

Förderung der Teamkompetenz in der Schulsozialarbeit an der Primarschule Dübendorf

Bachelor Thesis

Studiengang Angewandte Psychologie
Fachhochschule Nordwestschweiz
Frühlingssemester 2016

Praxispartner:

Herr Bruno Struck, Dienstleiter
Primarschule Dübendorf
Unterstützende Dienste

Autorin:

Frau Laura Harzenmoser
Studentin BSc Angewandte Psychologie

Begleitperson:

Frau Dr. sc. nat. Julia Grünenfelder

Abstract

Die vorliegende Arbeit interessiert sich für die individuellen Vorstellungen und Erwartungen von Schulsozialarbeitenden in Bezug auf die Zusammenarbeit innerhalb des Teams und in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Schuleinheiten an der Primarschule Dübendorf. Ziel der Arbeit ist es, ausgehend von den Ergebnissen dieser individuellen Vorstellungen und Erwartungen, eine geeignete und effektive Form der Zusammenarbeit auf beiden Dimensionen zu erreichen und in der Folge die Teamkompetenz zu fördern. Die Konzepte zur Förderung der Teamkompetenz und Qualitätsentwicklung stellen in der vorliegenden Arbeit den theoretischen Hintergrund dar. Für die Erreichung des oben aufgeführten Ziels werden demnach zwei Fragestellungen formuliert:

„Welche individuellen Vorstellungen und Erwartungen haben die Mitglieder des SSA-Teams in Bezug auf die Zusammenarbeit innerhalb des SSA-Teams und in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Schuleinheiten?“ (Fragestellung I)

„Wie kann die Teamzusammenarbeit verbessert werden und in der Folge die Teamkompetenz gefördert werden?“ (Fragestellung II)

Zur Ermittlung der individuellen Vorstellungen und Erwartungen werden insgesamt fünf Einzelinterviews mit den Beteiligten durchgeführt und qualitativ ausgewertet. Des Weiteren fliessen zwei schriftliche Fragebögen, eine teilnehmende Beobachtung, ein Besuch der Räumlichkeiten und eine Dokumentenanalyse in die Erhebungsmethoden ein. Die Analyse hat ergeben, dass es einer konkreten Zielformulierung auf Teamebene bedarf. Ausserdem ist ein regelmässig durchgeführtes und strukturiertes Feedback für eine gelingende Zusammenarbeit ausschlaggebend. Das Interesse und Bedürfnis nach Austausch und Zusammenarbeit ist unter den Teammitgliedern verankert und wird als wichtig erachtet. Der Fokus gilt demnach einer klaren Zielsetzung für das Team und der Einführung einer strukturierten Feedbackkultur.

Zeichen mit Leerschlägen: 105'422

Eigenständigkeitserklärung

Ich bestätige, die vorliegende Arbeit selbständig und in eigenen Worten – ausgenommen sprachliche und inhaltliche Korrekturvorschläge durch die Betreuerinnen der Arbeit – verfasst zu haben.

Titel der Arbeit:

Förderung der Teamkompetenz in der Schulsozialarbeit an der Primarschule Dübendorf

Verfasst von (Name, Vorname):

Harzenmoser, Laura

Ich bestätige mit meiner Unterschrift, dass die vorliegende Bachelor Thesis selbständig und nur mit den angegebenen Quellen, Hilfsmitteln und Hilfeleistungen entstanden ist und die Zitate kenntlich gemacht sind.

Ich nehme zur Kenntnis, dass die Arbeit eventuell mit elektronischen Hilfsmitteln auf Plagiate überprüft wird.

Ort, Datum: Zürich, 8. Juli 2016

Laura Harzenmoser

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
1.1	Einführung in die Thematik und das Forschungsprojekt	7
1.2	Ziel dieser Bachelor Thesis und Fragestellungen	8
1.3	Vorgehen und Abgrenzung	9
2	Theoretischer Hintergrund	10
2.1	Teamstruktur und die Förderung der Teamkompetenz	10
2.1.1	Standortübergreifende Teamkonstellationen	11
2.1.2	Die Wichtigkeit einer gemeinsamen Teamidentität	12
2.1.3	Zielsetzungen als Voraussetzung für eine wirkungsvolle Teamarbeit	12
2.1.4	Kooperation und Konflikt im Team als Entwicklungsmöglichkeit	13
2.1.5	Die Wirkung von Feedback	14
2.1.6	Strukturen, Regeln und Prioritätensetzung zur Förderung einer nachhaltigen Zusammenarbeit	14
2.1.7	Die Bedeutung der Führungsrolle in einem Team und die Auswirkungen des Führungsstils	15
2.2	Kernaspekte der Qualitätsentwicklung zur Förderung der Teamkompetenz	16
2.2.1	Strukturqualitätsmerkmale für Schulen	17
2.2.2	Strukturqualitätsmerkmale für Schulsozialarbeitende	17
3	Methodisches Vorgehen	18
3.1	Forschungsdesign	18
3.2	Literaturrecherche	21
3.3	Dokumentenanalyse	21
3.4	Fragebogen an die Teammitglieder des SSA-Teams	21
3.4.1	Fragebogenkonstruktion und Durchführung	21
3.4.2	Auswertungsmethode	22
3.5	Teilnehmende Beobachtung an der Team-Retraite	22
3.5.1	Leitfadenkonstruktion und Durchführung	22
3.5.2	Auswertungsmethode	22
3.6	Problemzentrierte Einzelinterviews	23
3.6.1	Leitfadenkonstruktion und Durchführung	23
3.6.2	Transkription und Auswertungsmethode	24
3.7	Besuch der Räumlichkeiten	26
3.7.1	Leitfadenkonstruktion und Durchführung	26
3.8	Anpassung des Forschungsdesigns: „Theoretical Sampling“	26

3.9 Fragebogen und Interview mit Führungsperson	27
3.9.1 Fragebogen- und Leitfadenkonstruktion und Durchführung	27
3.9.2 Transkription und Auswertungsmethode	27
4 Ergebnisse und Interpretation der Ergebnisse	28
4.1 Das Bedürfnis nach Austausch und gemeinsamen Perspektiven auf der Dimension SSA-Team.....	28
4.2 Die Bestimmung von Zielen und Prioritätensetzungen auf der Dimension SSA-Team.....	33
4.3 Die Wichtigkeit der Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung.....	36
4.4 Ein partizipativer Führungsstil als wirkungsvolles Führungselement.....	39
5 Handlungsempfehlungen.....	42
5.1 Verbindlichkeiten auf der Dimension der SSA-Teamzusammenarbeit	42
5.2 Prioritätensetzung auf der Dimension der SSA-Teamzusammenarbeit.....	43
5.3 Verbindlichkeiten und Prioritätensetzung auf der Dimension der Aufgabenerfüllung mit den Schuleinheiten und Schulleitungen	45
6 Fazit und weiterführende Überlegungen	47
Literaturverzeichnis	48
Tabellenverzeichnis.....	51
Anhang	52

1 Einleitung

1.1 Einführung in die Thematik und das Forschungsprojekt

Schulsozialarbeit hat die Förderung der individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zum Ziel (Holtbrink & Kastirke, 2013; Speck, 2009, zitiert nach Spies & Rainer, 2015). Die Beratungsangebote der Schulsozialarbeit kennzeichnen sich gemäss Lamp (2014) durch Methoden der Einzelfallhilfe, also der Beratung und Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler, oder durch sozialpädagogische Gruppenarbeit wie beispielsweise die präventive oder intervenierende Arbeit mit Klassen oder bestimmten Zielgruppen der Schule. Die Schulsozialarbeit erlangte in Bildungsinstitutionen eine bedeutungsvolle Wirksamkeit und ist Teil des Bildungssystems (Amt für Jugend und Berufsberatung [ajb], 2011). Sie gilt als ein wichtiges und unterstützendes Angebot in der Kinder- und Jugendhilfe (Baier, 2011a). Als oberste Maxime hat die Schulsozialarbeit die Wahrung des Kindeswohls und den Schutz der Kinder und Jugendlichen zum Ziel. Das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit ist geprägt durch Graubereiche in der Arbeit. Die Frage wann eine Gefährdung als eine Kindeswohlgefährdung kategorisiert werden muss, ist zumeist keine leicht zu beantwortende Frage. Schulsozialarbeit befindet sich innerhalb des Schulsystems in einem komplexen Umfeld und agiert mit vielen verschiedenen Beteiligten wie Eltern, Lehrpersonen, Schulleitungen und Behörden. Dadurch ergibt sich eine multiprofessionelle Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Kooperationspartnern und -partnerinnen. Weiter zeichnen knappe, insbesondere zeitliche, Ressourcen und hohe Fallzahlen das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit aus (Baier, 2011a).

Die Schulsozialarbeit im Kanton Zürich kennt zwei Modelle: (1) Während im ersten Modell innerhalb einer Schulgemeinde ein zentrales Büro der Schulsozialarbeit für mehrere Schulhäuser zur Verfügung gestellt wird, (2) sind die Schulsozialarbeiten im sogenannten Präsenzmodell nach Drilling (2009) für verschiedene Schuleinheiten¹ zuständig und in den Schulhäusern vor Ort. Die Schulsozialarbeitenden sind auf der strukturellen Ebene zwar als Team konstituiert, agieren aber selbständig in ihren jeweils zugeteilten Schuleinheiten. Dieses Modell bewirkt, dass die Schulsozialarbeitenden in den Schulen präsent und im Schulteam² integriert sind. Während die Schulsozialarbeitenden innerhalb dieses Modells schuleinheits-orientiert sind, ist ihre Arbeit von Autonomie und Selbstbestimmung geprägt. Diese beschriebene strukturelle Konstellation hat eine multiple Teamzugehörigkeit der Schulsozialarbeitenden zur Folge, wodurch sich für die Schulsozialarbeitenden ein

¹ Eine Schuleinheit besteht aus circa zwei bis drei Schulhäusern.

² Das Schulteam besteht aus der Schulleitung und den Lehrpersonen.

