverständnis von Schulsozialarbeit als Profession* ist eine von zwei Vergleichsdimensionen der soziogenetischen Typenbildung. Die Empirie hat gezeigt, dass in den Gruppen unterschiedliches Interesse daran besteht, eine gemeinsame Haltung in Bezug auf die Fallarbeit zu entwickeln, woraus die Ausprägungen *reflexiv-progressiv* und *individualisiert* entstanden sind. Professionalisierung durch Profilbildung in der Schulsozialarbeit wird dadurch hergestellt, dass Ziele und Haltungen in einem Team gemeinsam erarbeitet werden und nicht, dass eine vorgegebene Vereinheitlichung des Handelns in der Schulsozialarbeit erreicht werden soll (Baier & Deinet, 2011a, S. 12).

Reflexivität ist als Zeichen von Professionalität zu verstehen. Gemäss Dewes und Ottos Modell der reflexiven Professionalität (Dewe & Otto, 2012) bietet die Reflexion die Möglichkeit des Abstandnehmens zum Fall und des Verstehens, noch ohne bereits eine Bewertung vorzunehmen. Die Autoren führen dies folgendermassen aus:

Im Zentrum professionellen Handelns steht also nicht das wissenschaftliche Wissen als solches, sondern die Fähigkeit der diskursiven Auslegung und Deutung von lebensweltlichen Schwierigkeiten und Einzelfällen mit dem Ziel der Perspektiveneröffnung bzw. Entscheidungsbegründung unter Ungewissheitsbedingungen. Für unser Verständnis von wissenschaftlicher Theorie bedeutet dieses, dass Theorie nicht in der Praxis zur Anwendung kommt, sondern unterschiedliche Handlungs- und Wissensstrukturen relationiert werden durch den reflexiven Professionellen: Dieser reflektiert situativ seine Berufserfahrungen und die zu bearbeitenden Problemlagen und Unsicherheiten in der Kommunikation mit seinen AdressatInnen unter Nutzung einer multiplen Wissensbasis. (Dewe & Otto, 2012, S. 213)

Die Fähigkeit zum Diskurs und zur Reflexion sind Basiskompetenzen von Sozialarbeitenden und gleichzeitig Voraussetzung dafür, das eigene Erfahrungswissen unter Nutzung einer Wissensbasis zur Bearbeitung von Problemlagen nutzen zu können. In diesem Sinne wird Reflexivität als Grundvoraussetzung für Professionalität verstanden.

Das *progressive* Element dieser Ausprägung wird dem Interesse an der Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit zugewiesen, welches in einzelnen der untersuchten Gruppen zu erkennen ist und für die Entwicklung eines Profils von Schulsozialarbeit als notwendig erachtet wird. Es besteht ein Interesse daran, eine gemeinsame Haltung zu erarbeiten und damit die Arbeit der verschiedenen Professionellen ein Stück weit anzugleichen.

Die Ausprägung *individualisiert* bildet ein gegensätzliches Verständnis dieser Dimension zum Selbstverständnis von Schulsozialarbeit als Profession. Sie ist insofern bedenklich, als dass die Arbeit der Schulsozialarbeit respektive die Art und Weise der Umsetzung und der Umfang ihrer Dienstleistungen abhängig von einzelnen Personen sind. Gerade dies soll im Rahmen einer vereinheitlichten Profilbildung vermieden werden. An Schulsozialarbeitende wird die Erwartung gestellt, sich methodischen und inhaltlichen Fragen zu stellen, diese theoriegestützt zu beantworten und entsprechend weiterzuentwickeln. Bei diesem Anspruch gilt es jedoch zu bedenken, dass die Schulsozialarbeitenden in der Realität oft alleine arbeiten. Sie sind alleine für ein Schulhaus oder eine Gemeinde zuständig und sind teilweise auch in ihrem Team die einzigen Schulsozialarbeitenden.¹⁹ Dies ist nicht nur im Sinne der Profilbildung von Nachteil, sondern es besteht auch für die Schulsozialarbeitenden die Gefahr, sich für alles zuständig und verantwortlich zu fühlen, sich nicht mehr abgrenzen zu können und sich deswegen zu sehr zu verausgaben und auszubrennen. Deshalb ist es umso wichtiger, dass sich die Schulsozialarbeitenden aktiv miteinander vernetzen und Möglichkeiten des Austauschs nutzen. Dass die örtliche Trennung jedoch den Anspruch an Professionalität nicht mindert, zeigt das Beispiel der Gruppe Land, deren Mitglieder in verschiedenen Gemeinden tätig und geographisch weit voneinander entfernt sind und dennoch an gemeinsamen Standards arbeiten.

Aufgrund ihrer starken Individualisierung sind die Typen D, E und F aus Sicht der Professionalisierung der Schulsozialarbeit als problematisch und nicht wünschenswert einzustufen, wobei es zu unterscheiden gilt, dass die Typen D und E sich jeweils am Team oder der Methodik orientieren und damit ihre Individualität einem Korrektiv unterwerfen.

Die Forschungsergebnisse zeigen auf, dass sich die Schulsozialarbeit mit weiteren Fragen zum Selbstverständnis der Schulsozialarbeit beschäftigt und diese im Rahmen der Professionalisierung und der Profilbildung zu diskutieren sind. Einige sind bereits aus der Literatur bekannt und zeigen sich in der Untersuchung erneut. So beispielsweise die Frage, wer Klient, Klientin oder auch Kooperationspartner, -partnerin der Schulsozialarbeit ist, was durchaus einen direkten Einfluss auf die Auftragsklärung hat (vgl. Baier, 2011c, S. 357ff). Es gilt festzuhalten, dass sich die Auftragsklärung in der Schulsozialarbeit genau durch die Berücksichtigung verschiedener Anspruchsgruppen auszeichnet und dieser Prozess erschwert wird, wenn gewisse Fragen nicht oder nur unzureichend geklärt sind. Die Untersuchung zeigt auf, dass die Zusammenarbeit mit keinem dieser Kooperationspartner und -partnerinnen vorausgesetzt werden kann und sich die Frage aufdrängt, inwieweit die Schulsozialarbeit dafür verantwortlich ist, diese Kooperation herzustellen und aufrecht zu erhalten. Dies gilt vor allem für den Lehrkörper, welcher, im

¹⁹ Etwa wenn die Schulsozialarbeit einer kleineren Gemeinde dem Team des Gemeindesozialdienstes angehört, es jedoch nur eine Schulsozialarbeitsstelle gibt und deshalb ein Austausch mit Sozialarbeitenden, jedoch nicht mit Schulsozialarbeitenden, gewährleistet ist.

Gegensatz zum Kooperationspartner Eltern, aufgrund seiner Funktion zur Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit verpflichtet ist.

In Bezug auf die Kooperation mit den Lehrpersonen ist nach Baier (2011a, S. 67f) darauf zu achten, dass keine schulorientierte Subordination der Schulsozialarbeit stattfindet und damit die Interessen der Schule und nicht die der Klienten und Klientinnen vertreten werden. Konkret hiesse das, Reto lediglich als Schüler zu sehen mit dem Ziel, seine Schulangst und Verweigerungstendenz aufzulösen. Für die Schulsozialarbeit ist Reto jedoch ein Jugendlicher und die Intervention dient der grundlegenden Bearbeitung seiner Anliegen und seines Wohlbefindens. Damit verfolgt die Schulsozialarbeit andere Ziele, da sie sich nicht nur an der Lebenswelt Schule, sondern auch an den Lebenswelten Freizeit, Familie etc. orientiert. Unter anderem steht die Subordination der Schulsozialarbeit gegenüber der Schule in einem engen Zusammenhang mit dem Arbeitsprinzip der Schulsozialarbeit zur Gewährleistung der Autonomie des Jugendlichen (siehe Kapitel 2.2.1).

