

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW

Hochschule für Soziale Arbeit

Master of Arts in Sozialer Arbeit mit Schwerpunkt Soziale Innovation

Vom Arbeitsbündnis zum konkreten Auftrag

Gestaltung gelingender Auftragsklärung im
Erstgespräch zwischen Lehrpersonen und
Schulsozialarbeit.

Carina Ebersbach
Eingereicht bei Prof. Dr. Olivier Steiner

Olten, Juli 2016



Abstract

Diese Master Thesis beschäftigt sich mit der Frage nach Faktoren für ein gelingendes Arbeitsbündnis innerhalb des Erstgesprächs zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit. Ausgangslage war die Tatsache, dass die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit durch fachlich unterschiedliche Perspektiven und Rollen erschwert ist und sich damit als ebenso hinderlich für eine klare Auftragsklärung darstellen kann. Ziel dieser Arbeit war es deshalb, Lehrpersonen und Schulsozialarbeit nach den - aus ihrer (fachlichen) Sicht – wahrgenommenen Erfolgsfaktoren innerhalb der Zusammenarbeit in einem Erstgespräch zu befragen. Ausgangspunkt waren dafür die bisherigen Erkenntnisse zu Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit sowie über wichtige Merkmale von Erstgesprächen, die als Grundlage für den Interviewleitfaden und die Kategorien dienten. Die Auswertung fand mittels Inhaltsanalyse nach Mayring statt und diente dazu, die gemachten Aussagen in eine Struktur von neuen Dimensionen zu bringen, in denen die Erkenntnisse von beiden Fachpersonen miteinander verglichen wurden. Aus der Analyse des Materials konnten zum einen bisherige Erkenntnisse zur Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen bestätigt werden. Zum anderen verdeutlichte sich, dass die Grundlage jedes Arbeitsbündnisses die Begegnung auf Augenhöhe, gegenseitige Wertschätzung sowie die unbedingte Kommunikation und Offenheit über Rollen, Sichtweisen und Zuständigkeiten bilden. Diese Erkenntnisse wurden in einem Rahmenkonzept mithilfe von Zielen und Handlungsweisen verdichtet und sollen als Grundlage für die Weiterentwicklung eines Kooperationskonzepts zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen dienen.

Inhalt

Einleitung	5
1. Ausgangslage	10
1.1 Aktueller Forschungsstand.....	11
1.2 Abgrenzung und Begründung der Arbeit	18
2. Theoretische Grundlagen	20
2.1 Arbeitsfeld Schule.....	20
2.1.1 Rolle der Lehrperson.....	22
2.2 Schulsozialarbeit – ein noch junges Arbeitsfeld	23
2.2.1 Grundsätze und Handlungsprinzipien	26
2.2.2 Begründungsmuster, Zielgruppen und Leistungen	30
2.2.3 Methoden und methodisches Handeln.....	31
2.2.4 Beratung in der Schulsozialarbeit	33
2.2.5 Kooperation in der Beratung	35
2.3 Erstgespräch und Auftragsklärung.....	39
2.3.1 Merkmale gelingender Auftragsklärung in Beratungsgesprächen	40
2.4 Folgerungen.....	44
2.5 Verständnis von Qualitätsentwicklung und -sicherung	46
2.6 Konzeptarbeit – Rahmenkonzept.....	47
3. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	48
3.1 Begründung der ausgewählten Forschungsperspektive und des -zugangs	49
3.2 Methodisches Vorgehen.....	51
3.2.1 Inhaltsanalyse nach Mayring	51
3.2.2 Aufbau des Interviewleitfadens.....	58
4. Ergebnisse	61
4.1 Kategorienbildung.....	61
4.1.1 Darstellung und Erläuterung der Kategorien	62
4.2 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen	76
4.2.1 Schlussfolgerungen und Bezug zum Praxisfeld «Schulsozialarbeit»	81
4.3 Möglichkeiten und Grenzen des Forschungsdesigns	82
4.4 Ausblick und weitere Forschung	84
5. Rahmenkonzept	84
5.1 Ausgangslage und Begründung	85
5.2 Zielgruppe	85
5.3 Ziele und Handlungsregeln	86
5.4 Schlussbemerkungen - Qualitätssicherung	88
Anhang	96

Anhang 1: Kodierleitfaden	96
Anhang 2: Interviewleitfaden.....	98
Anhang 3: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung	102
Anhang 4: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse	103
Anhang 5: Interviewauswertung Schulsozialarbeit (Endkategorien)	104
Anhang 6: Interviewauswertung Lehrpersonen (Endkategorien).....	107
6. Ehrenwörtliche Erklärung	110

Abkürzungsverzeichnis

bspw.	beispielsweise
LP	Lehrperson/en
resp.	respektive
SSA	Schulsozialarbeit
SSAr	Schulsozialarbeitende
u.a.	unter anderem

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeit	36
Abbildung 2: Merkmale Kooperativer Gesprächsführung.....	39
Abbildung 3: Ablaufschema Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl.)	52
Abbildung 4: Ablaufmodell deduktive Kategorienbildung (vgl.).....	55
Abbildung 5: Inhaltliche Strukturierung und Zusammenfassung	62
Abbildung 6: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung (vgl.)	102
Abbildung 7: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010: 68)....	103

Einleitung

Das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit (SSA) ist noch jung und dennoch hat sich kaum ein anderer Bereich der Sozialen Arbeit in den letzten Jahren derart rasant entwickelt. Immer wieder bot SSA Diskussionsstoff; sei es politisch oder unter Fachleuten. Auch die Neuerscheinungen unter der Literatur zum Thema Schulsozialarbeit dürften aufzeigen, dass dieses Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur an Bedeutung gewonnen, sondern auch eine neue Qualität bekommen hat. Ebenso sollte SSA der von Grossmann (1987) bedachten Zuschreibung als „Aschenputtel im Schulalltag“ langsam entwachsen sein – immer mehr Schulen fordern diese ein. So können in der Schweiz seit Mitte der 1990er Jahre immer mehr Standorte verzeichnet werden, die Schulsozialarbeit einführen. Schätzungen aus dem Jahr 2008 belaufen sich auf rund 400 Schulsozialarbeitende (SSAr) für ca. 1000 Schulen. Bis zum Jahr 2010/2011 sollten sich diese Zahlen auf mindestens 450 SSAr für etwa 1100 Schulen vermehrt haben, glaubt man den Vermutungen zur Praxisentwicklung in den Kantonen (vgl. Baier 2011: 61, 62). Eine Übersicht über die quantitative Verbreitung von SSA stellte sich bisher jedoch als Herausforderung dar, da die Einführung der SSA häufig auf Gemeinde-Ebene stattfindet und es entsprechend wenig übergeordnete Stellen gibt, welche eine Datensammlung dahingehend vornehmen (vgl. Baier/ Schnurr 2012: 87f.).

Trotz der offensichtlichen Verbreitung von SSA bestehen auch heute noch Probleme in der konkreten Umsetzung kooperativer Beziehungen zwischen Schule und SSA. (vgl. Jongebroed/Niesllony 2002:1) Geändert aber haben sich vor allem die Rahmenbedingungen, die in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft interdisziplinäre Zusammenarbeit aller Fachleute erforderlich machen. Besondere Herausforderungen stellen dabei veränderte Erziehungsbereiche, neue familiäre Strukturen, steigende Anforderungen im Bildungsbereich und damit einhergehender Druck sowie zugleich schwer zu berechnende Aussichten hinsichtlich beruflicher Perspektiven dar. Damit sieht sich die Schule mehrfach komplexen Themenbereichen gegenüber – einerseits muss sie durch die steigenden Anforderungen selektieren, um andererseits den dadurch produzierten „Problemfällen“ erzieherisch beiseite zu stehen. Schule hat demnach nicht mehr nur einen Bildungsauftrag, sondern muss Sorge dazu tragen, dass sich Schülerinnen und Schüler zu möglichst lebensstüchtigen jungen Menschen entwickeln, indem sie bspw. Sozialkompetenzen fördern. Die Nachfrage nach fachlicher Unterstützung wird daher immer deutlicher, bringt dabei jedoch neue Herausforderungen in der Interaktionskultur des Systems Schule mit sich, die es zu bewältigen gilt (vgl. Jongebroed/Niesllony 2002:2).

SSA ist von ihrem Auftrag her als Bindeglied zwischen Jugendhilfe und Schule zu verstehen und von daher auf eine erfolgreiche und enge Zusammenarbeit mit Lehrpersonen angewiesen (vgl. Olk/Speck 2001: 69ff.). Ein besonderes Augenmerk sollte deshalb auf die Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeit gelegt werden. Hierbei treffen zwei sehr unterschiedliche Disziplinen aufeinander, die unterschiedliche Ansichten und Vorgehensweisen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen aufweisen, da sie bereits von ihrem beruflichen Habitus aus völlig andere Ziele verfolgen. Ein Beratungsgespräch zu einem bestimmten Fall bedarf daher eines offenen Austauschs über das gemeinsame Vorgehen, wie auch gegenseitigem Respekt und Vertrauen. Dabei müssen die jeweiligen Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten beider Fachkräfte berücksichtigt werden. Von Gunten (2011: 26) spricht ferner von der Herausforderung, die Kompetenzen und Aufgabenbereiche für ein einheitliches Modell zu definieren. Es ist deshalb wenig verwunderlich, dass es bisher noch an grundlegenden Konzepten hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden mangelt.

Einen grossen Teil der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und SSA machen Beratungsgespräche aus. Dabei unterscheiden sich diese zu anderen Beratungsleistungen, indem sie direkt innerhalb der Schulen bereitgestellt werden. Die Komplexität der schulischen Strukturen, das Vorhandensein verschiedener Förder – und Beratungsangebote sowie die Anforderungen unterschiedlichster Beteiligter erfordern einen klar definierten Auftrag, der nach entsprechenden Planungshilfen verlangt. (vgl. Bösch 2008: 6). Der Auftrag der SSA beginnt mit dem Erstkontakt resp. einem Erstgespräch, in welchem die Weichen für eine gelingende Zusammenarbeit gestellt werden können. Da die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen einen so grossen und wichtigen Teil der SSA einnimmt, soll der Fokus dieser MA-Thesis sein, wie ein gelingendes Arbeitsbündnis zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit an Primarschulen stattfinden kann. Dabei interessiert vor allen Dingen das Erstgespräch in der Auftragsklärung, bei dem es u.a. um die Definition des IST-Zustandes, Zuständigkeiten, Ziele, aber auch das Herausstellen von Ressourcen geht und damit eine wichtige Grundlage für die professionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und SSA darstellt sowie einen klaren Rahmen für die weitere Vorgehensweise bieten kann.

Die vorliegende Arbeit geht dabei folgender Leitfrage nach:

Was sind Merkmale gelingender Arbeitsbündnisse im Erstgespräch innerhalb der Auftragsklärung, in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit an Primarschulen?

Ziel der vorliegenden Master-Arbeit ist herauszufinden, was einem gelingenden Arbeitsbündnis im Erstgespräch zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen zuträglich ist, d.h. welche Kategorien sich ableiten lassen, die in Erstgesprächen für die Beratung bedeutend sind und damit für ein gelingendes Arbeitsbündnis sorgen können. Daraus sollen ferner Leitlinien für ein Rahmenkonzept erstellt werden, welches als Arbeitsgrundlage einerseits sowie als Basis für eine Konzeptausarbeitung zum Thema „Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit“ dienen kann. Der Praxisalltag zeigt auf, wie herausfordernd sich die Kooperation jener beiden Fachpersonen gestaltet und wieviele Missverständnisse sich im Verlaufe des Arbeitsprozesses zeigen, die allenfalls bereits im Erstgespräch, spätestens aber im Verlauf des Prozesses hätten vermieden oder zumindest aufgelöst werden können. Indem beide Fachpersonen die Möglichkeit haben, über ein stattgefundenes Erstgespräch zu reflektieren, besteht die Chance, Bedürfnisse und Wünsche für die Zusammenarbeit sichtbar zu machen und diese für zukünftige Gespräche zu berücksichtigen oder einzubinden.

Die Arbeit spricht vom Begriff „gelingend“, da dieser als kritisch betrachtet werden kann und Differenzierungsmöglichkeiten offen lässt. So wird auch in der Literatur eine gelingende Auftragsklärung unterschiedlich erfasst. Anhand von Vergleichen aus den verschiedenen Theorien zur Beratung und Auftragsklärung (vgl. *Kapitel 2.3.1*), welche Merkmale für ein Gelingen wichtig sind, sollen die Dimensionen für die Interviewleitfäden gebildet werden. Hierbei soll v.a. auf allgemeine Gesprächsphasenkonzepte für das Erstgespräch, zur kooperativen Gesprächsführung nach *Redlich (2009)* sowie auf den Basisansatz des «Klärungsgesprächs» nach Thomann und Schulz von Thun (2003: 41-50) Bezug genommen werden, die als breite Grundlage von Beratungsgesprächen dienen, ohne bereits einen bestimmten Ansatz zu verfolgen, aber dennoch Offenheit für die Integration grundlegender Ansätze der SSA (Ressourcen- und Lösungsorientierung u.a.) bewahren.

Darüber hinaus setzt sich die Arbeit zum Ziel, ein besseres Verständnis für die unterschiedlichen Rollen und Erwartungen beider Berufsgruppen zu erhalten und damit ebenso Ressourcen sichtbar zu machen, die beide Berufsgruppen besitzen. Dies würde den Fokus auf die Qualitäten einer Zusammenarbeit richten, statt ausschliesslich auf trennende Faktoren.

Nicht weniger hat SSA den Auftrag, Qualität zu sichern und weiter zu entwickeln. Dabei kann die Zusammenarbeit zwischen SSA und Lehrpersonen als einer der wichtigen Faktoren für die „*Qualität der Leistungserbringung*“ (von Gunten 2011: 33) gesehen werden. Baier spricht dabei von der Notwendigkeit, Kooperationen durch die gemeinsame Arbeit an bestimmten Sachverhalten für eine gelingende Zusammenarbeit zu konkretisieren (vgl. Baier 2011: 359).

Die Forschungsfrage geht davon aus, dass es bestimmte Faktoren bei der Auftragsklärung – speziell während des Erstgesprächs - zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden gibt, die zum Gelingen eines Arbeitsbündnisses beitragen oder dieses erschweren können. So zeigen empirische Befunde, wie wichtig zu Beginn von Aufträgen die Klärung der gegenseitigen Erwartungen, Befürchtungen, Ziele und Funktionen ist. (vgl. Speck 2006: 266 / Widulle 2011: 142). Um herauszufinden, welche Faktoren dabei eine Rolle spielen und wie sich diese bei der Auftragsklärung äussern, werden Interviews mit Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen durchgeführt, die bereits ein erstes Gespräch miteinander geführt haben, welches Gegenstand der Befragung sein wird. Dabei werden Fragen entlang von Dimensionen, welche von Literatur und Wissenschaft als gelingend für das Erstgespräch gelten, entwickelt. Wie bereits erwähnt, soll der Fokus auf eine bestimmte Gesprächsmethode oder einen bestimmten Ansatz bewusst unterbleiben, da zum einen das Spektrum von Ansätzen sehr gross ist und individuell nach Fall, Menschenbild und professioneller Haltung variieren kann; zum anderen soll eine Offenheit bewahrt werden, die die zu Interviewenden nicht in eine bestimmte Richtung drängen und damit ggf. die Ergebnisse verfälschen würden. Zudem können die unterschiedlichen Ansätze allenfalls auch Vor- und Nachteile bei der Auftragsklärung sichtbar machen.

Im ersten Kapitel dieser Arbeit soll anhand von Studien und wissenschaftlichen Erkenntnissen der aktuelle Forschungsstand aufgezeigt und die Arbeit begründet werden. Es soll hervorgehen, welche Erkenntnisse für die Auftragsklärung zwischen SSA und Lehrpersonen bereits vorhanden sind, wo die Innovation dieser Arbeit liegt und wie der Aufbau zu begründen ist.

Das zweite Kapitel gibt einen Überblick über die Theoretischen Erkenntnisse und Terminologien. Zum einen sollen dabei die zwei sehr unterschiedlichen Fachbereiche näher gebracht werden und welche Schwierigkeiten, aber auch Chancen, diese für eine gelingende Zusammenarbeit mit sich bringen können. Des Weiteren wird auf Begrifflichkeiten wie Beratungsformen, Arbeitsbündnisse und Auftragsklärung sowie Kooperation im Zusammenhang mit Beratung von Lehrpersonen näher eingegangen, welche für diese Arbeit wichtige Definitions-Grundlagen bilden und schlussendlich für die Bildung der Dimensionen des Interviewleitfadens dienen. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf der Definition von Merkmalen gelingender Auftragsklärung im Erstgespräch.

Im dritten Kapitel wird die Forschungsperspektive der vorliegenden Arbeit erläutert und die Forschungsfragen vorgestellt, welche mit zur Beantwortung der Hauptfragestellung führen sollen. Grundlage für das zu analysierende Material bilden dabei sechs Interviews, mit je drei

Schulsozialarbeitenden und drei Lehrpersonen. Die Interviewleitfäden werden aufgrund der beiden unterschiedlichen Fachperspektiven und Rollen separat erstellt und durchgeführt. Zudem können beide Fachbereiche so freier von ihrer Perspektive berichten und ggf. Schwierigkeiten, die bei der Auftragsklärung bestanden, ansprechen.

Zu Beratungsgesprächen und Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit besteht bereits einiges an Wissen. Die Arbeit zielt deshalb nicht darauf ab, neue Theorien zu generieren, sondern bestehendes Wissen zu nutzen und mit daraus entstehenden neuen Erkenntnissen, spezifisch auf die Auftragsklärung im Erstgespräch fokussiert, zu ergänzen. Die neuen Erkenntnissen sollten auf ihre Praxistauglichkeit hinterfragt und allenfalls kritisch beleuchtet werden.

Um eine möglichst breite Auswahl an Faktoren zu erhalten, scheinen sich qualitative Methoden am besten zu eignen. Für die Auswertung der Interviews wird die Inhaltsanalyse nach Mayring angewandt, da durch diese Technik ein Ordnen und Strukturieren unterschiedlichster Informationen hin zu bestimmten Kategorien möglich wird und diese miteinander verglichen werden können. Nicht zuletzt können diese Kategorien als Leitlinien für ein Rahmenkonzept dienen.

Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse der Arbeit präsentiert. Diese enthalten die gebildeten Kategorien auf Grundlage der Inhaltsanalyse und sollen mit den zuvor erstellten Dimensionen für die Interviewleitfäden miteinander verglichen werden. Anhand von Textausschnitten und Teilen des ausgewerteten Materials werden die Ergebnisse verdeutlicht. Im Anschluss soll die Haupt-Fragestellung sowie Unterfragen beantwortet, die Ergebnisse diskutiert und kritisch hinterfragt werden. Der Bezug zur Praxis Schulsozialarbeit wird ebenso gemacht wie die Verknüpfung mit dem Begriff der „Qualitätssicherung“. Mögliche Fragen, die sich zukünftig stellen könnten, werden aufgegriffen.

Anhand der gebildeten Kategorien wird ein Rahmenkonzept erstellt, welches im Kapitel fünf erläutert werden soll. Dieses Rahmenkonzept kann als Arbeitsgrundlage spezifisch bei der Auftragsklärung zwischen Lehrpersonen und SSA im Erstgespräch dienen resp. als Leitlinien für eine Konzeptentwicklung zum Thema „Zusammenarbeit zwischen SSA und Lehrpersonen“ genutzt werden. Die in dem Rahmenkonzept formulierten Ziele können als Möglichkeiten zur Weiterentwicklung betrachtet werden.

Nach v. Spiegel (2011: 254) setzen sich Konzepte aus mehreren Teilen zusammen (Rahmenkonzepte; Schulstandortkonzepte usw.), die erst zusammengenommen die Ansprüche einer Konzeption erfüllen. Dennoch werden Rahmenkonzepte als wichtige Voraussetzungen gesehen, nachhaltig fachliche Schulsozialarbeit zu leisten. (vgl. Ermel/Haupt/Stüwe 2015: 150).

Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass die hier vorliegende Arbeit zur Auftragsklärung zwischen SSA und Lehrpersonen nur einen Teilaspekt dieser Thematik aufzeigen kann. Auftragsklärung ist dabei als ein Prozess zu betrachten, den es immer wieder im Verlauf der Zusammenarbeit zu überprüfen gilt, jedoch diese zu Beginn eines Arbeitsprozesses als wichtig erachtet werden muss und damit einen bedeutenden Anteil zur Verbesserung und Reflexion der eigenen Arbeit leisten kann. Zudem sind Aufträge in der Schulsozialarbeit vielschichtig und komplex, weshalb ein Rahmenkonzept zwar Struktur und Arbeitsansätze, nicht jedoch eine Überprüfung des Einzelfalls ersetzt. So sind der Arbeit in dem Sinne Grenzen gesetzt, dass nicht vollends erfasst werden kann, wie gut die befragten SSA in das jeweilige Schulhaus eingebunden sind, nach welchen Konzepten und Methoden gearbeitet wurde, welche Schulhauskultur vorherrscht und welches Wissen über die Ressourcen der jeweiligen Berufsgruppen vorhanden ist. Diese Einflussfaktoren müssen bei Konzeptionen mitbedacht werden und gelten als wichtige Einflussfaktoren für das Gelingen von Arbeitsbündnissen (vgl. Kretschmer 2012: 62; Ermel/Haupt/Stüwe 2015: 271).

1. Ausgangslage

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden, mit Fokus auf die Auftragsklärung im Erstgespräch. Als Grundlage dienen dabei aktuelle Erkenntnisse und bestehendes Wissen zu dieser Thematik, um aufzuzeigen, was bereits besteht und wo allenfalls Lücken existieren. Daraus begründen sich das gewählte Thema, der Fokus sowie die Abgrenzung zu anderen Bereichen dieses Forschungsgegenstandes. Die Arbeit stützt sich dabei überwiegend auf Studien aus dem deutschsprachigen Raum. Es ist ebenso darauf hinzuweisen, dass die meisten nachfolgend erwähnten Studien auf die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden fokussieren, da man inzwischen von einer Zusammenarbeit im Sinne eines kooperativen Zusammenwirkens ausgeht. Drilling (2009: 66f.) betont hierbei, die gemeinsame Verantwortung für das Wohl der Schülerinnen und Schüler zu übernehmen, interdisziplinäre Lösungen zu schaffen und Aufgaben sinnvoll aufzuteilen resp. zu definieren. Dies bedeutet, bezogen auf ein Beratungsgespräch, dass dieses nicht im klassischen Sinne (die Beratungsperson als Experten/Expertin) gesehen werden kann, sondern auf einem beidseitigen Zusammenwirken zum Wohle der Kinder und Jugendlichen beruht, in denen beide Fachpersonen ihr Wissen nutzen. Dies wiederum bildet das gemeinsame fachliche Ziel. Im Idealfall spricht man von einer kooperativ-konstruktiven oder partnerschaftlichen Zusammenarbeit. Da dies für die Auftragsklärung zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden einen wesentlichen Unterschied zu herkömmlichen Beratungen

darstellt, soll darauf in einem separaten Kapitel noch näher eingegangen werden. (vgl. *Kapitel 2.2.5*).

1.1 Aktueller Forschungsstand

Die Schulsozialarbeit hat in den letzten zehn Jahren enorm an Bedeutung gewonnen, das Praxisfeld entwickelt sich stetig weiter und damit einhergehend nehmen wissenschaftliche Untersuchungen und Studien zu. Das empirisch gesicherte Wissen über Kooperationen zwischen SSA und Schule ist nach wie vor – trotz der erforderlichen engen Zusammenarbeit in diesem Bereich – begrenzt. Erst zu Beginn der 2000er Jahre konnte eine Zunahme an breit angelegten Forschungen verzeichnet werden, die sich nicht nur auf Einzelschulen oder projektbezogene Fragen bezogen. Trotz der Zunahme sind Erkenntnisse zu Wirkungszusammenhängen und Handlungsprogrammen weiterhin begrenzt, da sie bisher mehrheitlich zum Zwecke der Implementierung oder Legitimation eines bestimmten Programms dienten, nicht aber der Wissensgenerierung an sich. Zusammenfassende Analysen, die bisherige Erkenntnisse aus Einzelbefunden vergleichen, fehlen grösstenteils oder sind bruchstückhaft vorhanden. (vgl. Olk/Speck 2009: 910f.) Für Wirkungsforschungen scheint auch die Schwierigkeit zu bestehen dass - aufgrund regionaler Unterschiede und umfangreicher Handlungsprogramme - die Untersuchungsdesigns komplex sowie Längsschnittstudien und Kontrollgruppen erforderlich werden (vgl. ebd: 922).

Dennoch beschäftigten sich bereits zu einem frühen Zeitpunkt diverse Praxisberichte und Begleitforschungen mit dem Thema Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. So zeigen Berichte und Projektanalysen aus den 1970er Jahren bereits auf, dass es zwischen beiden Fachpersonen immer wieder zu Kooperationsproblemen kam (vgl. Kentler 1972; Tillmann 1972; Bauche/Goeschel 1974; Abels/Peltzer-Gall 1976; Arbeitskreis hessische Sozialarbeit 1978 und 1980; Malinowski/Herriger 1979). Speck (2006) hat diese im Folgenden genauer ausgeführt:

So fehlten zu Anfang der Zusammenarbeit zwischen beiden Fachkräften genaue Klärungen zu den Erwartungen, Ängsten, aber auch Zielen und Aufgabenbereichen der Schulsozialarbeit. Aufgrund des neuen Bereichs musste sich die SSA zudem erst in ihrer Rolle und den Aufgaben finden. Des Weiteren wurde erkannt, dass die Fachkräfte ein unterschiedliches Selbstverständnis sowie jeweils andere Herangehensweisen, Strategien und Handlungsspielräume aufwiesen, die längerfristig zu Konflikten führten. Viele Schulsozialarbeitende kritisierten ausserdem das Schulsystem und wollten zu einer Neureform beitragen, was bei der Lehrerschaft wiederum auf Ablehnung stiess. Ebenso trug die geringere Stellung, welche Schulsozialarbeitende gegenüber Lehrpersonen hatten, dazu

bei, dass diesen nur Tätigkeiten aufgetragen wurden, die weniger beliebt waren oder keine besonderen Qualifikationen erforderten (im Sinne der „Betreuungs- und Aufsichtsfunktion“). Hinzu kamen meist zeitlich befristete oder unsichere Anstellungen, die eine längerfristige Kooperation zwischen den beiden Fachbereichen schwierig machten. (vgl. Speck 2006: 268).

In den 1990er Jahren veränderte sich das Interesse an jener Kooperationsproblematik von einer Bestandsaufnahme hin zur Suche nach Erklärungen, die auf theoretischen Analysen begründet werden und zudem Wege zur Verbesserung dieser Problematik aufzeigen sollten. Verschiedenste Quellen weisen darauf hin, dass Barrieren oder Konflikte zwischen beiden Berufsgruppen vor allem aufgrund unterschiedlicher Informationsstände, Rahmenbedingungen, berufseigener Kulturen sowie gegenseitiger Vorbehalte entstehen. (vgl. Hollenstein 2000a; Hartmann 1998; Frommann/Kehrer/Liebau 1987). Speck (2006) weist jedoch darauf hin, dass sich günstige Bedingungen und Kooperationsprobleme nicht grundsätzlich ausschließen, sondern vielmehr eine Kommunikation über genau jene Barrieren und Konflikte geführt werden sollte, um gewinnbringend für beide Seiten zu sein (vgl. ebd. 2006: 271). Die bestehenden Erklärungsansätze für Kommunikationsprobleme zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden zeigen nicht nur Begründungen für deren Bestehen, sondern zugleich mögliche Wege zur Verbesserung auf. Diese lassen sich auf die Auftragsklärung beziehen, da sie Faktoren enthalten, die einen entscheidenden Einfluss auf Arbeitsbündnisse zwischen beiden Fachpersonen haben dürften.

Im Folgenden sollen die Erklärungsansätze für Kooperationsprobleme kurz erläutert werden.

Intransparenz:

Das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit ist für Fachpersonen aus anderen Bereichen nach wie vor undurchsichtig, da es bereits während der Ausbildung unterschiedliche Begrifflichkeiten, Konzepte, Kooperationsformen sowie Qualifikationen gibt. Dies führt bei Lehrpersonen immer wieder zu Unsicherheiten in Bezug auf Zuständigkeiten und Kompetenzen. Schulsozialarbeitende sind dabei häufig überhöhten Erwartungen ausgesetzt (bspw. Abbau von Verhaltensauffälligkeiten, Unterstützung bei Hausaufgaben usw.). (vgl. Aden-Grossmann 1995: 255).

Institutionelle Rahmenbedingungen:

Die Schule hat klare Zielvorgaben und Arbeitsabläufe, die wenig Raum für Gestaltungsmöglichkeiten lassen. Im Gegensatz dazu müssen sich Sozialtätige stets auf neue Situationen einlassen sowie Offenheit gegenüber komplexen und nicht planbaren Situationen bewahren und arbeiten prozess-/ergebnisorientiert. Zudem orientiert sich die Soziale Arbeit aufgrund des partizipatorischen Anspruchs an der jeweiligen Lebenswelt

sowie den Bedürfnissen des Einzelnen. (vgl. Olk/Speck 2001). Für die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden bedeutet dies, dass es starke Unterschiede betreffend dem Umgang mit unstrukturierten oder unvorhergesehenen Situationen gibt, die für Lehrpersonen eher als Störung des regulären Unterrichtsablaufs gesehen und damit mehr individualisiert werden. Schulsozialarbeit hingegen betrachtet weniger den Einzelfall, sondern die unterschiedlichen Kontexte. (vgl. Oelerich 1996: 224ff.).

Berufskulturen

Zur Strategie von Lehrpersonen gehört eher das Vermeiden von Kommunikation, da sie von Berufs wegen vor allem auf sich allein gestellt sind und es zur Norm gehört, sich nicht in die Arbeit anderer einzumischen. Zum Schutz vor Urteilen anderer scheint sich diese Norm hartnäckig zu halten. Lehrpersonen sind zudem einem hohen Erwartungsdruck von verschiedenen Seiten ausgesetzt, da das Unterrichten ein hohes Mass an Eigenverantwortung innehat und damit häufig zu Ängsten vor Fehlern führt. Aufgrund dieser berufskulturellen Besonderheiten wird kollegialer Austausch über unterrichtliche Gegebenheiten eher als Einmischung bewertet und daher abgelehnt. Der Sozialen Arbeit hingegen ist eine ausgeprägte Gesprächskultur in die Wiege gelegt, da sie eine ganzheitliche Betrachtungsweise beansprucht und damit unterschiedliche Personen und Professionen in ihre Arbeit einbeziehen muss. Dies gilt vor allem auf dem Gebiet der Schulsozialarbeit, bei dem Sozialtätige auf die Kooperation der Lehrpersonen vor Ort angewiesen sind. Dabei muss jedoch erwähnt werden, dass derartige Kooperationsleistungen nicht zusätzlich honoriert werden und damit zu weiteren Belastungen führen. (vgl. Speck 2006: 272f.). So liessen sich noch weitere Erklärungsansätze darstellen, die im Laufe der Zeit immer wieder festgestellt wurden, wie beispielsweise verzerrte Wahrnehmungen für das jeweils andere Berufsfeld, die Aktualisierung eigener Schulerfahrungen sowie Hierarchisierungsthematiken.

Neben all den erschwerenden Bedingungen für die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Schulsozialarbeit als Unterstützung für den Grossteil der Lehrpersonen erkannt wird und somit nicht mehr am Rande des Schulsystems stehen dürfte. Darauf weisen unterschiedliche Quellen hin (vgl. u.a. DJI 1983; Jongebloed 2002: 4f.).

Aus einer Online-Befragung, die im Rahmen einer Folgestudie aus der Untersuchung „*Auf dem Weg zu einer Statistik von sozialer Arbeit an Schulen*“ durchgeführt wurde, wurden Lehrkräfte aus den Landkreisen Darmstadt-Dieburg und Waldeck-Frankenberg sowie Darmstadt zum Thema Schulsozialarbeit befragt. Dabei wurden einerseits Fragen zum allgemeinen Arbeitsfeld der SSA gestellt, aber vor allem welche Sicht die Lehrkräfte in Bezug auf dieses Tätigkeitsfeld haben. Bei der Frage nach dem Tätigkeitsfeld gaben 88,2% (172

von 195 Personen) an, über Schulsozialarbeit informiert oder zumindest überzeugt zu sein, darüber Bescheid zu wissen. Bezogen auf Konzepte der Schulsozialarbeit gaben mehr als ein Viertel der befragten Lehrpersonen an, nichts von einem vorliegenden Konzept zu wissen. Hingegen gaben 65.1% an, dass ein Konzept für die SSA vorliegt. (vgl. Rezagholinia 2013: 155-162). Olk/ Speck (2004) sagen in diesem Zusammenhang, dass für die Kooperation zwischen SSAr und Lehrpersonen Informationen über Tätigkeitsfelder und spezifische Merkmale der Professionen als sehr wichtig angenommen werden können. So könnten Wirkungsweisen beispielsweise erst aufgrund von Vorinformationen in Zusammenhang gebracht und sichtbar gemacht werden. (vgl. Olk/ Speck 2004: 87f.). Weitere Untersuchungen von Olk, Speck und Bathke (2003) hierzu zeigten auf, dass je enger der Kontakt mit Schulsozialarbeitenden war, desto besser waren Lehrpersonen informiert (vgl. Olk/ /Speck/ Bathke 2003).

Bei der Frage, an wen sich Lehrpersonen bei Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern wenden, wurde mit 79,8% bei den Lehrerinnen und 64,4% bei den Lehrern als erstes das Kollegium gewählt und erst an zweiter Stelle die SSA mit jeweils 37,2% (Lehrerinnen) und 29,3% (Lehrer). In Bezug auf diese letzte Frage liegen gewisse Hypothesen nahe, welche besagen, dass Lehrpersonen die Pausen meist zusammen verbringen und mehr miteinander in Kontakt sind bzw. die Lage des Büros der SSA sowie deren Präsenzzeit im Schulhaus einen Einfluss darauf hat, an wen sich Lehrpersonen eher wenden. (vgl. Rezagholinia 2013: 155-162). Inwiefern diese Ergebnisse einen Einfluss auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und SSA haben, lässt die Studie offen.

Bei einer Befragung an 17 Berliner Schulstationen, also sozialpädagogischen Anlaufstellen an Grundschulen, äusserten Lehrpersonen, sich durch die Arbeit der Schulstationen in hohem Masse entlastet zu fühlen. So wurden in diesem Zusammenhang vor allem die Einzel- und Gruppenarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern sowie Konfliktgespräche und die Arbeit mit den Eltern erwähnt. Empirisch nachgewiesen werden konnte zudem, dass während des Modellprojektes die Kontakte zwischen Lehrpersonen und Sozialarbeitenden zunahm, die Zufriedenheit anstieg, Erfolge positiver bewertet sowie gewisse Vorbehalte, wie beispielsweise das Konkurrenzempfinden, reduziert werden konnte. In Bezug auf Wirkungszusammenhänge liess sich aufzeigen, dass strukturell gut eingebundene Schulsozialarbeitende über mehr Unterstützung seitens Lehrpersonen verfügten. Des Weiteren wurde deutlich, dass die Bewertung der Schulsozialarbeit vor allem von den jeweiligen Erwartungshaltungen abhängig ist. (vgl. Balluseck 2003 und 2004).

Vogel (2006) erhob im Rahmen einer Fallstudie Interaktionsprotokolle zwischen einem Schulsozialarbeiter und an der Schule tätigen Personen. Durch die Auswertung der Protokolle konnte festgestellt werden, dass Schulsozialarbeit diejenige mit den meisten

formellen und informellen Interaktionen ist, die Interaktionen selbst aber wenig auf eine gemeinsame Verständigung hinausliefen. Vogel schloss daraus, dass die zu bearbeitenden Situationen weiterhin unter verschiedenen Perspektiven betrachtet und daraus eine begründbare oder akzeptable Lösung gewählt wurde. Dies ziehe lange Reaktionszeiten nach sich und Handlungen würden individuell entschieden. Die Akzeptanz der Entscheidung hing dabei vom Ansehen resp. der Stellung der entscheidenden Person ab. In den Interaktionen wurde deutlich, dass vor allem Positionskämpfe im Vordergrund standen, diese jedoch nicht thematisiert wurden. (vgl. ebd.: 249-250).