Spannungsfeld zwischen mehreren Funktionen - einerseits innerhalb der Schuleinheit und andererseits innerhalb des Teams - ergibt.

Die Schulsozialarbeit der Primarschule Dübendorf setzt sich aus einem Team von zwei Schulsozialarbeitern und einer Schulsozialarbeiterin zusammen (im Folgenden „SSA-Team“ genannt). Geführt wird das Team von einem Dienstleiter, welcher der Schulverwaltung unterstellt ist. Der Dienstleiter tritt seine Stelle als Vorgesetzter im Sommer 2016 ab. Eine Schulsozialarbeiterin wird zudem während ihres Mutterschaftsurlaubs für insgesamt sechs Monate von einer anderen Schulsozialarbeiterin vertreten. Das SSA-Team verfügt über einen gemeinsamen Leistungsauftrag, den der professionellen Schulsozialarbeit. Die Schulsozialarbeitenden sind für insgesamt vier Schuleinheiten, bestehend aus neun Schulhäusern, und deren jeweiligen Schulleitungen zuständig. Das Modell der Schulsozialarbeit an der Primarschule Dübendorf ist nach dem oben beschriebenen Präsenzmodell nach Drilling (2009) konzipiert. Sie agieren somit als eigenständige und alleinige Ansprechpersonen in ihren jeweiligen Schuleinheiten. Aufgrund dieser Konstellation entsteht innerhalb des SSA-Teams keine direkte Zusammenarbeit³. Aufgrund dieser Prämisse bedarf es einer alternativen, geeigneten Form der Zusammenarbeit innerhalb des Teams.

1.2 Ziel dieser Bachelor Thesis und Fragestellungen

Die ungewöhnliche Teamkonstellation stellt die Frage einer förderlichen und effektiven Zusammenarbeit einerseits auf der Dimension des SSA-Teams und andererseits auf der Dimension der Schuleinheiten respektive Schulleitungen (im Folgenden „SE“ resp. „SL“ genannt) in den Mittelpunkt. Diese Thematik gibt sodann Anlass für einen Auftrag im Rahmen dieser Bachelor Thesis. Ausgehend von der beschriebenen Voraussetzung gilt das Interesse der Entwicklung einer geeigneten Form der Zusammenarbeit auf den oben erläuterten Dimensionen. Weiterführend soll dadurch die Teamkompetenz gefördert und eine nachhaltig gelingende Zusammenarbeit erreicht werden.

Ziel dieser Bachelor Thesis ist eine Vereinbarung in Bezug auf die Verbindlichkeiten und Prioritätensetzungen in den Spannungsfeldern der SSA-Teamzusammenarbeit und der Aufgabenerfüllung mit den Schuleinheiten und Schulleitungen.

³ Keine direkte Zusammenarbeit wird auch koagierende Struktur genannt: Diese Struktur meint eine stark arbeitsteilige Form, wobei der gemeinsame Leistungsauftrag durch wenig Zusammenarbeit erreicht werden kann, weil die jeweiligen Einzelleistungen höher gewichtet werden (Ardelt-Gattinger, 1998, zitiert nach Thomann, 2015).

Ausgehend von dieser Zielformulierung ist es essentiell, die individuellen Vorstellungen und Erwartungen der Teammitglieder zu ergründen und zu kennen. Die sich daraus ableitende Fragestellung lässt sich deshalb wie folgt formulieren:

„Welche individuellen Vorstellungen und Erwartungen haben die Mitglieder des SSA-Teams in Bezug auf die Zusammenarbeit innerhalb des SSA-Teams und in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Schuleinheiten?“ (Fragestellung I)

Basierend auf diesen Ergebnissen sollen dem SSA-Team und der Führungsperson Handlungsempfehlungen unterbreitet werden, welche zur Förderung der Teamzusammenarbeit und somit zur Förderung der Teamkompetenz führen. Die daraus ableitende zweite Fragestellung lässt sich aufgrund dessen wie folgt formulieren:

„Wie kann die Teamzusammenarbeit verbessert werden und in der Folge die Teamkompetenz gefördert werden?“ (Fragestellung II)

Schulsozialarbeit ist in vielen Schulgemeinden nach dem oben beschriebenen Modell aufgestellt, weshalb sich die Ergebnisse der in dieser Arbeit durchgeführten Analyse auf gleiche oder ähnliche Teamkonstellationen übertragen lassen. An diesem Punkt will die vorliegende Arbeit anknüpfen und einen Beitrag zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Kooperationspartnern und -partnerinnen leisten. Es werden Handlungsempfehlungen für eine gelingende Zusammenarbeit formuliert, die die Förderung der Kompetenz dieser existierenden Teamkonstellationen zum Ziel hat.

1.3 Vorgehen und Abgrenzung

An einer ersten Sitzung mit dem Praxispartner werden das Interesse des Forschungsprojektes und der Auftrag geklärt. Die Teilnahme der Autorin an der Team-Retraite Ende März 2016 stellt das Kick-Off-Meeting des Projektes dar. Durch eine vom Dienstleiter geführte Diskussionsrunde kristallisierten sich die oben formulierten Fragestellungen heraus.

2 Theoretischer Hintergrund

Ausgehend von den oben erwähnten Fragestellungen werden nachfolgend einige ausgewählte theoretische Konzepte erläutert, die in der vorliegenden Arbeit von zentraler Bedeutung sind. Dabei wird insbesondere auf ausschlaggebende Einflussfaktoren der Teamstruktur und nennenswerte Gestaltungsdimensionen zur Förderung der Teamkompetenz eingegangen. In das Konzept der Teamkompetenz werden zudem die Parameter der Qualitätsentwicklung in der Schulsozialarbeit integriert.

2.1 Teamstruktur und die Förderung der Teamkompetenz

Mit der hier in Zusammenhang stehenden Fragestellungen der individuellen Vorstellungen und Erwartungen und der Verbesserung der Zusammenarbeit wird eine ausgewählte Definition von Teamkompetenz vorgestellt, die sich für die Bearbeitung der Fragestellungen besonders eignet: „Teamkompetenz ist [...] die Fähigkeit eines Teams, seine Aufgaben zu erfüllen und langfristig positive soziale Beziehungen und den Bestand des Teams zu erhalten.“ (Kriz & Nöbauer, 2008, S. 51). Diese Definition ist des Weiteren von grosser Bedeutung, da die Teammitglieder innerhalb des SSA-Teams bereits über positive soziale Beziehungen verfügen, welche als günstige Voraussetzung zur Förderung der Teamkompetenz angesehen werden können. Weiterführend ist Teamkompetenz gemäss Kriz und Nöbauer (2008) keine individuelle Fähigkeit, welche ins Team eingebracht wird, sondern eine zu entwickelnde Qualität innerhalb des Teams. Kriz und Nöbauer (2008) beschreiben Teamkompetenz als eine Stimmigkeit der Teamprozesse im Rahmen wechselnder Situationen. In diesem Zusammenhang betonen sie insbesondere, dass Teamkompetenz kein bestimmtes ideales, verallgemeinerndes und stabiles Kommunikations- und Handlungsmuster im Team ist, sondern eine fortwährende kollektive und situationsabhängige Anpassung der Teamprozesse durch das Team. Davon ausgehend ist Teamkompetenz eine bewusste gemeinsame und als stimmig empfundene Beziehungsgestaltung (Kriz & Nöbauer, 2008). Durch diese gelungene Beziehungsgestaltung können gemäss Kriz und Nöbauer (2008) Vertrauen und Offenheit entstehen, um kooperativ und kreativ im Team tätig zu werden und Teamlernen zu praktizieren, welches für die Weiterentwicklung eines Teams von essentieller Bedeutung ist. Dieser Prozess ermöglicht es, dass Teammitglieder ihr Wissen teilen und andere an ihren Erfahrungen teilhaben lassen (Kriz & Nöbauer, 2008). Eine zweite Ebene führen Kriz und Nöbauer (2008) ein, die sie als die Abstimmung der Teamprozesse im Kontext der sozialen

Rahmenbedingungen und die Gestaltung nachhaltiger Beziehungen mit anderen sozialen Systemen bezeichnen. Schliesslich bedeutet Teamkompetenz „eine nachhaltige Entwicklung und kontinuierliche Veränderung der Kommunikations- und Handlungsprozesse im Team mit dem Zweck, gemeinsam definierte Leistungsziele zu erreichen“ (Kriz & Nöbauer, 2008, S. 54).

Unabdingbar für die Förderung der Teamkompetenz sind zweckmässige Ressourcen, welche dem Team zur Verfügung gestellt werden; wie beispielsweise zeitliche und räumliche Ressourcen (Eberhardt, 2013). Grundsätzlich gelten gemäss Eberhardt (2013) die Einrichtung einer Feedbackkultur, die interne Kommunikation und Reflexion von Gruppenprozessen bei der Ausführung erfolgreicher Teamarbeit als essentiell.

Es spielen ausserdem zwei bedeutungsvolle Einflussfaktoren eine zentrale Rolle, die für die Förderung der Teamkompetenz unabdingbar sind (Jonassen, 2013). Dazu gehören (1) die Identifikation mit dem Team (Solansky, 2011, zitiert nach Jonassen, 2013) und (2) die Motivation, zu dieser Gruppe gehören zu wollen (Fiol & O'Connor, 2005, zitiert nach Jonassen, 2013). Motivation als Voraussetzung und darauf aufbauend die Identifikation mit dem Team können gemäss Jonassen (2013) nicht ohne klare und sinnstiftende Ziele und einer Kommunikation erreicht werden, welche die fortwährende Auseinandersetzung über gemeinsame Ziele und Aufgaben ermöglicht. Auch Eberhardt (2013) betont „die Auseinandersetzung und die Kommunikation über die Zusammenarbeit als zentralen Wirkfaktor zur Förderung von Gruppenleistung“ (Edding, 2009, S. 79, zitiert nach Jonassen, 2013, S. 172).