Eine weitere Herausforderung in der Kooperation mit Lehrpersonen ist das Verständnis darüber, dass sich die Schulsozialarbeit nicht in die Arbeit der Lehrpersonen „einmischt“, was offenbar in der Praxis noch immer der Fall ist oder zumindest so wahrgenommen wird. Dies ist auf die Aussagen zurückzuführen, dass die Schulsozialarbeitenden die Lehrpersonen „gewinnen“ müssen und die Professionellen sich darüber austauschen, wie sie gegenüber der Lehrperson ihre „Einmischung“ rechtfertigen. Da stellt sich die Frage, inwiefern die Schulsozialarbeit ihre Existenz nach wie vor grundsätzlich legitimieren muss. Die Ergebnisse zeigen, dass eine gute Beziehung zum Lehrkörper die Arbeit der Schulsozialarbeit und damit auch die Auftragsklärung stark vereinfacht. Hier stellen sich also konzeptionelle Fragen, etwa wie der institutionelle Auftrag geklärt und entsprechend kommuniziert wurde. In Kapitel 5.4 wird darauf nochmals eingegangen.

5.2 Methodik: Handeln zwischen Erfahrung und Modell

Die Bearbeitung des Fallbeispiels wurde in Bezug auf das methodische Handeln und dessen theoretische Abstützung unterschiedlich angegangen. Aus dieser Erkenntnis wurden die drei Ausprägungen der zweiten Dimension *Methodik* abgeleitet: *erfahrungsgeleitet* – *methodengeleitet* – *unsystematisch*. Dass die Ausprägung *unsystematisch* in der professionellen Praxis nicht erwünscht und dem Anspruch an Auftragsklärung nicht gerecht wird, wurde bereits im Ergebnisteil festgehalten und begründet.

Obwohl die Typen in ihrer Reinform in der Praxis nicht zu finden sind, waren in der Fallbearbeitung die jeweiligen Ausprägungen in einzelnen Situationen zu erkennen. So kann zur Methodik im Allgemeinen festgehalten werden, dass sich alle Gruppen sehr schnell in der Handlung wiedergefunden haben. Angesichts der Tatsache, dass die Schulsozialarbeitenden in ihrem Alltag regelmässig mit Fällen mit mehreren Beteiligten und damit auch mit einer komplexen Auftragsklärung konfrontiert sind, erstaunt es, dass keine der Gruppen systematischer an den

Beginn der Fallarbeit heranging. Zu erwarten wäre gewesen, dass sich die Professionellen in einem ersten Schritt grundsätzliche Überlegungen zur Fallarbeit respektive zur Auftragsklärung mit mehreren Beteiligten gemacht hätten und damit Fragen allgemeiner Art geklärt worden wären und ein Austausch über geeignete Analysemethoden hätte stattfinden können. Stattdessen wurde teilweise direkt auf ein erlebtes Fallbeispiel Bezug genommen und daraus die Intervention für den Fall Reto abgeleitet. Oder das Erfahrungswissen wurde dahingehend genutzt, sich zur Bildung von Hypothesen anregen zu lassen. Dies ist ein mögliches methodisches Element, wie Erfahrung professionell genutzt werden kann. Es zeigt sich, dass die Typen von Auftragsklärung, welche sich einzig durch ihr Erfahrungswissen leiten lassen, einem professionellen Anspruch nicht genügen, weil diese Erfahrungen zwingend reflektiert und zu Theoriewissen in Bezug gesetzt werden müssen.

Müller bezieht sich in seinen Ausführungen zum aufmerksamen Umgang mit *Nicht-Wissen* auf Meinhold, welche die Grundhaltung vertritt: „So viel wie möglich sehen – so viel wie möglich verstehen.“ (zitiert nach Müller, 2012, S. 104). Er formuliert seine eigene Haltung: „Es geht darum, das Paradox zu bewältigen, dass gerade das Immer-Schon-Verstanden-Haben wirkliches Verstehen blockieren kann, unfähig machen kann zu ‚sehen‘, ebenso wie das dringende ‚Helfen-Wollen‘ hindern kann wahrzunehmen, wie und wo Hilfe überhaupt nötig ist.“ (Müller, 2012, S. 104) Damit sei auf das in Kapitel 2.2.1 ausgeführte Arbeitsprinzip des *Nicht-Wissens* verwiesen, welches fordert, dass Schulsozialarbeitende mit dem eigenen Wissen über die Realität ihrer Klienten und Klientinnen reflektiert umzugehen wissen. Diese Überlegungen zeigen nachvollziehbar auf, wie wichtig es ist, vor dem Handeln innezuhalten und sich einen Überblick über die Situation zu verschaffen, was auch Possehl (2009) mit dem *handlungsvorbereitenden Denkprozess* einfordert. Er weist auf den grossen Handlungs- und Lösungsdruck der Professionellen hin, welcher diese daran hindere, Probleme ihrer Klienten und Klientinnen wirklich wahrnehmen zu können und diese deshalb ungeprüft mit bekannten Problemen gleichsetzten (siehe Kapitel 2.1.3). Damit sei auf die Typen A und D verwiesen, welche genau diese Gefahr laufen. Ihnen muss Professionalität im Sinne fehlender Analyse abgesprochen werden, weil der handlungsvorbereitende Denkprozess beim rein erfahrungsgeliteten Handeln unzureichend stattfindet. Ebenso verhält es sich mit den Typen C und F, welche auf Probleme unmittelbar reagieren und damit die Auftragsklärung gar nicht vollziehen. Vor allem die Fachkraft beim Typus F agiert ausschliesslich reaktiv, was strukturiertes und planvolles Handeln als Voraussetzung für Auftragsklärung ausschliesst.

Hier sei auf das Strukturmerkmal der Nichtstandardisierbarkeit des Handelns in der Sozialen Arbeit verwiesen, welches sagt, dass Professionelle der Sozialen Arbeit Theoriewissen und fallbezogenes Wissen aufeinander beziehen können müssen, gerade weil die Problemlagen der Klienten und Klientinnen komplex und deshalb nicht standardisierbar sind (Hochuli Freund & Stotz, 2013, S. 51ff). Professionelle müssen demnach in der Lage sein, grundsätzlich unter der

Bedingung der Ungewissheit handeln zu können. Dies befreit sie jedoch nicht davon, mit Methode und Struktur zu arbeiten.

Zusammenfassend wird festgehalten, dass für den Prozess der Auftragsklärung ein methodengeleitetes, strukturiertes Vorgehen angemessen ist, zu welchem Erfahrungswissen der Schulsozialarbeitenden ergänzend beigezogen wird. Es braucht sowohl die Reflexion wie auch das Erfahrungswissen und eine methodische Wissensbasis. Wichtig bleibt der unvoreingenommene Blick auf die Situation zur Beurteilung, mit wem die Schulsozialarbeit Aufträge klären muss und inwiefern diese mit dem Auftrag der Kinder und Jugendlichen übereinstimmen. Damit wird dem Anspruch an den handlungsvorbereitenden Denkprozess Rechnung getragen und es kann verhindert werden, dass wichtige Prozessschritte in der Anfangsphase der Fallarbeit übersprungen werden. Daraus lässt sich ableiten, dass die Typen A und B für das professionelle Handeln die optimale Kombination wären.

5.3 Beantwortung der Teilfragestellungen

Die Hauptfragestellung, welche den Prozess der Auftragsklärung in der Einzelfallhilfe der Schulsozialarbeit ins Zentrum stellt, war Ausgangspunkt für die gesamte Forschungsarbeit. In diesem Teil des Kapitels werden zuerst die beiden Teilfragen umfassend beantwortet, bevor am Ende mit der zusammenfassenden Beantwortung der Hauptfragestellung das Kapitel seinen Abschluss findet.

Welchen Stellenwert nimmt die Auftragsklärung im gesamten Hilfeprozess ein und welche Schritte des methodischen Handelns (Prozessmodell) umfasst sie?