Aus Evaluationen fünf verschiedener Standorte in der Deutschschweiz, welche zwischen 2005 und 2009 durch die Fachhochschule Nordwestschweiz durchgeführt wurden, unterzogen Florian Baier und Rahel Heeg (2011) die Daten einer Sekundäranalyse. Ziel war es dabei, die Daten zusammen zu nehmen und miteinander zu vergleichen, um Antworten auf unterschiedlichste Praxis- und Entwicklungsfragen zu finden. Hinsichtlich der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden sind folgende Ergebnisse dabei entstanden:

Die Erklärung der Lehrpersonen, weshalb eine Zusammenarbeit nicht zustande kommt ist, wenn sie sich selbst als genug kompetent empfinden, Situationen zu lösen, Aufgaben in ihrem eigenen Verantwortungsbereich sehen (bspw. Elternarbeit) sowie ihnen entweder unklar ist, was die Funktion von Schulsozialarbeit ist oder Zweifel über den Sinn einer Zusammenarbeit vorhanden sind. (vgl. ebd.:33). Genügend Kenntnisse über die Angebote von SSA werden demnach als eine der grundlegenden Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit angesehen. Bei Lehrkräften, welche nicht ausreichend informiert waren, hatte dies unterschiedliche Auswirkungen während der Zusammenarbeit. So kooperierten die betreffenden Lehrpersonen entweder gar nicht oder suchten Unterstützung in Situationen, bei denen sich die SSA nicht zuständig fühlte. Dies wiederum hatte zur Folge, dass viel Zeit in Informationen über Angebote, Aufgabenbereiche und Formen von Kooperation investiert werden musste, bevor es zum eigentlichen Lösen von Schwierigkeiten kommen konnte. In diesem Zusammenhang wird allerdings auch die Unterstützung durch die Schulleitung erwähnt, welche als Förderer und Vermittler zwischen SSA und Lehrpersonen einen nicht unerheblichen Stellenwert einnimmt. (vgl. ebd.: 34f.). Die Schulleitung stellt dabei eine wichtige Schnittstelle zwischen LP und SSA dar, da sie aus ihrer Position heraus anregen, anordnen oder eine bestimmte Haltung vor den Lehrpersonen vertreten kann.

Bei denjenigen Standorten, bei denen sich deutliche Probleme in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit zeigten, gab es häufig mehrdeutige Aufträge und unklare oder nicht erfüllbare Erwartungen. An diesen Standorten fühlten sich die Schulsozialarbeitenden seitens Schulleitung wenig unterstützt und bezogen auf ihre

fachlichen Kompetenzen unverstanden. An den übrigen Standorten, welche überwiegend positive Erfahrungen zurückmeldeten, zeigte sich, dass sich alle Beteiligten als gleichwertige Partner betrachten konnten und die Zusammenarbeit zwar als herausfordernd, jedoch auch bereichernd empfunden wurde. Demnach ist für eine gelingende Zusammenarbeit Voraussetzung, dass sich Schule und SSA trotz unterschiedlicher Fachlichkeit gegenseitig schätzen und bereit sind, miteinander zu kooperieren. (vgl. ebd.: 109f.).

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei einem Praxisbesuch einer Berliner Grundschule, welche im Rahmen einer Tagung der Evangelischen Hochschule Berlin und mit Fokus auf die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit, durchgeführt wurde. Als gelingende Faktoren für die Zusammenarbeit werden zum einen Kenntnisse über die jeweilige andere Profession genannt, was im Detail bedeutet, die Rahmenbedingungen, Aufgabenbereiche, Arbeitsweisen und Methoden des anderen zu kennen. Weiterhin wird eine möglichst frühe Kontaktaufnahme - d.h. die Möglichkeit, sich gegenseitig kennenzulernen, bevor ein Ernstfall eintritt - benannt. Für beide Fachpersonen sei es zudem wichtig, einen offenen Umgang mit Rollenkonflikten zu pflegen und rechtzeitig Grenzen zu setzen. Um konstruktive Gespräche gewährleisten zu können, sollten Schulsozialarbeitende möglichst alle Parteien berücksichtigen, statt ausschliesslich im Sinne des Schülers/ der Schülerin. Machtfragen und Konkurrenzsituationen sollten möglichst frühzeitig erkannt und angesprochen werden. Kooperation könne zudem nie als ein abschliessender Prozess betrachtet werden, sondern müsse stets eine Balance zwischen Dienstleistung, Anpassung sowie Abgrenzung finden. (vgl. Hemmesmann 2013:43ff.)

Thimm (vgl. 2000: 71f.) formuliert folgende Grundlagen gelingender Kooperation: So benötigte es zum einen äussere Rahmenbedingungen, wie eine klare Rechtsgrundlage, gesicherte Finanzierungsbasis sowie die Institutionalisierung von Schulsozialarbeit, in Form verbindlicher Vereinbarungen. Zielbestimmungen und Erwartungen sollten gemeinsam ausgehandelt und schriftlich festgehalten werden. Klarheit und Verbindlichkeit könne dabei Orientierung geben, wie viel Zeit investiert werden muss und wie die nächsten Schritte aussehen. Zudem müsse sich Schulsozialarbeit klar positionieren und dürfe sich nicht an den Rand drängen lassen.

Zusammenfassung

Bei all den Ergebnissen, die in den vorhergehenden Seiten dargestellt wurden wird deutlich, dass sich bestimmte Voraussetzungen stets wiederholen und damit als wichtige Merkmale für eine gelingende Kooperation angesehen werden können. Markante Punkte stellen dabei die Klärung der Aufgaben, Zuständigkeiten, Rahmenbedingungen und Ziele des jeweils anderen Fachbereichs dar. So gibt dies zum einen Orientierung, bei welchen Angelegenheiten sich Lehrpersonen an die Schulsozialarbeit wenden können, grenzt beide

Fachbereiche voneinander ab und kann somit Konkurrenzdenken vermindern. Hervorgehoben wird dabei, dass vor allem die Kommunikation über Unklarheiten, Erwartungen und unterschiedliche Ansichten geführt werden muss, um Unsicherheiten und Vorurteile ab- sowie Vertrauen aufzubauen. Eine möglichst frühzeitige Beziehungsaufnahme kann dazu beitragen, dass eine Kooperation überhaupt erst zustande kommt und beide Fachpersonen die Chance haben, sich besser kennenzulernen. Für die Arbeit an konkreten Situationen wird betont, dass klare Abmachungen und Ziele getroffen und auch festgehalten werden sollten, um Orientierung, Verbindlichkeit und schlussendlich Zufriedenheit bei allen Beteiligten zu fördern. Zudem wird es als wichtig erachtet, dass Schulsozialarbeit ihre Arbeitsweise, die Zuständigkeiten und ihre Haltung für sich klar definieren und damit auch deutlicher nach aussen kommunizieren kann. In den Untersuchungen werden ebenso die äusseren Rahmenbedingungen wie Präsenzzeit im Schulhaus, Unterstützung durch die Schulleitung sowie klare Kooperationsvereinbarungen als förderlich erwähnt. Grundsätzlich muss ein Schulhaus überhaupt die Bereitschaft zeigen, sich auf die Arbeit mit Schulsozialarbeitenden einzulassen und Sozialtätige wiederum bereit sein, der Kultur des Lehrerdaseins mit Offenheit zu begegnen.

Nun wird in den Untersuchungen – wie eingangs erwähnt – deutlich, dass sich diese überwiegend auf Kooperationen zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit beziehen, nicht aber spezifisch auf die Auftragsklärung. Das eine schliesst das andere jedoch nicht aus, da als Voraussetzung für eine Auftragsklärung Kooperation die Grundlage sein dürfte, ohne diese keine Auftragsklärung stattfinden kann. Zudem wird beim Vergleich mit Wissen über gelingende Auftragsklärungen deutlich, dass sich die oben erwähnten Themen auch hier wieder finden. So wird auch für den Beginn einer Beratung zwingend empfohlen, sich der unterschiedlichen Bedingungen, die ein Gespräch beeinflussen kann, bewusst zu sein und dies metakommunikativ zu klären, wie bspw. die Bedürfnisse der ratsuchenden Person, die eigenen fachlichen Ansprüche, aber auch institutionelle Rahmenbedingungen oder gesellschaftliche Erwartungen (vgl. Spiegel 2011, 38ff.). Damit erfolgreiche Gesprächsvoraussetzungen geschaffen werden können, gilt es zudem als unabdingbar, die Zusammenarbeit von Beginn an zu regeln. Dies beinhaltet nicht nur zeitliche oder organisatorische Fragen, sondern das Klären von Erwartungen, Grenzen sowie Aufgabenbereichen und Arbeitsweisen (vgl. Widulle 2012: 75). So könnte noch weiteres Wissen über Auftragsklärung aufgeführt werden, das im Wesentlichen die Erkenntnisse über Kooperation widerspiegelt. Dies soll jedoch zum jetzigen Zeitpunkt nicht vorweg genommen werden, da zum Thema Auftragsklärung noch ausführlicher im *Kapitel 2.3* eingegangen werden wird und die hier gemachten Ausführungen beispielhaft verdeutlichen sollen, dass das Wissen über Kooperationen zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit als wichtige Grundlage zur Auftragsklärung dienen kann und eng damit in Verbindung steht.

1.2 Abgrenzung und Begründung der Arbeit

Im Folgenden wird es um die Abgrenzung und Begründung der Arbeit gehen. Es soll deutlich werden, was die Arbeit zum Ziel hat aber auch, wo deren Grenzen liegen.

Wie im vorherigen Kapitel deutlich wurde, gibt es zwar bereits einige Erkenntnisse zur Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden, jedoch bisher kaum Wissen zur Auftragsklärung zwischen beiden Fachbereichen, welche eine wichtige Grundlage für den Beratungsprozess darstellt. Immer wieder wird betont, dass vor allem der Beginn einer Zusammenarbeit wichtig ist und einen grossen Einfluss auf den weiteren Prozess hat. Gerade das Wissen um die zwei unterschiedlichen Fachbereiche, und welche Schwierigkeiten diese für eine gelungene Zusammenarbeit mitbringen können, macht deutlich, vor welchen Herausforderungen hier die Sozialtätigen stehen können. Das bisherige Wissen für gelungene Kooperationsprozesse, aber auch zu gelingender Auftragsklärung in Erstgesprächen, zeigt dabei wichtige Faktoren auf. Anhand qualitativer Befragungen beider Fachbereiche sollen diese Erkenntnisse sowohl überprüft als auch weiteres Wissen generiert werden. So kann es für Lehrpersonen ganz andere wichtige Aspekte geben, die zu Beginn einer Beratung resp. Zusammenarbeit bedeutend sein können. Hierbei soll der Praxisbezug im Zentrum bleiben. In der Literatur wird betont, wie bedeutend die Qualitätsüberprüfung- und sicherung im Fachbereich der Schulsozialarbeit ist, da sie ein weites Arbeitsfeld darstellt, welches bisher unterschiedliche Standards - bezogen auf Methodik oder Konzepte - hat. Wissen darüber, was für beide Fachpersonen eine gelungene Auftragsklärung ausmacht kann aufzeigen, welche Faktoren beidseitig wichtig sind und welche zusätzlich beachtet werden sollten. Dies könnte zu überprüfbaren Standards führen und damit einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Schulsozialarbeit leisten sowie Orientierung für beide Fachpersonen geben.

Der Fokus auf Lehrpersonen wurde deshalb gewählt, da diese für die Schulsozialarbeit wichtige Kooperationspartner/innen darstellen. Durch den engen Bezug zur Schule findet hier am meisten Kontakt statt. Sie gelten damit als erste Anlaufstelle für die SSA. Lehrpersonen wiederum sind in engem Kontakt mit Schülerinnen und Schülern und tragen deshalb für die SSA bedeutendes Wissen über einzelne, aber auch familiäre Bedingungen in sich. Eine gelungene Zusammenarbeit kann hierbei einen wichtigen Beitrag für die gesunde Entwicklung der Schülerinnen und Schüler leisten.

Während der Primarschulzeit vollziehen sich grundlegende Entwicklungsschritte bei Kindern. Piaget nennt diese Phase das „*Stadium der konkreten Operationen*“ (Rossmann 2004: 114). Dieser Lebensabschnitt ist gekennzeichnet durch die Auseinandersetzung mit der Welt der Schule. Diese birgt für das Kind völlig neue Formen der Interaktionen und stellt es damit vor

ebenso neue Entwicklungsaufgaben. Freundschaften werden immer wichtiger, fordern jedoch auch dazu auf, soziale Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Im Gegensatz zum Jugendalter ist in dieser Entwicklungsphase jedoch die Abhängigkeit von sowie die Bezugnahme auf die Eltern noch sehr bedeutsam. Der wachsende Realismus, wie beispielsweise die Unterscheidung zwischen lebenden und unbelebten Dingen, führt zu einer Erweiterung des Horizonts und wirkt sich zugleich auf das Erleben und Verhalten des Kindes aus. Gleichzeitig haben sich die gesellschaftlichen Anforderungen verändert, sei es durch die soziale und kulturelle Verschiedenartigkeit, die unterschiedliche Werteorientierung, aber auch Unsicherheiten seitens der Eltern in Erziehungsfragen, was sich einerseits erschwerend auf den Bildungsauftrag der Schule auswirkt und andererseits auch Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder hat. Aufgrund dieser Faktoren kann davon ausgegangen werden, dass sich die Themenbereiche im Vergleich zur Sekundarstufe unterscheiden und damit vermutlich auch die Auftragsklärung zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit andere Schwerpunkte hat, da auf Sekundarstufe die Arbeit direkter mit den Schülerinnen und Schülern stattfindet. Zugleich zeigt sich, dass in dieser Zeit wichtige Entwicklungsschritte stattfinden und Lehrpersonen hier bedeutsame Bezugspersonen darstellen, weshalb eine gelingende Auftragsklärung gerade in dieser Zeitspanne einen wertvollen Beitrag im Sinne der Prävention leisten kann. Aus den Erkenntnissen der Wirkfaktoren nach Landert (2002) weiss man zudem, dass eine frühe Unterstützung von Kindern im Kindergarten- und Primarschulalter einer Chronifizierung von Problemen entgegenwirkt sowie Schutzfaktoren für die weitere Entwicklung gebildet werden können. Allerdings zeigt sich in der Praxis, dass zwischen SSA und Kindergarten bisher noch wenig Zusammenarbeit stattfindet. Dies dürfte unter anderem an den unterschiedlichen Standorten liegen, die eine regelmässige Präsenz und damit Grundlage für den Beziehungsaufbau erschweren. Aufgrund dieser Aspekte, aber auch, weil im Kindergartenalter nochmals andere Themenschwerpunkte aufkommen, soll der Fokus bei den Interviews auf Lehrpersonen aus Primarschulen gelegt werden. Inwiefern dieser Fokus Auswirkungen auf das Gelingen der Auftragsklärung haben wird, bleibt offen, da dazu Vergleiche mit anderen Schulstufen notwendig wären.

Wie in der Fachliteratur zur SSA beschrieben, kann die Gesprächsführung situativ unterschiedlich aussehen. So kann es sich nicht nur um eine Beratung handeln, sondern auch um die Gabe von fachlichen Informationen oder der Information und Vermittlung an andere Fachstellen, sie kann freiwillig oder bspw. von der Schulleitung angeordnet sein. Genauso können Gesprächsmethoden und -techniken je nach Situation und Thema unterschiedlich eingesetzt werden. Es wird daher nicht auf bestimmte Fälle fokussiert, im Bewusstsein, dass diese Einfluss auf den Verlauf der Auftragsklärung haben können,

sondern grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die LP ein Anliegen vorbringen und um Unterstützung bei der SSA bitten.

Die Arbeit hat dort ihre Grenzen, wo neues Wissen weiter generiert werden könnte. Dies bedeutet beispielsweise, dass die Auftragsklärung als eigentlicher Prozess nicht sichtbar gemacht werden kann. Weiterhin können, wie eingangs erwähnt, bedeutsame Einflussfaktoren, wie institutionelle Rahmenbedingungen, Schulhauskulturen oder auch die Stellung der Schulsozialarbeit am jeweiligen Schulhaus nicht gänzlich erfasst werden. Die Arbeit hat zum Ziel, Struktur und Arbeitsansätze für das Gelingen von Arbeitsbündnissen aufzuzeigen, jedoch kann sie keine Einzelfälle einbeziehen, die je nach Situationen andere Herangehensweisen benötigen. Zudem muss beachtet werden, dass gerade die Soziale Arbeit nach sehr unterschiedlichen Konzepten und Methoden arbeitet, die jeweils andere Vorgehensweisen beinhalten. Die Interviews werden aus diesem Grund nicht auf der Grundlage eines bestimmten Ansatzes durchgeführt, sondern orientieren sich an den allgemein gelingenden Merkmalen aus Gesprächsphasenkonzepten für das Erstgespräch sowie dem Basisansatz des «Klärungsgesprächs» nach Thomann und Schulz, die in einem späteren Kapitel (vgl. 2.3) näher erläutert werden.

2. Theoretische Grundlagen

In den nachfolgenden Kapiteln soll theoretisches Wissen über die beiden Arbeitsfelder Schule und SSA dargestellt werden, welches eine weitere Grundlage dieser Arbeit bildet und ein grundsätzliches Verständnis beider Fachbereiche aufzeigen soll. Zudem werden Begrifflichkeiten wie Arbeitsbündnisse und Auftragsklärung definiert und aufgezeigt, was eine gelingende Auftragsklärung im Erstgespräch ausmacht. Am Schluss dieses Kapitels sollen ebenso die Begriffe der Kooperation und des Rahmenkonzepts nochmals aufgenommen werden, da Kooperation im Zusammenhang mit der Auftragsklärung eng verknüpft ist und Ziel dieser Arbeit sein wird, ein Rahmenkonzept aus den gebildeten Merkmalen gelingender Arbeitsbündnisses zu erstellen. Die bisherigen Erkenntnisse aus der aktuellen Forschung fließen dabei mit ein.

2.1 Arbeitsfeld Schule

Die Schule muss heute mehrere Aufträge zugleich erfüllen. So hat sie einerseits den gesellschaftlichen Auftrag, die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler im kognitiven, emotionalen, sozialen, kulturellen sowie moralischen Bereich zu fördern. Dies vermittelt Schule durch das Lehren von Normen und Werten während des Unterrichts und

mithilfe von Selektion durch Leistungsbewertung. Die Schule hat demnach gewisse Rollenerwartungen und verhilft damit der Reproduktion des bestehenden Wertesystems einer Gesellschaft. (vgl. Tillmann 1989: 107f.). Zugleich bereitet sie auf die Berufswelt vor. Durch den Auftrag zur Integration ist Schule jedoch mit einer Doppelaufgabe konfrontiert: Einerseits sollen Schülerinnen und Schüler individuell nach ihren Voraussetzungen gefördert und andererseits mit entsprechenden Qualifikationen ausgestattet werden, um sie für das spätere gesellschaftliche sowie berufliche Leben vorzubereiten. Anschlusslösungen sind dadurch eng mit der schulischen Laufbahn verbunden. (vgl. Haug 1998: 50-59).

Nach welchen Grundsätzen Lehrpersonen ihre jeweiligen Aufgaben erfüllen, regelt der Kanton in Form von Lehrplänen. So werden beispielsweise im Volksschulgesetz des Kantons Bern¹ die Funktionen und Aufgaben der Schule definiert. Ein Punkt ist dabei die Verpflichtung, Familien in der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen (Art. 2). Dies bedeutet, dass Aufgaben, welche früher durch die Familie selbst übernommen wurden, heute teilweise oder völlig von der Schule getragen werden. Für die Lehrkräfte bedeutet dies längerfristig eine nicht zu bewältigende Mammut-Aufgabe, weil sie den Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsaufgaben sowie eigenen professionellen Ansprüchen nicht gleichermassen gerecht werden können. Auch aktuelle gesellschaftliche Themen wie Gewalt, Mobbing, Suizid werden heute mehr und mehr an die Schulen delegiert. Die Aufgabenbereiche, was Schule leisten soll, erweitern sich. Hingegen findet bei der Anpassung zusätzlicher personell-fachlicher und zeitlicher Ressourcen nur langsam eine Veränderung statt. Jedoch wird spürbar, dass immer mehr Schulen eine eigene Entwicklung der Schulhauskultur anstreben, um diesen neuen Veränderungen angemessen begegnen zu können. Die Arbeit von Lehrpersonen fokussiert nicht mehr ausschliesslich auf das „Einzelkämpfertum“, sondern bewegt sich hin zu einer kollektiven Gemeinschaft. So wird im präventiven Bereich beispielsweise in Themen wie: gesunde Ernährung, Sexuelle Entwicklung, Gewalt, Sozialer Umgang u.a. investiert. (vgl. Bösch 2008: 16).

Eine weitere Veränderung hat sich durch die Harmonisierung der Volksschulen ergeben, die eine kantonsübergreifende Vereinbarung zu verbindlichen Bildungsstandards, früherem Schuleintritt und flexiblerer Handhabung der Ein- und Übertritte beinhaltet. Die Bildungslandschaft Schweiz soll damit nachvollziehbarer und einfacher zu steuern sein. (vgl. EDK HarmoS 2007). Dies bedeutet, aus Sozialer Sicht und bezogen auf die Primarstufe, dass diese mit Vor- und Primarschule insgesamt acht Jahre dauern wird und damit nicht nur neue Altersgruppen, sondern auch neue Themenbereiche kommen werden, welche bisher an Kindergärten und Primarschulen kaum bis kein Thema waren.

¹ Volksschulgesetz des Kantons Bern vom 19.03.1992 mit Revisionen.

2.1.1 Rolle der Lehrperson

Der Lehrberuf ist einer der ältesten dieser Welt. Die Lehrerrolle hat sich im Laufe der Geschichte einem stetigen Wandel unterzogen. So sind Lehrpersonen nicht nur neuen Verantwortungs- und Themenbereichen ausgesetzt, sondern sehen sich auch, aufgrund der fortschreitenden neuen Technologien, erweiterten Ansprüchen und Voraussetzungen konfrontiert. Doch nicht nur historisch gesehen hat sich der Lehrberuf verändert. Im Laufe der Zeit haben sich bestimmte Kommunikationsformen, Wahrnehmungen und Sichtweisen herausgebildet. Es hat sich eine Kultur des Einzelkämpfertums und der Nichteinmischung in die Arbeit von Kolleginnen und Kollegen etabliert. Diese Verhaltensweisen prägen nicht nur die Profession des Lehrberufs, sondern dienen zugleich als Schutz vor der Einmischung anderer. Aufgrund einer Tätigkeit, die von den Lehrpersonen sehr viel Eigeninitiative und Engagement verlangt, hat sich daraus eher ein defensiver Kommunikationsstil gebildet, der sich nur langsam zu verändern scheint. (vgl. Terhart 1996: 464).

Jacques Tardif (1998) spricht aufgrund der sich rasch verändernden Gesellschaft und dem immer schneller werdenden technischen Fortschritt von einer *«neuen Rolle der Lehrperson»*, da sich Lehrpläne, das schulische Umfeld, aber auch die Ausbildung des Lehrberufs daran anpassen müssen. Tardif hat dazu Untersuchungen geführt, welche Auswirkungen diese Veränderungen haben und folgende Schlussfolgerungen gezogen:

- Die Lerngemeinschaft

Die Gesellschaft hat sich von einer Informations- zu einer Bildungsgesellschaft entwickelt. Hierbei steht das lebenslange Lernen im Zentrum und bedingt, dass der Bildungsbereich alle Akteure einer Gesellschaft einbezieht.

- Paradigma des Lernens

Der Erwerb von Kenntnissen durch die Lehrperson, in der diese als Experte auftritt, weicht einem Paradigma des Lernens, in dem Lehrpersonen als Coaches gelten, damit Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen selbst entwickeln können.

- Neue Rolle der Lehrperson

Die neue Haltung des Lernens bedingt eine Veränderung der Rolle von Lehrpersonen hin zu Entwicklern eines pädagogischen Umfeldes, offenen und kritischen Fachpersonen, Coaches sowie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, welche zusammen arbeiten. Dies bringt wiederum die Entwicklung neuer Bildungs- und Ausbildungskonzepte sowie Definitionen erweiterter Funktionen mit sich. (vgl. Service écoles-médias SEM).

Diese Veränderungen in Richtung Selbstständigkeit und Selbstverantwortung von Schülerinnen und Schülern können damit jedoch nicht einfach die bisherigen Anteile des alten Rollenverständnisses aufheben, sondern erfordern eine Integration von alten und neuen Vorgehensweisen. Anspruchsvollere Funktionen treten damit an die Stelle des blossen Stoffvermittlers, wie der Fokus auf die eher beratende und begleitende Funktion, im Sinne eines Lernvermittlers (vgl. Reusser 1994:25). Dies wird Lehrpersonen auch zukünftig vor grosse Herausforderungen stellen, nicht nur alte und neue Rollenverständnisse miteinander zu verbinden und mit den unterschiedlichen Erwartungen, die von verschiedensten Seiten an sie herangetragen werden, umzugehen, ohne unter der Last zusammen zu brechen. Dies bedeutet im Besonderen auch eine neue Kommunikations- sowie Kooperationskultur zu entwickeln, hin zum «Lehrerkollegium als Team», welches sich in einer schnellebigen Zeit, mit immensen Anforderungen, gegenseitig unterstützt.

Für die Soziale Arbeit bedeutet dies, dass weder die Schule noch SSA allein in der Lage sind, den ganzheitlichen Bildungsauftrag, welcher an sie herangetragen wird, ohne kooperative Zusammenarbeitsprozesse einzulösen. Gemeinsame Verantwortung und interdisziplinäre Lösungsansätze sowohl im Lehrerkollegium, in der Schule als auch mit anderen wichtigen Fachpersonen sind dabei massgebend, um für das Wohl von Schülerinnen und Schülern zu sorgen.

2.2 Schulsozialarbeit – ein noch junges Arbeitsfeld

Geschichtlich gesehen gründet sich die Schulsozialarbeit laut Fachliteratur in den Industrie- und Armenschulen des 18. Jahrhunderts, in denen - von Verwahrlosung bedrohte - Kinder und Jugendliche unterrichtet wurden, um diszipliniert sowie für die Arbeit in der Fabrik ausgerüstet zu werden (vgl. Stickelmann 1981: 405). Auch in der Schulpflege des 20. Jahrhunderts, der Reformpädagogik zu Zeiten der Weimarer Republik oder in der Hamburger Schülerhilfe um 1930 lassen sich erste Ansätze erkennen (vgl. Speck 2009: 9). Andere Vertreterinnen und Vertreter gehen davon aus, dass sich Schule und Sozialpädagogik historisch gesehen getrennt entwickelt haben. So habe erst die Reformpädagogik zur einer Einbindung sozialpädagogischer Ansätze geführt. (vgl. Homfeld/ Lauff/ Maxeiner 1977: 50f.) Jedoch konnte erst Anfang der 1970er Jahre von einer Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe gesprochen werden, indem diese zum Thema in Schul- und Jugendhilfedebatten in Deutschland wurde. (vgl. Speck 2006:14). SSA ist demnach stark in der Vielfalt von Ansätzen verwurzelt, die in dieser Zeit in Erscheinung traten, welche in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen sowie schulischen Veränderungen einhergingen. Die Entwicklung der SSA ist weiterhin dem Ausbau der Jugendhilfe zu verdanken, welche sich in den letzten Jahrzehnten nicht nur professionell

entwickeln konnte, sondern durch diese Fortschritte ebenso gesellschaftlich an Ansehen gewann. (vgl. Rademacker 2011: 17ff.).

In der Schweiz nimmt die Einführung der SSA seit Mitte der 1990er Jahre ständig zu. Diese ist besonders auf die politischen Strukturen, welche über eine Einführung entscheiden, zurückzuführen. So kann lokal in den Gemeinden darüber entschieden werden, ob SSA eingeführt werden soll. Impulse können dabei seitens Bildungseinrichtungen, Sozialverwaltung u.a. entstammen. Sobald mehrere Gemeinden SSA eingeführt haben, kann beim Kanton Bedarf für Unterstützungsleistungen angemeldet werden. Mittlerweile bieten viele Kantone bereits hilfreiche Leistungen wie Vernetzungsstrukturen oder Weiterbildungsmöglichkeiten, welche wichtige Grundlagen für die SSA darstellen. Infolge grosser Gestaltungsfreiheit seitens der Gemeinden lassen sich Unterschiede bei der Umsetzung von SSA, den Rahmenbedingungen sowie der angehörigen Trägerschaft erkennen. So können SSAr der Schule, aber auch der Sozialverwaltung oder gar einem Verein unterstellt sein. (vgl. Baier 2011: 63). Somit scheint die Entwicklung von SSA weiter voran zu schreiten, denn auch auf bundespolitischer Ebene wird die Qualität und der Nutzen von SSA immer mehr erkannt. 2010 richtet sich der Bundesrat in seiner *«Gesamtschweizerischen Strategie zur Armutsbekämpfung»* mit folgenden Worten an Kantone und Gemeinden:

«Der Bundesrat empfiehlt den Kantonen und grösseren Gemeinden, die Schulsozialarbeit so auszubauen, dass diese vermehrt auch Aufgaben zur besseren Integration von sozial benachteiligten Kindern übernehmen kann. Die Schulsozialarbeit soll präventiv tätig werden können, damit Probleme bei sozial benachteiligten Kindern frühzeitig erkannt werden. Sie nimmt in diesem Fall eine Brückenfunktion zwischen der Schule und den Eltern wahr. Durch dieses Engagement kann einer problematisch verlaufenden Schullaufbahn vorgebeugt werden.» (Bundesrat 2010: 37).

In den letzten Jahren hat sich viel getan. Kaum ein anderer Bereich der Jugendhilfe entwickelt sich derzeit so rasant. Doch SSA befindet sich immer auch in einer gewissen Abhängigkeit zu bildungspolitischen oder sozialpolitischen Entscheiden und wird deshalb mitunter nicht so gefördert, wie es von der professionellen Warte aus als sinnvoll betrachtet wird. Dies kann dazu führen, dass gewisse Stellen abgebaut werden, weil sie sich politisch gesehen nicht legitimieren konnten. SSA ist demnach ein Arbeitsfeld, das sich stets in unterschiedlichsten Bereichen legitimieren und von neuem Kontrollen unterziehen muss. Dies stellt nicht nur bezogen auf die Rollenfindung eine Herausforderung dar, sondern erfordert auch im Praxisalltag einiges an Aufwand, um dem Legitimationsbedarf gerecht zu werden. SSA ist demzufolge auch ein Praxisfeld, welches sich von anderen Bereichen

abgrenzen muss, um in ihrer besonderen Form begründet werden zu können. Für die Rollenklärung wird in einigen Fachbüchern die Ansicht vertreten, sich an den fachlichen Zielen zu orientieren. Dabei könne auf die allgemeine Rollenklärung der Sozialen Arbeit Bezug genommen werden, die sich v.a. am Wert der sozialen Gerechtigkeit orientiert. Unterschiedliche Vertreterinnen und Vertreter sprechen hierbei bspw. vom «*Anwalt sozialer Gerechtigkeit*» (Thiersch 2002) oder von der Sozialen Arbeit als «*Menschenrechtsprofession*» (Staub-Bernasconi 2007). Aufgrund dieses Blickwinkels sieht sich SSA damit nicht vordergründig an eine bestimmte Personengruppe gebunden, sondern verpflichtet sich vielmehr einem konkreten Ziel, für Gerechtigkeit einzutreten. Dies kann im Einzelfall dabei helfen, sich von falschen Erwartungen abzugrenzen oder unklare Aufträge anzunehmen. Dies bedarf jedoch einer Auseinandersetzung damit, was Gerechtigkeit denn konkret und in diesem Arbeitsfeld bedeutet. (vgl. Baier 2011: 86ff.)

Eine gemeinsame Definition zur SSA gibt es bis anhin noch nicht, jedoch existieren einige breit akzeptierte Begriffsbestimmungen. So definierte Drilling (2001: 95) SSA als:

« [...] ein eigenständiges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/ oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule.»

Der Fokus dieses Ansatzes ist demnach auf Kinder und Jugendliche gelegt, welche in ihrer persönlichen Entwicklung resp. Lebensbewältigung unterstützt werden sollen. SSA wird als eigenständiger Fachbereich betrachtet, der unabhängig agiert, jedoch mit der Schule kooperiert. Dem entsprechend finden Methoden der Sozialen Arbeit Verwendung, die dem Kontext Schule angemessen sind. Speck (2006: 23) definiert SSA auf ähnliche Weise:

«Unter Schulsozialarbeit wird [...] ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit den Lehrkräften gemeinsam auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.»

Auch Speck betont SSA als Angebot der Jugendhilfe, welches mit der Schule auf Augenhöhe kooperiert. Dabei beschreibt er in detaillierterer Form die Leistungen und Angebote von SSA. Sie kann demnach als ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet werden, die in der Schule verankert ist, jedoch als eigenständiger Fachbereich gesehen werden muss, der auf Grundlage geltender Kooperationsvereinbarungen zwischen Schule und SSA agiert.

Eine allgemeingültige Definition scheint schwierig, aufgrund der unterschiedlichen Anstellungsbedingungen und Vorstellungen, was SSA denn genau erfüllen sollte. Die Orientierung an den Handlungszielen ist offenbar sinnvoll für die Rollenklärung und Abgrenzung der SSA. Jedoch bleiben konkrete Überlegungen, passend zur Schulform, den Bedingungen vor Ort, aber auch spezifischen Erwartungen und Aufträgen vermutlich nicht aus, um die Rollenfindung zu konkretisieren und damit die Basis für kooperative Prozesse sowie qualitative Arbeit zu schaffen.

2.2.1 Grundsätze und Handlungsprinzipien

SSA gehört dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit an und wird als Angebot der Jugendhilfe verstanden. Demnach kann SSA allgemein dem Berufskodex sowie Berufsbild der Sozialen Arbeit zugeordnet werden. Diese bilden die Grundlage professionellen sozialen Handelns. (vgl. AvenirSocial, Berufskodex 2006; Berufsbild 2003). In den Qualitätsrichtlinien von AvenirSocial und des Schulsozialarbeitsverbands SSAV (2010) werden zudem Leitsätze und Grundhaltungen formuliert. So steht SSA dafür, Kinder und Jugendliche für eine gesunde und für sie selbst befriedigende Entwicklung zu befähigen sowie entsprechende Bedingungen zu schaffen, die dies ermöglichen resp. etwaigen sozialen Problemen entgegen zu wirken. Dabei werden folgende Grundsätze der Arbeitshaltung als wichtig erachtet:

- *Vermittelndes, mediatives Arbeiten*
- *Präventives- und intervenierendes Handeln*
- *Transparentes Vorgehen*
- *Lösungs- und Ressourcenorientierung*
- *Zielorientierung*
- *Niederschwellig- und Freiwilligkeit*

(AvenirSocial 2010: 1f.)

Handlungsprinzipien und Grundsätze werden als Kriterien verstanden, die zum einen Orientierung für das praktische Handeln geben und zum anderen als Qualitätsmerkmale professionellen Handelns dienen. Die Nichteinhaltung solcher Grundsätze muss explizit begründet sein und zeigt zugleich auf, dass sie nicht immer unbegrenzt gelten können (vgl. Drilling 2009:113; Speck 2009:78), denkt man beispielsweise an die Weitergabe von Informationen bei einer Kindswohlgefährdung.

Der Verschiedenartigkeit Sozialer Arbeit ist es geschuldet, dass entsprechend unterschiedliche Handlungsprinzipien und Begrifflichkeiten existieren. Ermel, Haupt und Stüwe (2015: 34-46) versuchten, grundlegende Handlungsprinzipien, welche sich von den Grundsätzen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Sozialen Arbeit ableiten lassen, zusammen zu fassen. Diese sollen im Folgenden in groben Zügen dargestellt werden.

Alltagsorientierung:

Jenes Handlungsprinzip orientiert sich am Konzept der Lebensweltorientierung. Es zielt darauf ab, die Schulsozialarbeitspraxis so alltagsnah und niederschwellig wie möglich zu gestalten. Dies bedeutet, dass sich Angebote der SSA an den jeweiligen Lebenskontexten der jungen Menschen, deren Familien, aber auch wichtigen Kooperationspartnern ausrichten sollten. (vgl. ebd.: 34).

Beziehungsorientierung:

Vertrauensvolle Beziehungen sind die Basis jeglicher Zusammenarbeit, um Kooperation sowie die gemeinsame Arbeit an Lösungen zu ermöglichen. Dabei sind qualitativ gute Beziehungen von Vertraulichkeit, Wertschätzung, Respekt, Anerkennung sowie dem Ermöglichen von Teilhabe geprägt. Bezogen auf die Schule bedeutet dies, dass SSA sich am Aufbau und Erhalt einer nutzbringenden und spezifisch auf die Schule bezogenen Beziehungskultur einbringt und damit Sozialkompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu fördern sowie Konfliktbewältigungsformen anzubieten. (vgl. ebd.: 34f.)

Dezentralisierung und Regionalisierung:

Im Fokus dieses Handlungsprinzips steht die Notwendigkeit, Angebote direkt vor Ort anzubieten und entsprechend präsent zu sein. Regionalisierung meint vor allen Dingen, förderliche Strukturen innerhalb, aber auch ausserhalb der Schule aufzubauen und sich mit für die SSA wichtigen Kooperationspartnern zu vernetzen. (vgl. ebd.: 35)

Freiwilligkeit:

Das Beratungsangebot der SSA besteht auf der Grundlage von Freiwilligkeit. Dies bedeutet, das Kinder- und Jugendliche die SSA sowohl eigenverantwortlich aufsuchen als auch am gesamten Beratungsprozess im Sinne der Partizipation einbezogen werden müssen. Das

Freiwilligkeitsprinzip fördert dabei die Eigenmotivation und aktive Beteiligung der Unterstützungssuchenden. Bei einer «Überweisung» durch Lehrpersonen, Eltern oder andere Personen ist die Freiwilligkeit hervorzuheben, damit Schülerinnen und Schüler nach einem Erstgespräch entscheiden können, ob sie das Angebot in Anspruch nehmen wollen oder auf Alternativen zurückgreifen. Der Freiwilligkeit sind jedoch zu einem gewissen Mass dort Grenzen gesetzt, wo strukurelle Rahmenbedingungen dies erschweren, wie beispielsweise bei der Arbeit mit Klassen oder Gruppen. (vgl. ebd.: 36).