2.1.1 Standortübergreifende Teamkonstellationen

Obwohl das SSA-Team nicht ausschliesslich über den Einsatz von neuen Medien zusammenarbeiten und somit nicht im ursprünglichen Sinne als virtuelles Team angesehen werden können, lässt sich an dieser Stelle der Bezug zu einem virtuellen Team bei der Betrachtung der Teamstruktur des SSA-Teams vollziehen. Während das SSA-Team über einen gemeinsamen Raum für die Zusammenarbeit verfügt und infolgedessen auch physisch aufeinandertrifft, sind die Mitglieder des SSA-Teams für ihre tägliche Arbeit standortübergreifend aufgestellt. Teammitglieder in sogenannten standortübergreifenden Teams benötigen für die Ausführung der Teamarbeit eine ausgeprägte soziale Kompetenz (Eberhardt, 2013).

Ausgehend von dieser standortübergreifenden Struktur ergeben sich auch für die vorliegende Arbeit einige typische Probleme, die es zu beachten gilt (Gellert & Nowak, 2004): (1) Aufgrund der Entfernung und unzureichender Feedbackschleifen entstehen

Unklarheiten bezüglich Ziele und Aufgaben schneller als bei nicht-virtuellen Teams; (2) der Aufbau einer gemeinsamen Teamidentität und einer soliden Kooperationsbereitschaft ist schwieriger und braucht mehr Zeit; (3) des Weiteren erschwert eine standortübergreifende Zusammenarbeit die Integration der einzelnen Teammitglieder, da hier wenig Abstimmungsbedarf und Anknüpfungspunkte bestehen; (4) Schliesslich stellt die Bewertung der Leistung eine nicht geringe Problematik dar. Diese wird wiederum durch die Entfernung, sowie weniger respektive fehlender verbaler und nonverbaler Hinweisreize tangiert (Gellert & Nowak, 2004). Als Folge dieser Struktur lässt sich sinkendes Commitment in Bezug auf gemeinsame Ziele identifizieren, da die Teammitglieder ihre Tätigkeit alleine ausführen und sich aufgrund dessen isoliert fühlen (können) (Gellert & Nowak, 2004).

2.1.2 Die Wichtigkeit einer gemeinsamen Teamidentität

Ein gemeinsames Teamverständnis und damit einhergehend die Entwicklung einer gemeinsamen Haltung sind für ein Team wie bereits erwähnt von zentraler Bedeutung. Insbesondere gemeinsame Perspektiven, eine solide Vertrauensbasis, eine transparente und wertschätzende Kommunikation untereinander und konkrete Zielsetzungen sind für Entwicklung einer gemeinsamen Teamidentität unabdingbar (Eberhardt, 2013). Transparente und wertschätzende Umgangsformen gelten dabei als Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit und ermöglichen es, Differenzen und Meinungsverschiedenheiten im Team anzusprechen und zu behandeln (Eberhardt, 2013). Diese Aspekte stellen in der Folge auch die Bedingungen für eine funktionierende Kooperation dar (Gellert & Nowak, 2004). Des Weiteren ist das im Team aufgebaute Vertrauen und das Verständnis über die gegenseitige Kommunikation wichtig, um dysfunktionale und affektive Konflikte zu vermeiden (Brettel, 2009).

Auch van Dick und West (2013) erwähnen die Bedeutung einer gemeinsamen Teamidentität. Insbesondere die Identifikation der Teammitglieder mit ihrem Team hat positive Auswirkungen auf die Arbeitsleistung und das Wohlbefinden der Teammitglieder. Eine starke positive Identität mit dem Team wirkt sich dabei in der Folge positiv auf die Identifikation aus (van Dick & West, 2013).

2.1.3 Zielsetzungen als Voraussetzung für eine wirkungsvolle Teamarbeit

Der Ausgangspunkt für wirkungsvolle Teamarbeit stellt immer eine klare Zielsetzung dar (Kriz & Nöbauer, 2008; Eberhardt, 2013) oder wie Gellert und Nowak (2004) treffend formulieren: „Klare Ziele und Aufgaben sind das Kernstück jeder Teamarbeit.“ (Gellert & Nowak, 2004, S. 38). Insbesondere Zielvereinbarungen, welche von allen Teammitgliedern getragen werden und selber erarbeitet wurden, sind am effektivsten und können bei der

Erfüllung der Aufgaben eine Hilfe sein (Kanning & Staufenbiel, 2012; Eberhardt, 2013). Verlieren die Beteiligten im Verlaufe der Teamarbeit die Ziele aus den Augen, bedeutet dies gemäss Gellert und Nowak (2004) der Untergang jeder Teamarbeit. In Anbetracht der vorliegenden Fragestellungen dient der Fokus einerseits der Festlegung von Leistungszielen, also einer bestimmten Kennzahl in Bezug auf die Qualität, die erreicht werden soll. Weiter können auch Verhaltensziele deklariert werden, die die Bestimmung der Kooperation zwischen Beteiligten zum Ziel hat.

Auch van Dick und West (2013, S. 73) betonen die Wichtigkeit von klaren Teamzielen: Die Teammitglieder müssen wissen, welche Ziele und Vision ihr Team verfolgt und in welchem Ausmass die Ziele erreicht werden. Dabei steht zu Beginn eine Vision, wonach in der Folge konkrete Ziele abgeleitet werden, die dann später in konkretes Handeln umgesetzt werden (van Dick & West, 2013). In der Folge wird definiert, wie die Ziele messbar gemacht werden können. Jedes Ziel hat ausserdem Budget- und Zeitpläne. Neben aufgabenbezogenen Zielen empfehlen van Dick und West (2013) auch Ziele, die die Teamarbeit betreffen, wie beispielsweise in Anbetracht des vorliegenden Fallbeispiels das Aushandeln einer geeigneten Form der Zusammenarbeit.

Massnahmen zur Zielvereinbarung sind für die wirkungsvolle Selbststeuerung und arbeitsimmanente Lernprozesse des Teams am effektivsten (Antoni, 2016). Antoni (2016) hebt in diesem Zusammenhang das partizipative Produktivitätsmanagement hervor, welches nicht nur die Ziele zwischen dem Team und der Führungsperson vereinbaren, sondern bei welchem bereits die Entwicklung der Kennzahlen partizipativ erfolgt (Pritchard, Harrell, Diaz Granados & Guzman, 2008, zitiert nach Antoni, 2016). Von grosser Bedeutung erscheint hier der partizipative Prozess, welcher die Teammitglieder in den Prozess involviert und deren Mitsprache sowie Motivation fördert.

2.1.4 Kooperation und Konflikt im Team als Entwicklungsmöglichkeit

Kooperationsbereitschaft und Kommunikation sind für das Lösen sozialer Dilemma-Situation und in der Folge dem Gelingen wirkungsvoller Teamarbeit von essentieller Bedeutung (Spiess, 1998, zitiert nach Kriz & Nöbauer, 2008). Dabei spielen insbesondere die Fähigkeit, die Perspektive des anderen einführend verstehen zu können und die Empathiefähigkeit eine zentrale Rolle (Kriz & Nöbauer, 2008). Kriz und Nöbauer (2008) betonen, dass auch Konflikte und Kritik in der Teamarbeit bis zu einem gewissen Grade durchaus erwünscht sind, weil sie die Möglichkeit für einen Entwicklungsschritt und in der Folge für die Förderung der Teamkompetenz darstellen. Konflikte respektive die Konfliktlösung lassen sich in diesem Zusammenhang als Quelle für bessere Problemlösungen ansehen (Kriz & Nöbauer, 2008).

2.1.5 Die Wirkung von Feedback

Die Diagnose der aktuellen Situation respektive das Feedback stehen gemäss Hennlein und Jöns (2016) am Anfang jeder gezielten Veränderung im Team.

Feedback dient der Anerkennung persönlicher und kollektiver Leistungen und Erfolge. Dabei wird das mögliche Mass und die Wirksamkeit des Feedbacks weitgehend vom Grad des Vertrauens im Team und der jeweils betroffenen Personen bestimmt. Umgekehrt trägt eine gute Feedbackkultur dazu bei, dass sich Vertrauen und Akzeptanz entwickeln. Eine weitere positive Wirkung von Feedback beschreiben Gellert und Nowak (2004), indem es die Beziehungen zwischen den Teammitgliedern klärt und ein besseres gegenseitiges Verstehen stärkt. Mit dieser Klärung wird bestimmt, wie und in welchem Masse die Teammitglieder zusammenarbeiten wollen, wodurch wiederum die Voraussetzung für eine gute Kooperation gegeben ist. Dabei ist es insbesondere wichtig, auch kritisches Feedback zu äussern, weil dort die grössten Entwicklungsmöglichkeiten liegen. In der Folge bietet regelmässiges konstruktives Feedback - positives wie auch kritisches - die Möglichkeit, Fremd- und Selbstwahrnehmung systematisch zu vergleichen (Gellert & Nowak, 2004).

2.1.6 Strukturen, Regeln und Prioritätensetzung zur Förderung einer nachhaltigen Zusammenarbeit

Eine nachhaltig gute Zusammenarbeit hängt gemäss Ferrari und Rühl (2013) vor allem von Strukturen und Regeln ab. Diese Strukturen und Regeln schaffen geeignete Rahmenbedingungen, um effektiv und effizient arbeiten zu können (Ferrari & Rühl, 2013). Diese Effektivität und Effizienz können nach Gellert und Nowak (2004, S.91) durch die nachfolgend vorgestellten Aspekte gewährleistet werden:

- ❖ Wöchentlicher „Jour fixe“ für die Steuerung des laufenden Geschäfts;
- ❖ Einmal im Monat eine Sitzung, in der Grundsatzfragen diskutiert werden;
- ❖ Zweimal pro Jahr eine Strategie-Sitzung, in welcher man sich mit der längerfristigen Zukunft befasst;
- ❖ Einmal pro Jahr eine Sitzung, in der das Team ausschliesslich und intensiv die Kommunikation und Kooperation im eigenen Kreis zum Thema macht.