In Anlehnung an das kooperative Prozessmodell von Hochuli Freund und Stotz (2013) konnte aus den Diskussionen erkannt werden, dass alle Teams sich mit der Frage des Auftrags und der damit verbundenen Klärung auseinandergesetzt haben und die Auftragsklärung einen Stellenwert zu Beginn des Hilfeprozesses einnimmt. Die Auftragsklärung ist somit primär in der Phase der Situationserfassung zu verorten. Allerdings hat sich bestätigt, dass der Moment der Auftragsklärung nicht klar einer Phase im Prozessmodell zuzuordnen, sondern wiederkehrend ist, insbesondere wenn die Erreichbarkeit der Beteiligten zur Erweiterung der Informationssammlung nicht unmittelbar gegeben ist, was im verwendeten Fallbeispiel der Fall war.

Bei den Schulsozialarbeitenden zeigt sich das Bedürfnis nach Informationssammlung deutlich, indem sie sich von Beginn an überlegen, bei wem sie mehr Informationen zur Situation und zu ihrem Auftrag einholen können. Die Analyse der Situation beginnt also, noch bevor den Schulsozialarbeitenden alle Informationen zur Verfügung stehen. Trotzdem zeigt sich deutlich, dass die Schulsozialarbeitenden ein Bewusstsein für die verschiedenen involvierten Personen haben (Reto, Mutter, Lehrperson und Vater) und sich Gedanken dazu machen, wie sie diese wann und wie

am besten für ein Einzelgespräch erreichen, um genau in diesem Gespräch den Auftrag mit den jeweiligen Beteiligten klären zu können.

Diese Tatsache der Analyse vor der vollständigen Informationssammlung²⁰ erschwert für die Professionellen den Entscheid, wie die Informationen für das Fallverstehen gewichtet werden müssen. Gemäss Hochuli Freund und Stotz (2013, S. 150) wird der Realitätsausschnitt, welcher über Umfang und Tiefe der Situationserfassung entscheidet, durch den Auftrag bestimmt. Es zeigt sich also deutlich, dass zur Klärung der klientenbezogenen Aufträge mit mehreren Beteiligten verschiedene Prozesse durchlaufen werden müssen, wenn nicht alle gleichzeitig für ein Gespräch zur Verfügung stehen resp. ein Gespräch mit allen Beteiligten gemeinsam der Klärung nicht dienlich ist.

Damit werden die Aussagen von Hochuli Freund und Stotz (2013) zur Situationserfassung bestätigt: Dieser schreiben sie einerseits die Aufgabe zu, den Auftrag zu klären, bringen jedoch gleichzeitig auch den Hinweis an, dass die Situationserfassung ein sich wiederholender Prozess ist. Dieser erstreckt sich über alle Phasen des Hilfeprozesses, was gleichermassen auch für die Auftragsklärung gilt. Wie in Kapitel 2.1.2 beschrieben, erhalten die Phasen der Analyse und Diagnose zur Klärung des Auftrags einen besonderen Stellenwert, was sich in der Untersuchung jedoch nicht ganz so deutlich gezeigt hat. Es stellt sich die Frage, inwiefern sich die Schulsozialarbeitenden dieser beiden Phasen überhaupt bewusst sind oder inwieweit der Handlungsdruck überwiegt und die Analyse und Diagnose deshalb in den Hintergrund treten lässt. An dieser Stelle wird erneut auf Müller (2012) verwiesen, der vor dem Überspringen der Anamnesephase aufgrund der Problemdichte warnt.²¹ Gleichzeitig ist die Sprunghaftigkeit zwischen Analyse und Handlung gemäss Possehl (2009, S. 41) eine Gestaltungsmöglichkeit handlungsvorbereitender Denkprozesse. Er spricht von Vorwärts- und Rückwärtssuche, womit das gedankliche Hin- und Herschwingen zwischen den einzelnen Prozessphasen gemeint ist, welches das Ziel verfolgt, verschiedene Handlungs- und Entschlussvarianten zu generieren, zu ordnen und zu bewerten. Damit wird eine systematische Überprüfung der verschiedenen Informationen und Lösungsideen erreicht.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die Phase der Auftragsklärung einen wichtigen Stellenwert und einen festen Platz im Hilfeprozess einnimmt.

Um die zweite Teilfrage zu beantworten, wurden bereits verschiedene Überlegungen berücksichtigt, welche hier zusammenfassend diskutiert werden (siehe Kapitel 4.3 und 5.2).

²⁰ Hier wird von der Informationssammlung zur Klärung der nötigen Gespräche gesprochen, welche für die Auftragsklärung relevant sind. Eine vollständige Informationslage liegt zu Beginn der Analyse nie vor, was sich im Prozesshaften der Fallarbeit zeigt.

²¹ Dies kann jedoch auch darauf zurückgeführt werden, dass den Schulsozialarbeitenden der „echte“ Zugang zu weiteren Informationen im Moment der Diskussion verwehrt war.

Welches sind die Herausforderungen der Auftragsklärung in der Schulsozialarbeit?

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Frage, wessen Auftrag wie gewichtet und geklärt werden soll, die Schulsozialarbeitenden herausfordert und unterschiedlich angegangen werden kann. Soziale Arbeit als „Anwältin für Gerechtigkeit“ setzt sich gemäss Thiersch (zitiert nach Baier, 2008, S. 112) dafür ein, dass sie sich gegenüber jenen Personen anwaltschaftlich verhält, denen Ungerechtigkeit widerfährt. Genau dies ist im vorliegenden Fallbeispiel nicht einfach herauszuarbeiten. Kann die Schulsozialarbeiterin überhaupt abschliessend herausfinden, wer ungerecht behandelt wird oder ist es nicht vielmehr ihre Aufgabe, allen Beteiligten der Situation zu einem besseren Wohlbefinden zu verhelfen? Die Mutter schätzt die Lage so ein, dass ihr Sohn Unrecht erfährt. Es ist jedoch unklar, ob Reto diese Einschätzung teilen kann und er Unterstützung von der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen möchte. An dieser Stelle muss die Strukturmaxime der Freiwilligkeit hinzugezogen werden. So kann Reto die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit ablehnen. In diesem Fall könnte auch keine Auftragsklärung mit ihm stattfinden. So ist verständlich, dass die Schulsozialarbeitenden sich um einen ersten direkten Kontakt zu Reto bemühen, um ihm das Angebot der Schulsozialarbeit näher zu bringen und ihm eine Kooperation anzubieten. Wie auch bei der Kooperation mit den Lehrpersonen und den Eltern ist es hilfreich, dass Reto sich aufgrund der Klassenintervention zu Schuljahresbeginn bereits ein Bild seines Schulsozialarbeiters oder seiner Schulsozialarbeiterin machen konnte und ein gewisses Mass an Vertrauen besteht (siehe Kapitel 2.2.1). Denn im Verständnis darum, dass die Hilfe nicht von der Schulsozialarbeit bereitgestellt, sondern als Ko-Produktion aller am Prozess Beteiligter zu verstehen ist, ist es nicht sinnvoll, auf Reto Druck auszuüben.

Da die Schulsozialarbeit momentan jedoch lediglich die Sichtweise der Mutter kennt, kann es für Retos Wohlergehen sinnvoll sein, die Mutter weiterhin als Auftraggeberin und Klientin zu verstehen. So können mit ihr gemeinsam die Situation analysiert und mögliche Lösungswege entworfen werden. In diesem Zusammenhang ist es angezeigt, der Mutter zu erläutern, weshalb, wie von ihr gefordert, ein Gespräch in einer grossen Runde gleich zu Beginn wenig zielführend wäre. Sollte Reto kein Problembewusstsein zeigen, müsste die Schulsozialarbeit die Möglichkeit prüfen, die Mutter an eine weitere Beratungsstelle zu triagieren.

Die Klärung des Auftrags in der Schulsozialarbeit ist davon geprägt, dass die Schulsozialarbeit ein freiwilliges Angebot ist und nicht von einer grundsätzlichen Bereitschaft zur Mitarbeit ausgegangen werden kann, und zwar weder von Seiten der Schüler und Schülerinnen noch von der der Eltern und Lehrpersonen. Dies zeigt die Untersuchung deutlich, indem sich jede Gruppe Überlegungen dazu macht, wie sie entweder Reto, die Lehrperson oder die Eltern für die Zusammenarbeit „gewinnen“ kann. Interessant ist also, dass die Schulsozialarbeit ganz grundsätzlich davon ausgeht, dass ein Teil der Betroffenen nicht mit ihr zusammenarbeiten will.