Inklusion und Diversity-Orientierung:

Mit Inklusion ist Chancengleichheit sowie barrierefreie Teilhabe gemeint, welche sich auf die Menschenrechte gründet und Individuen in ihrer Verschiedenartigkeit anerkennt. Dabei wird nicht nur zwischen äusserlich wahrnehmbaren Unterschieden differenziert, wie Geschlecht oder einer Form der Beeinträchtigung, sondern auch zwischen religiösen Ansichten oder sexuellen Gesinnungen. Diversity-Orientierung betont die zwingende Wertschätzung eines jeden Individuums und damit die Verhinderung von jeglicher Diskriminierung. Auf SSA bezogen bedeutet dies, möglichst gleiche Zugänge und Teilhabemöglichkeiten für alle zu schaffen sowie Angebote bereitzustellen, die nach Möglichkeit unterschiedlichste Individuen ansprechen. (vgl. ebd.: 37).

Neutralität und anwaltschaftliches Handeln:

SSA sollte den Umständen und verschiedenen Sichtweisen gegenüber Neutralität wahren und eher eine vermittelnde Rolle einnehmen. Jedoch setzt sie sich dann anwaltschaftlich für Kinder und Jugendliche ein, wenn Ungerechtigkeit oder Gefährdung des Wohls droht. Zudem tritt SSA für die Bedürfnisse und Anliegen der Schülerinnen und Schüler ein und handelt im Sinne der sozialen Gerechtigkeit. (vgl. ebd.: 38).

Niederschwelligkeit und Barrierefreiheit:

Niederschwelligkeit meint in diesem Zusammenhang nicht nur einfache Zugänge zu schaffen, sondern Angebote bereizustellen, welche an keinerlei Bedingungen geknüpft sind und sensibel für verschiedene Zugangsbarrieren ist. Dies bedeutet ebenso zu beachten, wie Kinder und Jugendliche Angebote nutzen. Darauf können dann entsprechend Stukturen und Praxisweisen der SSA ausgerichtet werden. Dazu gehören auch der Austausch sowie Absprachen mit Schulleitung und Lehrpersonen, über das Zusammenbringen schulischer Interessen mit Zielen der Kinder- und Jugendhilfe. (vgl. ebd.: 39).

Partizipation und Teilhabe:

Partizipation bei Kindern und Jugendlichen zielt auf die Gleichberechtigung und aktive Mitbeteiligung, bezogen auf ihre Lebensbereiche. Dabei sollen sich alle Kinder und

Jugendlichen als Teil einer Gemeinschaft erleben können. SSA bezieht Schülerinnen und Schüler deshalb in die Beratungsprozesse ein und wertschätzt sie als eigenverantwortlich handelnde Individuen. Zudem fördert und ermöglicht sie Teilhabe innerhalb der Schule. (vgl. ebd.: 40).

Prävention:

Prävention hat zum Ziel, gesundes Aufwachsen sowie den Aufbau oder die Weiterentwicklung von Lebensbewältigungskompetenzen zu ermöglichen. Zudem sucht sie nach frühen Unterstützungsmöglichkeiten, um dauerhaft verfestigte Krisen zu vermeiden. SSA kann dabei Strukturen schaffen, die eine gesunde und positive Entwicklung fördern und damit günstige Lebensbedingungen schaffen. Voraussetzung für Prävention in der SSA ist dabei der frühzeitige und möglichst ausgedehnte Einbezug seitens Erziehungsverantwortlichen und anderen Bezugspersonen (vgl. ebd.: 41f.)

Prozessorientierung:

SSA stellt prozessorientierte Beratungs- resp. Begleitungsangebote bereit. Lösungen, Vereinbarungen sowie neue Sichtweisen werden dabei weiterentwickelt, stets überprüft und entsprechend angepasst. (vgl. ebd.: 43)

Ressourcenorientierung:

In der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen sollten deren Stärken und Potenziale im Vordergrund stehen. SSA hat dabei die Aufgabe, jene Fähigkeiten aufzuzeigen, zu fördern und gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen weiter zu entwickeln. Als Ressourcen gelten nicht nur individuelle Fähigkeiten, sondern auch familiäre, sozialräumliche oder kulturell zur Verfügung stehende Mittel. Ebenso sollten Lehrpersonen im Umgang mit sozial auffälligen Schülerinnen und Schülern unterstützt und deren Ressourcen kollegial gestärkt werden. (vgl. ebd.: 43)

Systemorientierung:

SSA weiss um die unterschiedlichen Beziehungen und Rollen in den Systemen der Schülerinnen und Schüler und sollte jene Systeme, welche für die Unterstützungssuchenden wichtig sind, einbeziehen. In Bezug auf das System Schule berücksichtigt SSA die besonderen Rahmenbedingungen und Strukturen, um zielführende Angebote erschaffen zu können. (vgl. ebd.: 44)

Vertraulichkeit, Schweigepflicht und Datenschutz:

SSA unterliegt grundsätzlich der Schweigepflicht. Gespräche müssen deshalb vertraulich behandelt werden. Kindeswohlgefährdung stellt dabei eine Grenze der Schweigepflicht dar.

Dabei kann eine Offenbarungsbefugnis oder gesetzliche Mitteilungspflicht von der Schweigepflicht entbinden. Die Gewährleistung der Schweigepflicht bildet jedoch – unabhängig von gesetzlichen Regelungen – eine wichtige Grundlage für den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen, welche Voraussetzung für gelinge Beratungsgespräche ist. (vgl. ebd.: 44f.)

Vernetzung und Interdisziplinarität:

SSA sollte sich um den Aufbau zielführender, wirksamer Kooperationen mit schulischen und ausserschulischen Partnerinnen und Partnern bemühen. Diese können für die SSA u.a. als wichtige Unterstützungssysteme gelten sowie einen Austausch und Wissen über mögliche Schnittstellen für eine Zusammenarbeit generieren. (vgl. ebd.: 45f.)

Diese Grundsätze und Handlungsprinzipien machen deutlich, wie wichtig die Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollen- und Aufgabenprofil ist. Sie schaffen Bewusstsein für das eigene praktische Handeln, ermöglichen die Legitimation von sowie Abgrenzung zu anderen Aufgabenbereichen und fördern damit qualitative Arbeit.

2.2.2 Begründungsmuster, Zielgruppen und Leistungen

Die Leistungen der SSA sind von unterschiedlichen Bedingungen abhängig und stehen im Zusammenhang damit, wie SSA eingeführt wurde resp. mit welchen Zielen. Meist ist die Einführung auf einen aktuell wahrgenommenen Druck seitens Schule, Gemeinde oder Region zurückzuführen. So umfassen die allgemeinen Begründungsmuster, bestehende Defizite durch darauf ausgerichtete Ziele und Lösungsangebote auszugleichen bzw. zu verringern. Begründungsmuster für SSA ergeben sich zum einen aus alltagspraktischer Sicht, aber auch und vor allem durch veränderte gesellschaftliche Anforderungen, die sich auf alle Lebensbereiche auswirken und damit Schule vor ebenso neue Aufgabenbereiche stellen. Daraus entstehen Folgen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, durch instabile Familienstrukturen, Armut u.a. Aus diesen Folgen begründet sich die Hauptzielgruppe von SSA. Dabei unterstützt sie Kinder und Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung, Lebensbewältigung sowie bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen in Form von Beratung, Begleitung oder bestimmter Sozialkompetenztrainings (vgl. Ermel/ Haupt/ Stüwe 2015:58ff.). Aus Sicht der Schule kann SSA dazu beitragen, dass sich Schulerfolgchancen erhöhen, die soziale Integration verbessert und Schule sowie Lehrkräfte Entlastung finden, woraus sich offensichtlich weitere Zielgruppen ergeben, die als Kooperationspartner zu verstehen sind. Dazu gehören: Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und andere Bezugspersonen. Dieses Begründungsmuster dient zugleich als Abgrenzung und Begründung, weshalb es nicht im Aufgabenbereich von Lehrpersonen liegen sollte,

sozialpädagogische Funktionen zu übernehmen, die zu diffusen Rollen- und Aufgabenprofilen und schlussendlich zu Überforderung führen würden. (ebd. 2015:60ff.)

Ein weiteres Begründungsmuster ergibt sich aus dem neuen Bildungsbegriff des «ganzheitlichen Lernens», wodurch nicht nur schulische Bildung im Zentrum steht, sondern die Stärkung der gesamten Persönlichkeit ein ebensolcher Teil ist. So kritisierte die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, dass Bildung nur auf das schulische Lernen begrenzt würde, statt die Sicht eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses einzunehmen (ebd.: 2015: 64). Das Bundesjugendkuratorium (2002: 1213 in: Ermel/ Haupt / Stüwe 2015: 64) definiert den Begriff folgendermassen:

«Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten.»

Aufgabe von SSA ist es demzufolge, erweiterte Bildungsangebote sowie neue Erfahrungen zu schaffen, die den Kindern und Jugendlichen für ihr zukünftiges Dasein innerhalb der Gesellschaft nützlich sind und die schulische Bildung damit ergänzen.

Als weitere Zielgruppe gelten, im Sinne der systemischen Perspektive, weitere Personen, die für die Schülerinnen und Schüler in irgendeiner Form von Bedeutung sind oder an deren Lebenswelt teilhaben, wie bspw. Klassenkameradinnen und Kammeraden, Freundinnen und Freunde. (Ermel/ Haupt / Stüwe 2015: 70).

In Bezug auf Leistungen der SSA finden sich in unterschiedlichen Konzepten vor allem Prävention, Beratung und Intervention sowie Vernetzung mit schulischen und schulnahen Diensten als Kernaufgaben. Welche Angebote davon umgesetzt werden können ist jedoch abhängig vom Pensum, den Bedürfnissen vor Ort sowie bestehenden Konzepten und Angeboten (vgl. Speck 2007: 61f.). Grundsätzlich können die Leistungen der SSA von Einzelpersonen, Gruppen oder Klassen genutzt werden und beziehen neben den Kindern/ Jugendlichen ebenso Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte u.a. mit ein.

2.2.3 Methoden und methodisches Handeln

Das Aufgabenfeld der SSA gestaltet sich komplex und vielfältig. Ebenso vielfältig sind daher die Methoden, welchen sich SSA bedient. Jedoch gibt es keine spezifischen Vorgehensweisen, sondern es werden vielmehr bestehende aus der Sozialen Arbeit genutzt und an das Arbeitsfeld Schule angepasst (vgl. Drilling 2001: 93). Die Methodenwahl ist dabei stets abhängig von der Thematik und dem Kontext. So benötigt eine Einzelfallberatung eine andere Herangehensweise als die Arbeit mit einer Klasse, in der beispielsweise gruppenspezifische Prozesse mit bedacht werden müssen. Es würde daher den Rahmen

sprengen, die Vielfalt möglicher Methoden und Vorgehensweisen hier darzustellen. Jedoch lassen sich grundsätzlich drei Methodenbereiche der Sozialen Arbeit aufzeigen, die bereits mehrfach in vorhergehenden Kapiteln sichtbar wurden: Beratung und Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit sowie Vernetzung. Bei einer Verfeinerung dieser Bereiche kann in *direkt wirkende Angebote* sowie *indirekt wirkende Angebote* unterteilt werden.

Den direkt wirkenden Angeboten können die *einzelfallbezogenen Methoden*, welche Verfahren der Gesprächsführung, multiperspektivische Fallarbeit und Mediation beinhalten, zugeordnet werden. Ebenso sind diesem Bereich *Methoden für die Arbeit mit Sekundärgruppen* zu zuordnen, wie beispielsweise die Soziale Gruppenarbeit. Beide Bereiche haben miteinander gemein, dass sie ein direktes, konkretes sowie überprüfbares Unterstützungsverfahren zwischen Fachperson und Kind/Jugendlichem anbieten und dabei - je nach Bedarf - weitere Beteiligte einbezieht.

Zu den *indirekt wirkenden Verfahren* gehören *indirekt unterstützungsbezogene Methoden*, wie Qualitätsentwicklung, reflexive Verfahren usw., sowie *Struktur- und organisationsbezogene Methoden*, die auf das Erschaffen von gelingenden und qualitätssichernden Rahmenbedingungen und Strukturen abzielen. Indirekt wirkende Leistungen sollen demzufolge Handlungsfähigkeit und Qualität professioneller SSA erhalten resp. verbessern. (vgl. Ermel/ Haupt/ Stüwe 2015: 95ff.).

Aufgezeigt werden kann, dass die Methodenwahl planvolles Handeln beinhaltet, das sich an der Thematik, dem Kontext sowie konkreten Zielen ausrichtet und daraufhin konkretes Handeln erst ermöglicht (vgl. Ader/Tölle 2011: 212). Dabei wird auf Wissen zurückgegriffen, das die Grundlage für die professionelle Methodenwahl im Kontext von Beratungen bildet:

- *Wissen über Konzepte und Methoden der personenzentrierten Gesprächsführung*
- *Wissen über die Beschaffenheit und Dynamik von Gruppen und Interaktionsprozessen*
- *Wissen über die Kontextabhängigkeit von Verhalten und über systemische Beratungsansätze, die die Vielzahl von Bedingungsfaktoren und deren Wechselbezüge in den Blick nehmen*
- *Wissen über Konzeptentwicklung und Grundlagen methodischen Handelns*

(Ader/Tölle 2011: 213)

Weiter wird methodisches Handeln durch die eigene Haltung, das Menschenbild sowie aufgrund des professionellen Selbstverständnisses und der selbst definierten Rolle bestimmt. SSA bewegt sich demnach in einem komplexen Arbeitsfeld, das umfassendes Wissen über verschiedene Berufsgruppen, altersspezifische Thematiken, vielfältige Methodenkenntnisse, aber auch Wissen über die eigene Rolle, Aufgabenbereiche sowie den

Umgang damit, beinhaltet. Das zeigt auf, welchen Bereichen sich SSA im Sinne von Kooperationsprozessen bewusst sein und stets neu hinterfragen muss, um zu einem Gelingen beizutragen.

2.2.4 Beratung in der Schulsozialarbeit

Beratung bildet in der Schulsozialarbeit eine grundlegende Unterstützungsform und fließt ebenso in andere Kernaufgaben mit ein. Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, sind Beratungsleistungen im Kontext der Schule vielfältig hinsichtlich Anlass, Zielsetzung, inhaltlichen Aspekten sowie Methodenwahl. Die Beratung der SSA kann dabei von anderen Beratungsleistungen abgegrenzt werden, da sie ganzheitlich, partizipativ und ergebnisoffen ist sowie niederschwellig und direkt vor Ort tätig wird. Die überwiegende Zielgruppe von SSA sind Schülerinnen und Schüler, jedoch werden oft auch weitere Bezugspersonen oder Erziehungsverantwortliche einbezogen, die dann aber vielmehr als Kooperationspartnerinnen und – partner betrachtet werden. (vgl. Ermel/ Haupt/ Stüwe 2015:265ff.). Der Anlass für eine Beratung kann dabei grundsätzlich in drei Kategorien eingeteilt werden:

Persönliche Herausforderungen durch die innerschulischen Interaktionen: Konflikte mit Lehrkräften; Beeinträchtigung des Klassenklimas usw.

Persönliche Belastungen der Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbewältigung: Identitätskrisen; Beziehungsbelastungen; familiäre Schwierigkeiten

Belastungen und Unklarheiten der Lern- und Leistungsmöglichkeiten: schulische Laufbahnfragen; Gestaltung von Übergängen etc.

(vgl. Ader/Tölle 2011: 212)

Als herausfordernd in der SSA wird dabei die multiprofessionelle Zusammenarbeit vor allen Dingen mit Lehrpersonen erlebt. Wie bereits beschrieben (vgl. Kapitel 1), sind es insbesondere die unterschiedlichen professionellen Blickwinkel und Wahrnehmungen der Kinder und Jugendlichen, aber auch bezüglich der eigenen Rolle, die den Beratungsprozess erschweren können. Da SSA auf Grundlage des systemischen Denkens handelt, bezieht sie Lehrpersonen in Prozesse mit ein, sobald dies aus professioneller Sicht sinnvoll erscheint und/ oder seitens Schülerinnen und Schülern erwünscht ist. Multiprofessionelle Zusammenarbeit kann jedoch auch als Chance gesehen werden, in einen gemeinsamen Dialog über die unterschiedlichen Professionen zu gelangen und ist zudem als Voraussetzung gelingender Hilfeprozesse zu betrachten. (vgl. Ermel/ Haupt/ Stüwe 2015: 274).

In der SSA sind vor allem zwei Formen von Beratung vorzufinden: die *informelle und formelle Beratung*, weniger häufig, aber ebenso Bestandteil, sind *telefonische Beratungsleistungen oder Anfragen per Mail*. Da SSA niederschwellig und direkt vor Ort tätig ist, liegt es nahe, dass vor allem informelle Beratungsleistungen, also Alltags- bzw. Tür- und Angelgespräche, in Anspruch genommen werden. Dies bedeutet, dass ein Kontakt spontan, zufällig und unverbindlich stattfinden kann. Schülerinnen, Schüler sowie Lehrpersonen oder andere Fachpersonen haben so die Möglichkeit, ihre Anliegen rasch vorzubringen. Aus professioneller Sicht dient die informelle Kontaktaufnahme als niederschwelliges Angebot vor allem der Beziehungsaufnahme und – arbeit sowie des Informationsaustausches (vgl. Drilling 2001: 107; Speck 2007: 62). Informelle Beratung kann nur wenige Minuten dauern, findet an beliebigen Orten statt und lässt offen, ob der Wunsch nach weiteren (formellen) Gesprächen vorhanden ist. Sonderformen informeller Beratung stellen dabei Telefonanrufe oder Anfragen per Mail dar. In der systemischen Beratung wird davon ausgegangen, dass Beratungsarbeit bereits mit dem ersten Telefonat beginnt und misst dem ersten Kontakt daher grosse Bedeutung zu (vgl. Schlippe/ Schweitzer zit. in: Widulle 2011: 142) Hier können angestrebte Ziele und Rahmenbedingungen geklärt, die Einstellung zum Beratenden positiv beeinflusst und wichtige Fragen vorgängig abgeklärt werden, so beispielsweise, ob die Thematik von der SSA bearbeitet werden kann oder weiter verwiesen werden sollte. (vgl. ebd. 2013: 16f.; 30). Informelle Gespräche bergen jedoch, neben der Möglichkeit für spontane Gespräche, einige Gefahren in sich, weshalb sie für Beratungen im professionellen Sinn eher ungeeignet sind, sondern vielmehr den Weg hin zu einer Beratung bahnen können. So kann es aus Sicht der SSA problematisch sein, weil Themen unerwartet und überraschend vorgebracht werden, die Örtlichkeit ungünstig oder kaum genügend Zeit vorhanden ist, um das Ziel der Kontaktaufnahme zu klären.

Formelle Beratung hingegen findet an einem vereinbarten Ort zu einer bestimmten Zeit statt und dient der konkreten Anliegen- und Zielklärung. Diese kann aus einer informellen Beratung heraus entstehen. Dabei ist das Erstgespräch einer Beratung entscheidend für den weiteren Verlauf des Beratungsprozesses. Es dient in der Sozialen Arbeit der Kontext- und Auftragsklärung. Wesentliche Bestandteile des Erstgesprächs sind dabei die Anliegen und Vorgeschichte des/der Ratsuchenden sowie das Klären von Fragen zu Rahmenbedingungen, Angeboten und dem Kontext der Anfrage. (vgl. Widulle 2011: 39).

Beratung in der SSA ist nicht nur komplex in seiner Themenvielfalt, sondern erfordert Flexibilität, Offenheit, Ansprechbarkeit sowie methodisches Geschick. Es gilt dabei stets zu überprüfen, ob das bestehende Setting (Ort, Zeitpunkt, Dauer, teilnehmende Personen) sowie die gewählte(n) Methode(n) zu den Zielsetzungen passen.

2.2.5 Kooperation in der Beratung

Als einen wichtigen Teil in der Beratung mit Lehrpersonen, aber auch mit Kindern und deren Bezugspersonen, ist die Haltung der kooperativen Zusammenarbeit. Wie bereits im *Kapitel 1.1* deutlich wurde, wird bei der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen Kooperation als wichtige Grundvoraussetzung für gelingende Hilfeprozesse betrachtet. Zudem ist Kooperation zwischen SSA und Schule als grundlegendes Qualitätskriterium zu behandeln. Dabei meint Kooperation im Grundsatz die längerfristige Zusammenarbeit von mindestens zwei Personen. Voraussetzung für Kooperation sind dabei Kommunikation, gegenseitige Anerkennung der Fachlichkeit, Transparenz sowie Wertschätzung und Offenheit. (vgl. van Santen/ Seckinger 2003: 406ff. in: Speck 2006: 264ff.). Dabei gehen die Kooperationspartnerinnen und- partner davon aus, dass eine Annäherung über Zielvorstellungen stattfinden sowie ein Gewinn aus den Ergebnissen der Zusammenarbeit bezogen werden kann. Vor allem zu Beginn einer Kooperation ist es bedeutend, dass Erwartungen, Ziele, Zuständigkeiten, aber auch spezifische Vorgehensweisen und benötigte Ressourcen kommuniziert werden (vgl. *Kapitel 1.1*). Die Aushandlung dieser Faktoren ist deshalb so wichtig, weil sie die Handlungsspielräume bestimmen und zugleich die Kooperationsvoraussetzungen festlegen. Dabei ist das Spannungsfeld zu beachten, in dem sich SSA bewegt – einerseits zwischen dem Auftrag des Trägers und zum anderen unter dem Handlungsinteresse der Schule. Diesem Spannungsfeld ist nur in Form von Aushandlungsprozessen zu begegnen.

Speck (2011) hat ergänzend zu den sechs Kooperationsmodellen nach Drilling (2009: 67) aufgezeigt, dass die Zusammenarbeit zwischen SSA und Lehrpersonen sehr unterschiedlich in ihrer Intensität und Konstruktivität ist. Dabei existieren vor allem drei Kooperationsformen im Praxisalltag und können sich vermischen:

- **Additive Kooperation** (Nebeneinander): keine grossen Berührungspunkte; Zuständigkeiten sind verschieden
- **Hierarchische Kooperation** (Nacheinander): Überweisung von Schülerinnen und Schülern durch Lehrpersonen, die als belastet oder problematisch empfunden werden; SSA ordnet sich mit Fachwissen den schulischen Erwartungen unter
- **Partnerschaftliche Kooperation** (Miteinander): kooperative Zusammenarbeit, durch Kontakte auf Augenhöhe; das Handeln wird gemeinsam abgestimmt hin zu einer Lösung

Eine weitere Form stellt die **ablehnende oder distanzierte Kooperation** (Gegeneinander) dar, die eine Zusammenarbeit zwischen SSA und Lehrpersonen verunmöglicht. Zudem merkt Drilling an, dass eine gelingende interdisziplinäre Zusammenarbeit für Kinder und

Jugendliche die Formen des Neben- und Nacheinanders ausschliesst (vgl. Drilling 2009: 100f.). Die nachfolgende Abbildung, die sich am Modell von Speck (20011: 21) orientiert, soll dies nochmals verdeutlichen.

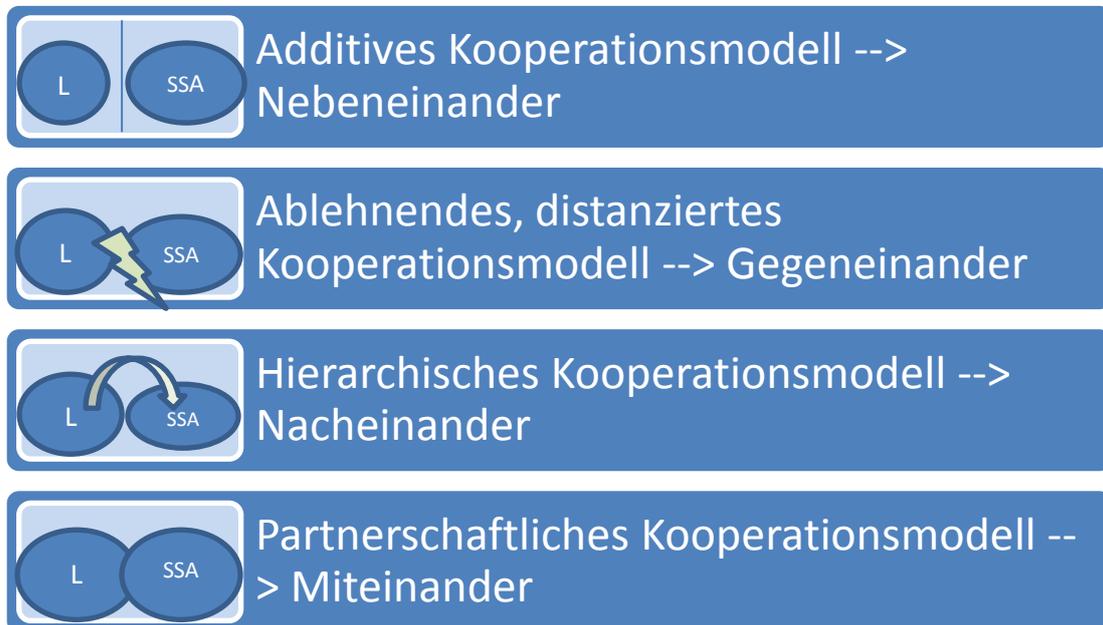


Abbildung 1: Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeit

Es wird sichtbar, dass das Modell des Miteinanders für die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und SSA am zielführendsten und damit für Kinder und Jugendliche am hilfreichsten ist. Beachtet werden muss dabei, dass - trotz einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit - die Schule den mächtigeren Teil in der Kooperation behalten wird, da sie von ihrer Grösse und Stellung her gesellschaftlich anerkannter ist als die Kinder- und Jugendhilfe. (vgl. Spies/Pötter 2011: 30).

Kooperation stellt ein komplexes Gefüge von unterschiedlichen Interessen, Vorgehensweisen und Strukturen dar und bedingt einen Aushandlungsprozess aller Beteiligten, um eine qualitative Weiterentwicklung in der Kooperation zu erreichen. Dabei ist deren Gelingen von bestimmten Voraussetzungen abhängig, die stets überprüft, hergestellt resp. gefördert werden müssen. Im Folgenden werden die sieben Felder für gelingende Kooperationsprozesse nach Alicke (2013: 158f.) dargestellt, auf welche Ermel, Haupt und Stüwe (2015: 120) sich in ihren Ausführungen beziehen.

1. Sicherheit:

- personale Kontinuität
- klare gesetzliche Rahmenbedingungen
- finanzielle Sicherheit
- Planungssicherheit

2. Fachlichkeit

- Kooperation sollte von Leitung gewünscht und unterstützt werden
- Kompetenz und Qualifikation der Fachkräfte durch Weiterbildung
- Kenntnisse der anderen Profession als Grundstein

3. Klarheit

- Verbindlichkeit von Ansprechpersonen
- organisationsinterne Klarheit von Bedarfen, Erwartungen und Zielen
- Klarheit und Verbindlichkeit von Zielen, Grenzen, Vorgehenweisen
- Klarheit von Rollen und Zuständigkeiten

4. Offenheit

- Offenheit der Institution statt Fixierung auf eigene Strukturen
- regelmässiger interner und externer Informationsaustausch
- übergreifende Vernetzung
- dialogorientierte Lösungssuche

5. Wertorientierung

- Vorliegen eines Minimalkonsens gemeinsamer Werte und Ziele
- Orientierung an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen als Bezugspunkt
- Kultur der Vernetzung und Aufbau auf bestehende Netzwerke
- Wertschätzung und Akzeptanz als Kooperationsgrundlagen

6. Partnerschaftlichkeit

- Partizipation und Mitbestimmungsmöglichkeiten
- Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit
- gemeinsame Konzeption und Planung
- Freiwilligkeit der Beteiligung

7. Stabile Rahmenbedingungen

- räumliche Nähe und gute Infrastruktur
- Vorhandensein zeitlicher Ressourcen
- Inhalte und Terminierung in Abstimmung mit Unterrichtsplan

Für eine gelingende Zusammenarbeit benötigt es zudem drei Bereiche, welche in der schulischen Struktur, in Zusammenarbeit mit der SSA, verankert sein sollten. Dies sind *Beratung*, *Information* sowie *gegenseitige Unterstützung*. *Beratung* meint in diesem Zusammenhang kollegiale Fallberatungen hinsichtlich einzelner Schülerinnen und Schüler, Beratung zum sozialpädagogischen Handeln, Entwicklung gemeinsamer Lösungen sowie konkrete fachliche Anregungen für die Bewältigung von Schwierigkeiten. Lehrpersonen

können dabei die SSA bei der Arbeit mit Gruppen oder der Klassen unterstützen. (vgl. Ermel/ Haupt/ Stüwe 2015: 125).

In welchem Zusammenhang ist aber nun Beratung und Kooperation zu sehen? Wie bereits im *Kapitel 1* erwähnt, lässt sich Beratung von Lehrpersonen nicht gleichsetzen mit der Beratung von Kindern und Jugendlichen. In den vorherigen Ausführungen wurde deutlich, dass es vielmehr um eine kooperative Zusammenarbeit geht, die beide Fachpersonen als gleichwertig betrachtet. Jedoch gibt es auch in der Gesprächsführung kooperative Modelle, wie die *«kooperative Gesprächsführung» nach Redlich (2009)*, welche Beratung und Kooperation miteinander verbindet. Sie dient vor allem der Beratung von Lehrpersonen, Eltern und anderen Fachpersonen. Das Modell orientiert sich dabei am personenzentriert-handlungsorientierten Konzept und enthält Teile des systemischen Ansatzes. Der Fokus dieses Ansatzes liegt in der professionellen Verständigung über das Lösen von Problemsituationen. Dabei wird der «Klient» als Kooperationspartner und Experte seines eigenen Fachgebietes anerkannt und trägt somit ebenso Verantwortung für den Verlauf der Beratung. Kompetenzüberschneidungen müssen deshalb benannt werden und eine Auseinandersetzung darüber stattfinden (vgl. Redlich 2009: 8). Die kooperative Gesprächsführung kann dabei als Basis von Beratung betrachtet werden und schliesst die Verknüpfung mit anderen Ansätzen nicht aus. In der nachfolgenden Abbildung sollen die Grundsätze der kooperativen Gesprächsführung verdeutlicht werden. Diese ist an das Modell von Redlich (2009: 4) sowie die Erweiterungen von Widulle (2011: 103) angelehnt. Das Modell besteht dabei aus drei Funktionen von Gesprächsleitung (Beziehung konstruktiv gestalten; einführend verstehen und aktiv Einfluss nehmen). Mit diesen Funktionen lassen sich neun Gesprächsformen in einen Zusammenhang stellen. Die weitere Arbeit wird sich deshalb am Ansatz der kooperativen Gesprächsführung orientieren und sie in Verbindung bringen mit den Merkmalen für eine gelingende Auftragsklärung in Erstgesprächen.



Abbildung 2: Merkmale Kooperativer Gesprächsführung

2.3 Erstgespräch und Auftragsklärung

Das Kontrakt- oder auch Erstgespräch dient der Klärung des Problemverständnisses, des Kontextes, der Ziele, Rollen und gemeinsamen Planung der Beratung. Es ist als Teil der Auftragsklärung im Beratungsprozess zu verstehen und hat damit die Verdeutlichung des Auftrags, der vorliegenden Problematik sowie das Erschaffen eines Arbeitsbündnisses zum Ziel. Erste Interventionsversuche sollen dabei noch aussen vor bleiben. (vgl. Widulle 2011: 39f.; 68). Der erste Eindruck ist in den meisten Kontakten zwischen Menschen der entscheidende. Dies wird von unterschiedlichsten Seiten bestätigt: sei es die Wahrnehmungspsychologie, welche vom «Primary-Effekt» spricht oder Vertreterinnen und Vertreter der systemischen Beratung, die den Beginn der Beratungsarbeit bereits mit dem ersten Telefonat sehen (vgl. Schlippe; Schweitzer 2007). Die Anfangsphase (Auftragsklärung) in Beratungsprozessen wird als die entscheidende für den gesamten weiteren Verlauf betrachtet.

«Die Anfangsphase der Zusammenarbeit von Sozialarbeitern und Klienten prägt entscheidend den weiteren Verlauf ihrer Beziehung. Insofern kommt diesem Anfang eine Schlüsselfunktion für die Qualität der beruflichen Praxis in vielen Teilbereichen der Sozialen Arbeit zu» (Kähler 2009: 13).

Die Auftragsklärung in Beratungsgesprächen ist dennoch stets als Prozess zu betrachten. Auftrag und Arbeitsbündnis können sich im Verlauf des Prozesses immer wieder ändern und

müssen daher neu angedacht werden. Dabei vollzieht sich sowohl bei Klientel, wie auch bei den Beratenden selbst ein Lernprozess, der Auslöser für Veränderungen von Zielsetzungen sein kann. Ein Erstgespräch muss daher als – wenn auch wichtiger – Beginn für einen Prozess unterschiedlicher Dauer angesehen werden. So sind auch die Beratungsgespräche selbst stets ein Prozess aus Vorbereitung, Analyse, Diagnose, Zielsetzungen, Interventionsplanung, -durchführung und Evaluation.

2.3.1 Merkmale gelingender Auftragsklärung in Beratungsgesprächen

Im Folgenden soll nun anhand von unterschiedlicher Literatur dargestellt und verglichen werden, welche Merkmale für das Gelingen eines Erstgesprächs resp. der Auftragklärung sich stets wiederfinden und damit als wichtig betrachtet werden. Dabei wird v.a. auf Gesprächsphasenkonzepte für das Erstgespräch sowie den Basisansatz des «Klärungsgesprächs» nach Thomann und Schulz von Thun (2003: 41-50) Bezug genommen, die als breite Grundlage von Beratungsgesprächen dienen, ohne bereits einen bestimmten Ansatz zu verfolgen und damit die Offenheit der Befragungen zu stören. Dieses Wissen wird in Beziehung gesetzt zum kooperativen Gesprächsansatz und den bisherigen Erkenntnissen zur Kooperation resp. Erklärungsansätzen für Kooperationsprobleme zwischen Lehrpersonen und SSA. Daraus lassen sich die Dimensionen bilden, welche für den Aufbau des Interviewleitfadens dienen werden (vgl. *Kapitel 3.2.2*).

Als eine der grundlegendsten Gesprächsstrukturen im Erstgespräch gilt die Klärung des Kontextes und Anlasses, der Vorgeschichte, Ziele und Inhalte des Erstgesprächs sowie das Auslegen der Beziehungsstrukturen. So ist zu Beginn eines Gesprächs davon auszugehen, dass eine gewisse Skepsis oder Hindernisse bestehen, denen durch Informationen und Vertrauensbildung begegnet werden kann. Die Aufschlüsselung von Angeboten und Möglichkeiten der Fachperson dienen dabei dem Vermeiden falscher Vorstellungen oder Erwartungen. So sollen alle Beteiligten im Ansatz wissen, ob eine Zusammenarbeit als sinnvoll erachtet werden kann. Zudem sind bei Gesprächen drei Formen von Klient-Berater-Interaktionen zu unterscheiden, die wiederum Einfluss auf die Motivation der Klientin/ des Klienten haben und den Gesprächsverlauf mitbestimmen. So sind *Besucher* aufgrund des Wunsches eines anderen anwesend und haben folglich keinerlei Anliegen. *Klagende* können Schwierigkeiten und Ziele teilweise benennen, erwarten von Beratenden jedoch die Lösung ihrer Probleme. *Kunden* hingegen kommen mit klaren Anliegen, zeigen Bereitschaft an sich zu arbeiten und nehmen sich als Teil der Problemlösung wahr. Allen drei Formen sollte dabei mit Wertschätzung und konstruktiven Lösungen begegnet werden. (vgl. Widulle 2011: 142ff.).