In diesem Zusammenhang gilt insbesondere die Unterscheidung zwischen Fragen von kurzfristiger, mittelfristiger und langfristiger Wirksamkeit (Gellert & Nowak, 2004).

Um sich in einem Team für das Wichtige entscheiden zu können, bedarf es einer Prioritätensetzung. Dabei formuliert Dyrda (2002) eine Methode, bei welcher zwei oder mehrere Tätigkeiten nach bestimmten Aspekten gegeneinander abgewogen werden und sie

für eine Zuteilung der Mittel in eine Rangordnung gebracht werden. Folgende Beispiele können als solche Aspekte identifiziert werden (Dyrda, 2002, S. 32):

- ❖ Schwerpunkte der Arbeit: Was ist zu tun?
- ❖ Dringlichkeit: Wann ist es zu tun?
- ❖ Intensität und Qualität: Wie oft und wie intensiv soll eine Aufgabe gelöst werden?
- ❖ Effizienz: Wie kann das Verhältnis von Aufwand und Nutzen abgeschätzt werden?

Um bestimmen zu können, welche von zwei oder mehreren Alternativen wichtiger und somit lohnender ist, empfiehlt Dyrda (2002) eine Prioritätensetzung nach thematischen Gesichtspunkten. Dabei gilt es, diese Entscheidungen nach innen wie nach aussen transparent zu machen. „Denn Prioritätensetzung heisst ja auch: Das Eine tun, das Andere aber nicht tun.“ (Dyrda, 2002, S. 32). Das erscheint deshalb von wichtiger Bedeutung, weil die Akzeptanz von Betroffenen, welche scheinbar zunächst nicht zum Zuge kommen, nur durch Transparenz zu erreichen ist (Dyrda, 2002).

2.1.7 Die Bedeutung der Führungsrolle in einem Team und die Auswirkungen des Führungsstils

In der Führung liegt gemäss Eberhardt (2013) die Herausforderung, einerseits die einzelnen Mitarbeitenden zu führen und diese entsprechend auch individuell zu fördern und andererseits gleichzeitig auch ein Team zu leiten und dieses als „Einheit“ zu führen. Wegge (2004, zitiert nach van Dick & West, 2013) schreibt dem Teamleiter oder der Teamleiterin sogar eine Schlüsselstellung zu. Dabei liegt die Verantwortung der Teamleitung insbesondere im Rückmeldung geben, Ziele setzen und Konflikte lösen (Kleinbeck, 2006, zitiert nach van Dick & West, 2013).

Teams brauchen gemäss Kriz und Nöbauer (2008) zumindest phasenweise Führung und Koordinationsprozesse. Entscheidungsfindungen und Problemlösungen finden nur in einem Klima der freien Meinungsäusserung statt. So wirkt ein autoritärer, diktatorischer Führungsstil kontraproduktiv und lässt sich mit Teamarbeit nicht vereinbaren (Katzenbach & Smith, 1993, zitiert nach Kriz & Nöbauer, 2008). Auch der sogenannte Laissez-faire-Führungsstil, bei welchem das Team praktisch nicht oder gar nicht geführt wird, wirkt für die erfolgreiche Teamarbeit nicht produktiv (Furnham, 1997, zitiert nach Kriz & Nöbauer, 2008). Gemäss Kriz und Nöbauer (2008) erweist sich ein demokratisch-partizipativer Führungsstil als der effektivste. Die Teammitglieder erhalten innerhalb dieses Führungsstils die Möglichkeit zur Ausübung verschiedener Führungsaufgaben. Durch die Mitsprache der Teammitglieder wird in der Folge die Motivation zur Arbeitsleistung erhöht (Kriz & Nöbauer, 2008). Des Weiteren werden durch die Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Arbeit mittels

Partizipation bei Entscheidungen die Bindung an die Tätigkeit und die Einsatzbereitschaft erhöht (Kriz & Nöbauer, 2008).

2.2 Kernaspekte der Qualitätsentwicklung zur Förderung der Teamkompetenz

Qualitätsentwicklung bezeichnet im Allgemeinen Massnahmen und Vorkehrungen zur Planung, Lenkung und Verbesserung von Produkten oder Leistungen (Speck, 2006). In der vorliegenden Arbeit darf die Schulsozialarbeit als Produkt respektive Leistung angesehen werden und das Konstrukt der Qualitätsentwicklung lässt sich im Konzept der Teamkompetenz und dessen Förderung einbetten.

Qualitätsentwicklung kennt mehrere Qualitätsdimensionen, durch welche die Qualität dieser Produkte und Leistungen gemessen werden kann. Strukturqualität wird als eine von diesen Qualitätsdimensionen bezeichnet und meint die Rahmenbedingungen einer bestimmten Struktur (Baier, 2011a). Diese Qualitätsdimension ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Wichtigkeit, da sie als Prämisse für die professionelle Ausübung der Schulsozialarbeit einerseits und folglich der Teamkompetenz andererseits bezeichnet werden darf (Speck, 2006; Baier, 2011a). In Zusammenhang mit der Strukturqualität werden unter anderen folgende Kernaspekte behandelt⁴:

- ❖ Sind die räumlichen Rahmenbedingungen für die Schulsozialarbeit zweckmässig?
(= Werden den Schulsozialarbeitenden in den Schulhäusern Räume und/oder Arbeitsplätze zur Verfügung gestellt?)
- ❖ Profitieren die Schulsozialarbeitenden von Supervisionen und Interventionen?

Die zweckmässigen räumlichen Rahmenbedingungen stellen dabei eine Voraussetzung für die wirksame Ausübung der Schulsozialarbeit dar.

Während mit der Teamsupervision eine professionelle externe Reflexion aus beruflichen Zusammenhängen ermöglicht wird und der Klärung von Fragen aus der beruflichen Praxis dient, bietet Intervention Raum für kollegialen Erfahrungsaustausch und Feedbackprozesse (Eberhardt, 2013). Beide Gefässe stellen demnach die Entwicklung der Professionalität und eine Möglichkeit zur Qualitätsentwicklung respektive zur Förderung der Teamkompetenz dar.

⁴ Kernaspekte aus Skript #8 (BA 252 Wahlpflichtkurs Schulsozialarbeit), Vorlesungsunterlagen aus dem Modul Kinder- und Jugendhilfe II, Fachhochschule Nordwestschweiz, Studiengang Soziale Arbeit (2015) konzipiert.

Für die Messung der Strukturqualität formulieren Speck (2006) und Otto (2006) Qualitätsstandards und -kriterien für Schulen und Schulsozialarbeitende. Die folgende Auflistung zeigt eine Auswahl der in Zusammenhang mit der Strukturqualität relevanten Merkmale:

2.2.1 Strukturqualitätsmerkmale für Schulen

- ❖ Benennung einer festen und erreichbaren Ansprechperson aus der Schulleitung für Schulsozialarbeit
- ❖ Abschluss einer Kooperationsvereinbarung zwischen allen Beteiligten
- ❖ Teilnahme der Schulsozialarbeitenden an Fortbildungen und Supervisionen

2.2.2 Strukturqualitätsmerkmale für Schulsozialarbeitende

- ❖ Bereitschaft für Zusammenarbeit mit der Institution Schule und den Lehrpersonen
- ❖ Teilnahme an Fortbildungen, Supervisionen und Treffen mit anderen Schulsozialarbeitenden

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Forschungsdesign

Für die vorliegende Arbeit wurde aufgrund des Forschungsinteresses und der Fragestellungen ein qualitatives Forschungsdesign konzipiert. Qualitative Forschungsdesigns sind nicht linear-chronologisch aufgebaut, weshalb die Formulierung der Fragestellung(en), Erhebung und Auswertung sowie Generalisierung und Theoriebildung ineinandergreifen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Auch in der vorliegenden Arbeit wurden diese soeben erwähnten Aspekte nicht in getrennten Schritten und nacheinander absolviert. Die Verknüpfung unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen, welche als „Triangulation“ bezeichnet wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014), ermöglicht eine umfassende und gründliche Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand (Flick, 2011), weshalb die nachfolgend vorgestellten methodischen Vorgehensweisen miteinander kombiniert wurden.

Die Entscheidung über den Einbezug verschiedener Erhebungseinheiten (in der Literatur und im folgenden „Sampling“ genannt) orientiert sich auch in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an die von Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014) formulierte Fokussierung, in welche Richtung eine Generalisierung oder Theoretisierung möglich ist. In diesen Zusammenhang wurden neben mehreren Erhebungsmethoden auch eine Literaturrecherche und eine Dokumentenanalyse in die Datengewinnung integriert. Das Sampling fokussiert in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie (GTM) (Strauss, 1991, zitiert nach Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014; Strauss & Corbin, 1996) an möglichen Kontrasten, um verschiedene Bedingungen und Konstellationen des Forschungsinteresses in den Blick zu bekommen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Es geht weiterführend um die sich aus der Auseinandersetzung mit der Fragestellung generierenden Konzepte. In der vorliegenden Arbeit werden deshalb die Konstrukte der Teamkompetenz und der Qualitätsentwicklung in der Schulsozialarbeit und deren Mechanismen ergründet.

Das Interesse des hier qualitativ untersuchten Forschungsgegenstandes gilt den Aussagen über soziale Sachverhalte, welche über die konkret untersuchten Fälle hinaus Gültigkeit beanspruchen und somit bis zu einem gewissen Grade Generalisierung vorweisen können (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014; Meyer & Meier zu Verl, 2014). Konkret bedeutet dies, dass sich die Ergebnisse dieser in der vorliegenden Arbeit durchgeführten Analyse auf gleiche oder ähnliche Teamstrukturen der Schulsozialarbeit übertragen lassen.