Damit die Schulsozialarbeit ihren Auftrag also professionell erfüllen kann, muss diese bereits im Vorfeld eine Kooperation aufbauen. Wie dies am Beispiel der Schule zu erfolgen hat wird bereits in Kapitel 5.1 besprochen. Es dürfen jedoch die Schüler und Schülerinnen sowie deren Eltern nicht vergessen werden. Bei den Eltern ist es unklar, ob diese Kooperationspartner oder Klienten der Schulsozialarbeit sind, was im Endeffekt auf die jeweilige Situation ankommt. Jedenfalls muss die Kooperation jeweils im Erstkontakt hergestellt werden, was gleichermassen auch für die Kinder und Jugendlichen gilt.

Eine entsprechende Information an die Eltern und vor allem auch an die Schüler und Schülerinnen ist notwendig, um auch mit ihnen in eine bestmögliche und vertrauensvolle Kooperation treten zu können. Die Schulsozialarbeit hat, im Gegensatz zu anderen Feldern der Sozialen Arbeit, viel Beziehungsarbeit mit potentiellen Klienten, Klientinnen, Kooperationspartnern und -partnerinnen zu leisten, welche ihr erst später in der Klienten- und Klientinnenarbeit von Nutzen ist (vgl. Baier, 2011c, S. 365).

Die Schulsozialarbeitenden setzen sich in den Diskussionen alle mit dem Thema der Transparenz auseinander. Alle Beteiligten, in diesem Fall Reto, die Eltern und die Lehrperson, sollen über die weitere Entwicklung auf dem Laufenden gehalten werden. Reto, der Schüler, steht dabei im Vordergrund. Die Schulsozialarbeitenden kommen damit dem Grundprinzip nach, die Autonomie des Subjekts zu gewährleisten (siehe Kapitel 2.2.1) und sich als Schulsozialarbeitende bei der Herstellung von Transparenz primär am Wohlbefinden des Kindes oder des bzw. der Jugendlichen zu orientieren. Die Schwierigkeiten für die Schulsozialarbeit zeigen sich darin, den Informationsfluss so zu steuern, dass einerseits die Richtlinien des Datenschutzes berücksichtigt werden, andererseits jedoch auch die Kooperationen mit den unterschiedlichen Beteiligten bestmöglich erarbeitet wird, um nicht zuletzt die verschiedenen klientenbezogenen Aufträge zu klären.

Zur Frage der Transparenz kommt die Klärung der Verantwortlichkeiten hinzu. Für die Auftragsklärung ist es als Schulsozialarbeiterin oder Schulsozialarbeiter wichtig zu wissen, wessen Aufgabe in welcher Verantwortung liegt. Verschiedene Überlegungen wurden in Konzepten festgehalten, sind jedoch in der Praxis nicht immer umzusetzen, wie auch die Aussagen der befragten Schulsozialarbeitenden zeigen. So kann es gut sein, dass zugunsten der Kooperation und damit zugunsten des Kindes, die Schulsozialarbeit eine Aufgabe der Schule übernimmt. Wird eine vereinheitlichte Profilbildung angestrebt, wäre solchen Punkten Aufmerksamkeit zu schenken.

5.4 Zusammenfassende Beantwortung der Hauptfragestellung

Wie gestalten die Professionellen der Schulsozialarbeit den Prozess der Auftragsklärung in der Einzelfallhilfe bei mehreren Beteiligten?

Die Schulsozialarbeitenden erkennen die Notwendigkeit der Auftragsklärung und die Schwierigkeiten des Miteinbezugs der verschiedenen Beteiligten. Das Prozesshafte der Auftragsklärung wird jedoch nicht von allen Schulsozialarbeitenden gleichermaßen anerkannt. Es fehlt dem Handeln teilweise an Systematik und Rückbindung an Methoden- und Fachwissen und die Professionellen orientieren sich stattdessen an ihrem Erfahrungswissen aus anderen Fällen. Damit wird die Auftragsklärung wenig bewusst gestaltet oder erst gar nicht vollzogen und es besteht die Gefahr des *Vorschnell-Verstehen-Wollens*, was dem Auslassen der analytischen Phasen im Hilfeprozess gleichkommt.

Anders als zu Beginn der Forschung erwartet, sind Fragen des Profils der Schulsozialarbeit gegenüber der Methodenfrage in Bezug auf die Auftragsklärung vorherrschender. Die Arbeit am Profil der Schulsozialarbeit schlägt sich wiederum in den Konzepten der Schulsozialarbeit nieder und umgekehrt. Aufgrund dessen wird an dieser Stelle und zum Abschluss des Kapitels noch einmal vertieft auf die Bedeutung der Konzeptarbeit eingegangen. Die Konzeptarbeit wird als Basis der Profilbildung der Schulsozialarbeit gesehen, welche viele offene Fragen in Bezug auf die Ausgestaltung der Stellen klären. Baier und Deinet (2011b, S. 348) haben sich mit der Konzeptarbeit vertieft auseinander gesetzt und unterscheiden fünf Ebenen von Konzepten:

1. *Rahmenkonzepte*: übergreifend, für mehrere Standorte gültig
2. *Standortkonzepte*: ein konkretes Konzept für eine bestimmte Schule
3. *Nutzer/innenorientierte und themenspezifische Konzepte*: konkrete Aktivitäten in Bezug auf eine bestimmte Gruppe oder ein Thema
4. *Konzepte für den Umgang mit Schlüsselsituationen*: Wie wird mit wiederkehrenden Situationen professionell (Fachwissen, Reflexion) umgegangen?
5. *Kooperationskonzepte und -vereinbarungen*: betreffen mindestens einen Partner oder eine Partnerin der Schulsozialarbeit und werden gemeinsam ausgehandelt.

Nach Baier und Deinet wird der Auftrag bereits im *Rahmenkonzept* festgehalten: „Auftrag: Hier wird explizit dargestellt, wer der Schulsozialarbeit welchen Arbeitsauftrag gibt.“ (Baier & Deinet, 2011b, S. 349) Wie die Untersuchung jedoch gezeigt hat, ist dies komplex und schwierig. Gerade die Festlegung des Arbeitsauftrags wird von verschiedenen Fragen beeinflusst, welche nicht auf den ersten Blick mit der Klärung des Auftrags an die Schulsozialarbeit zu tun haben und sich erst in der Praxis zeigen.

Auch wenn Baier und Deinet (2011b, S. 350f) davon ausgehen, dass ein *Standortkonzept* als ein konkreteres Konzept für ein bestimmtes Schulhaus ein Zeichen von Qualität darstellt, wird nicht

erneut über den Auftrag verhandelt. Dies ist im Hinblick auf die Profilbildung zu begrüßen, da die Gefahr besteht, dass ein Konzept zu individuell wird und damit an Fachlichkeit verliert, beispielsweise wenn das Konzept nicht im Team, sondern von einer Einzelperson erstellt und dadurch durch persönliche Vorlieben der Fachperson geprägt wird. Dadurch ist die Weiterverwendung des Konzepts bei einem Stellenwechsel nicht gewährleistet. Auch Baier und Deinet (2011b, S. 354) betonen, dass Konzepte eine grundlegende fachliche Ausgestaltung ermöglichen und nicht individuell an die Präferenzen der Schulsozialarbeitenden angepasst werden dürfen. Dennoch ist es möglich, im Standortkonzept Fragen von Kooperation und Verantwortung zu detaillieren und auf die Gegebenheiten vor Ort anzupassen.

Das *nutzer- und nutzerinnenorientierte und themenspezifische Konzept* ist für die Auftragsklärung nicht von zentraler Bedeutung, da es sich hier um die Ausarbeitung spezifischer Angebote der Schulsozialarbeit handelt, die ein bestimmtes Thema oder eine ausgesuchte Gruppe von Nutzern und Nutzerinnen in den Fokus stellen (Baier & Deinet, 2011b, S. 351f). Die Auftragsklärung in der Einzelfallhilfe ist hingegen ein Arbeitsschwerpunkt der Schulsozialarbeit und kein spezifisches Angebot. Allerdings kann der professionelle Umgang auch in diesem Kontext hilfreich sein, wenn es gilt, mit weiteren Partnern und Partnerinnen zu klären, was von der Schulsozialarbeit erwartet wird.