Als Grundvoraussetzung jeglicher Gespräche mit anderen Berufsgruppen ist dabei eine kooperative Haltung. Dies beinhaltet die Klärung von Zuständigkeiten, vorhandenen Ressourcen, fachlichen oder strukturellen Überschneidungen, Grenzen von Interventionen und Zuständigkeiten sowie Wissen und Nutzen weiterer Hilfsinstanzen, Beteiligter u.a. Fehlendes Wissen oder Zweifel an der Professionalität der Fachperson sollten daher Gegenstand des Gesprächs sein, bevor weitere Anliegen und Ziele besprochen werden können. (vgl. ebd. 2011: 49). Dies bestätigen auch die bisherigen Erkenntnisse aus Literatur und Studien hinsichtlich der Kooperation zwischen Lehrpersonen und SSA (vgl. Kapitel 1.1). Hinzu kommen grundsätzliche Merkmale einer gelingenden, konstruktiven Arbeitsbeziehung, welche bereits im ersten Kontakt berücksichtigt werden sollten: eine respektvolle Beziehung, Haltung des Nichtwissens, Ressourcen- und Lösungsorientierung sowie Neutralität und Allparteilichkeit. Nach Benien (2003: 16) macht eine gute Gesprächsführung zudem Folgendes aus: Klarheit über Möglichkeiten und Grenzen, situationsangemessenes Reagieren, metakommunikatives Handeln, aktives Zuhören, sich selbst ausdrückende Kommunikation; Echtheit; Selbstgeklärtheit; Verantwortungsbewusstheit; Selektive Authentizität; Konkretheit sowie achtungsvolles Handeln. Gelingt es im ersten Gespräch nicht, einen persönlichen Kontakt herzustellen, so wird der Inhalt des Gesprächs zu etwas Belanglosem. Ziel sollte es darum sein, sich auf die Ansichten, Sprache und Emotionen des Gegenübers einzulassen, d.h. sich ein Stück weit anzugleichen. Dies bedeutet jedoch nicht, alles zu akzeptieren und seine eigene Haltung zu untergraben, sondern im Sinne des Respekts zu handeln. (vgl. Hubrig / Herrmann 2005: 110; Hargens 2006: 46). Dabei fließen dennoch eigene Wertvorstellungen mit ein, welche sich in der Art und Wahl der Fragen widerspiegeln. Als Grundlage von Kooperation sollte eine Haltung des Nichtwissens eingenommen werden. Beratende kommen demnach weg von der Position des Expertentums, welche Diagnosen stellt und Probleme beurteilt, hin zum Einholen von Ideen und Vorstellungen über Problemlagen, Ressourcen und Lösungswege (vgl. Steiner / Berg 2008: 33). Eine interessierte, offene sowie reflektierte Haltung kann dazu beitragen. Die Orientierung an Ressourcen und Lösungen geht davon aus, dass jeder Mensch grundsätzlich dazu fähig ist, Lösungen für seine Situation selbst zu finden und die nötigen Ressourcen dazu vorhanden sind. Der Blick in Richtung Lösungen hilft, sich auf Veränderungsprozesse statt Problemsituationen zu konzentrieren. (vgl. Hubrig / Herrmann 2005:110). Die Neutralität und Allparteilichkeit ist nicht nur in der Beratung, sondern auch für die Schulsozialarbeit eine wichtige Grundlage, um eigenständig und unabhängig beraten zu können. Dies kann beispielsweise in Konfliktsituationen bedeutend werden, wenn mehrere Beteiligte unterschiedliche Sichtweisen vertreten. Hinsichtlich der Lösungsorientierung ist dies wesentlich, damit das System angeregt wird, selbst Ideen zu entwickeln.

Die erste Phase des Erstgesprächs dient der *Kontaktaufnahme und Situationsklärung*, also dem Rahmen des Gesprächs. Es soll darum gehen, miteinander in Beziehung zu treten, das aktuelle Befinden zu würdigen und Gesprächsvoraussetzungen zu schaffen. Dies wiederum kann die Klärung von Regeln der Zusammenarbeit, das Aufnehmen von Befürchtungen oder Informationslücken sowie Vorstellen der Arbeitsweisen beinhalten. (vgl. Widulle 2011: 75; 147). Zur Kontaktherstellung hat es sich als ebenso nützlich erwiesen, die eigenen Aufgabenbereiche, Angebote sowie Fragen zum Datenschutz und zur Schweigepflicht anzusprechen. Hilfreich kann zudem der Hinweis zur Notwendigkeit von Notizen sein und welche Fragen zur Lebenssituation gestellt werden. (vgl. Widulle 2012: 146). Galuske (vgl. 2003: 39f.) verweist in diesem Zusammenhang auf die „Durchsetzung eigener Kompetenzansprüche“. Die Wissensbasis und das methodische Können sollten deshalb verdeutlicht und ggf. wahrgenommene Zweifel an der Profession der Beraterinnen und Berater angesprochen werden. Ein weiterer Punkt dieser ersten Phase betrifft die Klärung des Kontextes. So können Fragen zu Zuständigkeiten, Kontakten zu anderen Hilfesystemen, bisherigen Vorkenntnissen und Erwartungen an die Beratung sowie eigene Zielvorstellungen transparent gemacht werden. In Bezug auf die Kooperation zwischen Lehrpersonen und SSA kann dies Aspekte wie Intransparenz oder die Verschiedenheit der Berufskulturen aufgreifen und damit anfänglichen Kooperationsproblemen oder falschen Erwartungen vorgereifen (vgl. Kapitel 1.1).

In der zweiten Gesprächsphase wird es als wichtig erachtet, das Hauptanliegen zu eruieren. Diese Phase wird auch als *Explorationsphase* bezeichnet. Hier geht es um das Explorieren des Problems, vorhandener Ressourcen und Anliegen der Klientin / des Klienten. Die inhaltlichen Themen, Erwartungen und Ziele stehen demnach im Fokus. Die Klärung des Anliegens ist Ausgangspunkt für ein erfolgreiches Beratungsgespräch. Alle weiteren Schritte (Klärung der Bearbeitungsstränge, Festlegung der Problemstellung usw.) beziehen sich auf die Klärung des Haupt-Anliegens. Aus diesem lassen sich die Hauptarbeitsrichtung und Ziele ableiten. (vgl. Pallasch / Kölln 2002: 109). Durch Erfragen eigener Anliegen kann die Motivation von Klienten / Klientinnen steigen. Häufig kommt es vor, dass mehrere Anliegen benannt oder viele unterschiedliche Themen formuliert werden. Hier benötigt es ein gewisses „Verhandlungsgeschick“ seitens Beratendem, um sich auf einen bestimmten Themenbereich konzentrieren zu können. Zudem können sich Themen im Verlauf des Beratungsprozesses immer wieder ändern und sollten deshalb stetig überprüft werden. Im Erstgespräch ist es jedoch von Bedeutung, sich auf ein Thema zu einigen, das zum roten Faden des weiteren Gesprächsverlaufs wird (vgl. Thomann & Schulz von Thun 2003: 38). Durch den Fokus auf nur einen Themenbereich ist zum einen gezielteres Arbeiten möglich, und es kann gemeinsam geklärt werden, ob das gewählte Hauptanliegen zum Kernproblem führt (vgl. Pallasch / Kölln 2002: 114). Daran anschliessend kann das vereinbarte Anliegen

thematisch vertieft werden. Es wird ein gemeinsames Verständnis vom Ist-Zustand des Problems entwickelt, d.h. wo mögliche Ursachen liegen könnten bzw. welche Erklärung für das Problem besteht. Der Blick auf Ressourcen oder bisherige Problemlösestrategien kann helfen, der Problemtrance zu entschwenden. (vgl. Widulle 2011: 158). Für die Kooperative Gesprächsführung bedeutet dies v.a. einführend zu verstehen, aktiv zu zuhören und Fragen offen zu formulieren, um die Situation genau zu verstehen und wichtige Informationen zu erhalten. Zudem soll es an dieser Stelle um die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven gehen, die unterschiedliche Fachpersonen innehaben (vgl. Redlich 2009:7)

Die dritte Phase betrifft die *Klärung von möglichen Zielen*. Zielformulierungen verhelfen dazu, von der Problemsicht zu wünschenswerten Zuständen zu gelangen, sind hilfreich für den Beginn von möglichen Interventionsprozessen und richten den Blick gezielt in die Zukunft. Zudem stellen sie eine weitere Grundlage für das Arbeitsbündnis dar. Aufgrund von klaren, messbaren Zielen lassen sich ausserdem Fortschritte erkennen. Damit geprüft werden kann, ob die Ziele klar sind, haben sich die sogenannten SMART-Kriterien als nützlich erwiesen (**s**pezifisch; **m**essbar; **a**traktiv; **r**ealistisch; **t**erminiert). (vgl. Widulle 2011: 149). Ziele können sich aus formulierten Anliegen und Bedürfnissen ergeben oder aufgrund von Aufträgen unterschiedlichster Seite entstehen. Für die Zielklärung haben sich drei Schritte als hilfreich erwiesen: die *Zielfindung*, *Zielbildung* und *Zielformulierung*. Die *Zielfindung* dient dem Formulieren von Bedürfnissen und Wünschen, wie der Soll-Zustand aussehen soll. Bei unterschiedlichen Zielvorstellungen gilt es, diese miteinander zu vergleichen und auszuhandeln. Bei der *Zielbildung* sollen Bedürfnisse und Wünsche geordnet, ggf. eingegrenzt und konkretisiert werden. Den letzten Schritt bildet die Zielformulierung, die - je nach Kontext - auch schriftlich formuliert sein kann. Hier geht es darum, die Ziele noch deutlicher zu formulieren. (vgl. ebd.: 149f.; 159f.). In der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Lehrperson bedeutet dies vor allem Aushandlungsprozesse miteinander zu bestreiten, da beide Fachpersonen nach dem Verständnis von Kooperation als gleichwertig angesehen werden sollten und, entsprechend ihres Auftrags, unterschiedliche Ziele verfolgen können (vgl. Kapitel 2.2.5).

Laut Literatur käme das Erstgespräch an dieser Stelle vorerst zu einem Ende, sollte doch die Auftragsklärung klar vom beraterischen Prozess selbst getrennt und demnach erste Interventionsversuche unterlassen werden (vgl. Widulle 2011: 68). Jedoch sieht der Arbeitsalltag von Schulsozialarbeit und Lehrpersonen aufgrund knapper zeitlicher Ressourcen oft anders aus und Themenbereiche drängen zu ersten Überlegungen für Lösungsmöglichkeiten. Betrachtet man den Ansatz der kooperativen Gesprächsführung sowie Lösungsorientierung wird deutlich, dass beide Ansätze nicht auf die Veränderung von Persönlichkeiten hinzielt, wie dies in Psychotherapien der Fall ist, sondern es um die Lösung

von aktuellen Schwierigkeiten geht und entsprechend früh Lösungen gesucht werden. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle eine weitere Gesprächsphase zur Erwähnung kommen: *Weiteres Vorgehen und Abschluss*. Diese Phase enthält erste Überlegungen zu Lösungswegen, aber auch Vereinbarungen am Ende des Gesprächs und damit die Gestaltung des Gesprächsendes selbst. Je nach Problemlage (sachlich oder emotional) geht es darum, Entscheidungen zu treffen, mögliche Lösungswege zu ergründen und sich gemeinsam Überlegungen zur Umsetzung zu machen. Bei emotional gelagerten Themen sollte es hingegen eher um ein kognitives Einordnen, neu Bewerten und die Entwicklung möglicher Zukunftsperspektiven gehen. Bevor das Erstgespräch zu einem Ende kommt, sollten beide Teilnehmenden Gelegenheit haben, sich über den Gesprächsverlauf zu äussern, die wichtigsten Punkte nochmals zu wiederholen, allenfalls Befindlichkeiten anzusprechen, die das Gespräch ausgelöst haben und mögliche offen gebliebene Themen zu äussern. Dabei muss die Gesprächsleitung das weitere Vorgehen abklären und die erarbeiteten Anliegen nochmals benennen, damit alle Beteiligten wissen, welche nächsten Schritte zu tun sind. (vgl. Thomann/ Schulz von Thun 2003: 41ff; Widulle 2011: 147). Auch das Setting sollte nochmals zur Sprache kommen, d.h. ob eventuell weitere Personen für die Berarbeitung des Anliegens wichtig sein könnten (vgl. Loth 1998: 188f.).

Das Erstgespräch – und damit der Beginn der Auftragsklärung sowie die Klärung der Ziele - bilden den roten Faden für den gesamten weiteren Beratungsprozess. Jedoch gibt es noch weitere Faktoren, die für das Gelingen eines Erstgesprächs notwendig und wichtig sein können. So kann durch Vorbereitung und Reflexion eines Gesprächs beispielsweise vermieden werden, wichtige Personen zu übersehen, die allenfalls informiert oder einbezogen werden müssen oder erstes Vorwissen aus Tür- und Angelgesprächen ausser Acht zu lassen. Zudem kann eine durchdachte Vorbereitung, die sich bewusst mit eigenen Arbeitshypothesen auseinandersetzt, Struktur geben und den Handlungsdruck vermindern, so dass wiederum flexibler auf die Themenbereiche im Gespräch selbst reagiert werden kann. (vgl. Widulle 2011: 80; Pallasch/ Kölln 2002: 116).

2.4 Folgerungen

Nachdem grundlegende Merkmale für das Gelingen einer Auftragsklärung im Erstgespräch beschrieben wurden, sollen diese hier in Zusammenhang mit der Kooperation zwischen Lehrpersonen und SSA gesetzt werden. Dabei geht es um die Frage, was diese Merkmale für die Kooperation von SSA und Lehrpersonen bedeuten könnten, welche erst nach Auswertung der Ergebnisse endgültig beantwortet werden kann.

Wie in den Kapiteln über Kooperation zwischen beiden Fachpersonen deutlich wurde, ist dabei das Anerkennen beider Fachbereiche, Offenheit und Transparenz sowie Wertschätzung entscheidend für den Beginn eines Gesprächs. Dies widerspiegelt die erste Phase der Gesprächsführung, aber auch die Grundsätze der Gesprächsführung, in welcher das miteinander in Beziehung Treten und die Schaffung einer Arbeitsgrundlage enthalten ist. Dabei trägt der Austausch über Rollen, Arbeitsweisen und Angebote sowie das Aushandeln über die gemeinsame Zusammenarbeit dazu bei, Klarheit für beide Seiten zu schaffen. Hier ist die Fachlichkeit der SSA gefragt, Wünsche und Bedürfnisse von Lehrpersonen anzuerkennen, jedoch ebenso Möglichkeiten und Grenzen aufzuzeigen. Wie im *Kapitel 2.2.5* beschrieben, bedarf es bereits an dieser Stelle einer Aushandlung über Erwartungen, Zuständigkeiten und Vorgehensweisen. Dabei muss sich SSA stets dem Spannungsfeld, in welchem es sich befindet, bewusst sein und dieses transparent machen. Durch Aushandlungsprozesse kann dem begegnet werden.

In allen Gesprächsphasen wird erkennbar, dass diese wichtige Merkmale enthalten, die grundlegend für eine gelingende Kooperation zwischen SSA und Lehrpersonen sind. Durch alle Gesprächsphasen zieht sich der offene Austausch über bspw. Unklarheiten, unterschiedliche Erwartungen oder Ansichten. Diese tragen zu einem gegenseitigen Informationsaustausch bei, schaffen Respekt gegenüber der jeweils anderen Fachperson und können Konkurrenzdenken vermindern. Zudem schaffen sie Vertrauen und geben Sicherheit. So wird auch in den Gesprächsphasen der Anliegen- und Zielklärung deutlich gemacht, dass das gemeinsame Treffen von Zielen und Abmachungen, sowie deren Überprüfung am Ende des Gesprächs, zu einer kooperativen Verständigung beiträgt, in der sich jeder als Teil der Beratung versteht und entsprechend Verantwortung trägt. Eine klare Anliegenklärung zwischen Lehrpersonen und SSA könnte zudem nützlich sein, die unterschiedlichen Aufträge und damit auch Anliegen transparent zu machen sowie miteinander auszuhandeln. Im Idealfall bleiben beide Fachpersonen somit ihren beruflichen Zielen und Aufgaben treu. Dabei hat SSA stets die Rolle des Lenkens und Strukturgebens inne, indem sie Wissen über Beratungsprozesse nutzt, ohne die Kompetenzen und Bedürfnisse der Lehrperson ausser Acht zu lassen.

Wie in den Studienergebnisse deutlich wurde, sind SSAr jedoch nicht nur gefragt, sich über ihre eigenen Rollen und Aufgabenbereiche bewusst zu sein, sondern ebenso ihre fachlichen Kompetenzen aufzeigen zu können, was sich beispielsweise durch die Art ihrer Fragestellungen, die Form des Struktur gebens oder das Vermitteln von Wissen in bestimmten Situationen, äussern kann. Dies wiederum könnte Lehrpersonen Sicherheit vermitteln sowie dabei helfen, Vertrauen in die Fähigkeiten der SSAr zu entwickeln, gibt es

doch bei Lehrpersonen – laut Studienergebnissen – Wissenslücken dazu, was SSA leistet und welche Kompetenzen sie inne hat.

Schlussendlich werden beide Fachpersonen gefragt sein, ihre bestimmten Bilder und Vorstellungen, welche sie vom jeweils anderen haben, in eine neugierige, offene sowie fragende Haltung umzukehren und im gesamten Beratungsprozess in Austausch zu sein. Nicht weniger sollten sie Bereitschaft zeigen, sich als zusammen verantwortliche Fachpersonen in einen sich stetig verändernden Prozess zu begeben und damit der Gefahr zu begegnen, dass SSA jeweils passende Lösungen liefern müsse. So kann durch gemeinsame Erfahrungen stetig Vertrauen aufgebaut und Erfahrungswerte weiter gegeben werden, die für künftige Arbeitsprozesse von grossem Nutzen sein werden.

2.5 Verständnis von Qualitätsentwicklung und -sicherung

Als eine der Gründe für die Arbeit an jener Fragestellung, aber stets auch, wenn es um die Frage von Konzeptentwicklungen oder Legitimationen geht, spielt Qualitätsentwicklung- und -sicherung eine bedeutende Rolle. In diesem Zusammenhang soll deshalb in Kürze aufgezeigt werden, was dieser Begriff im Allgemeinen, speziell jedoch für die SSA bedeutet.

SSA ist täglich unterschiedlichsten Aufgaben und Anforderungen ausgesetzt. Dabei bewegt sie sich stets in einem fachfremden Arbeitsbereich, der Schule. Dies und die Fülle an Themen, erschwert die Entwicklung von Qualitätsstandards und Konzepten. Jedoch können fehlende Standards und Konzepte längerfristig dazu führen, dass sich SSAr in ihrer Fachlichkeit und ihren spezifischen Aufträgen von Neuem rechtfertigen müssen, was zu dem zeitliche Ressourcen beansprucht, die bei den alltäglichen Aufgaben an den Schulen fehlen. (vgl. Ermel/ Stüwe/ Haupt 2015: 139).

Was aber bedeutet nun Qualität? Der Begriff als solches muss immer in Relation zu etwas gebracht werden, ehe seine Bedeutung sichtbar wird. In der Sozialen Arbeit benötigt es demnach ethische sowie normgebende Bewertungsrahmen. Qualität ist dabei nie objektiv, sondern entsteht durch Aushandlungsprozesse zwischen Erwartungen des Klientels einerseits, einer bestimmten Leistung und dem, was schlussendlich umgesetzt werden kann. Für eine Qualitätsentwicklung benötigt es dabei die Bereitschaft, Neuerungen mit Bewährtem zu verbinden. Handlungen sollten am Bedarf ausgerichtet und entsprechend der Zielgruppe entwickelt werden. Dies bedeutet, unterschiedliche Interessen und Ziele, institutionelle Rahmenbedingungen sowie das methodische Handeln der Fachkräfte zu berücksichtigen. Qualitätsentwicklung ist schliesslich als Prozess zu betrachten, der stets überprüft und ggf. weiter entwickelt werden muss. Grundsätzlich wird unter Qualitätsentwicklung in der Schulsozialarbeit das Schaffen von Konzepten, Abläufen oder Arbeitsschritten verstanden,

die zu einer qualitativen Verbesserung führen und bisherige Arbeitsweisen analysieren helfen sollen. Dabei gilt die Nähe zur Praxis als Richtmass dafür, wie gut die SSAr die definierten Kriterien in ihrem Arbeitsalltag umsetzen können. (vgl. ebd. 2015: 139-142).

Qualitätsentwicklung ist demnach ein partizipativer Prozess, der nur unter Einbezug aller notwendigen Zielgruppen, Interessenlagen sowie Rahmenbedingungen qualitative Kriterien schaffen kann. Nur dann können passgenaue, zielgruppenspezifische Massnahmen, Konzepte oder Abläufe entwickelt werden.

2.6 Konzeptarbeit – Rahmenkonzept

Wie im vorherigen Kapitel erläutert wurde, benötigt es für die Schaffung qualitativer Konzepte klare Ziele, welche sich an den Bedürfnissen einer Zielgruppe ausrichten und das Wissen über Erwartungen, fach- und institutsspezifische Gegebenheiten sowie eigene Erfahrungswerte integriert. Ein Konzept wird demnach als *«[...] ein Handlungsmodell, in welchem Ziele, Inhalte, Methoden und Verfahren in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht sind»* verstanden (Geissler/ Hege 2001: 23). Es wird zwischen Konzeption und Konzepten unterschieden, da erst die Gesamtheit aufeinander bezogener Konzepte eine Konzeption ergibt. So benötigt es zuerst ein schulformspezifisches Rahmenkonzept, ehe ein passgenaues Schulstandortkonzept entwickelt werden kann. In einem Konzept werden geltende Richtlinien festgelegt, die als handlungsleitend für die Sozialtätigen dienen sollen. (vgl. Ermel/ Stüwe/ Haupt 2015: 148f.). Ziele einer Konzeptentwicklung sind dabei die Praxissteuerung nach innen, zur Legitimation nach aussen, für die Transparenz gegenüber anderen Fachpersonen, Institutionen u.a., zur Verbesserung der Fachlichkeit, zur Abgrenzung und um Zielgruppen zu Beteiligten zu machen, welche in einem Aushandlungsprozess einbezogen werden (vgl. v. Spiegel 2011:254). Die Konzeptentwicklung ist als Prozess zu verstehen, in welchem die Ziele am Bedarf ausgerichtet, Beteiligte einbezogen sind und Reflexion stets möglich ist.

Konzepte können auf unterschiedlichsten Ebenen entwickelt werden – je nach dem, für was sie benötigt werden oder wie detailliert und umfangreich sie sein sollen. So gibt es beispielsweise Rahmen-, Standort- oder Kooperationskonzepte. Für diese Arbeit soll v.a. das Rahmenkonzept von Interesse sein. Rahmenkonzepte treffen allgemein gültige Aussagen zu einem bestimmten Thema, die losgelöst von regionalen oder standortspezifischen Gegebenheiten gültig sind. Dabei können Angaben zu bestimmten Zielsetzungen, Angeboten oder Rahmenbedingungen gemacht werden. Diese verbindlichen Aussagen lassen sich schliesslich in Standortkonzeptionen weiter konkretisieren. Im Idealfall

garantieren sie mehrere Jahre Gültigkeit, jedoch ist auch hier eine stetige Überprüfung und Weiterentwicklung sinnvoll. (vgl. Baier/ Deinet 2011: 348).

Warum ist nun eine Konzeptentwicklung zwischen Schule und SSA sinnvoll? Zum einen benötigt es für die Schaffung eines Konzepts den Einbezug aller Beteiligten, was in diesem Fall die Chance bietet, beide Fachbereiche zusammen zu bringen, sich in einen offenen Austausch zu begeben, der auch Differenzen erlaubt sichtbar zu machen und damit die eigene Fachlichkeit zu vertreten. Zugleich kann sie aufzeigen, welchen spezifischen Beitrag SSA denn im Feld der Schule leisten kann und somit fachliche Begründungen zu geben, Grenzen abzustecken, Unsicherheiten abzubauen sowie gemeinsame Schnittstellen zu eruieren, die wiederum als Grundlage für Zielsetzungen dienen können.

3. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Ziel der Arbeit ist es, Dimensionen aus theoretischen Erkenntnissen für gelingende Erstgespräche in der Auftragsklärung zu bilden und diese mit den Ergebnissen aus den Interviews zu vergleichen. Daraus sollen Kategorien gebildet werden, die bisheriges Wissen unterstreichen, vor allem aber ergänzen sollen. Für die Arbeit wurden qualitative Interviews gewählt, die exemplarisch abbilden, welche Merkmale für ein Gelingen in Erstgesprächen sprechen resp. allenfalls auch Gefahren sichtbar machen, die den weiteren Prozess behindern könnten. Die Auswertung der Interviews wird mithilfe der Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt, welche sich für die Bildung von Kategorien eignet.

Die Arbeit geht davon aus, dass es für das Gelingen eines Arbeitsbündnisses und einen klaren Auftrag Voraussetzung ist, bestimmte Bedingungen im Erstgespräch zu erfüllen. So wurde aus den bisherigen Erkenntnissen und dem Wissen zu Kooperation und Beratung in Erstgesprächen sichtbar, wie wichtig der Beziehungsaufbau, das Klären von Rollen, Aufgaben, Erwartungen und Zielen ist und Unklarheiten jeweils angesprochen werden sollten. Welche Rolle diese Kriterien nun konkret in Erstgesprächen zwischen Lehrpersonen und SSA spielen, soll aus den Interviews hervorgehen.

In diesem Kapitel sollen nachfolgend die konkrete Fragestellung mit weiteren – in dem Zusammenhang - gestellten Unterfragen und Hypothesen dargestellt sowie alle Entscheidungen des Forschungsprozesses erläutert und begründet werden. Für den Aufbau des Interviewleitfadens werden die Merkmale einer gelingenden Beratung in Erstgesprächen mit den Erkenntnissen über die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und SSA in Verbindung gesetzt und daraus Dimensionen gebildet. Entlang dieser Dimensionen ergeben sich die Fragen für die Interviews. Die methodischen Schritte für die Analyse des Materials

werden ebenso beschrieben. Dabei orientieren sich die nächsten Kapitel am Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Abb. 3), welches ein systematisches, regelgeleitetes Vorgehen als Grundlage der Analyse erfordert. Aus diesem Grund soll nach der Begründung von Forschungsperspektive und Interviewdurchführung zunächst das Ablaufschema der Inhaltsanalyse dargestellt und im Anschluss die einzelnen Schritte erläutert werden.

3.1 Begründung der ausgewählten Forschungsperspektive und des -zugangs

Die Begründung für die Fokussierung auf die Auftragsklärung in Erstgesprächen, spezifisch zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit, wurde bereits in den Kapiteln zu Beginn dieser Arbeit ausführlich behandelt, weshalb eine nochmalige Ausführung an dieser Stelle nicht vorgenommen werden soll (vgl. *Einleitung; Kapitel 1.2*).

Bei der Wahl des Instruments für die Interviewdurchführung wurde das Leitfadenterview als die geeignetste Form gewählt. Dabei ist die grundlegende Bedingung für die Wahl der Interviewform die Angemessenheit gegenüber dem zu erforschenden Gegenstand (vgl. Hefferich 2009: 26). Die Entscheidung für ein Leitfadenterview liegt zum einen darin begründet, weil es in der Arbeit um subjektive Sichtweisen geht, die spezifisch für die Fachpersonen gelten, aber auch ein starkes Interesse an informativem Gehalt besteht, wie die einzelnen Aspekte, die aus Sicht der Theorie als gelingend für Erstgespräche gelten, von den jeweiligen Interviewenden erlebt resp. bewertet werden. Beide Fokussierungen lassen eine stärkere Strukturierung des Interviews zu, welche durch die vorherige Bildung der Dimensionen und damit aufgrund der Wahl der Auswertungsmethode ebenso gegeben ist. Dabei wurden die Leitfäden an die jeweilige Sprache und das Vorwissen der Fachpersonen angepasst, um eine möglichst gelungene Ausgangssituation zu schaffen, bei der beide Fachpersonen aus ihrer entsprechenden Perspektive zu den einzelnen Dimensionen Aussagen treffen konnten. Wie bereits im *Kapitel 1.2* erwähnt, wurden die Interviews jeweils getrennt voneinander durchgeführt, um zu ermöglichen, dass beide Fachpersonen offen über ihre Perspektive berichten können. Der Leitfaden enthält dabei keine konkreten Fragen zum Primarschulalter, da aus den bisherigen Erkenntnissen nicht hervorgeht, inwieweit diese Einfluss auf bestimmte Merkmale im Erstgespräch haben könnten. Zudem wäre der Fokus für die Fragestellung nochmals ein anderer und Vergleiche zu anderen Schulstufen notwendig, was den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Es zeigt sich jedoch, dass im Primarschulalter wichtige Entwicklungsschritte stattfinden und Lehrpersonen hier bedeutsame Bezugspersonen darstellen, weshalb eine gelingende Auftragsklärung gerade in dieser Zeitspanne einen wertvollen Beitrag im Sinne der Prävention leisten kann. Zudem können durch den implizit enthaltenen Fokus auf Primarstufe allenfalls weitere Merkmale

sichtbar gemacht werden, die bisher die Dimensionen nicht aufzeigen können.

Gesamthaft wurden sechs Interviews durchgeführt, die dem üblichen Stichprobenumfang (N=6) entsprechen und damit nicht mehr nur als Einzelfallanalysen gelten. Die Auswahl der zu Interviewenden richtete sich dabei an der Zugänglichkeit aus. So wurden alle Schulsozialarbeitenden des Kantons Baselland auf Primarstufe angefragt mit der Bedingung, dass möglichst beide Geschlechter vertreten und an unterschiedlichen Primarschulen tätig sind, um eine Erweiterung an möglichen Einflussfaktoren und Sichtweisen zu erreichen. Die SSAr fungierten dabei als Gatekeeper für die Auswahl der Lehrpersonen. Voraussetzung war eine bestehende Zusammenarbeit zu einem gemeinsamen Fall, damit bereits Aussagen über das Erstgespräch gemacht werden konnten. Auch dabei galt es die Geschlechterheterogenität zu beachten.

Die Hauptfragestellung orientiert sich entlang des Codes «gelingend». Der semantische Gehalt dieses Wortes bezeichnet, etwas wunschgemäss oder zielgerichtet erreicht zu haben. Dabei kann ein Gelingen auf unterschiedlichen Ebenen wirken. Auf emotionaler Ebene wirkt es bspw. entlastend oder bestärkend. Aus professioneller Sicht kann das Gelingen anhand von vorher vereinbarten Vorgehensweisen und Zielen danach ausgerichtet werden oder wenn sich bestimmte Voraussetzungen, die ein Individuum für sich getroffen hat und welche an Erwartungshaltungen gebunden sind, erfüllt haben. Wie im *Kapitel 2.3.1* sichtbar wurde, können demnach bestimmte Merkmale, die sich aus Theorie und Wissenschaft als erfolgreich bei der Auftragsklärung herausstellten, als gelingend bezeichnet werden. Der Begriff ist deshalb zum einen mit bestimmten, vorher festgelegten Bedingungen verknüpft, kann aber ebenso individuell definierte Aspekte sichtbar machen. Aus diesem Grund scheint sich der Begriff für die Fragestellung und Auswertung des Materials zu eignen, da er explizite Merkmale beinhalten kann sowie individuelle Gelingensbedingungen, die für beide Fachpersonen unterschiedlich sein können, offen lässt.

Die Analyse der Daten fand nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring statt. Die Inhaltsanalyse ermöglicht die Arbeit mit „fixierter Kommunikation“, d.h. anhand von Bildern, Texten u.ä. Zudem ist es möglich systematisch vorzugehen, da die Analyse nach expliziten Regeln abläuft, die vorher definiert werden müssen. Somit wird auch für Aussenstehende nachvollziehbarer, wie das Material analysiert wurde (vgl. Mayring 2010: 11ff). Des Weiteren ermöglicht dieses Vorgehen, Komplexität von Inhalten zu reduzieren sowie zu fokussieren und damit vergleichbarer zu machen. Durch die Zuordnung zu Kategorien kann das Material geordnet und ein Fokus gelegt werden. Folgendes Ablaufmodell (*siehe Abb.3*) und Kapitel soll das Vorgehen genauer aufzeigen (*vgl. Kapitel 3.2*).

3.2 Methodisches Vorgehen

Die Auswahl der Auswertungsmethode hat Einfluss auf die Form der Ergebnisse und ist zielabhängig. Nachfolgend soll die Inhaltsanalyse als, die für die Master-Thesis gewählte, Methode vorgestellt und begründet werden. Dies beinhaltet – nach dem Ablaufschema von Mayring - welches Material ausgewertet wird, welche Charakteristika das Material aufweist, die Richtung der Analyse, Bestimmung der Analysetechnik und der Kategorien sowie die Definition der Analyseeinheiten. Ein weiteres Kapitel bildet die Entwicklung des Leitfadens. Damit sollen alle Entscheidungen des Forschungsprozesses begründet und beschrieben sowie die Schritte der Analyse erklärt werden.

3.2.1 Inhaltsanalyse nach Mayring

Inhaltsanalyse

Die vorliegende Master-Thesis wurde mithilfe der Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Zentrales Charakteristikum der Inhaltsanalyse ist die systematische, nach genauen Regeln funktionierende Zusammenfassung des zu analysierenden Materials. Ziel ist es dabei, das Material auf kleinere Texteinheiten zu reduzieren und das Vorgehen systematisch sowie nachvollziehbar aufzeigen zu können (vgl. ebd 2010: 11ff). Die Entscheidung für die Methode basiert zum einen auf der Möglichkeit zur Textreduktion, d.h. komplexere Aussagen können auf wichtige Kernaussagen heruntergebrochen und vergleichbar gemacht werden. Die Zuordnung zu Kategorien gibt einen besseren Überblick über den Inhalt des Materials. Das strukturierte Vorgehen birgt zudem weniger Gefahr sich zu verlieren, da ein Fokus gelegt wird. Bezogen auf die Hauptfragestellung der Master-Thesis geht es um Merkmale, die für ein Gelingen in Erstgesprächen und damit für die Auftragsklärung wichtig sind. Durch das systematische Vorgehen der Inhaltsanalyse können Gemeinsamkeiten beider Fachpersonen herauskristallisiert, aber auch unterschiedliche Sichtweisen aufgezeigt werden. Im Folgenden sollen nun die einzelnen Schritte, welche die Grundlage für die spätere Auswertung bilden, dargestellt werden (vgl. Abb. 3).

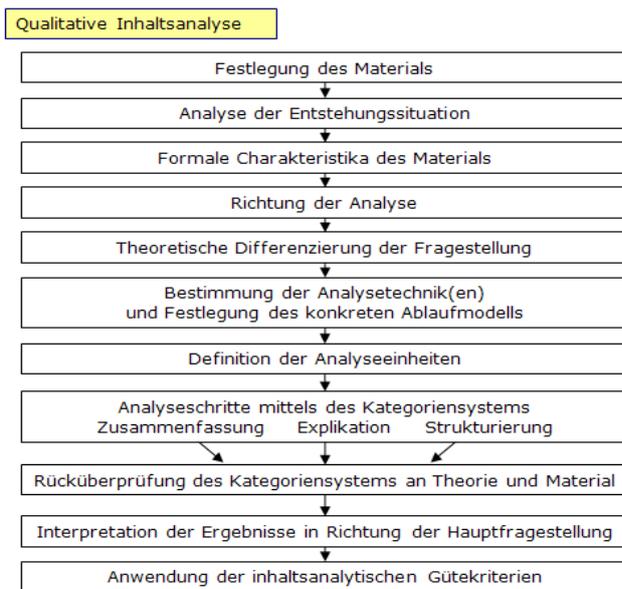


Abbildung 3: Ablaufschema Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl.²)

Festlegung des Materials

Zuerst muss definiert werden, welches Material der Analyse zugrunde liegt, um damit entscheiden zu können, was daraus interpretierbar sein wird. Bei dem zu interpretierenden Material handelt es sich jeweils um drei mit Lehrpersonen aus Primarschulen und drei mit SSAr getätigten Interviews. Dabei wurden die Interviews jeweils separat eingeteilt in Gespräche mit Lehrpersonen und SSAr sowie nach diesem Schema ausgewertet, um später Vergleiche zu ermöglichen. Die Interviewteilnehmenden wurden vor allem durch «Mund-zu-Mund-Propaganda» gewonnen und von der Interviewerin direkt angesprochen.

Analyse der Entstehungssituation

An diesem Punkt soll beschrieben werden, von wem und unter welchen Bedingungen das Material hervorgebracht wurde. Dabei sind v.a. der Verfasser/ die Verfasserin des Materials, emotionale und kognitive Handlungshintergründe, die Zielgruppe, konkrete Entstehungssituation sowie der soziokulturelle Hintergrund von Interesse (vgl. Mayring 2010: 53). Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Die Interviewerin informierte vorher über den genauen Fokus der Fragen und wo diese in der Schulsozialarbeit eingebettet sind, so dass eine gewisse Gegenseitigkeit hergestellt werden konnte. Bei den Gesprächen handelte es sich um strukturierte Leitfadeninterviews, d.h. die Interviewerin besaß einen Leitfaden mit Fragen, deren konkrete Formulierungen und Reihenfolge zwar ein gewisses Mass an Variation offen liess, jedoch grundsätzlich in den Interviews nach den chronologischen Abläufen eines Erstgesprächs erfragt wurden. Die Interviews waren damit zu einem gewissen Masse nur begrenzt offen, in dem auf abweichende Antworten und der Fachperson

² <http://qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/764>

angehörige Sichtweisen eingegangen wurde, jedoch den Befragten bestimmte Bedingungen vorgab, nach denen sie ihre Antworten formulieren konnten. Die Gespräche fanden jeweils an den Arbeitsorten (d.h. Klassenraum der Lehrpersonen und Büro der SSAr) statt, um eine vertraute Umgebung beizubehalten und allenfalls mit dem Raum verknüpfte Erinnerungen, in denen Gespräche stattfanden, zu nutzen.

Formale Charakteristika des Materials

Hier soll beschrieben werden, in welcher Form das Material vorliegt. Die Interviews wurden mit Tonband aufgenommen und daraufhin am Computer transkribiert. Dabei war folgende Transkriptionsanweisung vorgeschrieben: möglichst vollständige, wörtliche Transkription (ausgeschlossen Wiederholungen und Unvollständigkeiten); der Inhalt steht im Vordergrund; bei Pausen werden Punkte in Klammern gesetzt (nach Dauer der Pause); besondere Auffälligkeiten wie Lachen wird ebenfalls in Klammern platziert.