Die Datenanalyse und -auswertung werden mit dem Verfahren der Grounded Theory (GT) nach Strauss und Corbin (1996) durchgeführt (vgl. Kapitel 3.6.2). Das Merkmal der „Sättigung“, von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S 127) als „[...] dass durch neue Fälle keine grundsätzlich neuen, theoretisch fassbaren Aspekte hinzukommen“ bezeichnet, kann in der vorliegenden Arbeit insofern nur begrenzt realisiert werden. Aufgrund des vorgegebenen Rahmens und der begrenzt vorhandenen Anzahl an Interviewpartner/innen musste im vorliegenden Fall auf die Erhebung zusätzlicher Daten verzichtet werden.

Aufgrund des Leitungswechsels im Sommer 2016 und die sechsmonatige Abwesenheit einer Schulsozialarbeiterin befindet sich das SSA-Team momentan in einer Umbruchphase, welche Veränderungsprozesse in der Teamstruktur auslöst. Diese Umbruchphase wird in der vorliegenden Analyse als zu beachtender Einflussfaktor anerkannt.

Für einen Überblick zeigt die nachfolgende Tabelle alle in die Datenerhebung eingeflossenen Instrumente respektive Datenerhebungsmethoden und deren Zweck:

Tabelle 1: Überblick der Datenerhebung und -analyse

Datenerhebung / Instrument	Datenanalyse	Zweck der Erhebungsmethode
Literaturrecherche	Sammlung von relevanten und zentralen theoretischen Konzepten im Bereich der Teamkompetenz und Qualitätsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Erreichen eines theoretischen Hintergrunds als Fundament für die Analyse
Dokumentenanalyse	Vergabe von Codes und Kategorien nach Grounded Theory (GT)	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsgewinnung in Anbetracht auf die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen • Messung der Strukturqualität • Basis für die Leitfadenkonstruktion der Einzelinterviews
Fragebogen SSA-Team	Sammlung von kongruenten und divergenten Kernaspekten der Teamarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Überblick zur Teamstruktur und Teamkonstellation • Basis für die Leitfadenkonstruktion der Einzelinterviews
Fragebogen Führungsperson	Abgleichen der Kernaspekte der Strukturqualität	<ul style="list-style-type: none"> • Messung der Strukturqualität
Teilnehmende Beobachtung	Vergabe von Codes und Kategorien nach GT	<ul style="list-style-type: none"> • Basis für die Leitfadenkonstruktion der Einzelinterviews
Besuch der Räumlichkeiten	Abgleichen der Kernaspekte der Strukturqualität	<ul style="list-style-type: none"> • Messung der Strukturqualität
Problemzentrierte Einzelinterviews	Vergabe von Codes und Kategorien nach GT	<ul style="list-style-type: none"> • Beantwortung der Fragestellung I
Interview Führungsperson	Vergabe von Codes und Kategorien nach GT	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse dieses Interviews in Beziehung setzen mit den Ergebnissen aus den problemzentrierten Interviews • Hinweise zur Beantwortung der Fragestellung II

3.2 Literaturrecherche

Für die Ausarbeitung eines fundierten theoretischen Hintergrunds wurde eine Literaturrecherche durchgeführt, welche sich insbesondere den zentralen Themen der Teamkompetenz und der Qualitätsentwicklung widmete. Diese Konzepte sind in Anbetracht des formulierten Auftrags und den aus der Literatur bekannten aktuellen und relevanten Themen besonders bedeutend.

In Anlehnung an die Auffassung der GT wurde die Literaturrecherche im Verlaufe des Forschungsprozesses weitergeführt und neue Erkenntnisse in die Arbeit ergänzt (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014; Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann, 2011).

3.3 Dokumentenanalyse

Für die Erfassung der Kernaspekte der oben beschriebenen Strukturqualität wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Die Dokumentenanalyse befasste sich mit der Handreichung der Primarschule Dübendorf (2011) und fokussierte insbesondere auf darin erwähnte Kriterien der Zusammenarbeit zwischen dem SSA-Team und den Schuleinheiten respektive den Schulleitungen (vgl. Anhang 10). In diesen Zusammenhang wurden die Inhalte in Anlehnung an die Methode der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) codiert und in Kategorien gruppiert. Die Ergebnisse dieser Analyse dienten zu gewissen Teilen als Ausgangslage für die Leitfadenkonstruktion der in Kapitel 3.6 vorgestellten Einzelinterviews.

3.4 Fragebogen an die Teammitglieder des SSA-Teams

3.4.1 Fragebogenkonstruktion und Durchführung

Zur Vorbereitung auf die Team-Retraite Ende März 2016 wurde ein Fragebogen für die Teammitglieder des SSA-Teams konzipiert (vgl. Anhang 2). Dieser diente der Einschätzung der Teamstruktur und ihrer individuellen Einschätzung der Teamfähigkeit innerhalb des SSA-Teams. Des Weiteren wurden die Prioritäten der Teammitglieder in Bezug auf die Entwicklung der Teamkompetenz erfragt⁵. Der Fragebogen sollte insbesondere dazu führen, dass sich die Autorin einen Überblick über die Teamstruktur und die Teamkonstellation verschaffen konnte.

⁵ Die Fragen sind in Anlehnung an das Skript #5 (Fallanalyse) „Zur Vorbereitung der Retraite vom ...“, Vorlesungsunterlagen aus dem Modul Organisations- und Teamentwicklung bei Prof. Dr. G. Thomann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Studiengang Angewandte Psychologie (2015) konzipiert.

3.4.2 Auswertungsmethode

Die Antworten im Fragebogen dienten dazu, kongruente und divergente Kernaspekte der Teamarbeit identifizieren zu können. Diese hatten wiederum den Zweck, in die Leitfadenskonstruktion der Einzelinterviews integriert zu werden.

3.5 Teilnehmende Beobachtung an der Team-Retraite

Für die Teilnahme an der Team-Retraite Ende März wurde eine offene, teilnehmende und schwach strukturierte Form der Beobachtung ausgewählt (Thierbach & Petschick, 2014). Die Autorin hielt mitunter eine aktive Rolle inne und hat sich an den Interaktionen innerhalb der Diskussionsrunden zwischen dem SSA-Team und dem Dienstleiter beteiligt. Nach Gold (1958, zitiert nach Thierbach & Petschick, 2014) kann diese Beobachterinnenrolle als „Beobachtende[r] als Teilnehmende[r]“ bezeichnet werden.

3.5.1 Leitfadenskonstruktion und Durchführung

Ausgehend von den bisher eingeholten Informationen des Praxispartners wurde ein Beobachtungsraster für die Teilnahme an der Retraite erstellt. Des Weiteren wurden Inhalte aus den Skripten der Vorlesungsunterlagen aus dem Modul der Organisations- und Teamentwicklung hinzugezogen. Diese beziehen sich insbesondere auf die zentralen Kernaspekte der Teamkompetenz und Zusammenarbeit (vgl. Anhang 3).

An der Retraite wurden diese Kernaspekte beobachtet, während bei anderen Themen, die innerhalb der Diskussion unter den Teammitgliedern und dem Dienstleiter angesprochen wurden, Klärungs- und Nachfragen gestellt wurden. Die Rolle der Beobachterin zeichnete sich einerseits durch eine zurückhaltende Teilnahme aus, während bei für die Fragestellung relevanten Aspekten nachgehakt wurde. Um ein vertieftes Verständnis der Situation und der Teammitglieder zu erhalten, wurden auch die in den Diskussionsrunden besprochenen Themen und Dialoge unter den Teammitgliedern beobachtet und notiert.

An der Team-Retraite nahmen die Mitglieder des SSA-Teams sowie der Dienstleiter teil.

3.5.2 Auswertungsmethode

Um die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse gewährleisten zu können (Flick, 2014), wurde eine sorgfältige Dokumentation über die Teilnahme an der Retraite verfasst. Das Erlebte und die Reflexion wurden in Anlehnung an Thierbach und Petschick (2014) einerseits mittels „Feldnotizen“ während der Beobachtung und andererseits mittels eines „Feldprotokolls“ verschriftlicht. In diesen Zusammenhang wurden bei der Datenanalyse Codes und

Kategorien in Anlehnung an die GT vergeben. Einige zentrale und relevante Ergebnisse dieser teilnehmenden Beobachtung wurden wiederum in die Leitfadenkonstruktion der Einzelinterviews integriert.

3.6 Problemzentrierte Einzelinterviews

3.6.1 Leitfadenkonstruktion und Durchführung

Um die individuellen Vorstellungen und Erwartungen der Teammitglieder an die Zusammenarbeit innerhalb des SSA-Teams und an die Zusammenarbeit mit den jeweiligen Schuleinheiten erheben zu können, wurden insgesamt vier problemzentrierte Einzelinterviews mit den Teammitgliedern durchgeführt (vgl. Anhang 6). Die Interviewpartner/innen setzten sich aus den drei Teammitgliedern des SSA-Teams sowie der stellvertretenden Schulsozialarbeiterin zusammen. Als Ausgangslage für die Leitfadenkonstruktion dienten einerseits die Ergebnisse des Fragebogens, die Kategorien der Dokumentenanalyse sowie die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung. Ausserdem wurden die Aspekte der theoretischen Konzepte der Teamkompetenz und der Zusammenarbeit in die Leitfadenkonstruktion integriert. Die Interviewfragen für die stellvertretende Sozialarbeiterin wurden aufgrund ihrer Position leicht verändert (vgl. Anhang 7).

Für die Durchführung der Einzelinterviews wurde aus einer Fülle von unterschiedlichen Interviewformen (Helfferich, 2014; Mey & Mruck, 2010) das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982, zitiert nach Mey & Mruck, 2010) gewählt. Dies aufgrund dessen, da die problemzentrierte Interviewsituation als kommunikatives Geschehen verstanden wird (Mey & Mruck, 2010). Für das vorliegende Forschungsinteresse eignet sich eine mitgestaltende Explorationsfunktion des Interviews, da die individuellen Vorstellungen und Erwartungen der Teammitglieder im Fokus der Erhebung stehen und es wichtig ist, dass die Interviewpartner/innen die Möglichkeit haben „zu Wort“ zu kommen. Zu Beginn des Interviews steht eine Erzählaufforderung: In der vorliegenden Arbeit bedeutet dies die Aufforderung an die Interviewpartner/innen, ihre Vorstellungen, Gedanken und Bedürfnisse in Zusammenhang mit der Zusammenarbeit zu äussern. Weiterführend werden in der Folge Nach- und Konfrontationsfragen gestellt („Zurückspiegelung“, „Verständnisfragen“ und „Konfrontation“) (Mey & Mruck, 2010). Das problemzentrierte Interview eignet sich zudem für die im Zentrum stehenden Fragestellungen dieses Forschungsinteresses, weil es der Interviewenden bei ihrer Einschätzung nach relevanten Aussagen erlaubt, früh in das Gespräch einzugreifen, Themen einzuführen und Kommentare zu äussern.