Es zeigte sich deutlich, dass die Schulsozialarbeitenden als Erfassungsmethode das Gespräch wählen, für dessen Durchführung ihnen Wissen zu möglichen Methoden und Techniken vorliegt. Dies legt eine grosse Diskrepanz gegenüber dem Wissen über Prozesse und Analyseinstrumente offen. Keine der Gruppen hatte sich dazu differenziert geäußert, was vermuten lässt, dass geeignete Analyseinstrumente fehlen. Hier sei auf Hochuli Freund und Stotz (2013, S. 205ff) verwiesen, welche meinen, dass eine Analysemethode der Komplexität der Sozialen Arbeit und damit auch der Schulsozialarbeit nicht gerecht würde und deshalb verschiedene zur Verfügung stehen müssten. In diesem Zusammenhang wäre auch die Auseinandersetzung mit dem *Umgang von Schlüsselsituationen* sinnvoll, auf welche Baier und Deinet (2011b, S. 352) als viertes Konzept hinweisen. Damit setzen sich auch andere Autoren und Autorinnen im Rahmen des professionellen Handelns auseinander und die Erarbeitung von Schlüsselsituationen wäre für die Professionalisierung der Schulsozialarbeit sicher gewinnbringend (vgl. Tov, Kunz & Stämpfli, 2013).

Auf die Bedeutung der Kooperation wurde in der vorliegenden Master-These bereits mehrfach hingewiesen, so dass das *Kooperationskonzept und die Kooperationsvereinbarungen* an dieser Stelle nicht noch weiter ausgeführt werden. Es sei jedoch erwähnt, dass die Kooperation auf Organisationsebene die Kooperation im Einzelfall noch nicht voraussetzen kann. Ein vertiefter Austausch mit allen Lehrpersonen ist deshalb anzustreben.

Weiter sei darauf verwiesen, dass die Ergebnisse dieser Forschung mit der Prämisse von Baier und Deinet (2011b, S. 347) übereinstimmen, dass die Methodenfrage zwingend in einem grösseren Zusammenhang zu beantworten und deshalb Teil der Konzeptentwicklung sei. Zum Ende dieses Kapitels soll noch einmal auf die verschiedenen Ebenen von Auftragsklärung nach Hochuli Freund und Stotz (2013) aufmerksam gemacht werden (siehe Kapitel 2.1.4). Denn wenn der übergeordnete Organisationsauftrag, welcher Aussagen zu Zuständigkeit, Zielgruppe und Funktion macht, noch zu unklar und ungenau formuliert ist, ist der klientenbezogene Auftrag schwierig zu klären.

Eine vertiefte und systematisierte Auseinandersetzung mit der Auftragsklärung und den damit verbundenen Herausforderungen in einem Team ist wünschenswert. Es geht um die Entwicklung einer gemeinsamen Haltung in Bezug auf den Umgang mit komplexen Fallsituationen und deren Herausforderungen. Da sich diese erst während der Fallarbeit zeigen, ist der kontinuierliche Austausch darüber zentral, was sich in der Anpassung der Konzepte niederschlagen soll. Die Schulsozialarbeit kann sich so gezielt mit dem professionellen Handeln auseinandersetzen und die eigene Arbeit wird dadurch fachlich gut abgestützt, gegen aussen hin legitimierbar und damit professionell.

6. Schlussfolgerungen

Im letzten Kapitel der vorliegenden Master-Thesis wird zum einen die gesamte Arbeit kritisch reflektiert und zum anderen werden aufgrund der Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit abschliessend Schlussfolgerungen sowohl für die Praxis als auch für die Forschung der Schulsozialarbeit gezogen.

6.1 Kritische Reflexion der Forschungsarbeit

Da zu Beginn des Forschungsprozesses davon ausgegangen wurde, dass die mit der Gestaltung der Auftragsklärung zusammenhängenden Herausforderungen sich vor allem auf das methodische Handeln beziehen, erfolgte eine entsprechende Auswahl der Inhalte des Theoriekapitels (siehe Kapitel 2). Im Rückblick wäre eine vertiefte Auseinandersetzung mit Fragen zur Professionalisierung und den verschiedenen Definitionen professionellen Handelns für die Diskussion wichtig gewesen.

Die Ergebnisse haben die Wichtigkeit der Reflexion für den Prozess der Auftragsklärung gezeigt. Somit hat sich die Annahme, dass die Prozessphase der Evaluation für die Auftragsklärung nicht relevant sei, als Irrtum erwiesen. In dieser Phase wird eingehend reflektiert, dies nicht nur in Form von Gruppensupervision, sondern vor allem auch in Form der Selbstevaluation, was gerade in der eher *einsamen* Tätigkeit der Schulsozialarbeit von grosser Wichtigkeit ist.

In Bezug auf den Forschungsprozess ist die Frage von Interesse, inwiefern die dokumentarische Methode die richtige Methodenwahl zur Auswertung und damit auch zur Beantwortung der Fragestellung war. Gewinnbringend war, dass die Gruppendiskussionen nicht nur auf der Inhaltsebene (die Frage nach dem *Was*) ausgewertet wurden, sondern die dokumentarische Methode auch den Diskurs (die Frage nach dem *Wie*) analysiert. Diese Herangehensweise ermöglichte es, die Auftragsklärung als einen wenig bearbeiteten Teil des methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit umfassend zu betrachten. Nur durch die Herausarbeitung des dokumentarischen Sinngehalts traten das Selbstverständnis der Gruppe und damit die Professionalisierungsfrage so deutlich hervor. Dies hätte mit einer rein inhaltsanalytischen Auswertungsmethode nicht erreicht werden können.

6.2 Schlussfolgerungen für die Praxis der SSA

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit haben gezeigt, dass in Bezug zur Auftragsklärung weniger die Frage nach der Methode als vielmehr Fragen konzeptioneller Handlungsvoraussetzungen den Prozess beeinflussen. Deshalb ist es angezeigt, diesem Aspekt in der Praxis noch vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken und die Konzeptarbeit entsprechend zu gewichten und weiter auszubauen. Die in der Diskussion vorgeschlagene Orientierung an der

Konzeptarbeit nach Baier und Deinet (2011, S. 347ff) müsste vertieft geführt werden und mit anderen Möglichkeiten der Konzeptarbeit verglichen werden (siehe Kapitel 5.4). Dazu gehört auch die Erarbeitung von Schlüsselsituationen. Diese Auseinandersetzung mit der Verbindung von Wissen und Handeln in konkreten Situationen der Schulsozialarbeit ermöglicht eine Reflexion wertebasierter Standards (Tov et al., 2013, S.24). Bei der Erarbeitung solcher Schlüsselsituationen erhält die Teamarbeit ein hohes Gewicht. Dies knüpft an die Erkenntnis dieser Master-These an, dass der Reflexion der eigenen Arbeit im Team in Bezug auf die Professionalisierung der Schulsozialarbeit eine wesentliche Bedeutung zukommt. Wie am Beispiel der Gruppe Land ersichtlich wurde, spielt die räumliche Distanz in Bezug auf die Möglichkeiten und die Qualität des Austauschs eine untergeordnete Rolle. So kann der Austausch durch eine entsprechende Sitzungsorganisation und Kommunikationskultur gewährleistet werden. Deshalb scheint es sinnvoll, wenn sich Gemeinden mit kleinen Schulsozialarbeits-Pensen zusammenschließen, um den Schulsozialarbeitenden die Möglichkeit zum Austausch mit ihresgleichen zu gewährleisten. Dies scheint für die Professionalisierung förderlicher, als wenn die Schulsozialarbeit beispielsweise dem Team des Gemeindesozialdienstes angegliedert wird und dort lediglich ein Austausch mit Professionellen der Sozialen Arbeit stattfinden kann. Diese kennen die Situation der Schulsozialarbeitenden zu wenig, um grundlegende Profilfragen klären zu können. Demgegenüber bleibt festzuhalten, dass ein Team von Schulsozialarbeitenden, auch wenn es räumlich nah beieinander ist, nicht zwingend eng miteinander arbeitet.