Richtung der Analyse

Aussagen lassen sich in unterschiedliche Richtungen machen. Dies muss vorab bestimmt werden, um zu verdeutlichen, was aus dem Material herausinterpretiert werden soll. Ohne diese Festlegung ist eine Inhaltsanalyse undenkbar, da sie zur Bestimmung der Fragestellung(en) verhilft.

In den Antworten geben die Interviewten jeweils Auskunft über ihre subjektiv eigene (fachliche) Sicht und empfundene Haltung betreffend das Vorgehen und der Zusammenarbeit im Erstgespräch, die ihrem fachspezifischen Tun und Handeln zugrunde liegt. Die Analyse soll demnach Aussagen über die Haltungen zu Vorgehensweisen im Erstgespräch aus der jeweils persönlich/ fachlichen Sicht treffen, die nach ihrer Ansicht zu einem Gelingen für ein Arbeitsbündnis im Erstgespräch beitragen können.

Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Für die Analyse benötigt es ebenso eine theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung. (vgl. Mayring 2010: 56). Das bedeutet, dass diese mit den bisherigen Erkenntnissen aus Theorie und Forschung zusammengebracht und allenfalls in Unterfragestellungen weiter aufgegliedert werden muss. Theorie meint in diesem Zusammenhang, an bisherige Erfahrungen zu dem zu untersuchenden Gegenstand anzuknüpfen und mit neuen Erkenntnissen zu erweitern (vgl. Mayring 2010: 58).

Die Arbeit geht davon aus, dass es für das Gelingen eines Arbeitsbündnisses und einen klaren Auftrag Voraussetzung ist, bestimmte Bedingungen im Erstgespräch zu erfüllen. Dies bestätigen die Erkenntnisse über Erstgespräche in der Auftragsklärung (vgl. Kapitel 2.3.1). Wird nun das Wissen über bestimmte Merkmale, die für ein Gelingen in Erstgesprächen hilfreich ist, mit Erkenntnissen über eine gelingende Zusammenarbeit

zwischen Lehrpersonen und SSA zusammen genommen (vgl. Kapitel 1.1; 2.2.5), so zeigt dies deutlich, dass es bestimmte Grundvoraussetzungen gibt, die einerseits zu einem gelingenden Arbeitsbündnis beitragen (wie Klären von Rollen, Erwartungen und Zielen) und zum anderen für eine ebenso gelingende Zusammenarbeit hilfreich sind. Beides ergänzt sich und steht in engem Zusammenhang. Lehrpersonen sind zudem wichtige Kooperationspartner für die SSA, um Zugang zu bestimmten Situationen oder Personen zu erhalten. Diese Erkenntnisse können theoretisch miteinander in Verbindung gebracht werden. Was dies spezifisch im Erstgespräch jeweils für beide Fachpersonen bedeutet, bleibt offen. Dies führt zu folgenden Hauptfragestellungen:

- Was sind Merkmale gelingender Arbeitsbündnisse im Erstgespräch innerhalb der Auftragsklärung, in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit?
- Welche subjektiven Sichtweisen, in Bezug auf Vorgänge des Erstgesprächs, kommen dabei jeweils zum Vorschein? Wo gibt es Gemeinsamkeiten und wo allenfalls Unterschiede?

Weitere Fragen, die sich an diese Hauptfragestellungen anschliessen:

- Was sind Besonderheiten bei der Auftragsklärung im Erstgespräch zwischen Lehrpersonen und SSA?
- Wo liegen mögliche Spannungsfelder in der Zusammenarbeit?
- Inwieweit haben Erstgespräche Einfluss auf den Auftragsklärungsprozess?
- Gibt es implizit enthaltene Informationen spezifisch bezogen auf das Primarschulalter?

Aus den Erkenntnissen über Kooperation im Zusammenhang mit der Beratung zwischen Lehrpersonen und SSA wurde deutlich, dass diese eine wichtige Grundvoraussetzung für die Zusammenarbeit darstellt, in der sich beide auf Augenhöhe begegnen und ihr Wissen in gemeinsamer Verantwortung einbringen (vgl. vgl. van Santen/ Seckinger 2003: 406ff. in: Speck 2006: 264ff; vgl. Redlich 2009: 8). Es schliesst sich daran folgende Frage:

- Lässt sich aus den Erkenntnissen schliessen, dass diese Einfluss auf eine Verbesserung der Kooperation zwischen SSA und Lehrpersonen haben?

Da Kooperation als grundlegendes Qualitätsmerkmal von Schulsozialarbeit gilt und Erstgespräche wichtige Schlüsselfunktionen in der Beziehungsgestaltung erfüllen (Kähler 2009: 13), stellt sich eine weitere Frage:

- Welche Bedeutung haben die Erkenntnisse für die Qualitätsentwicklung in Bezug auf Beratungsgespräche in der Auftragsklärung?

Die hier differenzierten Fragen fließen in den Interviewleitfaden ein und werden dort nochmals genauer erläutert.

Bestimmung der Analysetechniken

Nachfolgend sollen die Analysetechniken festgelegt werden. Die Analyse wird dahingehend in einzelne Interpretationsschritte zerlegt, welche eine Nachvollziehbarkeit ermöglichen. Grundlage bildet dabei die Entwicklung eines Kategoriensystems. Die Kategorien werden einerseits auf Grundlage bisheriger Erkenntnisse sowie andererseits anhand des konkreten Materials (weiter-) entwickelt. Mithilfe bestimmter Zuordnungsregeln können sie definiert und schlussendlich überprüft werden. (vgl. Mayring 2010: 59).

Diese Arbeit orientiert sich an einem deduktiven Vorgehen (vgl. Abb. 4). Dies bedeutet, dass die Hauptkategorien theoriegeleitet entwickelt und anschliessend an das Material herangetragen werden. Damit soll eine bestimmte Struktur aus dem Material herausgefiltert werden können. Dabei wird die inhaltliche Strukturierung im Zentrum stehen, welche darauf zielt, bestimmte Aspekte aus dem Material zu extrahieren und zusammenzufassen. (vgl. ebd. 2010: 66; 92; 94). Weitere Kategorien wurden dabei induktiv – aus dem Material heraus – gebildet und mit den bestehenden Kategorien ergänzt.

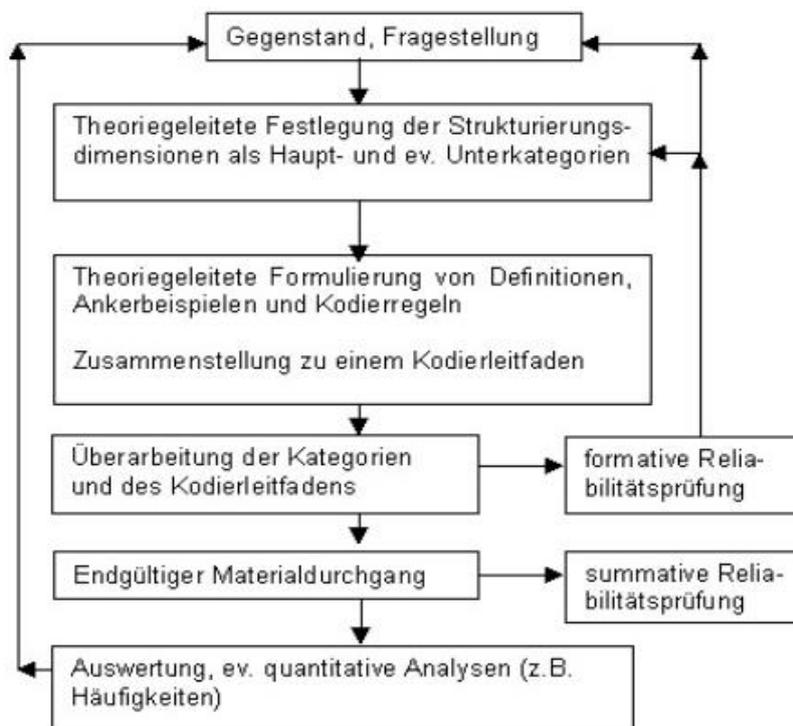


Abbildung 4: Ablaufmodell deduktive Kategorienbildung (vgl.³)

³ <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>

Deduktive Kategorienbildung

Die Bildung der nachfolgenden Kategorien gründet sich einerseits aus dem Wissen über Merkmale gelungener Erstgespräche und Voraussetzungen für die Kooperation zwischen Lehrpersonen und SSA. Zum anderen soll das Forschungsinteresse Ausgangspunkt für weitere Kategorien sein, die sich aus Hypothesen und Fragestellungen des Erkenntnisinteresses ableiten lassen (vgl. Mayring/ Gläser-Zikuda 2008: 127). Die Kategorien müssen sich schliesslich in den Fragen des Interviewleitfadens widerspiegeln.

Als Hauptfragestellungen für die Analyse des Materials wurden (vgl. *Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*) zwei Leitfragen gestellt, die zum einen nach Merkmalen gelingender Arbeitsbündnisse im Erstgespräch fragen und zum anderen, welche Bedeutung Lehrpersonen und SSA diesen Merkmalen geben. Auf diese Leitfragen soll mit einer strukturierenden Inhaltsanalyse eingegangen werden.

Die Merkmale gelingender Arbeitsbündnisse in Erstgesprächen ergeben sich zunächst aus den theoretischen Erkenntnissen (vgl. *Kapitel 2.3.1*), nach denen auch der Interviewleitfaden strukturiert wurde. Daraus lassen sich vorläufig vier Dimensionen bilden: *Gesprächsrahmen und Kontextklärung, Anliegenklärung, erste Zielformulierungen und weiteres Vorgehen*. Unter die Dimensionen des *Gesprächsrahmens und der Kontextklärung* fallen Aussagen über den Aufbau des Vertrauensklimas, das Setzen von Rahmenbedingungen sowie den Austausch von Informationen. Der Beziehungsaufbau und die Schaffung eines Gesprächsrahmens werden als grundlegend für die weitere Zusammenarbeit betrachtet (vgl. Widulle 2011: 75; 147). Unter die zweite Dimension der *Anliegenklärung* werden Informationen über den Austausch von Erwartungen und Anliegen sowie den damit einhergehenden Aushandlungsprozess berücksichtigt. Die Klärung des Anliegens ist Ausgangspunkt für ein erfolgreiches Beratungsgespräch. Alle weiteren Schritte beziehen sich darauf und markieren die Hauptarbeitsrichtung und Ziele (vgl. Pallasch / Kölln 2002: 109). Für die Dimension *erste Zielformulierungen* werden Aussagen über die Aushandlung von Zielen, die aufgrund von Bedürfnissen und Wünschen formuliert sind, verwendet. Sie werden bewusst als *erste* Ziele formuliert, da Ziele sich im Verlauf des Beratungsprozesses ändern können. Die vierte Dimension *weiteres Vorgehen* konzentriert sich auf Informationen über erste Lösungsansätze, aber auch Abmachungen bezüglich des weiteren Vorgehens. Dies ist wichtig, damit alle Beteiligten wissen, welche nächsten Schritte zu tun sind (vgl. Thomann/ Schulz von Thun 2003: 41ff; Widulle 2011:147).

Aufgrund der zweiten Leitfrage, welche subjektiven Sichtweisen in Bezug auf Vorgänge des Erstgesprächs dabei zum Vorschein kommen, und wo Gemeinsamkeiten oder Unterschiede bestehen, wurden zum einen Kategorien entwickelt, die Erfolgsfaktoren und Stolpersteine in der Zusammenarbeit beschreiben sollen. Zum anderen werden die Interviews jeweils zuerst

nach den Fachpersonen ausgewertet und die Aussagen im Anschluss miteinander verglichen. Diese können ebenso den Code «gelingend» aus subjektiver Sicht verdeutlichen und Aussagen einbeziehen, die allenfalls bisher in keiner Kategorie aufgenommen oder im Interview erfragt wurden. Dabei ist «gelingend» ein Konstrukt, das etwas beschreibt, das durch bestimmtes Bemühen oder Planen zu Erfolg führt. Was dabei als «gelingend» verstanden wird, ist subjektiv und je nach Perspektive unterschiedlich. Unter «gelingend» können alle Begrifflichkeiten fallen, die damit in Zusammenhang stehen und aufweisen, dass etwas erfolgreich, hilfreich oder entlastend war.

Anhand des Kodierleitfadens sollen die Haupt-Kategorien nun genauer definiert und in Unterkategorien unterteilt werden. Die Bildung der Unterkategorien werden anhand des Interviewleitfadens deutlich, welche sich aus den verschiedenen Aspekten, die für eine Hauptkategorie sprechen, ergeben. (vgl. Kapitel 3.2.2). An dieser Stelle soll nur ein Ausschnitt des Leitfadens sichtbar gemacht werden. Der detaillierte Interviewleitfaden befindet sich im *Anhang 1*.

Kategorie	Unterkategorien	Definition	Ankerbeispiel
K1: Gesprächsrah- men und Kontextklärung	K1.1 Erstkontakt K1.2 Beziehungs- und Vertrauensaufbau K1.3 Rahmenbedingun- gen K1.4 Informationen K1.5 Erfahrungen mit SSA	Aussagen zu allen Aspekten, die etwas zum Gesprächsrahmen und der Kontextklärung aufzeigen, wie: Rahmenbedingun- gen, Rollenklärung etc.	K1.2: Wir haben uns nicht gekannt. (..) Aber die Sympathie ist irgendwie schnell da gewesen. Also es hat jetzt nicht wahnsinnig viel Arbeit gebraucht. Ich hatte wie das Gefühl, sie lässt mich auch sehr schnell hinein oder eben den Einblick haben, es ist jetzt nicht irgendwie etwas Befangenes oder so gewesen. (SSA2: 135-138). K1.5: NEIN, gar nicht. Ich war sehr offen und vorurteilslos und darauf eingegangen und einfach gespannt wie es jetzt weiter geht (LP2: 151,152).
K2: Anliegenklärung g	K2.1 Einbezug verschiedener Erwartungen K2.2. Vorgehen zur Klärung des Hauptanliegens K2.3 abgelehnte Anliegen K2.4 Nutzen der Problembeschreib- ung- und Sicht K2.5 Klarheit des Anliegens	Unter diese Kategorie fallen alle Textausschnitte, die Aspekte der Anliegenklärung aufzeigen.	K2.2: Ich lasse sie dann erzählen und dann mache ich mir einfach so meine, mein Soziogramm eigentlich während sie erzählt. (SSA2: 57-58).

Ablauf der inhaltlichen Struktur-Analyse

Ziel dieser Analyse-Form ist es, bestimmte Aspekte oder Themen herauszufiltern und zusammenzufassen. Mithilfe der theoriegeleiteten Kategorienbildung und Entwicklung von Unterkategorien sollen die Inhalte herausgezogen werden. Die Bearbeitung des Textes findet zunächst durch Zuhilfenahme des Kategoriensystems statt. Dabei wird ein Probedurchlauf durchgeführt der überprüft, ob die Kategorien überhaupt nützlich und Textstellen entsprechend der Definitionen zuordbar sind. Dies geschieht durch sogenannte «Fundstellen», indem einem Textabschnitt die Kategoriennummer zugeschrieben und die Stelle markiert wird (vgl. Mayring 2010:92; 98). Nach Überarbeitung der Kategorien findet der eigentliche Materialdurchgang statt. In der inhaltlichen Struktur-Analyse wird das Material anschliessend pro Unter- und Hauptkategorie in Paraphrasen (knappe, inhaltsbezogene Beschreibungen) umformuliert und zusammengefasst (vgl. *Anhang 3, 4: Ablaufmodelle*) in ein neues Kategoriensystem, welches das Ausgangsmaterial noch darstellen sollte. (vgl. Mayring 2010: 69). Dies wird im *Kapitel 4 Ergebnisse* genauer erläutert werden.

3.2.2 Aufbau des Interviewleitfadens

Nachfolgend wird der Aufbau des Interviewleitfadens erläutert (vgl. *Anhang 2*). Hierbei dienen die in *Kapitel 2.3.1* entwickelten Dimensionen als Grundlage für die Gliederung der Fragestellungen. Diese werden im Voraus nochmals kurz theoretisch beschrieben und beispielhaft mit Fragen, die dieser Dimension entsprechen, verdeutlicht. Vertiefende Fragen dienen dabei der Anregung zum Weitererzählen. Der Interviewleitfaden wurde sprachlich für beide Fachpersonen so angepasst, dass die Fragen verständlich und aus der eigenen Perspektive heraus beantwortbar waren.

Die Einstiegsfrage nach dem Anlass des Gesprächs ist als Erzählstimulus gedacht und führt direkt zur Frage, in welchem Rahmen der Erstkontakt stattfand, um damit den Beginn der Zusammenarbeit zu markieren.

Zudem ist der erste Eindruck in den meisten Kontakten zwischen Menschen der entscheidende. So wird der Beginn der Beratungsarbeit bereits mit dem ersten Telefonat gesehen (vgl. Schlippe; Schweitzer 2007), weshalb der Einbezug dieser Thematik durch diese Einstiegsfrage gewährleistet werden soll.

- *Wie fand der Erstkontakt statt? (spontan; per Mail?) Inwiefern hatte dieser Einfluss auf den Beginn der Zusammenarbeit?*

Die erste Dimension wird als «**Gesprächsrahmen und Kontextklärung**» bezeichnet. Sie dient der Beziehungs- und Kontaktaufnahme, klärt Rahmenbedingungen und schafft

Voraussetzungen für das weitere Gespräch. Es soll ebenso darum gehen, miteinander in Beziehung zu treten und das aktuelle Befinden zu würdigen, um damit weitere Gesprächsvoraussetzungen zu schaffen. Dies wiederum kann die Klärung von Regeln der Zusammenarbeit, das Aufnehmen von Befürchtungen oder Informationslücken sowie Vorstellen der Arbeitsweisen beinhalten. (vgl. Widulle 2011: 75; 147). So weisen verschiedene Quellen darauf hin, dass die Barriere aufgrund unterschiedlicher Informationsstände, Rahmenbedingungen, berufseigener Kulturen sowie gegenseitiger Vorbehalte durch die Kommunikation darüber, zu einer Verminderung von Barrieren führt (vgl. Hollenstein 2000a; Hartmann 1998; Frommann/Kehrer/Liebau 1987; Speck 2006: 271). Weitere Untersuchungen von Olk, Speck und Bathke (2003) hierzu zeigten auf, dass je enger der Kontakt mit Schulsozialarbeitenden war, desto besser waren Lehrpersonen informiert (vgl. Olk/ /Speck/ Bathke 2003), weshalb der Beziehungsaufbau von Beginn an wichtig ist.

- *Was war hilfreich beim Aufbau eines Vertrauensklimas?*
- *Welche Informationen waren zu Beginn des Gesprächs wichtig?*

Die zweite Dimension wird als «**Anliegenklärung**» bezeichnet. Diese gibt dem Gespräch Struktur und eine bestimmte Richtung. Die Klärung des Anliegens ist Ausgangspunkt für ein erfolgreiches Beratungsgespräch. Alle weiteren Schritte (Klärung der Bearbeitungsstränge, Festlegung der Problemstellung usw.) beziehen sich auf die Klärung des Haupt-Anliegens. Aus diesem lassen sich die Hauptarbeitsrichtung und Ziele ableiten. (vgl. Pallasch / Kölln 2002: 109). Es wird ein gemeinsames Verständnis vom Ist-Zustand des Problems entwickelt, d.h. wo mögliche Ursachen liegen könnten bzw. welche Erklärung für das Problem besteht. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven beider Fachpersonen stellt dabei eine Grundlage von Kooperation dar und dient der Begegnung auf Augenhöhe (vgl. Redlich 2009:7).

- *Inwieweit wurden verschiedene Erwartungen einbezogen?*
- *Inwieweit wurden eigene Sichtweisen dazu kommuniziert?*
- *Woran war erkennbar, dass das Anliegen auf beiden Seiten klar war?*

Da die Auftragsklärung als Prozess zu betrachten ist und mit Zielen im Verlauf dieses Prozesses flexibel umgegangen werden sollte, wird diese Dimension als «**Erste Zielformulierungen**» bezeichnet. Diese helfen, von der Problemsicht zu wünschenswerten Zuständen zu gelangen und stellen eine weitere Grundlage für das Arbeitsbündnis dar. Aufgrund von klaren, messbaren Zielen lassen sich ausserdem Fortschritte erkennen. Da beide Fachpersonen nach dem Verständnis von Kooperation als gleichwertig angesehen

werden sollten und, entsprechend ihres Auftrags, unterschiedliche Ziele verfolgen können, gilt es auch an dieser Stelle, Ziele miteinander auszuhandeln (vgl. Kapitel 2.2.5).

- *Wie wurden die Ziele definiert/festgelegt?*
- *Stimmten die Ziele mit dem Anliegen überein?*

Weiterhin sollen Bereiche, welche in der Kooperation als wichtig definiert sind - wie das Treffen gemeinsamer Vereinbarungen bspw. - erfragt werden. Zudem kommt an dieser Stelle eine weitere Gesprächsphase zum Tragen: «**Weiteres Vorgehen und Abschluss**». Diese Phase enthält erste Überlegungen zu Lösungswegen, aber auch Vereinbarungen am Ende des Gesprächs und führt damit die Gestaltung des Gesprächsendes selbst an. Ziel ist hier die Vereinbarung über das weitere Vorgehen, das Aufnehmen erarbeiteter Anliegen und Besprechen nächster Schritte (vgl. Thomann/ Schulz von Thun 2003: 41ff; Widulle 2011: 147).

- *Wie wurde das weitere Vorgehen besprochen?*
- *Was war Ergebnis des Erstgesprächs?*
- *Inwieweit wurden Abmachungen festgehalten?*

Des Weiteren sollen an dieser Stelle Erfolgsfaktoren, aber auch Stolpersteine von beiden Fachpersonen zum Ausdruck kommen, die in der idealtypischen Form, wie es in verschiedenster Literatur beschrieben wird, allenfalls gar nicht oder nur unzureichend erfasst sind. Letzlich soll überprüft werden, als wie hilfreich das Erstgespräch für den weiteren Verlauf betrachtet wurde oder ob eher der Prozess als solches den Erfolg in der Auftragsklärung ausmachte. Mit dieser Frage wird bereits davon ausgegangen, dass Auftragsklärung im Erstgespräch nie als abschliessend betrachtet werden kann, sondern als Prozess gesehen werden muss.

- *Was waren Erfolgsfaktoren bei der Auftragsklärung?*
- *Was waren Stolpersteine? Was erschwerte die Auftragsklärung?*
- *Inwiefern war das Erstgespräch wichtig für die weitere Zusammenarbeit?*

Zudem kann eine durchdachte Vorbereitung, die sich bewusst mit eigenen Arbeitshypothesen auseinandersetzt, Struktur geben und den Handlungsdruck vermindern, so dass wiederum flexibler auf die Themenbereiche im Gespräch selbst reagiert werden kann. (vgl. Widulle 2011: 80; Pallasch/ Kölln 2002: 116). Deshalb soll ebenso danach gefragt werden, inwieweit die Vorbereitung für den Verlauf des Erstgesprächs nützlich war. Da nach dem Verständnis von Kooperation beide Fachpersonen als gleichwertig betrachtet werden, kann diese Frage auch an Lehrpersonen gestellt werden, inwieweit sie aus ihrer Fachperspektive heraus Vorbereitungen treffen.

4. Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Forschungsarbeit dargestellt und in Zusammenhang mit den bisherigen theoretischen sowie wissenschaftlichen Erkenntnissen gebracht. Es werden die Kategorien vorgestellt, welche zur Beantwortung der Haupt- und weiteren Fragestellungen dienen. Dabei sind zunächst die Kategorien aus der jeweiligen Sicht der Fachperson erläutert und anschliessend miteinander verglichen worden. Anhand von Textausschnitten sollen diese beispielhaft verdeutlicht werden.

4.1 Kategorienbildung

Wie bereits im *Kapitel 3.2.1* erläutert, wurden die Kategorien zunächst deduktiv gebildet und die jeweiligen Textstellen zugeordnet. Dabei stellte sich bei beiden Interviewgruppen heraus, dass die theoretisch hergeleiteten Kategorien grundsätzlich fruchtbar waren, bestimmten Kategorien jedoch keine Aussagen zugeordnet werden konnten, da sie entweder bereits in anderen Kategorien enthalten waren, eine Zuordnung von Aussagen zu jenen Kategorien nicht sinnvoll erschien oder sich gar keine Aussagen dazu finden liessen. Bei den Schulsozialarbeitenden betraf dies folgende Kategorien: *K3.5 Gewichtung der Zielfestlegung für weiteren Prozess*; *K4.2 Abmachungen/ Vereinbarungen*; *K4.4 Gestaltung des Abschlusses*; *K4.5 Ergebnis des Erstgesprächs*; *K5.6 Einverständnis/eigene Sichtweisen einbringen*. Bei den Lehrpersonen handelte es sich um nahezu dieselben Kategorien: *K4.2 Abmachungen/ Vereinbarungen*; *K4.4 Gestaltung des Abschlusses*; *K4.5 Ergebnis des Erstgesprächs*. So konnte die Kategorie *K4.4 Gestaltung des Abschlusses* unter die Kategorie *K4.1 Besprechen des weiteren Vorgehens* zusammengefasst werden, da sich die Aussagen hier sehr ähnelten. Kategorie *K4.5 Ergebnis des Erstgesprächs* spielte in keinem der Interviews eine grössere Rolle für die Zusammenarbeit. Eher wurde die Klarheit am Schluss des Erstgesprächs betont. Die genauen Vorgehensweisen sind dann jeweils beschrieben worden und dort, wo sie nicht abgemacht wurden, gab es keinen genauen Beschrieb. Zudem liess sich hier ein starker Zusammenhang mit dem weiteren Vorgehen und den Zielen ziehen. Als hilfreich gestaltete sich ebenso die Hervorhebung von Betonungen einzelner Aussagen oder Wörter, die sich bei der Auswertung als bedeutende Schlagwörter herausstellten (bspw. BEURTEILEN; KRITISIERE; OFFENHEIT; VETRAUEN; GESCHÜTZTEN RAHMEN).

Nach dem Zuordnen der Fundstellen und der Bereinigung der Kategorien wurden die Aussagen nach der inhaltlichen Struktur-Analyse pro Unter- und Hauptkategorie in Paraphrasen umformuliert, zu Hauptaussagen generalisiert und schliesslich zu neuen Kategorien zusammengefasst (vgl. *Abb. 5*). Nach diesem Durchlauf wurde sichtbar, dass sich gewisse neugebildete Kategorien ähnelten und aus diesem Grund zu einem neuen

Kategoriensystem zusammengefasst werden konnten, ohne inhaltliche Aspekte zu verlieren (vgl. Anhang 5/ 6).

K2.1	LP1: 80-82	48	Erwartung gehabt, wie Problem gelöst werden kann.	Erwartung, eine Lösung zu finden	Einbezug von Erwartungen/Bedürfnissen KN19: Lösung für Problem finden KN20: SSA teilt ähnliche Anliegen KN21: Über Wünsche und Hoffnungen sprechen können KN22: Mit einbeziehen bei der
K2.1	LP1: 80-82	49	Irgendwie eine Lösung zu finden, so gut es geht.	Erwartung, eine Lösung zu finden	
K2.1	LP1: 80-82	50	Anliegen der SSA wahrgenommen, Problem ebenso lösen zu wollen.	SSA teilt das gleiche Anliegen	
K2.1	LP1: 45	51	Aufgezählt worden, was stört und was erhofft wird.	Veränderungswünsche und Hoffnungen mitteilen	
K2.1	LP2: 78; 82	52	Erfragt worden, ob LP hinter	Einbeziehen bei Vorschlägen zu	

Abbildung 5: Inhaltliche Strukturierung und Zusammenfassung

Die Anzahl von Unterkategorien, welche sich einem Kategoriensystem zuordnen liessen, sagen etwas über die Aussagekraft bezüglich der Fragestellung aus. So konnten beispielsweise der Kategorie *Beziehungs- und Vertrauensaufbau* bei den SSAr 13 Unterkategorien zugeordnet werden, was auf eine Differenzierung schliessen lässt, die die unterschiedlichen Aspekte dieser Kategorie aufzeigen will. Hingegen liessen sich zur Kategorie *Zieldefinition und –festlegung* nur fünf Unterkategorien zuordnen, was auf die Gewichtung von bestimmten Bereichen hindeutet, die im Erstgespräch von Bedeutung sind. Zudem geht aus dem Material hervor, dass die Zieldefinition als Prozess zu verstehen ist und von daher immer wieder ein Thema in weiteren Gesprächen, nicht aber als wichtigster Hauptfaktor für den Erfolg des Erstgesprächs zu sehen ist.

4.1.1 Darstellung und Erläuterung der Kategorien

Im Folgenden sind die jeweiligen Hauptkategorien aufgeführt, die auf Grundlage der theoretisch hergeleiteten Kategorien entstanden sind. Diese befinden sich ausserdem in tabellarischer Form, mit den dazugehörigen Unterkategorien, im Anhang (vgl. Anhänge 5/ 6). Die Hauptkategorien waren sowohl bei den Schulsozialarbeitenden als auch bei den Lehrpersonen vertreten und erwiesen sich damit als ergebnisreich. Jedoch waren diese in ihren Ausprägungen unterschiedlich stark vertreten, wie die Anzahl Unterkategorien zeigt. Zudem gab es subjektive Unterschiede beider Fachbereiche, was in den jeweiligen Kategorien als wichtig angesehen wurde.

In den nachfolgenden Ausführungen werden nun die einzelnen Kategorien und Unterkategorien veranschaulicht. Dabei sollen diese nach ihren jeweiligen Gemeinsamkeiten

und Unterschieden beider Sichtweisen und mithilfe von Textausschnitten verdeutlicht werden. Die Unterkategorien wurden dabei jeweils *kursiv* hervorgehoben.

Erstkontakt

Der Erstkontakt fand vor allem während der Präsenzzeiten in den Pausen statt und wurde von allen Beteiligten als die erste Kontaktaufnahmestelle beschrieben. War ein erster Kontakt über diesen Weg nicht möglich, so formulierte eine Lehrperson per Mail ihre Anliegen (*Kontaktaufnahme während der Präsenzzeiten*).

„Einmal in der Zehn-Uhr-Pause habe ich erzählt wie es so zu und her geht.“ (LP1)

„Der Erstkontakt hat während meiner Präsenzzeit stattgefunden, als ich im Büro war, wo sie auf mich zugekommen ist und gefragt hat, (...)“ (SSA1)

Von beiden Seiten wird dieser Kontakt als kurze Aufnahme von Anliegen gesehen und um allenfalls in Erfahrung bringen zu können, ob die SSA zuständig ist. Seitens SSA wird ein differenziertes Gespräch zu einem späteren Zeitpunkt als sinnvoll angesehen. Aus Sicht der Lehrpersonen sind die Pausen zu kurz und unruhig, um in Ruhe sprechen zu können (*Termin für ausführliches Gespräch; Pausen zu unruhig und zu kurz für detaillierte Beschreibungen*).

„Wahrscheinlich kennst du das auch von den Pausen im Lehrerzimmer. Dort ist es immer ein wenig laut und dann waren wir da so ein wenig zwischen Tür und Angel. Da ist halt nicht so ruhig, man kann sich nicht recht Zeit nehmen.“ (LP3)

Bei einer Lehrperson, die bisher keine Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit hatte, kam die Motivation, diese aufzusuchen, durch Empfehlungen anderer Lehrpersonen. In diesem Zusammenhang wurde die Unsicherheit beschrieben, ob die SSA überhaupt zuständig ist (*Empfehlungen anderer Lehrpersonen*).

„Und ich habe von der Person gehört, die Sozialarbeit macht hier in XY. (...) und ich habe das mal mit anderen Arbeitskollegen besprochen und dann haben die mir gesagt, dass es X gibt, dass der kommen würde und ich ihn dann in der Pause mal ansprechen könnte.“ (LP3)

Das Versenden von Details per Mail wurde im Zusammenhang mit der knappen Zeit während der Pause erwähnt, damit die SSA alle wichtigen Informationen nochmals schriftlich vorliegen hat. Im zweiten Fall diente das Mail zur schriftlichen Anliegenformulierung, als eine persönliche Kontaktaufnahme nicht möglich war (*Details per Mail im Voraus des Gesprächs*).

„(...) und dann habe ich X, glaube ich, dann nochmal ein Mail geschrieben zum nochmals Details / So wie nochmal alles schriftlich festhalten, dass er dann auch / Er

ist ja auch viel / ÜBERALL ein wenig, so dass es sehr schwierig für ihn ist, das alles zu behalten. (...)" (LP3)

Beziehungs- und Vertrauensaufbau

Jene Kategorie zeigte sich als eine der umfangreichsten bei den Interviewauswertungen und dürfte den Stellenwert im Erstgespräch aufzeigen, der in unterschiedlichsten Erkenntnissen zur Gesprächsführung immer wieder Erwähnung findet (vgl. u.a. Kähler 2009: 13; Schlippe/Schweitzer 2007; Widulle 2011: 142ff.).

Seitens Schulsozialarbeit wird es als wichtig angesehen, zu verstehen zu geben, dass keine Beurteilung oder Kritik gegenüber der Lehrperson stattfindet, sondern diese offen und frei erzählen können muss (*Offenheit gegenüber Themen und Sichtweisen der Lehrperson*). Die SSA müsse hier einen geschützten Rahmen bieten, der eine Offenheit überhaupt gewährleistet (*Bieten eines geschützten Rahmens*). So wurde in diesem Zusammenhang auch als Information erwähnt, dass die SSA nicht von der Schule angestellt ist und das Gespräch vertraulich behandelt wird. Lehrpersonen nannten hier vor allem die offene Art und das gezeigte Interesse der SSA ihnen gegenüber, indem sich nach dem persönlichen Befinden und ihrer eigenen Wahrnehmung der Situation erkundigt wurde (*Offenheit gegenüber Themen und Sichtweisen der Lehrperson; Offenheit und Interesse; aktives Zuhören und Interesse vermitteln*).

*„Ich glaube SCHON, dass es mir WICHTIG war, dass ich ihr zu verstehen geben konnte, dass ich sie nicht BEURTEILEN werde oder sie deswegen KRITISIERE, sondern es toll finde, dass sie diese OFFENHEIT hat und kommt, ihr das VETRAUEN geben, den GESCHÜTZTEN RAHMEN geben, manche Dinge ansprechen zu können.“
(SSA1)*

*Die offene Art von X, das Ernstnehmen(...) Durch das Nachfragen, durch fragen wie es mir damit geht, so (...) Er hat gesehen, dass ich mich so auch nicht wohlfühle.“
(LP1)*

Diese Punkte wurden vor allem aus Sicht der SSA als wichtig angesehen: so vermittele ein Termin und rasches Reagieren auf Anfragen, dass die Anliegen der Lehrperson ernst genommen werden (*ausreichend grosses Zeitfenster; Termin für differenziertes Gespräch; Reaktion auf Anliegen in angemessenem Zeitrahmen*). Bereits die Präsenz der SSA könne dabei als *Entlastung* empfunden werden.

„Und vielleicht noch, dass ich sie doch relativ schnell auch sehr ernst genommen habe. Also ich habe zwar nicht sofort reagiert – das ist so die Verzögerung gewesen

*wegen der Schulferien – aber ich habe doch schnell auf ihre Not reagiert. (...).“
(SSA1)*

In diesem Zusammenhang wurde erwähnt, die Offenheit und das Vertrauen seitens Lehrpersonen nicht als Selbstverständlichkeit hinzunehmen, sondern anzuerkennen (*Anerkennung des entgegengebrachten Vertrauens*). Des Weiteren wurde es als wichtig angesehen, die geleistete Vorarbeit der Lehrperson wertzuschätzen und sie damit als Fachperson ernst zu nehmen (*Wertschätzung, was geleistet wurde; Anerkennung als Fachperson*).

„Ich glaube SCHON, dass es mir WICHTIG war, dass ich ihr zu verstehen geben konnte (...) es toll finde, dass sie diese OFFENHEIT hat und kommt (...).“ (SSA2)

„Einfach so ein radikales Ernstnehmen von ihr als Lehrperson, als Bezugsperson. WERTSCHÄTZUNG, also auf jeden Fall sicher mal eine Runde Wertschätzung, für das, was sie an Vorarbeit auch leistet, indem sie schon nur so eine, so eine Beobachtung MACHT / (...) (SSA2)

Aus Sicht der SSA brauche es für eine grundlegende Vertrauensebene *Echtheit und Kongruenz* – also das, was gesagt wird, ebenso zu meinen. Es wird davon ausgegangen, dass das Gegenüber dies unbewusst spürt und daraufhin Misstrauen entwickelt.

„Ja, WAS ich auch glaub als PERSON BIN, das ist meine ERKLÄRUNG und ich glaube MENSCHEN, oder besonders KINDER sind sehr feinfühlig auf dieser Ebene. Das spürt auch, ob das, wo GESAGT wird vom anderen, ob der wirklich KONGRUENT ist oder DECKUNGSGLEICH ist, dies lebt oder etwas Aufgesetztes, Gespieltes ist (...).“ (SSA1)

Von beiden Fachpersonen wird das Gefühl, ernst genommen zu sein, als wichtig empfunden (*Ernstnehmen der Anliegen*). Lehrpersonen verbinden dieses Gefühl mit dem eigentlichen Interesse der SSA (*Motivation zu unterstützen*), durch Nachfragen, vollkommenes präsent Sein und Augenkontakt halten. Schulsozialarbeitende verstehen unter ernst nehmen, zu hören und die Situation verstehen zu wollen.