Die Interviews wurden mit den drei Teammitgliedern des SSA-Teams sowie der stellvertretenden Schulsozialarbeiterin durchgeführt und fanden in den Räumlichkeiten der Primarschule Dübendorf statt. Für die Wahrung der Authentizität der Interviewpartner/innen wurden die Interviews auf Schweizerdeutsch durchgeführt.

3.6.2 Transkription und Auswertungsmethode

Für die Datenanalyse wurden die Interviews auf Tonband aufgezeichnet und wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Für die Transkription der Interviews wurden die einfachen Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2008, zitiert nach Dresing & Pehl, 2013, S. 20), welche keine para- oder nonverbalen Ereignisse festhalten, gewählt. Diese Transkriptionsmethode wurde gewählt, da das Interesse dem semantischen Inhalt der Gespräche gilt und auf Interpretationen zu Pausen und ähnlichem verzichtet werden sollte.

Die Auswertungsmethode der Grounded Theory (GT) bildet den Kernaspekt der in dieser Arbeit auszuwertenden Interviews dar. Der zu behandelnde Forschungsgegenstand zeichnet sich nicht durch eine vorgängig zu beantwortende Fragestellung aus, weshalb sich die GT als ein methodologisches Verfahren für die Entwicklung einer empirisch fundierten Theorie eignet (Truschkat et al., 2011). Der Forschungsgegenstand legt nahe, dass hier ein exploratives und generierendes Verfahren angemessen ist. Des Weiteren dient die hier vorherrschende Forschungslogik, nämlich die der Parallelität der Datengewinnung, Datenanalyse und Theoriebildung, als adäquat, weshalb sich die Auswertungsmethode der GT besonders eignet.

In der Analysearbeit der GT sind zwei Verfahrensmodi von zentraler Bedeutung: (1) das „theoretische Sampling“ (Theoretical Sampling) und (2) die „Methode des ständigen Vergleichens“. Theoretisches Sampling meint die kontinuierliche Konstruktion der Auswahlgesamtheit (Strübing, 2014). Die Methode des ständigen Vergleichens beschreibt Strübing (2014) mittels einer Alltagsheuristik: Für die beobachteten Übereinstimmungen und Differenzen bedarf es einer Akteurin, welche den Vergleich auf Basis ihrer Erfahrung und ihres Wissens vornimmt und anhand ihrer Relevanzstrukturen ihre Vergleichskriterien bestimmt. Beide soeben vorgestellten Verfahrensmodi wurden in der vorliegenden Arbeit während des gesamten Forschungsprozesses angewendet.

Das Hauptaugenmerk der GT gilt der Analyse respektive dem Kodieren (Strauss & Corbin, 1996). Die GT kennt insgesamt drei Kodierverfahren: (1) das offene Kodieren, (2) das axiale Kodieren und (3) das selektive Kodieren, welche im nachfolgenden Abschnitt kurz beschrieben werden. Eine allgemeine Technik formulieren Strauss und Corbin (1996) mit dem „Stellen von Fragen“, wobei sie empfehlen, während des gesamten

Forschungsprozesses Fragen zu stellen, um dem Ziel der Entwicklung einer Theorie näher zu kommen.

(1) Das offene Kodieren bezeichnet den Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten (Strauss & Corbin, 1996). In einem ersten Schritt kommt die „Line-by-line-Analyse“ zum Einsatz, wobei Sätze und Aussagen nicht als geschlossene ganze gelesen, sondern zuerst nur einzelne Worte und Satzabschnitte identifiziert werden (Strübing, 2014). Dabei gilt es während des ganzen Verfahrens, die Methode des „Stellen von Fragen“ anzuwenden. Die Zuordnung von Schlüsselbegriffen zu einzelnen Textstellen werden Codes und Kategorien genannt. Codes und Kategorien meinen nicht dasselbe, obwohl die Übergänge zwischen den beiden Begriffen fließend sind (Berg & Milmeister, 2008). Zu Beginn werden Codes erstellt, welche sich nah an den Daten respektive den Aussagen befinden und somit an Textstellen gebunden sind. Eine Kategorie wird als Oberbegriff bezeichnet und fasst mehrere Codes zusammen (Strauss & Corbin, 1996). Eine Kategorie besteht zudem aus mehreren Eigenschaften, welche als einer Kategorie zugehörigen Attribute oder Charakteristika bezeichnet werden können. Diese Eigenschaften haben ihrerseits wiederum verschiedene dimensionale Merkmalsausprägungen, womit eine Anordnung von Eigenschaften auf einem Kontinuum gemeint ist (Berg & Milmeister, 2008).

(2) Das axiale Kodieren stellt die Frage nach Ursachen, Umständen und Konsequenzen in den Fokus. Das axiale Kodieren hat die Entwicklung einer zentralen Kategorie zum Ziel, wobei dabei auf erklärende Bedeutungsnetzwerke fokussiert wird, welche die Kategorie jeweils möglichst umfassend erklären (Strübing, 2014). Zur Klärung der theoretischen Einbettung eines Konzepts formuliert Strauss (1991, S. 57, zitiert nach Strübing, 2014, S. 468) ein Frageschema, welches er als Kodierparadigma bezeichnet (vgl. Anhang 1). Mit dem Kodierparadigma wird eine Erklärung des Zustandekommens und der Konsequenzen eines bestimmten Ereignisses abgegeben (Strübing, 2014). Dabei spielen folgende Aspekte eine zentrale Rolle:

- ❖ Bedingungen
- ❖ Interaktionen zwischen den Akteuren
- ❖ Strategien und Techniken
- ❖ Konsequenzen
- ❖ Kontext

(3) Durch das dritte Kodierverfahren, dem selektiven Kodieren, werden die bis anhin erarbeiteten Zusammenhänge verknüpft (Strübing, 2014). Der Prozess gilt dem Auswählen

einer Kernkategorie und des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien (Strauss & Corbin, 1996). Die Kernkategorie meint in diesem Zusammenhang „das zentrale Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94). Mit Blick auf die nun fokussierte Kernkategorie werden die Beziehungen zwischen den Kategorien noch einmal überdacht und teilweise umkodiert (auch Re-Kodieren genannt), sodass sie schlussendlich in die gesamte analytische Struktur integriert werden können (Strübing, 2014). Der Prozess des Verbindens der Kernkategorie mit anderen Kategorien wird mittels des Kodierparadigmas durchgeführt (Strauss & Corbin, 1996, S. 101).

3.7 Besuch der Räumlichkeiten

3.7.1 Leitfadenkonstruktion und Durchführung

Um die Kernaspekte der Strukturqualität überprüfen zu können, sollten die jeweiligen Schulhäuser nach den Einzelinterviews besucht werden. Für diesen Besuch wurde ein Beobachtungsraster konzipiert (vgl. Anhang 4).

3.8 Anpassung des Forschungsdesigns: „Theoretical Sampling“

Nach einer ersten Analyse der Daten aus den Einzelinterviews erschien es essentiell, die Perspektive der Führungsperson, insbesondere auch in Anbetracht des Führungswechsels im Sommer 2016, zu integrieren. Da sich der Dienstleiter zur Verfügung stellte, wurde ein weiteres Interview mit der Führungsperson durchgeführt. Auch weil es in qualitativen Forschungsdesigns sinnvoll ist, in mehreren Untersuchungsphasen Daten zu erheben (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014), wurde die Führungsperson als Interviewpartner miteinbezogen.

Da die Einzelinterviews alle im Schulhaus H. durchgeführt wurden und infolgedessen kein Besuch der verbleibenden acht Schulhäuser stattfinden konnte, wurden die Kernaspekte der Strukturqualität innerhalb eines Fragebogens an die Führungsperson abgefragt.

3.9 Fragebogen und Interview mit Führungsperson

3.9.1 Fragebogen- und Leitfadenkonstruktion und Durchführung

Insbesondere in Anbetracht des bevorstehenden Leitungswechsels im Sommer 2016 gilt es, die Kernaufgaben und -aspekte der Leitungsfunktion zu ergründen und in die Analyse miteinfließen zu lassen. Mit dem Einbezug der Führungsperson wurden dadurch ein Gesamtbild der momentanen Situation der Schulsozialarbeit und deren Teammitglieder ermöglicht. Zusätzlich dienten die Ergebnisse als nachhaltige Lösungsansätze für die Weiterentwicklung der Teamkompetenz.

Mit dem Fragebogen an die Führungsperson wurden die relevanten Kernaspekte der Strukturqualität schriftlich erfragt und die Analyse integriert (vgl. Anhang 8).

Da sich der Leitfaden für das Interview mit der Führungsperson grösstenteils an den Ergebnissen der Einzelinterviews orientierte, wurde dieser strukturiert und die relevanten Themen aus den Einzelinterviews integriert. Dabei wurde der Leitfaden nach dem Prinzip von Helfferich (2014) konzipiert, der eine feste Reihenfolge zu stellender Fragen („Frage-Antwort-Schema“) und eine Erzählaufforderung („Erzählaufforderung-Erzählung-Schema“) kombiniert.