6.3 Forschungsdesiderate

Abschliessend soll festgehalten werden, zu welchen weiterführenden Forschungen diese Master-These anregt:

Es hat sich gezeigt, dass Schulsozialarbeitende vor allem in der Gesprächsführung und Beratung über viel Wissen und auch über entsprechende Weiterbildungen verfügen, sich dies jedoch in den analytischen Phasen des methodischen Handelns wenig niederschlägt. Auch fehlen in der Praxis teilweise passende Analyseinstrumente oder sie sind den Schulsozialarbeitenden nicht bekannt. Hier wäre eine entsprechende Untersuchung angebracht: Welche Analyseinstrumente werden in der Praxis verwendet und welche Analysetechniken und -methoden finden sich in der Literatur, die in der Schulsozialarbeit sinnvollerweise angewendet werden könnten? In Bezug zur leitenden Fragestellung dieser Master-These wäre hier die Berücksichtigung der Möglichkeit von Fallsituationen mit mehreren Auftraggebern natürlich wünschenswert. Weiter ist deutlich geworden, dass die Frage nach den in der Schulsozialarbeit angewendeten Methoden in den Konzepten der Schulsozialarbeit geklärt werden sollte. Hier wäre im Hinblick auf die vertiefende Profilbildung eine Analyse verschiedener Konzepte sinnvoll. Im Zentrum sollte dabei die Frage stehen, inwiefern die Methoden und auch die Arbeitsprinzipien der Schulsozialarbeit in den Konzepten abgebildet werden. Es liesse sich auch eine Studie zum Umgang mit Selbstevaluation in

der Schulsozialarbeit anschliessen. Im Hinblick auf die Professionalisierung sollte diese gefördert werden, da sie eine weitere Möglichkeit zur Reflexion bietet (vgl. Hochuli Freund und Stotz, 2013, S. 298ff; Stimmer, 2012, S. 281ff). Es wäre auch hier von Interesse zu erfahren, welche Instrumente die Schulsozialarbeitenden zur Selbstevaluation nutzen, wie sie in Konzepten verankert und allgemein in der Literatur zur Schulsozialarbeit beschrieben werden.

Dank

Mein Dank für die Unterstützung dieser Master-Thesis gilt den Schulsozialarbeitenden, die sich die Zeit für die Gruppendiskussion genommen und mir damit den Einblick in ihre Arbeit ermöglicht haben.

Speziell möchte ich mich bei meiner Fachbegleiterin Frau Prof. Dr. Bettina Grubenmann für den offenen, konstruktiven und wertschätzenden Austausch und die kompetente Begleitung dieser Master-Thesis bedanken.

Mein Dank gilt auch Andrea Graf, Barbara Preisig, Caroline Pulver und Thomas Friedli für den fachlichen Austausch und das Korrekturlesen einzelner Kapitel. Eveline Ammann-Dula danke ich für die Diskussionen zur Auswertung meiner Daten und Gisela Disler für das Lektorat.

Und Léon Leuba spreche ich ein herzliches Dankeschön für seine Unterstützung während des ganzen Prozesses und für das grosse Interesse an meiner Arbeit aus.

Literaturverzeichnis

- Baier, Florian. (2008). Schulsozialarbeit. In Florian Baier & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachlich Perspektiven* (S. 87-120). Bern: Haupt.
- Baier, Florian. (2011a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 61-81). Opladen: Barbara Budrich.
- Baier, Florian. (2011b). Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 135-158). Opladen: Barbara Budrich.
- Baier, Florian. (2011c). Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 357-367). Opladen: Barbara Budrich.
- Baier, Florian & Deinet, Ulrich. (2011a). Einleitung: Schulsozialarbeit als soziale Innovation. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 9-13). Opladen: Barbara Budrich.
- Baier, Florian & Deinet, Ulrich. (2011b). Konzeptentwicklung in der Schulsozialarbeit. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 347-356). Opladen: Barbara Budrich.
- Baier, Florian & Deinet, Ulrich. (2011c). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf. (2003). Dokumentarische Methode. In Ralph Bohnsack, Winifried Marotzki & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 40-44). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf. (2010a). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 205-218). Weinheim: Juventa.
- Bohnsack, Ralf. (2010b). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- De Jong, Peter & Berg, Insoo Kim. (2002). *Lösungen (er-) finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurzzeittherapie* (4. Aufl.). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Dewe, Bernd & Otto, Hans-Uwe. (2012). Reflexive Sozialpädagogik. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 197-217). Wiesbaden: VS Verlag.
- Drilling, Matthias & Carlo, Fabian. (2010). Schulsozialarbeit in der Schweiz und in Liechtenstein. In Karsten Speck & Thomas Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven* (S. 155-167). Weinheim: Juventa.

- Flick, Uwe. (2009). *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (7. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Gschwind, Kurt. (Hrsg.), Ziegele, Uri & Seiterle, Nicole. (2014). *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung*. Luzern: interact.
- Heiner, Maja. (1998). Reflexion und Evaluation methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Basisregeln, Arbeitshilfen und Fallbeispiele. In Maja Heiner, Marianne Meinhold, Hiltrud von Spiegel & Silvia Staub-Bernasconi. *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (4. Aufl., S. 138-219). Freiburg: Lambertus.
- Heiner, Maja. (2010). *Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit*. München: Ernst Reinhardt.
- Heiner, Maja. (2012). Handlungskompetenz und Handlungstypen. Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 611-624). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helfferich, Cornelia. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hochuli Freund, Ursula & Stotz, Walter. (2013). *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kelle, Udo & Kluge, Susanne. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kilb, Ranier & Peter, Jochen. (Hrsg.) (2009). *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule*. München: Ernst Reinhardt.
- Kleemann, Frank, Krähnke, Uwe & Matuschek, Ingo. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Krauss, E. Jürgen. (2013). Methoden Sozialer Arbeit. In Dieter Kreft & Ingrid Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (7. Aufl., S. 603-609). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kreft, Dieter & Müller, Wolfgang C.. (Hrsg.) (2010). *Methodenlehre in der Sozialen Arbeit*. München: Ernst Reinhardt.
- Kreitz, Robert. (2010). Zur Beziehung von Fall und Typus. In Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 91-111). Opladen: Barbara Budrich.
- Lamnek, Siegfried. (2005). *Gruppendiskussion* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lamnek, Siegfried. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meng, Josefine. (2006). *Evidence-Based Social Work Practice. Wissenschaftlich fundierte Versorgungspraxis der Sozialen Arbeit*. Oldenburg: Paulo Freire Verlag.
- Meinhold, Marianne. (1998). Ein Rahmenmodell zum methodischen Handeln. In Maja Heiner, Marianne Meinhold, Hiltrud von Spiegel & Silvia Staub-Bernasconi. *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (4. Aufl., S. 220-253). Freiburg: Lambertus.