«Die offene Art, auf die Leute zu zugehen, zu zuhören und wirklich auch ernst zu nehmen, sei es jetzt auch einem in die Augen zu schauen und nicht irgendwie zu zappeln, sondern eigentlich wirklich, man ist da und hört zu, hält Augenkontakt, die Haltung.» (LP1)

«Ich glaube, wenn man diese BEMÜHUNG merkt und die MOTIVATION da ist zum etwas zu ändern, dann hat man sowieso sofort Vertrauen in diese Person.» (LP2)

Von einer Lehrperson wurde es als angenehm und entlastend beschrieben, wenn die SSA bereits Vorkenntnisse zur Situation hatte und dies transparent machte (*Vorkenntnisse über Situation*).

«Also es war sehr angenehm. Er war sehr offen und er hat eigentlich auch – eben, weil er speziell schon etwas wusste – war er wie entspannt, weil er die Situation kennt und nichts Neues, wo ich noch viele Details erzählen musste. Also er hat gewusst, um was es geht. Das vereinfacht schon mal alles.» (LP3)

Um das Vertrauen zu stärken wurde *Ermutigung* als ein weiterer Aspekt erwähnt. Dies meint zu verdeutlichen, dass die Lehrperson nicht allein gelassen sowie gemeinsam nach Lösungen gesucht wird. Ebenso wurde in diesem Zusammenhang das Ausstrahlen von Zuversicht, dass sich etwas verbessern wird, genannt.

«(...) ich glaube sie und die EMOTIONEN, dass sie das VERTRAUEN BEKOMMT, dass ich sage: "KOMM WIR SCHAFFEN DAS. Ich SCHAU MIT DIR, DU BIST NICHT ALLEINE, WIR HABEN SCHON ANDERE SITUATIONEN GEHABT UND DIESE HABEN WIR SCHON "GESCHAFFT"".»

«(...)Um ein bisschen das GRUNDVERTRAUEN ZURÜCK ZU GEBEN und zu zeigen: "Hei, wir "SCHAFFEN" das SCHON!". Ich glaube das ist schon was ZENTRALES.» (SSA1)

Das Wissen um eine Fachperson, die da ist und unterstützend wirkt, wurde seitens Lehrperson als erleichternd beschrieben (*fachliche Unterstützung*).

«Ich war froh, dass er da war. (..) Ich war auch erleichtert über eine Fachperson vor Ort.» (LP3)

Rahmenbedingungen

Die Kategorie *Rahmenbedingungen* stellte sich vor allem seitens SSA als umfangreich dar. Bei den Lehrpersonen wurden hier weniger Aussagen getroffen. Die Vermutung liegt nahe, dass sich SSAr aufgrund ihrer Profession über bestimmte Aspekte bewusster sind, die es für ein Erstgespräch benötigt und deshalb mehr Aussagen dazu machten. Dennoch hatten auch die Lehrpersonen konkrete Vorstellungen darüber, was für sie wichtige Rahmenbedingungen sind, die sich nicht oder kaum von denen der SSAr unterschieden. Gemeinsame Punkte waren dabei:

- *Vorstellung davon haben, was SSA ist / Freiwilligkeit und Schweigepflicht als Arbeitsgrundsätze/ Transparenz über Arbeitsweise*
- *bewusste Raumwahl / Vertraute Örtlichkeiten*

So wurde es seitens Lehrpersonen als wichtig empfunden zu wissen, wie die Schulsozialarbeit arbeitet, um ein Bild/ eine Vorstellung zu haben. Vor allem für neue Lehrpersonen löse es Unsicherheit aus, wenig über die SSA zu wissen. Für die Schulsozialarbeitenden wurde an dieser Stelle vor allem die Information über Schweigepflicht und Freiwilligkeit betont.

«Ja viele haben ja nicht so das "Bild" WAS ES HEISST. Das GUTE war auch, sie hat sich als SOZIALARBEITERIN vorgestellt» (LP2)

«Das war auch etwas, das mich dann gestört hat. (..) Also ich habe ihn das erste Mal gesehen, als er sich vor dem Plenum vorm Lehrerkollegium Anfang des Schuljahres vorgestellt hat. So habe ich ihn kennengelernt. Aber die genauen Aufgaben der Schulsozialarbeit hat er mir nicht gesagt.» (LP3)

«Ein Thema, dass sich IMMER wiederholt ist, dass es ein freiwilliges Angebot ist, das ist immer wieder ein Thema. „Ja, der muss doch jetzt mal und der soll!“ (..) Ja, ich finde schon auch die Schweigepflicht zu erwähnen. (...)» (SSA3)

Weitere Punkte aus Sicht der SSAr waren:

- *Notizen offenlegen und begründen*
- *auf andere Fachstellen hinweisen*
- *gemeinsam Verantwortung tragen*
- *Haltungen und Vorstellungen der Lehrperson erfragen*
- *bewusster Umgang mit vorhandenen Informationen*

Bei der Abgrenzung und Rollenklärung ging es darum, die Zuständigkeiten zu klären (*Zuständigkeiten klar deklarieren und transparent machen; gemeinsame Rollenklärung*). Die SSA wies hierbei auf ihre Aufgabengebiete hin und welche Bereiche sie übernehmen könne. Betont wurde, besonders im Hinblick auf neue Lehrpersonen, zu informieren, wann und wo die SSA zuständig ist. In diesem Zusammenhang wurde auch erwähnt, eine klare Abgrenzung zu der Rolle der Lehrperson vorzunehmen und dabei Schnittstellen, aber auch Unterschiede herauszuarbeiten. Ebenso wird die Schwierigkeit betont, dass in Schulhäusern unterschiedliche Fachpersonen tätig sind und eine Abgrenzung auch deshalb so wichtig sei.

«Ich sage auch immer, dass ich KEIN LEHRER bin, wenn es um DIDAKTISCHE Dinge geht (..) DIDAKTISCHES, was LEHRER LERNEN in der Ausbildung, das habe ich NICHT GELERNT. Da GRENZE ich mich AUCH AB.» (SSA1)

«(...) wir haben bei uns jetzt so viele Heilpädagogen, so viele Sozialpädagogen in dem SchulKOMPLEX drin, dass man manchmal wirklich als Lehrperson manchmal nicht so genau weiss, wer macht jetzt was genau.» (SSA2)

Für eine Lehrperson war der Aspekt «*Koordinieren der Informationsweitergabe*» bedeutend. Diese erwähnte dabei, dass es gut war zu wissen, ab wann die Schulleitung informiert werden muss.

Einbezug verschiedener Sichtweisen/ Bedürfnisse

Auch diese Kategorie stellte sich für beide Seiten als eine der umfangreicheren dar. Dabei ging es zum einen darum, wie Sichtweisen und Bedürfnisse von beiden Fachpersonen eingebracht oder einbezogen werden. Zum anderen wurden an dieser Stelle Faktoren benannt, die in diesem Zusammenhang als wichtig gesehen werden, um die unterschiedlichen Bedürfnisse und Vorstellungen miteinander vereinbaren zu können.

Seitens SSA wurde auch hier das *Ernstnehmen* und *Wertfreie Entgegennehmen* genannt, d.h. Haltungen oder Sichtweisen stehen lassen zu können. Zugleich jedoch auch ein Bewusstsein darüber zu haben, was der eigene Auftrag ist und wie dieser zu den entgegengebrachten Erwartungen passt (*Bewusstsein über eigenen Auftrag und Erwartungen / Eigene Rolle kennen*). Lehrpersonen war es in diesem Zusammenhang wichtig, *über Wünsche und Bedürfnisse sprechen* zu können. Die eigene Rolle zu kennen, wurde auch von den Lehrpersonen als sinnvoll erachtet, v.a. bei Vereinbarungen zu weiteren Schritten, wie Interventionen u.ä.

«Und dort ist für mich klar, das mache ich nicht. Aber das kann ich ja dann nicht sagen, in dem Moment. Also dann habe ich so ein wenig gemerkt, das ist so ein bisschen ein Prozess gewesen, wo sich aber eigentlich durch die Differenzierung da und das relative nicht Werten/» (SSA2)

(...) Dass ich genau gewusst habe, was sie mit der Gruppe macht und WAS ich für eine ROLLE habe, wenn sie da ist. (LP2)

Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit wurde von beiden Seiten betont (*Schaffen einer Win-Win-Situation zwischen Möglichkeiten und Erwartungen / Partnerschaftliche Zusammenarbeit wird geschätzt*). Für die SSA war hierbei das Schaffen einer Lösung, die für beide stimmig ist, von Bedeutung, indem eine gemeinsame Sprache entwickelt wird und die Rahmenbedingungen den vorliegenden Erwartungen gegenüber gestellt werden. Seitens Lehrperson wurde es geschätzt, in die Planung einbezogen worden zu sein und, dass jeweils das Einverständnis eingeholt wurde (*mit einbeziehen bei der Planung/ Lösungen gemeinsam erarbeiten/ Einholen des Einverständnisses*).

«Ich kann sagen, das ist mein Auftrag, das ist meine Arbeit und die andere Person kann sagen: Doch, damit bekomme ich das, was ich will.» (SSA3)

«(...) und das Gute war, dass sie mich wie eingebunden hat und gefragt hat, wie ich mir dies vorstelle und ob ich dies eine gute Idee finden würde.» (LP2)

Weitere Faktoren bezüglich dem Einbezug von Bedürfnissen von Seiten der SSA waren: *das Nutzen vorhandener Ressourcen der Lehrperson und das Einbeziehen von Lösungsansätzen*, und damit die Selbstwirksamkeit zu fördern, sowie *fachliche Begründungen über Bedingungen/ Ansichten* geben zu können.

«Was ich noch gefragt habe, das mache ich immer: „Was hast du bis jetzt gemacht oder was hast du für Rituale eingeführt schon?“» (SSA2)

Beiden Fachpersonen ist die Offenheit für kritische Rückmeldungen/ das Zulassen von Rückmeldungen wichtig um *Rückfragen/ Unklarheiten ansprechen* und ggf. klären zu können.

Erfahrungen mit SSA/ Vorurteile

Grundsätzlich äusserten die Lehrpersonen zu dieser Thematik, dass sie offen waren für das Gespräch mit der SSA und gespannt darauf, was sie erwartet (*Grundinteresse und Offenheit gegenüber SSA*). Eine Lehrperson wusste von negativen Erfahrungen anderer. Dies habe jedoch keinen weiteren Einfluss gehabt, da die Lehrperson sich lieber selbst eine Meinung bildete (*Wissen über negative Erfahrungen wenig Einfluss gehabt/ lieber selbst eine Meinung bilden*). Andererseits wurde es als bestärkend empfunden, wenn die SSA von anderen Kolleginnen und Kollegen empfohlen wurde (*Bestärkt durch Empfehlung anderer*).

Auch die Schulsozialarbeitenden waren der Meinung, dass sich positive Vorerfahrungen anderer Lehrpersonen auf die Vertrauensbasis auswirken und von daher die Beziehungsarbeit als wichtige Grundlage gesehen wird, damit Lehrpersonen überhaupt Kontakt aufnehmen (*Vertrauensbasis durch Vorerfahrungen anderer Lehrpersonen/ Beziehungsarbeit als Basis für Kontaktaufnahmen*). Vorurteile entstünden aus ihrer Sicht eher aufgrund von fehlendem Wissen, das zu Unsicherheiten führt. Deshalb sei hier Aufklärung und das Ansprechen von wahrgenommenen Unsicherheiten bedeutend (*Unsicherheiten durch fehlendes Wissen benötigt Aufklärung*).

«Ich glaube ich hatte den BONUS weil bereits die LEHRPERSON vorher gesagt hat, "Geh doch einmal zum XY, das ist ein THEMA für die SCHULSOZIALARBEIT, wir haben GUTE ERFAHRUNGEN gemacht".» (SSA1)

«Dies hatte aber nicht viel Einfluss. Ich urteile nicht so schnell. Ich bin da relativ offen und mache mir mein eigenes Bild.» (LP3)

Klärung des Hauptanliegens

Die Klärung des Hauptanliegens hatte seitens SSA etwas mehr Gewicht, wird von der Anzahl Aussagen ausgegangen. Dies dürfte – aufgrund der Rollen und des fachlichen Wissens, die beide Fachpersonen jeweils haben – auch nicht weiter verwundern, ist doch die Klärung des Anliegens für das weitere Vorgehen und die Planung von Interventionen von grosser Bedeutung für die Beratenden (vgl. Kapitel 2.3.1).

Aus Sicht der SSA war es wichtig, die Anliegen zunächst aufzunehmen, zu gliedern und sich schliesslich auf ein Kernthema festzulegen, indem Prioritäten gesetzt wurden (*Anliegen sichten und gliedern; Ernstnehmen aller Anliegen; Festlegen eines Kernthemas*). Dabei sei stets das Einverständnis der Lehrperson einzuholen (*Einverständnis über Kernthema einholen*). Aus fachlicher Sicht fand das Einnehmen mehrerer Perspektiven Erwähnung sowie Kernaussagen sinngemäss widerzugeben, um sich ein genaueres Bild machen und zugleich stets überprüfen zu können, ob das Gehörte richtig verstanden wurde (*Mehrere Perspektiven einnehmen; Weitere Involvierte einbeziehen; Paraphrasieren von Kernaussagen*). Zugleich wurde es als wichtig erachtet, die bestehenden Möglichkeiten aufzuzeigen, transparent zu machen, wenn weitere Involvierte einzubeziehen sind und sein Fachwissen zum Thema einzubringen (*Rahmenbedingungen aufzeigen; Transparenz über Einbezug weiterer Anliegen anderer Involvierter; Einbringen von Fachkompetenzen*). Schliesslich war eine Aussage, dass Lehrpersonen bewusst gemacht werden müsse, dass die Anliegenklärung als laufender Prozess zu verstehen ist, der ein ständiges Überprüfen beinhaltet (*Anliegenklärung als laufenden Prozess*).

«Wir haben dann das Ganze ETWAS GEGLIEDERT und ich glaube in VERSCHIEDENE EBENEN eingeteilt. (...) Und auch PRIORIÄTEN gesetzt, WAS braucht es als ERSTES, ja.» (SSA1)

«Und habe dann eigentlich wie trichterförmig geschaut, ja was ist denn jetzt das Kernthema. (...) Und das habe ich wie probiert zu formulieren und so ein bisschen zu schauen, ist das auch das, was sie will. Und da, das ist glaube ich so das Thema.» (SSA2)

Seitens Lehrpersonen wurde vor allem das Sammeln von Informationen und Details, sowie von einer Lehrperson die grafische Darstellung als hilfreich erkannt, um einen Überblick über die wichtigsten Punkte zu erhalten (*Zusammentragen von Details; Festhalten und grafisch verdeutlichen; Übersicht erhalten*). Geschätzt wurde ebenso das direkte Ansprechen der Problematik und als die SSA über ihre bisherigen Erfahrungen mit der Thematik sprach (*Unkompliziertes Vorgehen; Einbringen fachlicher Sichtweisen*).

«Ja (..) durch Sammeln von Sachen, die wichtig sind und es aufzeichnen und irgendwie grafisch darstellen. Das man nachher wie den Überblick hat.» (LP2)

«X erzählte von den Problemen, die es gab und äusserte Vermutungen, woher das kommt. Auch was er bisher schon gemacht / beobachtet hat.» (LP3)

Zieldefinition

Den SSAr war bei der Zieldefinition wichtig, zu ermutigen und auf gemeinsame Ziele, v.a. bei mehreren Beteiligten, hinzuweisen, da dies manchmal für Unsicherheit Sorge, wenn ein gewisser Erwartungsdruck von Aussen komme (*Hinweis auf gemeinsame Ziele der Beteiligten*). Damit Ziele realistisch sind, sollten aus Sicht der einzelnen SSA die Themen vorher gebündelt und anschliessend konkrete Ziele nach den sogenannten SMART-Kriterien formuliert werden (*Bündeln der Themen; Hinführen zu realistischen Zielen; Konkrete Zielformulierung mithilfe der SMART-Kriterien*). Zudem müssten Ziele an bestehende Rahmenbedingungen angepasst werden, wie beispielsweise Präsenzzeiten vor Ort u.a. (*Ziele an Rahmenbedingungen anpassen*).

„Ja, was wir dann so ein bisschen schauen mussten ist so der Rahmen, was lässt sich machen in dem Rahmen von, wie sie oder wie ich meine Prozent einteile und Präsenz.“ (SSA2)

Aus Sicht der Lehrpersonen wurde vor allem der Fokus auf nur wenige Ziele als hilfreich für eine realistische Umsetzung angesehen (*wenige Ziele*). Auch hier wurde die gemeinsame Ausarbeitung der Ziele geschätzt, indem bspw. eigene Ziele vorgeschlagen werden, die als wichtig für die Lehrperson gelten (*gemeinsame Formulierung der Situation; selbst Ziele vorschlagen, die als wichtig gesehen werden*). Fehlende oder spätere Zielformulierungen in einem nächsten Gespräch sowie nicht festgehaltene Ziele wurden als eher hinderlich betrachtet, um hilfreiche Lösungen entwickeln zu können (*fehlende oder spätere Zielformulierung eher hinderlich; nicht festgehaltene Ziele gehen unter*).

„Also, dass die Ziele realistisch wurden hat es sicher geholfen, dass es NICHT ZU VIEL ist, von der MENGE her. Ja weil auch die KINDER, für MICH und die KINDER ist es sonst SCHWIERIG, wenn du ZU VIEL hast. LIEBER FOKUSSIEREN auf WENIGE Sachen. DAS ist HILFREICH gewesen.“ (LP2)

Klarheit über Anliegen/ weiteres Vorgehen; Offene/ abgelehnte Anliegen

Unter diese Kategorien fielen Aussagen über hilfreiche Faktoren, die für Klarheit hinsichtlich des Anliegens und weiteren Vorgehens sorgten. Eng damit zusammen hängen offene oder nicht erfüllbare Anliegen, die ebenfalls eines klaren Umgangs bedürfen, weshalb beide Kategorien hier zusammen genommen wurden.

Die SSAr machten die Erfahrung, dass es hilft das Besprochene nochmals zusammen zu fassen und rückzufragen, ob dies mit den Vorstellungen der Lehrperson übereinstimmt (*Zusammenfassen des Gesagten; nochmaliges Einholen einer Bestätigung*). Unterstützend könne auch sein, die verwendete Sprache oder Formulierungen einzubeziehen sowie auf nonverbale Signale zu achten, die Hinweise auf unbewussten Widerstand geben (*Einbinden verwendeter Sprache; Wahrnehmen nonverbaler Signale*). Wichtig sei zudem, konkrete Schritte zu vereinbaren sowie nochmals die Rollen- und Aufgabenverteilung zu besprechen, damit die Zuständigkeiten für alle klar sind (*Vereinbarungen über nächste Schritte; Rollen- und Aufgabeneinteilung*). Für die Überprüfung von Abmachungen wird es als nützlich gesehen, Vereinbarungen und Aussagen zu verschriftlichen (*Festhalten von Aussagen*). Offenheit für Rückmeldungen wurde als weiterer Punkt erwähnt, indem gemeinsam vereinbart wird, in welcher Form und wann Rückmeldungen Platz haben (*Feedbackregeln vereinbaren*). Damit Ziele und Bedürfnisse möglichst übereinstimmen, sei zum einen bedeutend, sich Zielabweichungen bewusst zu machen und den Schritten Sinn zu verleihen, dass diese nützlich sind (*Bewusstmachen von Zielabweichungen; Sinngebung für die Arbeit an der Thematik*). Bemerkten SSAr Anliegen, die nicht in diesem Umfang erfüllt werden können, müsse dies transparent gemacht, begründet und allenfalls Alternativen angeboten werden (*Klarheit schaffen, was mit offenen Anliegen passiert; Offenheit über nicht erfüllbare Erwartungen; Begründungen geben*).

«(...) das FRAGE ich auch immer am Ende des Gesprächs: "Jetzt haben wir DAS und DAS ABGEMACHT, schau ist es WIRKLICH DAS, wo du denkst, WAS es jetzt braucht und so und so."» (SSA1)

«Mmh. (...) Das ist halt schon so ein wenig Mimik, Gestik mässig, also ich habe das wie dann getraut so ein wenig zu formulieren und habe geschaut, ob es das ist. Und habe aber ihre Sachen, eben ihre Sprache auch hinein genommen und aufgeschrieben, was sie gesagt hat.» (SSA2)

Seitens Lehrpersonen wurde es als wichtig gesehen, in weitere Überlegungen einbezogen zu sein, dass die Umsetzung passend zu den besprochenen Anliegen und Zielen ist und die Ziele sowohl klar als auch verschriftlicht sind (*Einbezug in weitere Überlegungen; Gemeinsame Planung; Beobachtungen einbeziehen; Umsetzung passend zu den Anliegen und Zielen; Klarheit über Ziele; Abmachungen schriftlich festhalten*). Dabei wurde die gleiche Sicht auf die Situation oder eine ähnliche Haltung als hilfreich vermutet (*gleiche Sicht auf die Situation*). Grundsätzlich wurde geschätzt, wenn die SSA hier strukturierend wirkt und anleitet, beispielsweise auch hilft, unbewusste Erwartungen oder Wünsche aufzuspüren und einzubeziehen (*Struktur und Anleitung durch SSA; Unbewusste Erwartungen bewusst machen*). Bei nicht erfüllbaren Erwartungen war es hilfreich, grundsätzlich eine Offenheit und

Bereitschaft zur Unterstützung seitens SSA wahrzunehmen und wenn zusätzliche Angebote zur Entlastung gemacht wurden (*grundsätzliche Offenheit; Bereitwilligkeit zur Unterstützung; zusätzliche Angebote zur Entlastung*).

«Es ist eigentlich von beiden Seiten KLAR gewesen, vielleicht haben wir auch einfach die gleiche WELLENLÄNGE, die gleiche ANSICHT gehabt, dass es gar nie dazu gekommen ist, dass sie GANZ ANDERS gedacht hätte wie ICH.» (LP2)

Hilfreiche Methoden/ Erfolgsfaktoren für Erstgespräch

In dieser Kategorie wurden zum einen Aussagen getroffen über das, was sich aus der Praxiserfahrung heraus als hilfreich bewährt hat, zum anderen aber auch grundlegende fachliche Kenntnisse aus Ausbildung oder Literatur. Dabei lassen sich einige Faktoren aus anderen Kategorien an dieser Stelle zusammenfassend wiederfinden und verdeutlichen somit, dass sie als hilfreich angesehen wurden. So war dies seitens SSA die Befähigung, selbst Lösungen und Strategien zu entwickeln sowie der Lehrperson mit den Grundhaltungen der Sozialen Arbeit gegenüber zu treten, wie: zuhören, ernst nehmen, Akzeptanz; Begegnung auf Augenhöhe u.a. (*Selbstbefähigung fördern; Grundhaltungen der Sozialen Arbeit leben; grundlegende Akzeptanz der Person; Beratung auf Augenhöhe; Vertrauensaufbau als Grundlage*). Die Aussagen der Lehrpersonen widerspiegeln diese Grundhaltungen (*Planung in gegenseitiger Absprache; Ernst nehmen und Interesse zeigen; Bedürfnisse erfassen*). Ein weiterer gemeinsamer Punkt ist das Verknüpfen von verschiedenen Themen zu einem Zusammenhang, der einerseits einen Überblick gibt und andererseits für die Lehrpersonen ein Bewusstsein schafft und neue Perspektiven ermöglicht (*Verknüpfen von losen Themen zu einem Zusammenhang; Situation erfassen und analysieren; Bewusstsein schaffen über Zusammenhänge*).

Für die Situationserfassung und Zieldefinition braucht es aus Sicht der SSA eine konkrete Vorstellung über die Situation, welche durch Beispiele erfragt und grafisch dargestellt werden kann (*Konkrete Vorstellung durch Beispiele; Grafische Darstellung der Sachverhalte*). Zudem sei es sinnvoll, auf wenige Themen zu fokussieren und vor allem Ressourcen und bisherige Erfolge in den Blick zu nehmen (*Fokussieren auf wenige Themen; Fokussieren auf Ressourcen und Erfolge*). Beide Fachpersonen gaben an, dass das Fachwissen der SSA und Einbringen von Erfahrungen v.a. in komplexen Situationen wertvoll war (*Einbringen von Fachwissen bei komplexen Situationen; Wissen über Erfahrungen einbringen*). Weitere Aussagen der Lehrpersonen waren: Orientierung durch Struktur und die klare Führung seitens SSA sowie zu koordinieren, wer wen informieren muss, was ein Gefühl von Sicherheit vermittelt (*Orientierung durch Struktur; Führen des Gesprächs; Sicherheitsgefühl; Informationsfluss koordinieren*). Dies wurde ebenfalls auf Seite der SSAr gesehen, indem

eine sinnvolle Reihenfolge des Vorgehens wichtig sei und Rahmenbedingungen stets offengelegt werden sollten (Sinnvolle Reihenfolge des Vorgehens wählen; Rahmenbedingungen transparent). Als weiteren Punkte für den Erfolg des Erstgesprächs sahen SSAr die Verlässlichkeit an, d.h. sich an Abmachungen zu halten, die Lehrperson zur Mitarbeit zu motivieren, indem der Gewinn bewusst gemacht würde sowie grundlegend ein gleiches Verständnis davon zu haben, wohin es gehen soll (*Verlässlichkeit durch Einhalten von Abmachungen; Motivation zur (Mit-) arbeit; Gewinn aufzeigen; gleiches Verständnis über die Ziele*).

„Ich will von ihnen konkrete Beispiele hören, das ist für mich hilfreich.“ „Wie ist dies genau für dich, WIESO entsteht dann die UNRUHE, WO stehst du wenn dies passiert. WAS ist die SITUATION in welcher dies passiert. Erzähle einmal genauer“. Und dann erhalte ich ein bisschen einen EINBLICK in DAS (...)“ (SSA1)

„Beruhigung und die Unterstützung halt. Das Gefühl von Sicherheit, ja, dass es ernst genommen wird. Ja, nicht allein mit dem Problem dasteht und wirklich die Unterstützung hat, dass etwas gemacht wird.“ (LP1)

Stolpersteine/ Hürden für Erstgespräch

Die Aussagen der SSA zu dieser Kategorie widerspiegeln, dass sie aufgrund ihrer fachlichen Ausbildung von Grund auf mit Gesprächsführung und Reflexion vertraut sind. Die Aussagen waren differenzierter und zeigen auf, dass sich SSA schon von Berufs wegen mit der Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachpersonen auseinandersetzen. Den Lehrpersonen hingegen war vor allem die Klarheit und Struktur sowie eine realistische Umsetzung von Zielen und Abmachungen ein Anliegen. Dies dürfte den unterschiedlichen Fokus, welchen beide Fachpersonen haben, verdeutlichen.

Als Hürden seitens SSA galten: *die hohen Erwartungen, die subjektive Sicht der Lehrpersonen, nicht formulierte Erwartungen, fehlende Erfahrungen der Lehrperson mit SSA und damit einhergehende Unsicherheiten oder Bedenken gegenüber einer Zusammenarbeit*. Weiterhin als erschwerend wurde das *fehlende Bewusstsein über Veränderungsprozesse* genannt, dass *Erfolge sich schwer messen lassen, die Unsicherheit, wie viel Verantwortung die Lehrperson abzugeben gewillt ist sowie unterschiedliche Vorstellungen, welche zu Missverständnissen führen (wie Handeln nach Intuition; fehlendes Rollenbewusstsein)*. Als schwierig wurde ebenso angesehen, wenn die *Schulleitung beigezogen* werden musste, was bei den Lehrpersonen zum Teil ein Gefühl der Scham oder des Versagens auslösen könne. Lehrpersonen sahen es als schwierig an, wenn es *keine klaren Strukturen oder Anleitung* gab, v.a. im Zusammenhang mit neuen Lehrpersonen, die kaum Erfahrungen mit SSA

gemacht hatten. Als hinderlich wurde zudem angesehen, wenn *Regeln oder Abmachungen nicht auf die Praxis anwendbar* sind oder *Vereinbarungen unklar formuliert* wurden und daher die *Ziele auch nicht überprüft* werden konnten. Dies wurde im Zusammenhang mit *nicht verschriftlichten Abmachungen* oder bei *fehlendem Informationsfluss* erwähnt. Ebenso wurden die unterschiedlichen Ansichten genannt, die beide Fachpersonen haben sowie die Schwierigkeit bei der Situationserfassung, welche Aussagen gemacht werden können, auch wenn Unsicherheit über deren Wahrheitsgehalt besteht.

„(..) Das ist jetzt etwas relativ vielschichtiges, aber es gibt in sehr vielen Punkten eine völlig andere Denkweise. Und das finde ich das Schwierigste.“ (SSA3)

„Ja, der Hauptteil war die Struktur und der Leitfaden, der gefehlt hat. Ich denke das würde vielen Lehrpersonen allgemein helfen zu wissen, wie die Schulsozialarbeit schafft und so abzumachen, dass es für beide stimmt (...).“ (LP3)

Gesprächsvorbereitung

Eine Gesprächsvorbereitung war für die SSA grundsätzlich *nur dann möglich, wenn die Thematik zumindest annähernd bekannt* war, also in einem kurzen Vorgespräch oder in einem Mail erwähnt wurde. Dabei wurde sich *fachliche Beratung in Form von Supervision* eingeholt oder *Vorüberlegungen getroffen, beispielsweise durch Vorstrukturierung* der einzelnen Themenbereiche. Dies dürfte die Flexibilität und Themenvielfalt, mit welcher SSAr konfrontiert sind, verdeutlichen.

Lehrpersonen erwähnten, eher spontan auf die SSA zu zugehen und deshalb bestünde die *Vorbereitung mehrheitlich aus dem Festhalten von Beobachtungen* oder *bestehendes Material zu sammeln*, um die Situation verdeutlichen zu können. Bei der Kategorie zum *Erstkontakt* fand allerdings auch Erwähnung, dass zum Teil per Mail noch Vorinformationen oder Details an die SSA gesendet wurden.

Nutzen der Problem- und Anliegenklärung im Erstgespräch

In dieser Kategorie gab es zwischen beiden Fachpersonen sehr ähnliche Ansichten, welchen Nutzen das Erstgespräch, speziell die Anliegenklärung, für sie hat. So waren sich beide einig, dass es der grundlegenden Situationserfassung und Orientierung dient (*Situationserfassung; Erfassen neuer Themenbereiche; Klärung gibt Orientierung; Komplexitätsreduktion*), bei Lehrpersonen im Speziellen *neue Sichtweisen aufgezeigt zu bekommen* und sich *über Rollen und Beteiligte bewusst zu werden* (zusätzliche Sicht von Aussen; Bewusstwerdungsprozess). Beide sehen zudem die Chance, einander besser kennen zu lernen, positive Erfahrungen zu sammeln sowie sich über Grenzen und verschiedene Ansichten bewusst zu werden (*Grundlage für Vertrauensaufbau; gemeinsame Erfahrungen sammeln; gleiche Haltung entwickeln; positive Erfahrungen sammeln;*

Austausch über Grenzen; Meinungsverschiedenheiten sichtbar machen). Lehrpersonen empfinden es als Entlastung, in einem Gespräch in Ruhe die Situation darlegen zu können und zu wissen, dass nicht alles allein bewältigt werden muss (erleichternd und entlastend; nicht alles allein tun müssen). Zudem sei es wichtig, sich über die genaue Situation auszutauschen, um *effizient arbeiten* zu können. SSA sahen das Erstgespräch zwar als wichtige Grundlage an, zugleich wurde dieses *als Teil eines Prozesses* betrachtet, der ein stetiges Überprüfen und neu ausrichten mit sich bringe.

„Grundsätzlich braucht es ein Erstgespräch, damit eine Zusammenarbeit überhaupt anfangen kann. Sonst gibt es keine Zusammenarbeit (lacht). Ich denke das Erstgespräch ist wichtig, um überhaupt zu wissen, um was es geht. Nach meiner Erfahrung muss man sich aber immer wieder austauschen, um zu wissen, ob die abgemachten Schritte so noch sinnvoll sind.“ (SSA3)

4.2 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

Nachfolgend sollen die zuvor genannten Ergebnisse diskutiert, in Zusammenhang mit den bisherigen Erkenntnissen gesetzt sowie die Forschungsfragen/ Leitfragen beantwortet werden.

Grundsätzlich geht aus den Ergebnissen hervor, dass sowohl der erste Kontakt als auch im folgenden das erste Gespräch, als grundlegend für den Vertrauensaufbau gesehen wurde. Die Ergebnisse widerspiegeln die bisherigen Erkenntnisse über Gesprächsführung und wichtige Gelingensbedingungen für das Erstgespräch, wie beispielsweise die Klärung von Rollen und Zuständigkeiten, die Grundsätze für den Vertrauensaufbau sowie die genaue Klärung der Situation und Ziele. Mehrfach genannt wurde von beiden Seiten ebenso die Begegnung auf Augenhöhe, also eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zu pflegen. Gleichermassen geht aus den gemachten Aussagen hervor, dass Schwierigkeiten, Unsicherheiten u.ä. Gegenstand des Gesprächs sein sollten, in Form von Transparenz, Information und Vereinbarungen über Rückmeldungen. Dies bestätigen sowohl die Erkenntnisse aus der Literatur als auch die Studien hinsichtlich der Kooperation zwischen Lehrpersonen und SSA (*vgl. Kapitel 1.1*). Die grundsätzlichen Merkmale einer gelingenden, konstruktiven Arbeitsbeziehung wie: eine respektvolle Beziehung, Haltung des Nichtwissens, Ressourcen- und Lösungsorientierung sowie Neutralität und Allparteilichkeit durchziehen die Kategorien in unterschiedlichen Formulierungen.

Der wiederkehrende Wunsch der Lehrpersonen nach Struktur und Klarheit verdeutlichte, dass zwar ein wertschätzendes Gespräch auf Augenhöhe geschätzt, jedoch ebenso

fachliche Führung von den SSA erwartet und als vertrauensstiftend gesehen wurde. Welche Bereiche dies jeweils sind, in denen die SSA ihr Fachwissen einbringt, gilt es ebenso transparent zu machen und zu begründen. Denn vor allem neue Lehrpersonen reagierten hier mit Unsicherheit, was sie erwarten und wo sie Verantwortung an die SSA abgeben dürfen.

Als besonders lässt sich sehen, dass die Interviews eine Art Reflexion über das stattgefundene Erstgespräch ermöglichte und somit die Chance bot, Bedürfnisse und Wünsche für die Zusammenarbeit sichtbar zu machen. Diese können für zukünftige Gespräche berücksichtigt resp. eingebunden werden und so zu einer qualitativen Verbesserung führen. Dies macht v.a. für den Gesprächsprozess deutlich, wie wichtig es ist, stets auch die Zusammenarbeit im Blick zu haben und zu evaluieren. Durch die Zusammenarbeit an bestimmten Situationen könnte so längerfristig die Kooperation zwischen Lehrpersonen und SSA konkretisiert werden.

Hinsichtlich der Erkenntnissen über Vorurteile gegenüber der SSA hat sich gezeigt, dass sich bereits gemachte Erfahrungen mit der SSA positiv auf eine nächste Zusammenarbeit auswirken können, wenn genug Informationen vorhanden sind, was die SSA leistet oder von anderen Lehrpersonen empfohlen wurde. Jedoch war auch die Lehrperson, welche noch keine Erfahrungen mit SSA hatte, offen auf ein Gespräch eingestellt. In diesem Zusammenhang wurden ebenso Unsicherheiten und Schwierigkeiten genannt, die bereits in den bisherigen Erkenntnissen Erwähnung fanden, wie: fehlendes Wissen über Vorgehensweisen, fehlende Strukturen oder unklare Abmachungen. Für den Erstkontakt zeigte sich, dass die Präsenz der SSA und Zugänglichkeit ein ebenso wichtiger Faktor für das Erstgespräch sein kann, da dieser mehrheitlich spontan und direkt vor Ort stattfindet und die Möglichkeit bietet, abzugleichen, ob die SSA überhaupt zuständig ist.

Das fehlende Bewusstsein über die Prozessorientierung der SSA fand sich auch in den Ergebnissen wieder. Allerdings kam es, aufgrund des Fokus auf das Erstgespräch, weniger deutlich zum Vorschein, da Interventionen zu diesem Zeitpunkt kaum oder noch nicht besprochen wurden. Vielmehr wurde es sichtbar in Form von Unsicherheiten seitens SSA, inwiefern die Lehrperson im weiteren Verlauf damit umgehen kann. Waren sich die SSA darüber bewusst, so griffen sie es in den Gesprächen im Voraus auf, was auch von den Lehrpersonen bemerkt wurde. Die Betrachtung der unterschiedlichen Kontexte führte einerseits bei Lehrpersonen zu aufschlussreichen Erkenntnissen, löste zugleich aber auch Unsicherheit aus, wenn dies nicht transparent genug für die Lehrperson war.