Die Fragen wurden einerseits wie bereits erwähnt basierend auf einer ersten Datenanalyse der drei Einzelinterviews konzipiert. Mit diesem Prozess kombiniert wurde das Vorgehen der Formel SPSS für die Leitfadenkonstruktion (Helfferich, 2014; Helfferich, 2011): In einem ersten Schritt (S = Sammeln) werden möglichst viele Teilaspekte des Forschungsinteresses gesammelt. In der Folge werden die bis dahin zusammengetragenen Fragen geprüft (P = Prüfen). Hier gilt es insbesondere Fragen in den Leitfaden zu integrieren, die Neues und Fremdes zur Sprache bringen (könnten). In einem dritten Schritt werden die Fragen nach zeitlicher Abfolge und inhaltlicher Zusammengehörigkeit sortiert (S = Sortieren). Zuletzt wird für jedes Bündel von Fragen ein Impuls gesucht, welchem sie untergeordnet werden können (S = Subsumieren) (vgl. Anhang 9).

3.9.2 Transkription und Auswertungsmethode

Die Transkription und Auswertungsmethode des Fragebogens sowie des Interviews orientierten sich am Verfahren der Grounded Theory (vgl. Kapitel 3.6.2)

4 Ergebnisse und Interpretation der Ergebnisse

4.1 Das Bedürfnis nach Austausch und gemeinsamen Perspektiven auf der Dimension SSA-Team

Das SSA-Team hat aufgrund ihrer standortverteilten Teamkonstellation wie bereits erwähnt weder eine direkte noch eine vertiefte Zusammenarbeit. Weil es in der täglichen Arbeit wenige Begegnungspunkte gibt, findet kein regelmässiger Austausch statt. Aufgrund dieser Bedingung ist ein inoffizieller und spontaner Austausch praktisch nicht möglich.

*„Wir sehen uns nicht wirklich häufig, vor allem nicht in der praktischen Arbeit draussen.“
(SSA_III: 2)*

Der Austausch findet insbesondere auf einer offiziellen und fachlichen Ebene statt. Die Zusammenarbeit im Team ist bei gemeinsamen Sitzungen gegeben. Das SSA-Team trifft sich einmal wöchentlich am Donnerstagnachmittag für eine gemeinsame Sitzung. Während dieser Zeit werden aktuelle Themen respektive Fälle und das laufende Geschäft besprochen. Die Sitzung dauert unterschiedlich lange von circa zwei bis rund vier Stunden. Den Auftrag für dieses Gefäss wurde von der Führungsperson erteilt. Während der zeitliche Rahmen vorgegeben wurde, sind die Mitglieder des SSA-Teams selbständig für den Inhalt dieser wöchentlichen Sitzung verantwortlich. Alle zwei Wochen findet eine gemeinsame Sitzung zwischen dem SSA-Team und der Führungsperson statt.

Grundsätzlich wird der Donnerstagnachmittag als Austausch-Gefäss von allen Teammitgliedern als wirksam und förderlich betrachtet. Die Teammitglieder sind am gegenseitigen Austausch interessiert und haben das Bedürfnis miteinander in Kontakt zu sein. Er dient insbesondere dem gemeinsamen Erfahrungsaustausch und der gegenseitigen Unterstützung. Durch dieses Austausch-Gefäss ist es möglich, miteinander in Kontakt zu sein, was von den Teammitgliedern geschätzt wird. Die Teammitglieder erachten es als wichtig, dass sie sich regelmässig treffen. Des Weiteren dient diese wöchentliche Sitzung gemäss den Teammitgliedern dem Wissensaustausch und der Wissensteilung untereinander.

„Wir sind ein Team, aber arbeiten nicht als Team de facto. Von dem her finde ich es wichtig, dass man sich wenigstens einmal in der Woche sieht.“ (SSA_IV: 1-2)

„Dass wir einmal in der Woche ein Gefäss haben, dass man sich einmal in der Woche austauschen kann.“ (SSA_III: 11-12)

„Dass man seine Erfahrungen einbringen kann und dass man einander fragen kann, wenn man nicht weiterkommt.“ (SSA_IV: 3-4)

„Dass man voneinander weiss, an welchem Thema bin ich jetzt dran, an welchem Thema bist du jetzt dran.“ (SSA_II: 21)

„Förderlich ist dieser Donnerstagnachmittag ganz klar.“ (SSA_III: 22)

Die Häufigkeit dieser wöchentlichen Sitzung wird innerhalb des Teams kontrovers diskutiert. Aufgrund unterschiedlich hoher Stellenprozente hat die aufzuwendende Zeit am Donnerstagnachmittag unterschiedlich starke Auswirkungen auf die Arbeitszeit. Dieses Ungleichgewicht hat bei gewissen Teammitgliedern eine Auswirkung auf die zeitlichen Ressourcen. Die Zeitproblematik hat zur Folge, dass sich die tägliche Arbeit in der Schule nicht mit der Teilnahme an der wöchentlichen Sitzung vereinbaren lässt. Es bedarf an dieser Stelle einer klaren Entscheidung über die Häufigkeit der wöchentlichen Treffen. Während gewisse Teammitglieder dafür plädieren, den Donnerstagnachmittag zeitlich zu verkürzen, schlagen andere vor, die Häufigkeit zu reduzieren, also beispielsweise eine gemeinsame Sitzung alle zwei oder drei Wochen abzuhalten.

Wesentlich erscheint in Anbetracht der Entscheidungsfindung ein Lösungsansatz, welcher es allen Teammitgliedern ermöglicht, an den vereinbarten Sitzungen verbindlich teilzunehmen, sodass die Verlässlichkeit untereinander gewährleistet werden kann. In diesem Zusammenhang gilt es bei der Entscheidungsfindung die unterschiedlichen zeitlichen Kapazitäten und Ressourcen miteinzubeziehen.

Aus Sicht der Führungsperson ist dieser Austausch ein wichtiger Aspekt in der Teamarbeit und stellt eine Bedingung für die Entstehung der Zusammenarbeit dar. Gerade aufgrund ihrer standortübergreifenden Struktur ist es essentiell, dass sich die Teammitglieder regelmässig treffen und sich austauschen, um auch die Integration aller Teammitglieder gewährleisten zu können. Diese Anlage ermöglicht es den Mitgliedern auch, sich als Team wahrzunehmen und gemeinsam zu definieren, wo sie als Team stehen. Weiter ist dieser Begegnungspunkt gemäss der Führungsperson einerseits teambildend und andererseits teamstiftend. Würde sich das SSA-Team nicht regelmässig treffen, bestünde die Gefahr, dass die bis anhin schon geringe Zusammenarbeit vollumfänglich auseinanderfallen würde. Weil aufgrund der Anlage keine vertiefte Zusammenarbeit möglich ist, sind grobe Absprachen innerhalb des Teams für die nachhaltige und gewährende Zusammenarbeit unabdingbar. Schliesslich stellt dieses Gefäss gemäss der Führungsperson auch ein Schutz gegenüber den Ansprüchen der Schuleinheiten dar, wodurch wiederum die Teamidentität des SSA-Teams gestärkt werden kann.

Die Teammitglieder sind der Ansicht, dass es innerhalb des Teams wenig gemeinsame Perspektiven gibt. Das Bedürfnis nach gemeinsamen Projekten ist bei den Teammitgliedern vorhanden und die Bewertung über vergangene gemeinsame Projekte erfolgt durchwegs positiv. Die Teammitglieder äussern das Bedürfnis, etwas gemeinsam auf die Beine stellen zu wollen. Obwohl das Interesse für gemeinsame Projekte wie beispielsweise einem Präventionsprojekt bei den Teammitgliedern stark verankert ist, verhindern insbesondere mangelnde zeitliche Ressourcen die Erarbeitung und Ausführung eines solchen Projektes. Aufgrund dieser Ausgangslage müssen die Teammitglieder bei der Arbeit der Intervention priorisieren. Des Weiteren fehlt es in Bezug auf gemeinsame Projekte an einem Auftrag von oben, also von der Führungsperson. Der bestehende Auftrag fokussiert in diesem SSA-Modell auf die Präsenz und Erreichbarkeit der Schulsozialarbeitenden und auf die Ausführung von Interventionen mit Schüler/innen und/oder Klassen. In erster Linie haben die Schulsozialarbeitenden also nicht die Präventionsarbeit und somit gemeinsame Projekte zum Ziel. Für die Erarbeitung eines gemeinsamen Projektes bedarf es infolgedessen eines klaren Auftrags und einer konkreten Zielsetzung der Führungsperson in dem hier vorhandenen möglichen Rahmen.

„[...] wenig gemeinsame Perspektiven.“ (SSA_I: 18)

„Gemeinsam etwas auf die Beine bringen.“ (SSA_II: 101)

„Da [während gemeinsamen Projekten] herrscht immer eine sehr starke Dynamik. Das ist ein sehr fruchtbarer Prozess.“ (SSA_II: 104)

„Diese Projekte sind sehr teambildend.“ (SSA_III: 98)

„Ich glaube es müsste klar definiert werden, an was arbeiten wir gemeinsam.“ (SSA_II: 76)

Da die praktische Arbeit aufgrund der Struktur von Autonomie und Selbständigkeit geprägt ist, erscheint es nicht unproblematisch, Perspektiven innerhalb des Teams und gemeinsame Projekte zu realisieren. Auch die Entwicklung einer gemeinsamen Teamidentität benötigt, wie oben erwähnt, aufgrund der standortübergreifenden Struktur mehr Zeit und ist von einer stetigen Auseinandersetzung mit ebendiesen gemeinsamen Perspektiven geprägt. Diese Prämisse hat sich im vorliegenden Fallbeispiel bestätigt. Die momentane Situation beschränkt sich auf die Weitergabe von Unterlagen und Dokumentationen innerhalb des Teams. Gerade aufgrund dieser Konstellation stellt sich die Frage der Begegnungspunkte für das SSA-Team. Eine komplette Abschaffung des Austausch-Gefässes hätte vermutlich die Auswirkung, dass keine gemeinsamen Projekte und keine gemeinsamen Perspektiven erarbeitet werden können, weil dann der Rahmen für die Initiierung solcher Projekte fehlen

würde. Ausserdem lässt sich die Vermutung äussern, dass sich die Teammitglieder aufgrund ihrer räumlichen Trennung dem fehlenden gemeinsamen Austausch distanzieren und die Identifikation mit dem Team reduziert werden würde. Es herrschen zudem auch aufgrund der örtlichen Trennung ungenügende Feedbackschleifen innerhalb des Teams sowie mit der Führungsperson, wodurch Unklarheiten in Bezug auf die Zielsetzungen entstanden sind, welche wiederum einen entscheidenden Einfluss auf die gelingende Zusammenarbeit darstellen.