- Merten, Roland. (2013). Professionalisierung. In Dieter Kreft & Ingrid Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (7. Aufl., S. 686-688). Weinheim: Beltz Juventa.
- Moser, Heinz. (2012). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Freiburg: Lambertus.
- Müller, Burkhard. (2012). *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit* (7. Aufl.). Freiburg: Lambertus.
- Müller, Wolfgang C.. (2013). Diagnostik, sozialpädagogische und Fallverstehen. In Dieter Kreft & Ingrid Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (7. Aufl., S. 205-213). Weinheim: Beltz Juventa.
- Neuenschwander, Peter, Iseli, Daniel & Stohler, Renate. (2007). *Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit im Kanton Bern*. Bern: Berner Fachhochschule.
- Nohl, Arnd-Michael. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Nussbeck, Susanne. (2006). *Einführung in die Beratungspsychologie*. München: Ernst Reinhard Verlag.
- Possehl, Kurt. (2009). *Theorie und Methodik systematischer Fallsteuerung in der Sozialen Arbeit. Einführung in den Heurismus „Beurteilung der Situation mit Entschluss“ (BSE)*. Luzern: interact.
- Przyborski, Aglaja. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Speck, Karsten. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Speck, Karsten & Olk, Thomas. (Hrsg.). (2010). *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Steinke, Ines. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Aufl., S. 319-331). Reinbek: Rowohlt.
- Stimmer, Franz. (2012). *Grundlagen methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Streblow, Claudia. (2010). Schulsozialarbeit. In Karin Bock & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 481-489). Opladen: Barbara Budrich.
- Tov, Eva, Kunz, Regula & Stämpfli, Adi. (2013). *Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice*. Bern: hep verlag ag.
- Vögeli-Mantovani, Urs. (2005). Schulsozialarbeit kommt an!. *Trendbericht Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)*, 8.

- von Schlippe, Arist & Schweitzer, Jochen. (2003). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (9. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- von Spiegel, Hiltrud. (2008). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- von Spiegel, Hiltrud. (2013). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In Dieter Kreft & Ingrid Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (7. Aufl., S. 609-614). Weinheim: Beltz Juventa.
- Widulle, Wolfgang. (2012). *Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Ziegele, Uri & Gschwind, Kurt. (2013). Schulsozialarbeit. In Anna Maria Riedi, Michael Zwilling, Marcel Meier Kressig, Petra Benz Bartoletta & Doris Aebi Zindel (Hrsg.), *Handbuch Sozialwesen Schweiz* (S. 319-325). Bern: Haupt.
- Zwilling, Michael. (2007). *Handlungsmethoden in der Sozialen Arbeit. Zur Entwicklung eines integrativen Modells*. Hamburg: Kovac.

Anhang 1: Kurzerklärung zum Forschungsprojekt

Für die Teilnehmenden

Mein Name ist Stephanie Disler. Ich bin Sozialarbeiterin und war während und nach dem Bachelorstudium während 3,5 Jahren in der Schulsozialarbeit tätig. Im Herbst 2011 habe ich berufsbegleitend das Masterstudium in Angriff genommen. Dieses Forschungsprojekt findet im Rahmen der Masterarbeit statt, mit welcher ich das Studium abschliessen werde.

In meiner Masterthesis gehe ich der Frage nach dem methodischen Handeln in der Schulsozialarbeit nach. Mein Erkenntnisinteresse liegt darauf zu erfahren, **wie** Schulsozialarbeitende arbeiten, d.h. wie sie den Prozess eines Falls gestalten und was darin ihr Handeln ausmacht. Der Fokus liegt dabei nicht darauf, ob diese Arbeitsweise den Schüler/innen, Lehrpersonen oder Eltern zusagt oder nicht, sondern er liegt auf der Sicht der Professionellen auf ihre eigene Arbeit.

Um davon ein Bild zu erhalten, möchte ich bereits bestehende Schulsozialarbeitsteams befragen, indem ich diese zu einer Gruppendiskussion einlade und sie über ein Fallbeispiel und ihre Arbeitsweise darin sprechen lasse. Der Fokus liegt auf der Diskussion. Es geht in keiner Weise darum, Wissensfragen zu stellen resp. zu beantworten. Die Diskussion wird von der Forscherin geleitet, durch gezieltes Nachfragen ihrerseits bereichert und durch weiterführende Fragen ergänzt.

Die Diskussion dauert voraussichtlich zwischen 1.5 und 2 Stunden und wird auf ein digitales Aufnahmegerät gespeichert. Die Diskussion findet ohne Teamleitung statt.

Sämtliche Informationen aus der Gruppendiskussion werden streng vertraulich und anonymisiert behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Die Audiodateien des Interviews werden spätestens nach Beendigung des Forschungsprojektes gelöscht und die Angaben so stark anonymisiert, dass keinerlei Rückschlüsse auf Personen resp. auf Ihre Fachstelle gemacht werden können. Die Arbeit will nicht eine spezielle Schulsozialarbeitstelle untersuchen, sondern allgemeine Erkenntnisse über das methodische Handeln in der Schulsozialarbeit ziehen und damit zur Professionalisierung beitragen.

Damit Sie als Professionelle/r und Ihr Team einen Nutzen aus Ihrer Teilnahme am Forschungsprojekt ziehen können, möchte ich Ihnen die Resultate der Arbeit gerne im Rahmen einer Teamsitzung präsentieren und Sie damit an meinen Erkenntnissen teilhaben lassen. Dies wird voraussichtlich ab Sommer / Herbst 2015 möglich sein.

Ich bin Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mich durch Ihre Bereitschaft, für eine Gruppendiskussion zur Verfügung zu stehen, in meiner Masterarbeit unterstützen.

Herzlichen Dank und freundliche Grüsse

Stephanie Disler

Masterstudentin des Kooperationsmasters Bern, Luzern, Zürich, St. Gallen

Für die Stellenleitenden

Es ist mir aus forschungsmethodischen Überlegungen nicht möglich, dem Team meine konkrete Fragestellung im Voraus zu unterbreiten. Dies würde die Teilnehmenden unnötig in ihren Ausführungen und damit in der Diskussion einschränken. Die Diskussion soll möglichst offen und realitätsnah sein, weshalb sich die Sozialarbeitenden nicht im Voraus Gedanken zur Fragestellung machen müssen.

Mein Ziel ist es, sehr offen an die Forschung heranzugehen. Die Diskussion werde ich anhand eines Fallbeispiels fruchtbar und anregend gestalten. Je nach Intensität der Diskussion greife ich als Forscherin mehr oder weniger in das Geschehen ein. Grundsätzlich halte ich mich jedoch zurück und lasse das Team alleine arbeiten.

Aufgrund der Gefahr eines Autoritätsgefälles innerhalb der Gruppe und damit einer Beeinflussung des Diskussionsverlaufs sollen Sie als Stellenleitende nicht an der Diskussion teilnehmen. Dafür bitte ich um Verständnis. Selbstverständlich erhalten Sie später Einblick in die Resultate.

Anhang 2: Fallbeispiel als Grundlage der Gruppendiskussionen

Einzelfallhilfe Schulsozialarbeit

Vorgeschichte:

Als Schulsozialarbeiter/in kennen Sie die 8. Klasse von Herrn Zimmermann. Sie haben zu Beginn des Schuljahres (September) zweimal mit der ganzen Klasse zum Thema Klassenrat gearbeitet und dabei auch einige teambildende Spiele mit der Klasse gemacht. Ihnen ist in dieser Klasse unter anderen Reto aufgefallen, und zwar, weil Sie ihn so gar nicht einschätzen konnten. Dazu hätte er auch viel zu wenig gesagt. Er fiel Ihnen also durch seine Zurückhaltung, Unsicherheit (oder Desinteresse?) auf und dass er mit seinen Klassenkamerad/innen in keiner oder nur in von aussen erzwungener Interaktion stand. Im Anschluss an Ihre Intervention hatten Sie sich kurz mit dem Klassenlehrer Herr Zimmermann unter anderem über ihn ausgetauscht. Herr Zimmermann seinerseits hatte sich schon Gedanken über Reto gemacht und deshalb auch zweimal das Gespräch mit ihm gesucht. Reto sei jedoch nie darauf eingestiegen und sagte jeweils, es gehe ihm gut. Auch von den Eltern habe er noch nie eine Meldung bekommen.