In den Aussagen lassen sich jedoch auch Unterschiede erkennen, worauf sich SSAr und Lehrpersonen in einem Erstgespräch vor allem fokussieren. Dies wird in der Differenzierung innerhalb der einzelnen Kategorien sichtbar, aber auch in Aussagen, die sich in

verschiedenen Kategorien wiederholen. So sind bei den Transkripten der SSAr die Bereiche *Beziehungs-/Vertrauensaufbau, Rahmenbedingungen oder Klärung des Hauptanliegens* mit unterschiedlichsten detaillierten Aussagen zu fachlichen Vorgehensweisen gekennzeichnet. Bei den Aussagen der Lehrpersonen handelt es sich vor allem um Beschreibungen, wie die SSA jeweils vorgegangen ist und sie dies empfunden haben. Sich wiederholende Aussagen seitens SSA waren vor allen Dingen: Offenheit den Anliegen und Sichtweisen gegenüber, Ernstnehmen, Vertrauen aufbauen, Transparenz über Rahmenbedingungen, Rollen und Aufgaben, fachliche Positionierung, Orientierung am Prozess sowie die Förderung der Selbstwirksamkeit. Bei den Lehrpersonen waren es: Offenheit und Interesse, Klarheit über Ziele und Vereinbarungen, Einbezug von Erwartungen, Entlastung sowie Transparenz über Vorgehensweisen. Diese Erwartungen an ein Gespräch dürften durch unterschiedliche fachliche Hintergründe, Rollen und Zielvorstellungen entstehen, die beide Fachbereiche innehaben (vgl. *Kapitel 1.1; 2.1.1; 2.2.1*). Lehrpersonen sind an Lösungen und Entlastung interessiert und wünschen sich Klarheit in den oft sehr unübersichtlichen Situationen. Schulsozialarbeitende haben durch ihre Ausbildung von Grund auf gelernt, den Kontext einzubeziehen, sind sich dem Prozessverlauf bewusst und wissen um wichtige Faktoren für die Gesprächsführung. Dies dürfte die subjektiven – aus der eigenen Profession gegründeten – Sichtweisen verdeutlichen.

Eine klare Positionierung durch Einbringen von Fachwissen - was bereits im *Kapitel 1.1* als Faktor für eine gute Zusammenarbeit erwähnt wurde - ist von den Lehrpersonen erkannt und geschätzt worden. Dies gab ihnen Orientierung und Sicherheit, dass sie mit ihrem Anliegen an der richtigen Stelle sind und konnte zugleich zu einer Entlastung beitragen.

Indirekt zeigen die Ergebnisse auf, dass der Zugang und die Präsenzzeiten wichtig sind. So bildete der Erstkontakt im Schulhaus die Grundlage für ein erstes Gespräch, konnte als Vorsondierung genutzt werden und ermöglichte es den Lehrpersonen spontan, in ihrem unmittelbar empfundenen Druck oder Wunsch für Unterstützung, auf die SSA zu zugehen. So ging bereits aus den Erkenntnissen über Lehrpersonen hervor, dass diese vor allem den spontanen Kontakt vor Ort schätzen und sich dort austauschen wollen. So ist denn auch Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit eine wichtige Grundvoraussetzung für die Kontaktaufnahme, aber auch den Beziehungs- und Vertrauensaufbau.

Beantwortung der Forschungsfragen

Die Arbeit geht davon aus, dass es für das Gelingen eines Arbeitsbündnisses und einen klaren Auftrag bestimmte Bedingungen benötigt. Die Hauptfragestellung war deshalb:

«Was sind Merkmale gelingender Arbeitsbündnisse im Erstgespräch innerhalb der Auftragsklärung, in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit?»

Es kann davon ausgegangen werden, dass die umfangreicheren Aussagen zu Kategorien, aber auch die von mehreren Fachpersonen erwähnten Merkmale, diejenigen sind, die als gelingend zu betrachten sind. Als grundlegender Faktor kann der Beziehungs- und Vertrauensaufbau durch Ernstnehmen, Zuhören, Wertschätzung und Transparenz gesehen werden. Die Rollen- sowie Aufgabenerklärung, das Besprechen von Rahmenbedingungen, der Einbezug von Wünschen und Bedürfnissen, aber auch die Anerkennung der Lehrperson als fachliches Gegenüber stellten sich als weitere wichtige Faktoren dar und durchzogen alle Kategorien. Es kann also davon ausgegangen werden, dass diese die erste Grundlage für einen positiven und vertrauensvollen Verlauf der Zusammenarbeit bilden. Die gemeinsame Klarheit über Anliegen und Ziele, das Einbringen von Wissen über Zusammenhänge und die konkrete Situation sind ebenfalls Faktoren, die das Vertrauen in die SSA fördern und zu einem erfolgreichen weiteren Verlauf für die Zusammenarbeit, aber auch zu einer nützlichen Lösung beitragen können.

Die Anschlussfrage an die Hauptfragestellung *«Welche subjektiven Sichtweisen, in Bezug auf Vorgänge des Erstgesprächs, kommen dabei jeweils zum Vorschein? Wo gibt es Gemeinsamkeiten und wo allenfalls Unterschiede?»* wurde bereits in der vorherigen Diskussion sichtbar und kann aufgrund der unterschiedlichen Fachpositionen erklärt werden.

Weitere Fragen, die sich aus der Hauptfragestellung, aber auch dem Vorwissen ergaben, waren:

- *Was sind Besonderheiten bei der Auftragsklärung im Erstgespräch zwischen Lehrpersonen und SSA?*
- *Wo liegen mögliche Spannungsfelder in der Zusammenarbeit?*
- *Inwieweit haben Erstgespräche Einfluss auf den Auftragsklärungsprozess?*
- *Gibt es implizit enthaltene Informationen, spezifisch bezogen auf das Primarschulalter?*

Die Besonderheit – im Vergleich zu herkömmlichen Beratungsgesprächen – ist die kooperative Gesprächsebene. Aufgrund der Begegnung auf Augenhöhe und dem Blick auf Ressourcen kann der Fokus mehr auf Gemeinsamkeiten, als auf trennende Aspekte gerichtet werden. Beide Fachpersonen sollten als solche anerkannt und deren Ressourcen genutzt werden. Dies zeigte sich in den Interviews besonders durch Aussagen wie dem Wunsch einbezogen zu werden, durch Einholen des Einverständnisses, Einbezug von Wissen und Beobachtungen sowie Transparenz, damit beide den gleichen Wissensstand

haben. Zudem liegt die Besonderheit bereits in den beiden unterschiedlichen Berufskulturen und Aufträgen, die in den Aussagen immer wieder durchscheinen. Lehrpersonen haben meist klare Zielvorgaben und Arbeitsabläufe, weshalb der Wunsch nach Klarheit und Struktur nicht verwundern dürfte.

Die Spannungsfelder wurden vor allem in den Aussagen zur Kategorie «*Stolpersteine*» deutlich und sollten bei Gesprächen mit Lehrpersonen stets einbezogen werden. Lehrpersonen sind von Beruf wegen einem hohen Erwartungsdruck ausgesetzt, welchen Schulsozialarbeitende, durch ebenfalls hohe Erwartungen seitens Lehrperson, zu spüren bekamen. Schulsozialarbeitende arbeiten prozessorientiert und müssen flexibel auf Gegebenheiten reagieren können, was für Lehrpersonen zum Teil schwierig auszuhalten war. Zudem lassen sich Erfolge schwer messen und machen die Überprüfung von Zielen schwierig, was von einem Teil der Lehrpersonen ebenfalls als Spannungsfeld angesehen wurde.

Der Einfluss des Erstgesprächs auf den weiteren Zusammenarbeits-Prozess wurde von beiden Fachpersonen als wichtig erachtet. So geben Erstgespräche Orientierung hinsichtlich der Thematik, dem was SSA leisten kann und welche Lösungsmöglichkeiten es gibt. Zudem wurde das erste Gespräch als grundlegend für den Vertrauensaufbau gesehen. Waren beispielsweise bestimmte Punkte im Erstgespräch unklar geblieben oder fehlten klare Abmachungen, so wurde dies von der betreffenden Lehrperson als negativ bewertet und löste Widerstand aus.

Hinsichtlich des Primarschulalters gab es kaum spezifische Punkte für das Erstgespräch. Die Aussagen liessen sich auch auf die Zusammenarbeit anderer Lehrpersonen mit der SSA beziehen. Eine Aussage lässt jedoch darauf schliessen, dass – vor allem bei den nachfolgenden Interventionsplanungen – das Alter der Kinder berücksichtigt werden muss, welches auf Primarstufe eine grosse Spannweite aufweist. So merkte eine Lehrperson an, dass Abmachungen und Regelungen realistisch und für die Kinder altersangemessen sein müssen.

Kooperation stellt eine wichtige Grundvoraussetzung für die Zusammenarbeit beider Fachpersonen dar. Eine weitere Frage, die sich stellte, war deshalb, ob sich aus den Erkenntnissen schliessen lässt, dass diese Einfluss auf eine Verbesserung der Kooperation zwischen SSA und Lehrpersonen haben. Wird von den Erkenntnissen über Kooperation ausgegangen und welche Voraussetzungen es dafür benötigt (*vgl. Kapitel 2.2.5*), so lassen sich Parallelen zu den gemachten Aussagen ziehen. Die gegenseitige Anerkennung als Fachpersonen, Klarheit, Transparenz, aber auch Wertschätzung und Offenheit waren Punkte die mehrfach Erwähnung fanden. Ebenso war das Formulieren von Erwartungen, Wünschen und Zielen Inhalt der Interviews. Diese wurden auch in der Kategorie „Erfolgsfaktoren“

erwähnt und als positiv oder nützlich deklariert worden, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Aussagen die Erkenntnisse nicht nur bestätigen, sondern tatsächlich zu einer Verbesserung der Kooperation zwischen beiden Fachpersonen führen.

Kooperation wird weiterhin als grundlegendes Qualitätsmerkmal von Schulsozialarbeit gesehen und Erstgespräche erfüllen eine Schlüsselfunktion in der Beziehungsgestaltung, weshalb sich eine weitere Frage stellte: *Welche Bedeutung haben die Erkenntnisse für die Qualitätsentwicklung in Bezug auf Beratungsgespräche in der Auftragsklärung?* Qualitätsentwicklung ist als Aushandlungsprozess zwischen Erwartungen, dem was geleistet und schlussendlich umgesetzt werden kann, zu verstehen. Interessen, Ziele, Rahmenbedingungen und methodische Vorgehensweisen müssen transparent gemacht und berücksichtigt werden. In der SSA heisst dies beispielsweise Konzepte oder Leitfäden zu entwickeln.

Die Erkenntnisse zu wichtigen Merkmalen für das Erstgespräch wurden aus der subjektiven Sicht von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden wiedergegeben und berücksichtigen somit die Bedürfnisse aus der Warte beider Fachpersonen. Da Handlungen am Bedarf ausgerichtet sein und der Zielgruppe entsprechen müssen, können die Aussagen als Grundlage für die Qualitätsentwicklung in der Zusammenarbeit - spezifisch auf Beratungsgespräche zwischen Lehrperson und SSA gerichtet - genutzt und weiterentwickelt werden. Denn bisherige Erkenntnisse müssen stets überprüft und ggf. ausgebaut werden, um einer qualitativen Entwicklung zu entsprechen. Das im *Kapitel 5* beschriebene Rahmenkonzept kann dazu einen Beitrag leisten.

4.2.1 Schlussfolgerungen und Bezug zum Praxisfeld «Schulsozialarbeit»

Die Zusammenarbeit zwischen den Professionen bildet eine wichtige Grundlage für eine qualitativ gute Arbeit der SSA. Es besteht bereits einiges an Wissen zu den Besonderheiten beider Fachbereiche und welche Schwierigkeiten, aber auch Ressourcen diese mitbringen können. Durch dieses Bewusstsein konnte sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und SSA deutlich verbessern. In den Interviews wurde spürbar, dass sich beide Fachpersonen mit Respekt und Offenheit begegnen konnten - trotz bestehender Vorurteile. Durch gegenseitige Akzeptanz und Einbezug von Unterschieden, kann Missverständnissen und -erfolgen entgegen gewirkt werden. Der offene Austausch über Rollen, Zuständigkeiten, Denkweisen, aber auch wahrgenommene Ungereimtheiten bilden die Grundlage einer vertrauensvollen Zusammenarbeit. Dies wurde in den Ergebnissen nochmals deutlich. Zudem finden sich viele Grundvoraussetzungen einer gelingenden Kooperation in den Aussagen beider Fachpersonen wieder und bestätigen diese. Die Sicht beider Fachpersonen

konnte Besonderheiten verdeutlichen und wie wichtig es ist, beide gleichermaßen in den Beratungsprozess einzubeziehen. Das Bewusstsein darüber kann den SSA nützlich sein, das Erstgespräch entsprechend zu steuern, damit diese Faktoren Berücksichtigung finden können. Individuellen Faktoren, weiteren Involvierten oder Bedingungen, die sich aus den unterschiedlichsten Situationen ergeben, kann durch die Grundlage einer vertrauensvollen Beziehung so besser begegnet werden. Was dennoch stets eine Rolle spielt, damit eine Zusammenarbeit überhaupt entstehen kann, sind gewisse Rahmenbedingungen, die gegeben sein müssen. So ist die Präsenz vor Ort entscheidend, um Beziehungen aufbauen und pflegen zu können, aber auch niederschwellig erreichbar zu sein. Zudem muss Schulsozialarbeit innerhalb der Schule gut eingebettet, wertgeschätzt und erwünscht sein, damit sie unter Lehrpersonen Akzeptanz findet. Diese Faktoren sind nicht unerheblich für ein Gelingen der Zusammenarbeit zwischen SSA und Lehrpersonen. Auch wenn diese in den Interviews nicht spezifisch berücksichtigt werden konnten, so kamen doch in gewissen Aussagen die positive Beziehung zur Schulleitung oder die Bekanntheit im Lehrerteam zum Vorschein und führt genau diese Faktoren an.

4.3 Möglichkeiten und Grenzen des Forschungsdesigns

Nachfolgend sollen die Leistungen und Grenzen des gewählten Vorgehens und der Forschungsmethode diskutiert werden.

Die Inhaltsanalyse nach Mayring hilft, ein klares und nachvollziehbares Vorgehen zu skizzieren sowie die Daten auf ein übersichtliches Mass zu kürzen, ohne den Verlust von Inhalten befürchten zu müssen. Der Kodierleitfaden ist hilfreich, um die Textstellen sinnvoll einzuordnen und diese Schritte transparent zu machen.

Wie sich bei der Erstellung der Kategorien herausstellte und oft in der Literatur als Gefahr benannt wird (vgl. Flick 2002: 213), verleitet das Vorgehen der Inhaltsanalyse, zu schnell Kategorien zu bilden und diesen zu viele Textstellen zu zuordnen. Der Text kann so - in einem anderen Zusammenhang gesetzt - eine völlig neue Bedeutung haben. Zudem stellte es sich als Herausforderung dar, den Überblick über die Paraphrasen und Kategorien zu behalten. Mit der Zuordnung und Überarbeitung können sich Kategorien mehrmals verändern. So wurden gewisse Paraphrasen einer Kategorie zugeordnet und im Verlaufe des Prozesses stellte sich heraus, dass die vorläufige Kategorie mit einer anderen zusammengefasst werden kann und bestimmte Paraphrasen dann besser in eine andere Kategorie passten. Hier benötigte es ein stetiges Rückprüfen mit dem Ausgangstext, um gewährleisten zu können, dass die Bedeutung der Aussagen noch in diesem Masse vorhanden war.

Ein weiterer Kritikpunkt, der an der qualitativen Inhaltsanalyse verübt wird, sind die vorab deduktiv bestimmten Kategorien, die die Interpretation in soweit einschränken, dass sie sich nicht auf den gesamten Text stützen, sondern auf eben jene gebildeten Kategorien. Durch die Bildung von Paraphrasen wird der Text gewissermassen zergliedert und in Gruppen zusammengefasst. Die Komplexität einer Textstelle kann so verloren gehen. Nach Lamnek (2010) eignet sich dieses Vorgehen jedoch durchaus, wenn nicht die Theorienbildung das Ziel ist, sondern eine Reduktion und Zusammenfassung des Textmaterials zu konkreten Aussagen anvisiert wird. Ein weiterer Nachteil besteht darin, dass die kategoriengeleitete Auswertung den Blick für Einzelfälle verlieren kann. So könnten abweichende Aussagen sichtbar machen, für welche bestimmten Personen die Aussagen gelten. Aus diesem Grund wurde durch die separate Auswertung der Interviews beider Fachpersonen versucht dem entgegen zu wirken.

Weitere Punkte, die sich allenfalls als Limitation herausgestellt haben könnten waren zum einen, dass sich die Fachpersonen zum Zeitpunkt der Interviews bereits in einem Prozess befanden, weshalb sich allenfalls Aussagen zum Erstgespräch bereits mit den weiter gemachten Erfahrungen innerhalb des Prozesses vermischt haben könnten oder bestimmte Punkte gar nicht mehr zur Sprache kamen. Damit wären die Aussagen nicht gänzlich auf das Erstgespräch bezogen, was Fokus dieser Arbeit war. Jedoch könnte diese Tatsache ermöglicht haben, dass sich bestimmte Punkte sowohl am Anfang, als auch im Verlauf der Zusammenarbeit als fortlaufend bedeutend darstellten. Weiterhin erschwerte das unterschiedliche Fachverständnis zum Teil, passende Fragen zu den Kategorien zu formulieren und den Lehrpersonen, die Fragen ebenso passend beantworten zu können. Bei der Auswertung machte es sich teilweise bemerkbar, dass die Antworten von der Frage abwichen. Der Inhalt konnte dennoch verwendet, musste aber in der Auswertung anders zugeordnet werden.

Der Fokus auf das Erstgespräch und die subjektiven Einschätzungen der Fachpersonen musste bestimmte Kontextfaktoren, die für das Gelingen einer Zusammenarbeit ebenso wichtig sein können, ausser Acht lassen. Zum Teil fanden sie bereits in den Interviews Erwähnung, wenn bspw. von Klasseninterventionen gesprochen wurde. Hier machten sich bereits weitere Besonderheiten bemerkbar, was beispielsweise die Rollenaufteilung bei einer Intervention betrifft und weist damit darauf hin, dass auch diese Faktoren eine Rolle für die Kooperation zwischen Lehrpersonen und SSA spielen.

Des Weiteren konnten situationsspezifische oder auf die Primarstufe bezogene Aspekte durch den Fokus dieser Arbeit kaum berücksichtigt werden. Diese können aber ebenso wichtig für die Kooperation zwischen Lehrpersonen und SSA sein. Es bleibt demnach offen,

welche weiteren Faktoren hierbei Einfluss auf das Erstgespräch hätten und inwieweit sich diese auf die Zusammenarbeit auswirken.

4.4 Ausblick und weitere Forschung

Wie bereits mehrfach in der Arbeit erwähnt wurde, stellt die Arbeit nicht den Anspruch, neue Erkenntnisse zu generieren, sondern vielmehr bisheriges Wissen in Zusammenhang mit der Kooperation zwischen Lehrpersonen und SSA zu stellen resp. wichtige Faktoren - speziell für das Erstgespräch - herauszuarbeiten. Dennoch konnte im letzten Kapitel ebenso aufgezeigt werden, dass der Arbeit damit bestimmte Grenzen gesetzt sind. So konnten Kontextfaktoren kaum bis gar keine Berücksichtigung finden, obwohl sie in den Erkenntnissen zur Kooperation in der Schulsozialarbeit als wichtig angesehen werden (vgl. Olk/Speck 2009: 922). Für weitere Untersuchungen wäre es darum sinnvoll, ebenso Kontextfaktoren, wie die Einbettung der SSA innerhalb der Schule, das spezifische Angebot vor Ort oder die aktuelle Situation in den Blick zu nehmen. So deuteten sich in den Interviews unterschiedliche Faktoren an, die bei Klasseninterventionen oder der Einzelarbeit mit Schülern und Schülerinnen Berücksichtigung finden sollten. Auch konnten die Interviews sichtbar machen, dass die Zusammenarbeit zwischen beiden Fachpersonen stets als Prozess zu sehen ist, der immer wieder von neuem einen Austausch und eine gemeinsame Überprüfung benötigt. Es könnte deshalb interessant und für die Auftragsklärung nützlich sein zu untersuchen, wie sich ein Auftragsklärungsprozess gestaltet, welche Faktoren sich durch alle Phasen des Prozesses wiederholen oder besonders beachtet werden sollten. Ebenso könnte ein Vergleich mit anderen Schulstufen oder der Bezug zu spezifischen Situationen weitere Faktoren sichtbar machen, die allenfalls das Arbeitsbündnis zwischen SSA und Lehrpersonen beeinflussen.

5. Rahmenkonzept

Das folgende Rahmenkonzept wurde für den Umgang mit der spezifischen Schlüsselsituation der Auftragsklärung – speziell für das Erstgespräch zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit - entwickelt. Dieses Rahmenkonzept soll grundsätzlich dazu dienen, den Fachkräften Orientierung zu bieten sowie die Fachlichkeit und Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und SSA zu verbessern. Das Konzept stützt sich dabei auf die bisherigen Erkenntnisse und Ergebnisse aus den Interviews, um die Ausgangslage zu bestimmen und den Bedarf zu ermitteln. Folgende Punkte enthält das Rahmenkonzept dabei: *Ausgangslage und Begründung, Zielgruppe, Ziele und*

Handlungsprinzipien. Die Schritte der Evaluation und Ergebnispräsentation können im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden, sind jedoch sinnvolle und wichtige Aspekte bei der Umsetzung eines Konzepts vor Ort (vgl. Ermel/ Haupt/ Stüwe 2015: 152).

5.1 Ausgangslage und Begründung

Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit kann als ein Teilbereich für die Qualität der Leistungserbringung gesehen werden. Die SSA ist dabei auf einen engen Austausch mit den Lehrpersonen angewiesen. Beratungsgespräche mit Lehrpersonen finden direkt innerhalb der Schulen statt und bringen einige Herausforderungen mit sich: so sind die schulischen Strukturen nicht nur komplex, sondern beherbergen unterschiedlichste Fachpersonen, die einer klaren Abgrenzung der Aufträge und Rollen bedürfen. Die Weichen für eine gelingende Zusammenarbeit werden bereits bei dem ersten Kontakt gestellt. Der Praxisalltag und aktuelle Erkenntnisse zeigen jedoch auf, dass es innerhalb der Auftragsklärung immer wieder zu Schwierigkeiten kommen kann, die sich aus den unterschiedlichen Selbstverständnissen, Zuständigkeiten, Vorgehensweisen, aber auch fehlender Transparenz begründen (vgl. Speck 2006: 268). Diese Faktoren wiederum können den erfolgreichen Beziehungs- und Vertrauensaufbau, der insbesondere zu Beginn einer Zusammenarbeit grundlegend ist, stören und damit den weiteren Zusammenarbeitsprozess negativ beeinflussen. Damit Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung und ihren sozialen Kompetenzen optimal unterstützt werden können, ist eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und SSA ab dem ersten Gespräch deshalb so bedeutend.

5.2 Zielgruppe

Das Konzept bezieht sich auf das Arbeitsbündnis in Erstgesprächen zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit. Die direkte Arbeit vor Ort bringt es mit sich, dass Schulsozialarbeitende täglich mit Lehrpersonen zu tun haben und diese damit eine wichtige Zielgruppe darstellen. Lehrpersonen sind bedeutende Wissensträger über Vorgänge innerhalb der Schule, aber auch bezüglich einzelner Schülerinnen und Schüler und deren Bezugspersonen. Problematische Situationen können so gemeinsam aufgegriffen, bearbeitet und ggf. weitere Beteiligte einbezogen werden. Lehrpersonen werden dabei seitens Schulsozialarbeit in ihrem Erziehungsauftrag unterstützt und für soziale Fragestellungen sensibilisiert.

5.3 Ziele und Handlungsregeln

Die Ziele sind in Wirkungs- und Handlungsziele eingeteilt. Die Wirkungsziele beschreiben dabei den wünschenswerten Zustand – sie geben demnach die Richtung, in welche es gehen soll, vor. Die Handlungsziele dienen zur Konkretisierung der Wirkungsziele einerseits und beschreiben beispielhaft die förderlichen Bedingungen, die ein Erreichen der Wirkungsziele eher realisierbar werden lassen. (vgl. von Spiegel 2007: 63).

Oberstes Ziel der Schusozialarbeit ist die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie das soziale Miteinander zu fördern. Dafür müssen sie entsprechende Rahmenbedingungen schaffen, die auch Schnittstellen mit weiteren Personen der Schule beinhalten. Aus diesem Grund ist die Kooperation mit anderen Fachpersonen bedeutend. Das Rahmenkonzept fokussiert auf die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen. Die folgenden Wirkungs- und deren Handlungsziele ergeben sich zum einen aus den Grundlagen für die Kooperation (vgl. Kapitel 2.2.5) sowie den Ergebnissen, die aus Sicht beider Fachpersonen wichtige Faktoren im Erstgespräch darstellen.

- **Schulsozialarbeit und Lehrpersonen kooperieren miteinander auf Augenhöhe**
- **Beide Fachpersonen können eine vertrauensvolle Beziehung miteinander eingehen.**
- **Das gemeinsam erarbeitete Arbeitsbündnis im Erstgespräch verhilft zu Klarheit im Auftragsklärungsprozess**

Diese Wirkungsziele beinhalten die folgenden Handlungsziele, die schlussendlich für gelingende Arbeitsbündnisse im Erstgespräch sorgen können. Diese beanspruchen keine Vollständigkeit, sondern sollen – im Gegenteil – ergänzbar bleiben. Dies ist zudem im Sinne der Qualitätssicherung, die eine stetige Überprüfung von Zielen und Konzepten vorsieht. Die Handlungsziele sind mit entsprechenden Handlungsregeln aufgeführt und sollen diese beispielhaft verdeutlichen.

- *Die Zusammenarbeit basiert auf beidseitiger Wertschätzung und Akzeptanz.*

Für eine vertrauensvolle Beziehung benötigt es eine akzeptierende Haltung sowie Offenheit gegenüber Themen und Sichtweisen. Beide Fachpersonen anerkennen ihre Differenz. Die Schulsozialarbeit vermittelt durch Zuhören und Interesse zeigen ihre Wertschätzung gegenüber der geschilderten Situation. Die Schulsozialarbeit anerkennt das entgegen gebrachte Vertrauen der Lehrperson.

- *Beide Fachpersonen kennen die jeweiligen Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten des anderen.*

Die Schulsozialarbeit ist sich ihrer Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten bewusst. Lehrpersonen und Schulsozialarbeit tauschen sich über ihre Aufgabenbereiche und Rollen aus. Dabei ist die Schulsozialarbeit transparent betreffend eigener Arbeitsgrundsätze und Arbeitsweisen, wie Freiwilligkeit und Schweigepflicht.

- *Lehrpersonen und Schulsozialarbeit unterstützen sich gegenseitig.*

Über gemeinsam getroffene Vereinbarungen tragen beide Fachpersonen gleichermaßen Verantwortung. Das Einbeziehen und Nutzen von vorhandenem Wissen und Ressourcen führt zu gegenseitiger Unterstützung. Das Einhalten von Abmachungen signalisiert Verlässlichkeit gegenüber der Lehrperson. Die Schulsozialarbeit unterstützt die Lehrperson durch Fachwissen oder Vorkenntnisse über bestimmte Situationen.

- *Zwischen beiden Fachpersonen herrscht Klarheit über Ziele, Bedürfnisse, Grenzen und Vorgehensweisen.*

Ein offener Austausch über Bedürfnisse, Wünsche und Möglichkeiten führt zu Klarheit auf beiden Seiten. Schulsozialarbeit und Lehrperson legen ein Kernthema fest, an dem gearbeitet werden soll. Rückfragen und Unklarheiten werden dabei zum Thema des Gesprächs gemacht und einbezogen. Die Ziele sind klar (und damit überprüfbar), realistisch und situationsangemessen.

- *Über Ziele und Werte besteht eine mindestens minimale Übereinstimmung.*

Die gemeinsam erarbeiteten Ziele orientieren sich grundsätzlich an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Mithilfe eines offenen Austauschs und gemeinsamer Vereinbarungen kann mindestens eine minimale Übereinstimmung getroffen werden. Die Schulsozialarbeit überzeugt sich davon, dass beide das gleiche Verständnis über die Ziele haben.

- *Die Lösungssuche findet dialogorientiert statt.*

Anliegen und Sichtweisen werden nach Möglichkeit mehrperspektivisch betrachtet und weitere Involvierte einbezogen. Das Zusammentragen und Festhalten von Lösungsmöglichkeiten führt zu Transparenz und gegenseitigem Austausch. Vereinbarungen über nächste Schritte werden gemeinsam festgelegt.

- *Stabile Rahmenbedingungen sind vorhanden.*

Inhalte und Terminierung von Massnahmen finden in Abstimmung mit dem Unterrichtsplan statt. Die Schulsozialarbeit ermöglicht niederschwellige Kontaktaufnahmen während der Präsenzzeiten. Für ausführliche Gespräche werden ausreichend grosse Zeitfenster

reserviert und geschützte Räume (z.B. Klassenzimmer), die zugleich vertrauensfördernd sind, angeboten.

5.4 Schlussbemerkungen - Qualitätssicherung

Die zuvor genannten Ziele sind als „Leitplanken“ im Zusammenarbeitsprozess zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit zu verstehen. Sie sollen eine gewisse Orientierung auf unwegsamem Terrain bieten, hin zu erfolgreichen Kooperationen und klaren Aufträgen. Auch wenn gewisse Handlungsregeln konkret erscheinen, müssen sie doch kreativ und flexibel in den sehr unterschiedlichen und einzigartigen Situationen eingesetzt werden. So kann der Austausch über Rollen oder Zielaushandlungen sehr unterschiedlich gehandhabt werden und hängt nicht zuletzt von der individuellen Leistung der SSA ab. Für ein Konzept im Sinne von Kooperation ist es sinnvoll, die weitere Konzeptentwicklung mit den entsprechenden Beteiligten weiter zu entwickeln, da bestimmte Kommunikationsstrukturen an die jeweiligen Bedingungen vor Ort angepasst werden müssen. Zudem ist Qualitätssicherung stets als partizipativer Prozess zu verstehen, der den Einbezug wichtiger Beteiligter einerseits und zum anderen eine fortwährende Bereitschaft zur Überprüfung resp. Anpassung beinhaltet.

Quellenverzeichnis

- **Literatur**

Abels, H./ Peltzer-Gall, H. (1976). Schulsozialarbeit in der Kollegstufe. In: Neue Praxis. 6. Jg, H. 4, S. 314-328.

Aden-Grossmann, W. (1995). *Jugendhilfe und Schule*. In: Nyssen, E./Schön, B. (Hrsg.). Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. München und Weinheim. S. 227-258.

Ader, Sabine/ Tölle, Ursula (2011). *Beratung von Einzelnen und Gruppen im schulischen Kontext: Guter Rat ist teuer – schlechter auch!* S. 201-222. In: Baier, Florian/ Deinet, Ulrich (Hrsg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. erweiterte Auflage. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Arbeitskreis hessische Sozialarbeit (Hrsg.) (1978). *Das Bermudadreieck der Schulsozialarbeit – Geschichten aus hessischen Schulsozialarbeitsprojekten*. Frankfurt.

AvenirSocial; SchulsozialarbeiterInnen-Verband SSAV (2010). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Bern.

Baier, Florian / Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2011). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Baier, Florian / Schnurr, Stefan (Hrsg.) (2012). *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*. Bern: Haupt Verlag.

Balluseck, H. (2003): *Schulstationen in Berlin*. In: Soziale Arbeit 52, Nr. 7, S. 256–263.

Balluseck, H. (2004): *Die Beziehung zwischen Sozialpädagogik und Grundschule. Ergebnisse einer Evaluationsstudie in Berliner Schulstationen*. In: Soziale Arbeit 53, Nr. 8, S. 290–296.

Bauche, P./Goeschel, H.-D. (1974). *Sozialarbeit an der Schule?* In: Neue Praxis: 4. Jg., H.1, S. 83.

Belardi, Nando (2001). *Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung*. Weinheim: Beltz.

Benien, Karl (2003). *Schwierige Gespräche führen: Modelle für Beratungs-, Kritik- und Konfliktgespräche im Berufsalltag*. 7. erweiterte Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt:

Bösch, Oliver (2008). *Klarsicht für die Schulsozialarbeit. Anregungen, wie mit einer systemisch-lösungsorientierten Arbeitsweise Arbeitsbündnisse hin zu klar definierten Aufträgen gestaltet werden*. Olten: Master-Thesis der FHNW.

Brockmann, Eva / Lenz, Albert (2013). *Kinder psychisch kranker Eltern stärken*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Bundesrat (2010). *Gesamtschweizerische Strategie zur Armutsbekämpfung*. Bericht des Bundesrates in Erfüllung der Motion (06.3001) der Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit NR (SGK-N) vom 13. Januar 2006 Bern.

Drilling, Matthias (2001). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Bern, Stuttgart: Haupt Verlag.

Drilling, Matthias (2005). „Drei Anmerkungen zum gegenwärtigen Stand der Schulsozialarbeit.“ SozialAktuell SBS/ASPAS, Nr. 13 Juli/August 2005. S.14-16. In: Baier, F. (2011). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Drilling, Matthias (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. 4. Auflage. Bern, Stuttgart: Haupt Verlag.

Ermel, Nicole / Haupt, Stephanie / Stüwe, Gerd (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Flick, Uwe (Hrsg.)/ v. Kardorff, Ernst/ Keupp, Heiner/ v. Rosenstiel, Lutz/ Wolff, Stephan (1995). *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim und Basel: Beltz.

Frommann, A./ Kehrer, H./ Liebau, E. (1987). *Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule*. Weinheim und München.

Galuske, Michael (2003). *Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung* (5. Auflage). Weinheim: Juventa.

Geissler, Karlheinz A./ Hege, Marianne (2001). *Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe*. Weinheim und München: Juventa.

Grossmann, W. (1987): *Aschenputtel im Schulalltag*. Weinheim.

Hargens, Jürgen (2006). *Aller Anfang ist ein Anfang. Gestaltungsmöglichkeiten hilfreicher systemischer Gespräche*. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hartmann, S.** (1998). *Jugendhilfe und Schule – Kooperation oder Konfrontation* In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit: 29. Jg. H. 3, S. 263-274.
- Haug, Arthur** (1998). *Schule als Sozialisationsinstanz. Voraussetzungen, Aufgaben, Wirkungen, Qualität.* In: Bovet, Gislinde / Huvendik, Volker (Hrsg.) (1998): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin.
- Helfferrich, Cornelia** (2009). *Die Qualität qualitativer Daten.* Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hemmesmann, Gerrit** (2013). „Gerne – gemeinsam – gut“: *Kooperation von Lehrer/-innen und Schulsozialarbeiter/-innen.* In: Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V. (Hrsg.): Schulbezogene Kinder- und Jugendsozialarbeit an Grundschulen. Dokumentation einer Fachtagung.
- Hollenstein, E.** (200a). *Kooperation in der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik.* In: Die deutsche Schule, 92.Jg., H. 3, S. 355-367.
- Homfeld, H.G./ Lauff, W./ Maxeiner, J.** (1977). *Für eine sozialpädagogische Schule.* Grundlagen, Probleme und Perspektiven. München.
- Hubrig, Christa / Herrmann, Peter** (2005). *Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung.* Heidelberg: Carl-Auer.
- Kähler, Harro Dietrich** (2009). *Erstgespräche in der sozialen Einzelhilfe (5. Auflage).* Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Kentler, H.** (1972). *Verschlingt die Schulreform die Sozialpädagogik?* In: betrifft: Erziehung. 5. Jg., H. 10, S. 10-11.
- Kleve, Heiko** (2002). *Systemische Kontextklärung in der sozialarbeiterischen Beratung.* In: Sozialmagazin 3: S. 16-23.
- Kretschmer, Sandra** (2012). *Lehrer und Schulsozialarbeiter. Grundlagen für eine verbesserte Kooperation.* Saarbrücken: AV Verlag.
- Lamnek, Siegfried** (2010). *Qualitative Sozialforschung.* (5. Überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Loth, Wolfgang** (1998). *Auf den Spuren hilfreicher Veränderungen. Das Entwickeln klinischer Kontrakte.* Dortmund: Verlag modernes Lernen.

Malinowski, P./ Herriger, N. (1979). *Zur Wirklichkeit der sozialpädagogischen Praxis in der Schule – empirische Ergebnisse und kontroverse Perspektiven.* In: Neue Praxis. H. 1, S. 67-85.

Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse.* Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp/ Dr. Gläser-Zikuda, Michaela (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse.* 2, neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.

Nieslony, Frank / Jongebloed, Jens (2002). *Es geht doch!?! – Zur Kooperation zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern.* In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 2, 33. Jg. S. 71-83. Frankfurt/M.

Oelerich, G. (1996). *Jugendhilfe und Schule. Zur Systematisierung der Debatte.* In: Flösser, G./Otto, H.U./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Reihe Schule und Gesellschaft. Bd. 12. Opladen. S.222-237.

Olk, Thomas / Speck, Karsten (2009). *Was bewirkt Schulsozialarbeit? - Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung.* Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 6, S. 910-927

Olk, Thomas/ Speck, Karsten (2001). *Lehrerinnen und Schulsozialarbeiterinnen – Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer „schwierigen“ Zusammenarbeit.* In: Becker, Peter/ Schirp, Jochem (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer?* Bsj-Handbuch 1999/2000, Münster, S. 46-85.