Situation:

Mitte Januar erhalten Sie am frühem Dienstagnachmittag einen Anruf von Frau Weber, der Mutter von Reto. Sie ist am Telefon ziemlich aufgebracht und erzählt Ihnen, dass es Reto in der Klasse gar nicht gut gehe und er heute Nachmittag zum ersten Mal nicht in die Schule wollte. Es sei ihr durch gutes Zureden dann doch noch gelungen, ihn dazu zu überreden und sie nehme an, er sei in der Schule angekommen und nehme wie gewohnt am Unterricht teil. Schliesslich sei ihr Junge stark, da könnten ihm so ein paar blöde/böse Kollegen nichts anhaben. Mit dem Klassenlehrer habe sie bereits kurz nach den Winterferien das Gespräch gesucht, denn schon in den Ferien habe sich ihr Sohn mehrfach negativ über die Klassensituation geäussert. Herr Zimmermann habe jedoch keinerlei Interesse gezeigt und es sei seither „nichts geschehen“, weshalb sie nun direkt auf Sie als Fachperson für solche Fälle zukomme. Sie möchte gerne ein Gespräch mit allen Beteiligten und bittet die SSA, dies zu organisieren. Auf Rückfragen von Ihrer Seite berichtet Frau Weber weiter, dass ihr Sohn nichts von ihrem Telefonat wüsste, er aber bestimmt zu einem Gespräch kommen würde. (Ihr Mann finde das alles nicht so schlimm und würde deshalb wohl eher nicht teilnehmen.)

Frau Weber hat nichts dagegen, wenn Sie mit der LP sprechen. Sie möchte einfach, dass Sie sich der Sache annehmen und möglichst bald dieses Treffen vereinbaren.

Wie gehen Sie nun vor?

Anhang 3: Datenschutzvereinbarung

Datenschutzvereinbarung

für die Gruppendiskussionen im Rahmen der Masterthesis von Stephanie Disler
zum methodischen Handeln in der Schulsozialarbeit

Hiermit erkläre ich, dass ich sämtliche Informationen, die ich im Rahmen der aufgezeichneten Gruppendiskussionen erhalte, vertraulich behandeln und anonymisieren werde. In der Arbeit und in allen Veröffentlichungen, die aus der Arbeit entstehen, werden keinerlei Rückschlüsse auf die Personen der Gruppendiskussionen und auf die Fachstelle möglich sein.

Es werden insbesondere folgende Punkte beachtet:

- Die Arbeit an öffentlich zugänglichen Computern wird vermieden. Die gespeicherten Erhebungsdaten werden nach Beendigung jeder Sitzung verschlüsselt/gesichert abgelegt.
- Transkriptionen werden soweit als möglich anonymisiert (der Name wird geändert; Aussagen, die Rückschlüsse auf die Person und die Stelle zulassen würden, werden ebenfalls anonymisiert).
- Die Audiodateien werden nach Beendigung des Projektes gelöscht.

Ort /Datum:

Unterschrift der Forscherin:

Anhang 4: Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Ich wurde von Frau Stephanie Disler über das Forschungsprojekt informiert.

Insbesondere weiss ich, dass....

- sämtliche Informationen aus der Gruppendiskussion vertraulich behandelt werden und nur Stephanie Disler zugänglich sein werden. Die Audiodateien des Interviews werden spätestens nach Beendigung des Forschungsprojektes gelöscht.
- ... die Diskussion Bestandteil der Masterthesis von Stephanie Disler ist und alle Angaben, die ich in den Interviews mache, in der Masterthesis und allen allfälligen weiteren daraus resultierenden Veröffentlichungen so stark anonymisiert werden, dass keinerlei Rückschlüsse auf meine Person resp. auf die Fachstelle gemacht werden können.

Ich bin bereit, unter den oben stehenden Bedingungen an der Diskussion teilzunehmen.

Vorname und Name: _____

Unterschrift: _____

Datum: _____

Anhang 5: Initiierung der Gruppendiskussionen

Guten Tag, ich begrüße Sie zu dieser Diskussionsrunde und bedanke mich herzlich, dass Sie sich dafür zur Verfügung gestellt haben.

Mein Name ist Stephanie Disler. Ich bin Sozialarbeiterin, Masterstudentin und war selbst einige Jahre als Schulsozialarbeiterin tätig, bin nun aber auch schon seit 2,5 Jahren nicht mehr dabei. So ist es aber gekommen, dass ich ein besonderes Interesse für dieses Arbeitsfeld entwickelt habe und es deshalb auch zum Forschungsgegenstand meiner Masterarbeit gemacht habe.

Sie haben durch das von mir verschickte Dokument bereits eine Idee erhalten, wofür ich mich interessiere. Ich möchte schauen, wie sie arbeiten. Mich interessiert, wie Sie den Prozess eines Falls gestalten und was darin Ihr Handeln ausmacht. Dazu mache ich mit Ihnen und einem anderen Team eine Gruppendiskussion. Es geht dabei nicht um einen Vergleich, im Sinne wer macht es richtig und wer falsch, sondern darum, dass ich meine Untersuchungsergebnisse auf mehr Datenmaterial abstützen kann.

Ich nehme das Gespräch auf Tonträger auf, werde im Anschluss einzelne Sequenzen transkribieren und auswerten.

Damit ich eine Ahnung habe, wer alles anwesend ist, schlage ich vor, eine kurze Vorstellungsrunde zu machen. Gerne würde ich diese jedoch bereits aufzeichnen, so dass ich Sie vorerst darum bitten möchte, mir dafür Ihr Einverständnis zu geben (Einverständniserklärung abgeben, erläutern und unterzeichnen lassen).

Gut, nun kann ich die Aufnahmegeräte starten (Geräte starten).

Zurück zur Vorstellungsrunde. Bitte sagen Sie mir doch kurz ihren Namen (Hinweis Anonymität, es geht darum, dass ich der Diskussion besser folgen kann), welches Ihre Ausbildungs- und Weiterbildungen sind, wo Sie diese gemacht haben und seit wann Sie in der SSA und seit wann an dieser Stelle tätig sind (Sitzordnung aufzeichnen und Namen notieren).

→ zur Orientierung Stichworte zur Vorstellungsrunde auf Flipchart

Vielen Dank.

Rahmen der Diskussion und Ablauf:

Ich werde Ihnen nun ein Fallbeispiel aushändigen und dieses lesen lassen. Im Anschluss bitte ich Sie darüber zu diskutieren, wie Sie diesen Fall als SSA angehen würden. Führen Sie Ihre Überlegungen ruhig detailliert aus. Diskutieren Sie auch in dem Sinne, dass Sie nicht einer Meinung sein müssen, es darf ruhig eine Auseinandersetzung stattfinden. Sie dürfen dabei auch Bezüge zu

anderen Situationen und Erfahrungen aus Ihrer Praxis machen. Es soll nicht so sein, dass Sie eine/r nach dem anderen ihr Vorgehen schildern, sondern dass Sie zusammen diskutieren, welchen Weg Sie warum einschlagen.

Ich selbst werde mich nicht an der Diskussion beteiligen. Es stimmt in dem Sinne nicht, wenn ich Ihnen in der schriftlichen Vorstellung meines Forschungsprojekts geschrieben habe, dass ich diese Diskussion leite. Ich überlasse Sie da in einem ersten Teil quasi sich selbst. Am Ende werde ich Nachfragen stellen.

Sie haben sich 2 Stunden Zeit genommen. Ich denke, dass Sie nun eine Stunde ca. diskutieren und ich dann noch Nachfragen stelle. Sie dürfen mir das Timing voll und ganz überlassen.

Gibt es noch Fragen zum Vorgehen?

Material:

- zwei Aufnahmegeräte + iphone
- Flip mit Stichworten zur Vorstellungsrunde
- Wecker (Zeitmanagement)
- Fallbeispiele ausgedruckt
- Einverständniserklärungen und Vertraulichkeitserklärungen ausgedruckt
- Wasser und Becher
- kleines Dankeschön

Sitzordnung:

Auf egalitäre Sitzordnung achten (Lamneck, 2005, S. 120), evtl. mit Fotoapparat Situation dokumentieren. Distanzen zwischen den Diskussionsteilnehmenden sollten mehr oder wenig gleich sein (deshalb kein Hufeisen, keine elliptische Anordnung).

Anhang 6: Transkriptionsregeln

(.)	Pause
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers, der Sprecherin)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers, der Sprecherin)
?	stark steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=ne	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äusserungen
()	Unverständliche Äusserung, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äusserung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen

TiQ: Talk in Qualitative Social Research.

Bohnsack, 2010b, S. 236