Olk, Thomas/ Speck, Karsten (2004). *Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand.* In: Hartnuss, B./ Maykus, S. (Hrsg.): *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen.* Berlin, S. 69-101.

Olk, Thomas/Speck, Karsten/ Bathke, G.W. (2003): *Abschlussbericht zu einer wissenschaftlichen Begleitforschung. Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt: „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Schulsozialarbeit in Schulen Sachsen-Anhalts“.* Forschungsbericht im Auftrag des Kultusministeriums und des Ministeriums für Arbeit, Soziales und Gesundheit des Landes Sachsen-Anhalt, Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.

Pallasch, Waldemar / Kölln, Detlef (2002). *Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung pädagogisch-therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Rademacker, Hermann (2011) *Schulsozialarbeit in Deutschland*. In: Baier, Florian / Deinet, Ulrich (Hrsg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. erweiterte Auflage. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.

Rezagholinia, Sandra (2013). *Schulsozialarbeit aus Sicht der Lehrkräfte. Ausgewählte Ergebnisse einer Online-Befragung*. In: Iser, Angelika/ Katrike, Nicole/Lipsmeier, Gero (Hrsg.). *Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen*. Wiesbaden: Springer.

Rossmann, Peter (2004). *Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Bern: Verlag Hans Huber.

Schlippe, Arist / Schweitzer, Jochen (2007). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (10. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Schulz von Thun, Friedemann (2002). *Das „innere“ Team und situationsgerechte Kommunikation*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Speck, Karsten (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit*. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Speck, Karsten (2009). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. 2. Erweiterte Auflage. München und Basel: Reinhardt.

Spiegel, Hiltrud von (2009) *So macht man Konzeptionsentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit – eine praktische Anleitung*. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.) / Sturzenhecker, Benedikt: *Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis*. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Spiegel, Hiltrud von (2011). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. 4. Auflage. München: Reinhardt.

Spies, Anke / Pötter, Nicole (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.

Staub-Bernasconi, S. (2007). *Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft*. In: Lob-Hüdepohl, A. / Lesch,

W. (Hrsg.): Ethik Sozialer Arbeit – Ein Handbuch. Einführung in die Ethik Sozialer Arbeit. Stuttgart. S. 20-24.

Steiner, Therese / Berg, Insoo Kim (2008). *Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. 3. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.

Stickelmann, Bernd (1981). Schulsozialarbeit. In: Petzold, Hans-Joachim / Speichert, Horst (Hrsg.). *Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt. S. 405-408.

Terhart, Ewald (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, August / Helsper, Wolfgang (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt: Suhrkamp.

Thiersch, H. (2002). *Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung*. Weinheim.

Thimm, Karlheinz (2000): *Können sie nicht? Wollen sie nicht? Müssen sie nicht? Bedingungsreflexion und Leitfaden zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. In: *Unsere Jugend*, Heft 2. S. 60-74.

Thomann, Christoph & Schulz von Thun, Friedemann (2003). *Klärungshilfe I: Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1972). *Sozialpädagogische Arbeit in der Gesamtschule*. In: *Die deutsche Schule*. 64. Jg., H. 12, S. 806-816.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1989). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Hamburg: o.V.

Vogel, C. (2006). *Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation*. Wiesbaden. In: Baier, Florian/ Schnurr, Stefan (Hrsg.): *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*. Bern: Haupt Verlag.

von Gunten, Urs (2011). *Die Schulsozialarbeit in der Schweiz. Ein kantonaler Vergleich der Schulsozialarbeits-Modelle unter den Aspekten Prävention, Kooperation und Vernetzung*. Saarbrücken: VDM Verlag.

Widulle, Wolfgang (2011). *Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen*. Wiesbaden: Springer.

- **Online-Quellen**

AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz*. (Online / PDF). URL: http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Do_Berufskodex_Web_D_gesch.pdf [Zugriffssdatum: 05.03.2016].

AvenirSocial (2010). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. (Online / PDF). URL: http://www.avenirsocial.ch/cm_data/QMRichtlinienSSA_2010.pdf [Zugriffssdatum: 05.03.2016].

AvenirSocial (2014). *Berufsbild der Professionellen Sozialen Arbeit*. (Online / PDF). URL: http://www.avenirsocial.ch/cm_data/AS_Berufsbild_DE_def.pdf [Zugriffssdatum: 05.03.2016].

Bundesrat (2010). *Gesamtschweizerische Strategie zur Armutsbekämpfung*. Bericht des Bundesrates in Erfüllung der Motion (06.3001) der Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit NR (SGK-N) vom 13. Januar 2006 Bern. (Online / PDF). URL: file:///C:/Users/user2/Downloads/100331_d_Bericht_Armut_NEU100714.pdf [Zugriffssdatum: 27.02.2016].

Halbmayer, Ernst (2010). Strukturierende Inhaltsanalyse. URL: <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/ksamethoden/ksamethoden-94.html>. [Zugriffssdatum: 03.05.2016].

Institut für Medien und Bildungstechnologie (2016). *Ablaufmodell nach Mayring*. URL: <http://qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/764>. [Zugriffssdatum: 03.05.2016].

Mayring, Phillip (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse*. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> [Zugriffssdatum: 03.05.2016].

Redlich, Alexander (2009). *Kooperative Gesprächsführung in der Beratung von Lehrern, Eltern und Erziehern*. (Online / PDF). URL: [http://alumni-psychologie.de/medien/verlag/AlexanderRedlich\(2009\)-GespraechsfuehrungInDerBeratungVonLehrernElternUndErziehern.pdf](http://alumni-psychologie.de/medien/verlag/AlexanderRedlich(2009)-GespraechsfuehrungInDerBeratungVonLehrernElternUndErziehern.pdf) [Zugriffssdatum: 31.03.2016].

Reusser, Kurt (1994). *Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken*. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur «neuen Lehrkultur». (Online / PDF) URL: file:///C:/Users/user2/Downloads/BZL_1994_1_19-37.pdf [Zugriffssdatum: 20.02.2016].

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007.

(Online / PDF). URL: http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf [Zugriffsdatum: 11.02.2016].

Service écoles-médias (SEM) Genf. *Die neue Rolle der Lehrperson.* (Online / PDF). URL: <http://www.edu.ge.ch/cptic/prospective/projets/kctr/pdf/kctr-gr1-al.pdf> [Zugriffsdatum: 11.02.2016].

Anhang

Anhang 1: Kodierleitfaden

Kategorie	Unterkategorien	Definition	Ankerbeispiel
K1: Gesprächsrahmen und Kontextklärung	K1.1 Erstkontakt K1.2 Beziehungs- und Vertrauensaufbau K1.3 Rahmenbedingungen K1.4 Informationen K1.5 Erfahrungen mit SSA	Aussagen zu allen Aspekten, die etwas zum Gesprächsrahmen und der Kontextklärung aufzeigen	K1.2: Wir haben uns nicht gekannt. (..) Aber die Sympathie ist irgendwie schnell da gewesen. Also es hat jetzt nicht wahnsinnig viel Arbeit gebraucht. Ich hatte wie das Gefühl, sie lässt mich auch sehr schnell hinein oder eben den Einblick haben, es ist jetzt nicht irgendwie etwas Befangenes oder so gewesen. (SSA2: 135-138). K1.5: NEIN, gar nicht. Ich war sehr offen und vorurteilslos und darauf eingegangen und einfach gespannt wie es jetzt weiter geht (LP2: 151,152).
K2: Anliegenklärung	K2.1 Einbezug verschiedener Erwartungen K2.2. Vorgehen zur Klärung des Hauptanliegens K2.3 offene/ abgelehnte Anliegen K2.4 Nutzen der Problembeschreibung- und Sicht K2.5 Klarheit des Anliegens	Unter diese Kategorie fallen alle Textausschnitte, die Aspekte der Anliegenklärung aufzeigen.	K2.2: Ich lasse sie dann erzählen und dann mache ich mir einfach so meine, mein Soziogramm eigentlich während sie erzählt. (SSA2: 57-58).
K3: Zielklärung	K3.1 Übergang Problem- zu Zielsicht K3.2 Vorgehensweisen Zieldefinition	Alle Aussagen zu Aspekten der Zielklärung und des Zielklärungsprozess es	K3.2 Also, dass die Ziele realistisch wurden hat es sicher geholfen, dass es NICHT ZU VIEL ist, von der MENGE her. Ja weil auch die KINDER, für MICH und die KINDER ist es sonst SCHWIERIG, wenn du ZU VIEL hast. LIEBER

	<p>K3.3 Einbezug von Bedürfnissen/Wünschen</p> <p>K3.4 Übereinstimmung von Zielen und Anliegen</p> <p>K3.5 Gewichtung der Zielfestlegung für weiteren Prozess</p>		<p>FOKUSIEREN auf WENIGE Sachen. DAS ist HILFREICH gewesen. (LP2:281-284).</p>
K4: Weiteres Vorgehen/Abschluss	<p>K4.1 Besprechen des weiteren Vorgehens</p> <p>K4.2 Abmachungen/Vereinbarungen</p> <p>K4.3 Unklarheiten</p> <p>K4.4 Gestaltung des Abschlusses</p> <p>K4.5 Ergebnis des Erstgesprächs</p>	<p>Alle Aussagen über Abmachungen, weitere Schritte und erste Ergebnisse des Erstgesprächs</p>	<p>K4.1: Dann hat sie von sich aus gefragt: "WAS meinst du, sollen WIR noch weiter machen?", sie hat es wie mir überlassen "Oder sollen wir eine PAUSE machen?", du kannst quasi wieder zu mir kommen, WENN etwas WÄRE. DAS FINDE ICH noch gut, dass sie VERSCHIEDENE DINGE OFFERiert, wie es geht weiter, ja. (LP2: 309-313).</p>
K5: Zur Auftragsklärung	<p>K5.1 Vorbereitung für Erstgespräch</p> <p>K5.2 hilfreiche Methoden/Vorgehensweisen</p> <p>K5.3 Erfolgsfaktoren</p> <p>K5.4 Stolpersteine</p> <p>K5.5 Gewichtung des Erstgesprächs für weitere Zusammenarbeit</p> <p>K5.6 Einverständnis/eigene Sichtweisen einbringen</p>	<p>Alle Aussagen über die einzelnen Aspekte zur Auftragsklärung und zum Erstgespräch (wie: Gesprächsvorbereitung, Stolpersteine etc.).</p>	<p>K5.2: Ich will von ihnen konkrete Beispiele hören, das ist für mich hilfreich. "Wie ist dies genau für dich, WIESO entsteht dann die UNRUHE, WO stehst du wenn dies passiert. WAS ist die SITUATION in welcher dies passiert. Erzähle einmal genauer". Und dann erhalte ich ein bisschen einen EINBLICK in DAS...(SSA1:447-450).</p> <p>K5.3: Mhm, also sicher das VERTRAUEN. Das würde ich hoch ansiedeln als Erfolgsfaktor. Ehm, dann dass wir das wirklich GELEBT haben, was wir GESAGT haben. Dass sie gemerkt hat, dass ist nicht einfach so ein "Geschwätz" sondern der kommt WIRKLICH, der ist DA, der MACHT DAS, ... der INVOLVIERT sich. (SSA1:461-465)</p>

Anhang 2: Interviewleitfaden

Interviewleitfaden SSA

1. Gesprächsrahmen und Kontextklärung:

- 1.1 Wie fand der Erstkontakt statt (spontan; per Mail)?
 - Inwiefern hatte das Einfluss auf Beginn der Zusammenarbeit?
- 1.2 In welchem Rahmen fand Erstgespräch statt?
 - formell/informell/
 - welcher Zeitrahmen/Ort
 - Inwiefern hatte dies einen Einfluss auf Auftragsklärung?
- 1.3 Wie wurde der Gesprächsbeginn seitens SSA gestaltet?
 - Was gelungen und woran erkennbar?
 - 1.3.1 Was war hilfreich beim Aufbau eines Vertrauensklimas?
 - Für wen hilfreich?
 - Woran erkennbar?
 - 1.3.2 Welche Informationen waren zu Anfang des Gesprächs wichtig?
 - LP bereits Erfahrung mit SSA?
 - Arbeitsweise SSA / Schweigepflicht/ Datenschutz/ Vorgehen / Rahmen?
 - Involvierte (andere Helferdienste etc.)
 - Inwieweit halfen diese für Vertrauensbildung?
 - Welchen Einfluss hatten sie sonst?
- 1.4 Welchen Einfluss hatten Vorinformationen/ Vorwissen auf das Erstgespräch?
 - Gab es Vorwissen/Vorurteile und welchen Einfluss hatten diese auf das Gespräch? (zur Beratung; Sozialarbeit)
 - Wie äusserten sie sich und (wie) wurden diese angesprochen?

2. Anliegenklärung:

- 2.1 Wie wurden die Intention/Anliegen der Lehrperson erfragt?
 - Inwieweit wurden verschiedene Erwartungen einbezogen?
 - Was half die Anliegen zu strukturieren?
 - Falls es verdeckte Anliegen gab – wie konnten diese aufgedeckt werden?
 - Inwieweit wurden eigene Sichtweisen dazu kommuniziert?
 - ➔ Wie kam das bei LP an?
- 2.2 Welche Methoden hilfreich bei der Klärung des Anliegens/was weniger? (**woran erkennbar?**)
- 2.3 Wie konnte Hauptanliegen herausgearbeitet/präzisiert werden?
 - Woran erkennbar?
 - Was half LP bei der Entscheidung für ein Anliegen?
 - Gab es Anliegen, die nicht von der SSA bearbeitet werden konnten?
 - Wie wurde dies kommuniziert/ damit umgegangen?
 - Was geschah mit den anderen Anliegen?
- 2.4 Woran erkennbar, dass Anliegen auf beiden Seiten klar?
- 2.5 Was unterstützte dabei, über das Problem zu sprechen?
- 2.6 Inwiefern war Problembeschreibung für Gespräch nützlich?
 - Für wen war was nützlich?

- inwieweit neue Sichtweisen aufgezeigt?

3. Erste Zielvereinbarungen:

- 3.1 Was war hilfreich beim Übergang von der Problembeschreibung zu ersten Zielen?
- 3.2 Kam es zu einer Problemhaftung und falls ja, wie konnte diese wieder zum Ziel zurückgeführt werden?
- 3.3 Wie wurden Ziele definiert/festgelegt?
 - Gab es Methoden, auf die LP ansprach?
 - Inwieweit wurden Wünsche von LP einbezogen?
 - Was half, die Ziele zu strukturieren?
- 3.4 Stimmt die Ziele mit dem Anliegen überein
 - Inwieweit wurde dies überprüft?
- 3.5 Wie hilfreich war die Zieldefinition in Bezug auf die Auftragsklärung/weitere Zusammenarbeit?

4. Weiteres Vorgehen/Abschluss:

- 4.1 Wie wurde das weitere Vorgehen besprochen?
 - Gab es bereits Lösungsansätze?
 - Einbezug weiterer Personen notwendig?
 - weitere Gespräche;
- 4.2 Wie wurde der Abschluss gestaltet?
- 4.3 Gab es zum Schluss Unklarheiten? → warum?
- 4.4 Konnte alles Wichtige besprochen werden?
 - Falls nicht – wie gingen Sie damit um?
- 4.5 Was war Ergebnis des Erstgesprächs?

5. Fragen zur Auftragsklärung:

- 5.1 Wie sah die Vorbereitung für die Auftragsklärung aus?
 - Inwieweit war diese hilfreich?
- 5.2 Welche Methoden/Elemente waren bei der Auftragsklärung hilfreich?
- 5.3 Inwieweit wurde Einverständnis zum Vorgehen etc. eingeholt?
- 5.4 Was waren Erfolgsfaktoren?
- 5.5 Was waren Stolpersteine? Was erschwerte die Auftragsklärung?
 - Wie konnten Schwierigkeiten überwunden werden?
- 5.6 Inwiefern war das Erstgespräch wichtig für die weitere Zusammenarbeit?
 - Was waren besonders wichtige Punkte für die Auftragsklärung und damit weitere Zusammenarbeit?
- 5.7 Wann galt für Sie die Auftragsklärung als abgeschlossen?
- 5.8 Wie wichtig war aus Ihrer Sicht die Auftragsklärung für den Erfolg der Beratung?
- 5.9 Sonstige Anmerkungen zum Thema?

Interviewleitfaden LP

Offener Einstieg → Was war Gesprächsanlass (verpflichtend oder freiwillig)?

1. Gesprächsrahmen und Kontextklärung:

- a. Wie Kontakt aufgenommen? → Reaktion SSA (spontan; per Mail)
 - Inwiefern hatte das Einfluss auf Beginn der Zusammenarbeit?

- b. In welchem Rahmen fand Auftragsklärung/Erstgespräch statt (formell/informell/Zeitraumen/Ort)?
 - Inwiefern Einfluss auf Gesprächsverlauf?
- c. Wie wurde der Gesprächsbeginn seitens LP empfunden?
 - Was konnte LP beitragen?
- d. Was war hilfreich beim Aufbau eines Vertrauensklimas?
 - Für wen hilfreich?
 - Woran erkennbar?
- e. Welche Informationen waren zu Anfang des Gesprächs wichtig?
 - LP bereits Erfahrung mit SSA?
 - Arbeitsweise SSA / Angebote / Schweigepflicht/ Datenschutz/ Vorgehen / Rahmen?
 - Involvierte (andere Helferdienste etc.)
 - Inwieweit halfen diese für Vertrauensbildung?
 - Welchen Einfluss hatten sie sonst?
- f. Welchen Einfluss hatten Vorinformationen/ Vorwissen auf das Erstgespräch?
 - Gab es Vorwissen/Vorurteile und welchen Einfluss hatten diese auf das Gespräch? (zur Beratung; Sozialarbeit)
 - Wie äusserten sie sich und (wie) wurden diese angesprochen?

2. Anliegenklärung:

- a. Wie wurden Ihre Anliegen aufgenommen / erfragt?
 - Inwieweit hatten Ihre Erwartungen Platz?
 - Was half, die verschiedenen Anliegen zu strukturieren/konkretisieren?
 - Verdeckte Anliegen? → wie sichtbar gemacht?
- b. Inwieweit brachte SSA Ihre eigene Einschätzung dazu – was war dabei hilfreich und was weniger?
- c. Was half bei der Entscheidung für **ein** Anliegen?
- d. Inwiefern wurden Erwartungen/Bedürfnisse jeder Seite kommuniziert?
 - Wie wurde damit umgegangen?
- e. Wie konnte Hauptanliegen herausgearbeitet/präzisiert werden? (Methoden? Visualisierung?)
 - Was geschah mit den möglichen weiteren Anliegen?
 - Kamen diese zur Sprache?
 - Gab es Anliegen, die nicht von der SSA bearbeitet werden konnten?
 - Wie wurde dies kommuniziert/ damit umgegangen?
- f. Woran erkennbar, dass Anliegen für beide Seiten klar?
- g. Was waren nächste Schritte?
 - Nach Klärung des Hauptanliegens: was half, über das Problem sprechen zu können?
- h. Inwieweit half Ihnen das Sprechen über das Problem?
 - Gab es einen neuen Blick/ neue Ansichten?
 - Was wirkte dafür unterstützend?
- i. Inwiefern war Problembeschreibung für Sie / Gespräch nützlich?

3. Erste Zielvereinbarungen:

- a. Wie leicht fiel es von der Problembeschreibung zu Zielen zu kommen? →
 - Was half dabei - Methoden / Bilder?
- b. Wie wurden Ziele definiert/festgelegt?
 - Gab es Methoden, die Ihnen Klarheit verschafft oder sonst hilfreich waren? → Struktur
- c. Wurden eigene Wünsche einbezogen und wenn ja, wie?
- d. Was half realistische Ziele zu setzen?
 - Woran erkennbar?
 - Gab es Kriterien zur Zielüberprüfung?
- e. Gab es weitere Einflussfaktoren, welche die Ziele mitbeeinflusst haben
 - eigene und Erwartungen anderer?
 - Wie ging SSA damit um?
- f. Waren die formulierten Ziele stimmig in Bezug auf Ihr Anliegen?

4. Weiteres Vorgehen/Abschluss:

- a. Wie wurde das weitere Vorgehen besprochen?
 - Einbezug weiterer Personen;
 - weitere Gespräche;
 - Umsetzung planen → Interventionen
- b. Wie wurde der Abschluss gestaltet?
- c. Gab es zum Schluss Unklarheiten? (Umgang damit?)
- d. Konnte alles Wichtige besprochen werden?
 - Falls nicht – wie gingen Sie damit um?
- e. Was war das Ergebnis des Erstgesprächs?

5. Zur Auftragsklärung:

- a. Wie haben Sie sich auf das Erstgespräch vorbereitet?
 - Inwieweit war das hilfreich?
- b. Welche Methoden/Elemente waren bei der Klärung der Situation/des Problems hilfreich?
- c. Inwieweit wurden Abmachungen/Ziele festgehalten?
 - Was war dabei förderlich?
- d. Inwieweit wurde Einverständnis zum Vorgehen Ihrerseits eingeholt?
- e. Was waren Erfolgsfaktoren beim Erstgespräch?
 - Was fanden Sie besonders hilfreich?
 - Z.B. Eingehen auf Ideen der LP?
 - Bereits gemachte Lösungsversuche erfragt?
- f. Was waren Stolpersteine? Was erschwerte die Auftragsklärung?
- g. Gab es unterschiedliche Vorstellungen/Missverständnisse?
 - Inwieweit konnten die Schwierigkeiten überwunden werden?
- h. Wie wichtig war aus Ihrer Sicht die genaue Klärung des Auftrags für den Erfolg der Zusammenarbeit?
- i. Sonstige Anmerkungen zum Thema?

Anhang 3: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung

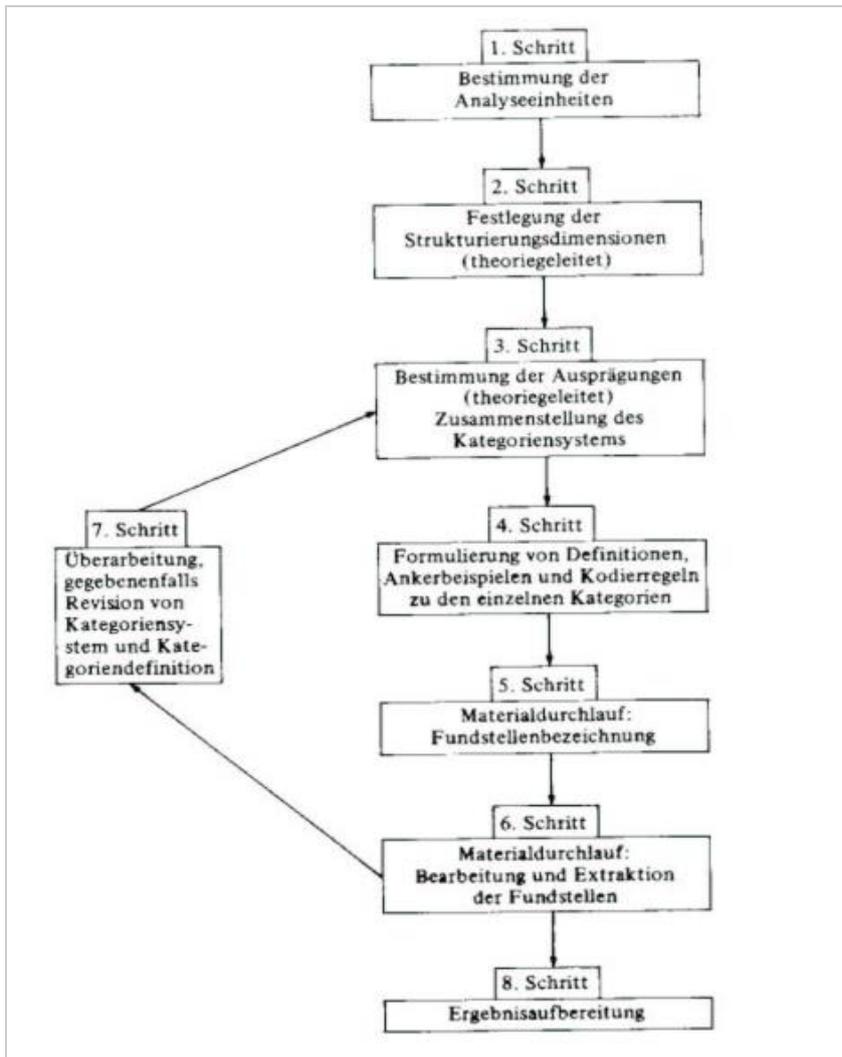


Abbildung 6: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung (vgl.⁴).

⁴ <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/ksamethoden/ksamethoden-94.html>

Anhang 4: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse

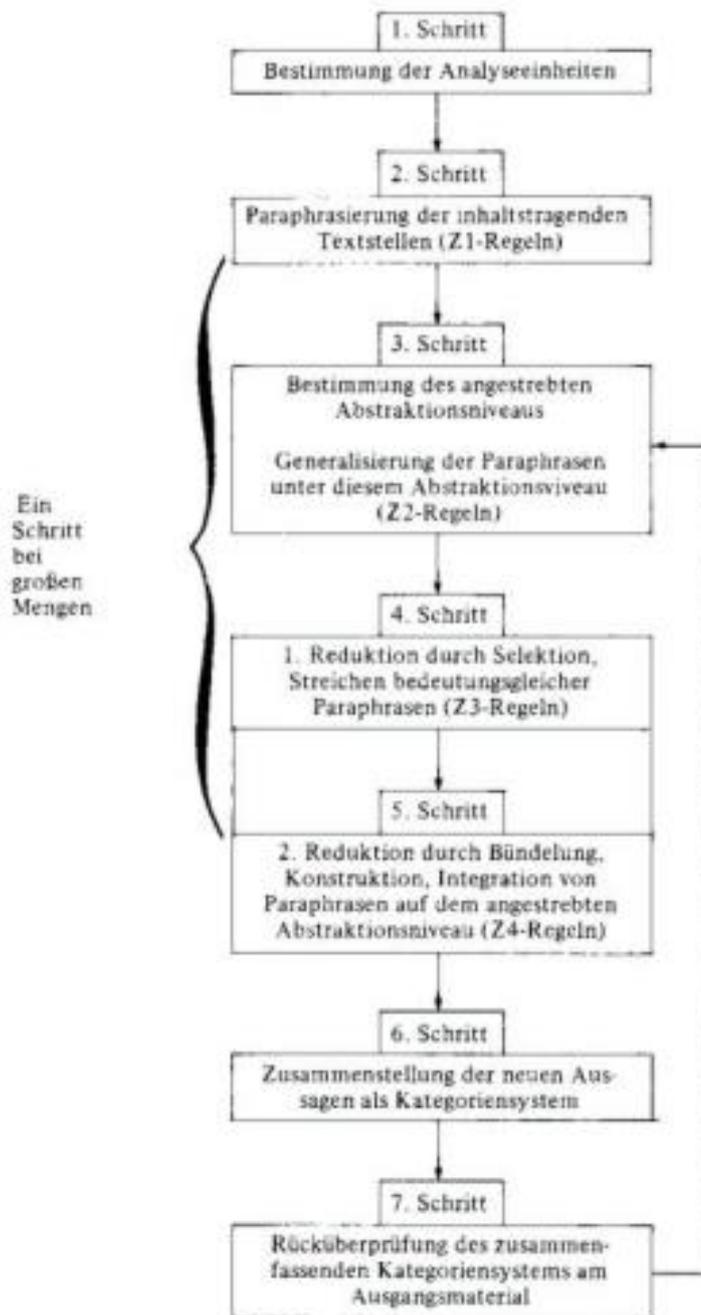


Abbildung 7: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse(vgl. Mayring 2010: 68)

Anhang 5: Interviewauswertung Schulsozialarbeit (Endkategorien)

Kategorie	Unterkategorien
Beziehungs- und Vertrauensaufbau	Offenheit gegenüber Themen und Sichtweisen der LP
	Bieten eines geschützten Rahmens
	ausreichend grosses Zeitfenster
	Anerkennung des entgegengebrachten Vertrauens
	Echtheit
	Ernstnehmen der Anliegen
	Reaktion auf Anliegen in angemessenem Zeitrahmen
	Präsenz der SSA
	Anerkennung als Fachperson
	Wertschätzung, was geleistet wurde
	aktives Zuhören und Interesse vermitteln
	Termin für differenziertes Gespräch
	Ermutigung
	Rahmenbedingungen
Notizen offenlegen und begründen	
auf andere Fachstellen hinweisen	
bewusste Raumwahl	
gemeinsame Rollenklärung	
gemeinsam Verantwortung tragen	
Freiwilligkeit und Schweigepflicht als Arbeitsgrundsätze	
Haltungen und Vorstellungen der Lehrperson erfragen	
Einbezug verschiedener Sichtweisen/ Bedürfnisse	Bewusster Umgang mit vorhanden Informationen
	Ernstnehmen
	Schaffen einer Win-Win-Situation zwischen Möglichkeiten und Erwartungen
	Wertfreies Entgegennehmen
	Fachliche Begründungen von Bedingungen/ Ansichten
	Bewusstsein über eigenen Auftrag und Erwartungen
	Partnerschaftliches Vorgehen
	Nutzen vorhandener Ressourcen der Lehrperson
	Einbeziehen von Lösungsansätzen
	Offenheit für kritische Rückmeldungen

Klärung des Hauptanliegens	Anliegen sichten und gliedern
	Weitere Involvierte einbeziehen
	Festlegen eines Kernthemas
	Einbringen von Fachkompetenzen
	Einverständnis über Kernthema einholen
	Mehrere Perspektiven einnehmen
	Ernstnehmen aller Anliegen
	Paraphrasieren von Kernaussagen
	Rahmenbedingungen aufzeigen
	Transparenz über Einbezug weiterer Anliegen anderer Involvierter
	Anliegenklärung als laufenden Prozess
Hilfreiche Methoden	Selbstbefähigung fördern
	Grundhaltungen der Sozialen Arbeit leben (wie: Vertrauensaufbau, Ernst nehmen und Zuhören)
	grundlegende Akzeptanz der Person
	Konkrete Vorstellung durch Beispiele Verknüpfen von losen Themen zu einem Zusammenhang
	Grafische Darstellung der Sachverhalte
	Sinnvolle Reihenfolge des Vorgehens wählen
	Beratung auf Augenhöhe
	Einbringen von Fachwissen bei komplexen Situationen
Erfolgsfaktoren für Erstgespräch	Vertrauensaufbau als Grundlage
	Verlässlichkeit durch Einhalten von Abmachungen
	Fokussieren auf Ressourcen und Erfolge
	Motivation zur (Mit-) arbeit
	Gewinn aufzeigen
	gleiches Verständnis über die Ziele
	Rahmenbedingungen transparent
	Fokussieren auf wenige Themen
Stolpersteine/ Hürden für Erstgespräch	Beiziehen der Schulleitung
	Unsicherheit darüber, ob LP sich auf anderes Vorgehen einlassen kann
	LP fehlt als an Erfahrung mit SSA
	Bekanntheitsgrad der SSA
	hohe Erwartungen
	Mühe, Verantwortung abzugeben
	unterschiedliche Vorstellungen
	fehlendes Bewusstsein über Veränderungsprozesse

	nicht formulierte Erwartungen im Hintergrund
	wiederholte Erklärungen über das Vorgehen
	fehlendes Rollenbewusstsein
	Handeln nach Intuition
	Ansprechen bestimmter Themen kann als Angriff gewertet werden
	Erfolge lassen sich schwer messen
	Lehrpersonensicht, als subjektive Sicht
	Prozessorientierung verlangt Flexibilität der Lehrperson
Gesprächsvorbereitung	möglich, wenn Thematik bekannt
	Fachliche Beratung via Supervision/ Coaching
	Vorüberlegungen zur Thematik treffen durch Vorstrukturierung
Klarheit über Anliegen/ weiteres Vorgehen	Zusammenfassen des Gesagten
	nochmaliges Einholen einer Bestätigung
	Rollen- und Aufgabeneinteilung
	Vereinbarungen über nächste Schritte
	Feedbackregeln vereinbaren
	Wahrnehmen nonverbaler Signale
	Einbinden verwendeter Sprache
	Bewusstmachen von Zielabweichungen
	Sinngebung für die Arbeit an der Thematik
	Festhalten von Aussagen
Offene/ abgelehnte Anliegen	Klarheit schaffen, was mit offenen Anliegen passiert
	Offenheit über nicht erfüllbare Erwartungen
	Begründungen geben
Zieldefinition	Hinweis auf gemeinsame Ziele der Beteiligten
	Bündeln der Themen
	Hinführen zu realistischen Zielen
	Konkrete Zielformulierung mithilfe der SMART-Kriterien (messbar, überprüfbar, positiv formuliert und attraktiv)
	Ziele an Rahmenbedingungen anpassen
Erfahrungen mit SSA/ Vorurteile	Vertrauensbasis durch Vorerfahrungen anderer Lehrpersonen
	Beziehungsarbeit als Basis für Kontaktaufnahmen
	Unsicherheiten durch fehlendes Wissen benötigt Aufklärung
Nutzen der Problem- und Anliegenklärung im Erstgespräch	Situationserfassung

	Komplexitätsreduktion
	Bewusstwerdungsprozess
	Erfassen neuer Themenbereiche
	Aufdecken von Ressourcen
	Grundlage für Vertrauensaufbau
	gemeinsame Erfahrungen sammeln
	Erstgespräch als Teil eines Prozesses

Anhang 6: Interviewauswertung Lehrpersonen (Endkategorien)

Kategorie	Unterkategorien
Erstkontakt	Kontaktaufnahme während der Präsenzzeiten
	Empfehlungen anderer LP
	Termin für ausführliches Gespräch
	Pausen zu unruhig und zu kurz für detaillierte Beschreibungen
	Details per Mail im Voraus des Gesprächs
Beziehungs- und Vertrauensaufbau	Offenheit und Interesse
	Anliegen ernst nehmen
	Aufmerksam zuhören und wahrnehmen
	Motivation zu unterstützen
	Vorkenntnisse über Situation
	fachliche Unterstützung
Rahmenbedingungen	Transparenz über Arbeitsweise
	Vertraute Örtlichkeiten
	Vorstellung davon haben, was SSA ist
	Koordinieren der Informationsweitergabe
Einbezug von Erwartungen/ Bedürfnissen	über Wünsche und Hoffnungen sprechen können
	mit einbeziehen bei der Planung
	Partnerschaftliche Zusammenarbeit wird geschätzt
	Lösungen gemeinsam erarbeiten
	Einholen des Einverständnisses
	Erwartungen anderer einbeziehen
	Unklarheiten ansprechen
	Eigene Rolle kennen

	Zulassen von Rückmeldungen/ Rückfragen
Klärung des Hauptanliegens	Zusammentragen von Details
	Festhalten und grafisch verdeutlichen
	Übersicht erhalten
	Unkompliziertes Vorgehen
	Einbringen fachlicher Sichtweisen
Offene/ abgelehnte Anliegen	Bereitwilligkeit zur Unterstützung
	grundsätzliche Offenheit
	zusätzliche Angebote zur Entlastung
Nutzen der Problem- und Anliegenklärung im Erstgespräch	erleichternd und entlastend
	nicht alles allein tun
	zusätzliche Sicht von Aussen
	neue Anregungen und Sichtweisen
	Bewusstsein über Rollen und Beteiligte
	Klärung gibt Orientierung
	positive Erfahrungen sammeln
	gleiche Haltung entwickeln
	Austausch über Grenzen
	effizient arbeiten
	Meinungsverschiedenheiten sichtbar machen
Klarheit über Anliegen/ weiteres Vorgehen	gleiche Sicht auf die Situation
	Einbezug in weitere Überlegungen
	Umsetzung passend zu den Anliegen und Zielen
	Unbewusste Erwartungen bewusst machen
	Klarheit über Ziele
	Abmachungen schriftlich festhalten
	Beobachtungen einbeziehen
	Gemeinsame Planung
	Struktur und Anleitung durch SSA
Zieldefinition	gemeinsame Formulierung der Situation
	wenige Ziele
	fehlende oder spätere Zielformulierung eher hinderlich
	nicht festgehaltene Ziele gehen unter
	selbst Ziele vorschlagen, die als wichtig gesehen werden

Gesprächsvorbereitung	Festhalten von Beobachtungen
	Material zum verdeutlichen einer Situation
hilfreiche Methoden/Vorgehensweisen	Orientierung durch Struktur
	Bedürfnisse erfassen
	Planung in gegenseitiger Absprache
	Führen des Gesprächs
	Situation erfassen und analysieren
	Bewusstsein schaffen über Zusammenhänge
	Wissen über Erfahrungen einbringen
Erfolgsfaktoren für Erstgespräch	Sicherheitsgefühl
	Ernst nehmen und Interesse zeigen
	Informationsfluss koordinieren
Stolpersteine im Erstgespräch	Niemandem Unrecht tun wollen
	Wahrheitsgehalt von Aussagen
	Regeln nicht auf Praxis anwendbar
	fehlende Anleitung und Struktur
	fehlender Informationsfluss
	unklare Vereinbarungen
	Ziele nicht überprüfbar
	mündliche Abmachungen
	verschiedene Ansichten
Erfahrungen mit SSA/ Vorurteile	Grundinteresse und Offenheit gegenüber SSA
	Wissen über negative Erfahrungen wenig Einfluss
	lieber selbst eine Meinung bilden
	Bestärkt durch Empfehlung anderer