In Anbetracht der vorhandenen Bedürfnisse nach Austausch und gemeinsamen Projekten ist es hier essentiell, dass dem SSA-Team weiterhin ein Rahmen für den gegenseitigen Austausch zur Verfügung gestellt wird. Zurzeit ist das Team innerhalb dieses Austausch-Gefässes in der Bearbeitung der Themen eigenmächtig. Es scheint ausschlaggebend, dass der Auftrag für den Inhalt - einem gemeinsamen Projekt - von der Führungsperson erteilt wird. Da wie bereits erwähnt keine umfangreichen Projekte im Bereich der Prävention möglich sind, stellt sich hier die Frage nach einem kleineren, weniger ausgiebigen Projekt, welches das SSA-Team gemeinsam erarbeiten, durchführen und auswerten könnte. Dieser Prozess wiederum fördert die Teamidentität der Teammitglieder und darf als teamstiftend angesehen werden.

Acht bis zehnmal im Jahr findet ein Austausch zwischen dem SSA-Team, dem schulpsychologischen Dienst (SPD) und dem Dienstleiter statt. Das SSA-Team profitiert fünfmal im Jahr von Supervision und es stehen dem Team insgesamt 20 Stunden externe Fachbegleitung durch das Amt für Jugend und Berufsberatung des Kantons Zürich zur Verfügung. Des Weiteren findet ein regelmässiger Fachaustausch des SSA-Teams mit anderen Gemeinden statt. Diese Gefässe dienen einerseits wieder dem Erfahrungsaustausch und der persönlichen wie auch professionellen Weiterbildung und stellen teambildungsförderliche Massnahmen dar. Ausserdem ermöglichen Retraiten und Supervisionen gemäss der Führungsperson eine nicht 100%-auf den Job fixierte Ebene, wodurch eine Gesamtperspektive der Arbeitssituation eingenommen werden kann. Diese soeben vorgestellten Austausch-Gefässe werden von den Teammitgliedern als sehr positiv und wichtig bewertet. Es herrscht ein starkes Bedürfnis nach Erfahrungsaustausch und professioneller Weiterbildung. Die Zusammenarbeit in diesen Gefässen wird als fruchtbar und förderlich angesehen. Die Teammitglieder sehen in ihnen die Möglichkeit, sich gegenseitig zu unterstützen. Ausserdem fördern diese Anlagen die Bearbeitung von Differenzen und Konflikten. Sie geben Raum, um sich einer Problembearbeitung widmen zu

können. Die Motivation für diese Art von Austausch ist bei allen Teammitgliedern stark verankert.

Weiterführend werden diese Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten auch als Möglichkeit angesehen, den zurzeit hohen Standard der Schulsozialarbeit halten zu können. Durch den interdisziplinären Austausch und die Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen ist es möglich, den professionellen Standard gewährleisten und weiterentwickeln zu können.

Innerhalb dieser soeben vorgestellten Austausch-Gefässe haben die Teammitglieder eine Feedbackkultur etabliert, welche sich förderlich auf die gemeinsame Beziehungsgestaltung sowie die Zusammenarbeit auswirkt. Dabei tauschen sich die Teammitglieder über aktuelle Fälle aus. Ein Teammitglied erzählt beispielsweise von einem Fall, während für die anderen Raum entsteht, Rückmeldungen zu geben. Diese Art der Feedbackkultur erachten die Teammitglieder als wertvoll und förderlich für ihre professionelle Arbeit und persönliche Weiterentwicklung. Es fehlt allerdings an einer regelmässigen und strukturierten Feedbackkultur, welche das SSA-Team innerhalb ihres wöchentlichen Austausch-Gefässes und während ihrer Sitzungen mit der Führungsperson pflegt.

Die Kommunikation und die Umgangsformen innerhalb des Teams und mit der Führungsperson werden von den Teammitgliedern sehr geschätzt und als positiv bewertet. Die Beobachtungsergebnisse konnten aufzeigen, dass unter den Teammitgliedern eine authentische und wertschätzende Teamkultur herrscht und alle Teammitglieder über eine hohe soziale Kompetenz verfügen. Sie sind in der Lage, sich in die Position des anderen hineinzuversetzen und verspüren Empathie. Die Umgangsformen sind von Offenheit, Ehrlichkeit und Transparenz geprägt. Es herrscht ein hohes Vertrauensklima und häufige gegenseitige Unterstützung. Die Bedürfnisse der einzelnen Teammitglieder werden von den anderen Mitgliedern wahrgenommen und es wird wenn möglich darauf eingegangen. Die offene und transparente Kommunikation unter den Teammitgliedern erlaubt es ihnen, Konflikte und Differenzen anzusprechen und anzugehen. Der Zusammenhalt innerhalb des Teams ist von Vertrauen und Toleranz geprägt. Diese Ausgangslage ermöglicht eine wie oben vorgestellte gelungene Beziehungsgestaltung, wodurch die Voraussetzung für eine kollektive und situationsabhängige Anpassung der Teamprozesse gegeben ist. Dadurch sind Problemlösungen und Konfliktbearbeitungen innerhalb des Teams möglich.

„Das Team kommt immer zuerst.“ (SSA_I: 2)

„Man kann immer fragen und bekommt Unterstützung.“ (SSA_IV: 7)

„Ich finde wir pflegen einen sehr vertrauensvollen und wertschätzenden Umgang.“ (SSA_I: 4)

Nichtsdestotrotz identifizieren sich die Schulsozialarbeitenden stark respektive stärker mit ihrer Funktion in den Schuleinheiten. Sie sind einerseits in ihren jeweiligen Schulteams integriert und örtlich verankert. Da die autonome Arbeitsweise und die Zusammenarbeit bei allen Schulsozialarbeitenden in ihren zuständigen Schuleinheiten gut funktioniert, entsteht eine gewisse Distanz zu ihrer Funktion als SSA-Teammitglied. Dadurch verlieren die Schulsozialarbeitenden die Nähe zum Team und die Identifikation mit dem Team sinkt. Auch die gemeinsame Teamidentität leidet unter dieser Voraussetzung. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Schwierigkeit nach der Vereinigung beider Funktionen. Denn offensichtlich scheinen diese beiden Funktionen für gewisse Teammitglieder nicht miteinander vereinbar zu sein, wodurch eine Priorisierung für eine der beiden Funktionen - in diesem Falle für die Funktion in den Schuleinheiten - stattfindet. Es stellt sich hier die Frage, weshalb diese beiden Funktionen nicht nebeneinander bestehen können respektive weshalb eine Priorisierung überhaupt stattfinden muss. Es lässt sich an dieser Stelle die Vermutung äussern, dass dies aufgrund einer Präferenz für die Funktion in den Schuleinheiten und/oder aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen geschieht. Aufgrund der Zeitproblematik muss eine Entscheidung für eine der beiden Funktionen gefällt werden. Die Entscheidung fällt dabei auf die Funktion, welche die pendente und aktuelle Arbeit der Intervention beinhaltet anstelle der Funktion mit dem (undefinierten) Ziel der Teamarbeit auf der Dimension des SSA-Teams.

„[...] aber eigentlich sind wir zuständig für unsere Schuleinheiten und müssen dort Präsenz zeigen.“ (SSA_III: 78)

4.2 Die Bestimmung von Zielen und Prioritätensetzungen auf der Dimension SSA-Team

Aufgrund der standortverteilten Teamkonstellation ist das SSA-Team wie bereits erwähnt weniger stark als Team verankert. Die Bedingung der Entfernung kann als Grund für die Unklarheit in Bezug auf die gemeinsamen Ziele und Aufgaben deklariert werden. Ausserdem fördern unzureichende Feedbackschleifen im vorliegenden Fallbeispiel die Unklarheit über gemeinsame Ziele. Das einzige gemeinsame Ziel der professionellen Schulsozialarbeit ist wie oben beschrieben auf einer sehr hohen Flugebene deklariert. Die oberste Maxime ist die Wahrung des Kindeswohls. Im Fokus stehen die Belange der Kinder und deren persönliche Entwicklung. Diese Zielformulierung grenzt sich stark von einer teamorientierten

Zielformulierung ab. Im vorliegenden Fallbeispiel ist eine teamorientierte Zielformulierung nicht vorhanden, weshalb die Basis für eine gelingende Teamarbeit fehlt. Die Kategorie „Die Bestimmung von Zielen und Prioritätensetzungen auf der Dimension SSA-Team“ stellt in der vorliegenden Arbeit die Kernkategorie dar.

Die Ausführung des oben erwähnten Auftrags erfolgt durch die Schulsozialarbeitenden in selbständiger Art und Weise und ist von Individualität geprägt. Grundsätzlich stellt diese Andersartigkeit der Arbeit keine Problematik dar, weil das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit ohnehin sehr personenbezogen ist. Der Gestaltungsspielraum der jeweiligen Schulsozialarbeitenden ist entsprechend gross. Die gemeinsame Zieldefinierung im Team leidet jedoch unter dieser Bedingung. In der Folge entstehen keine gemeinsamen Ziele und, wie erwähnt, auch keine gemeinsamen Perspektiven.

Der Wunsch nach einem gemeinsamen Ziel ist ebenso wie nach gemeinsamen Perspektiven vorhanden. Das Bedürfnis nach einer gemeinsam definierten Zielformulierung wird von den Teammitgliedern geäussert und als wichtig empfunden.

„Dass man sich Ziele gibt für die nächsten Jahre, in diese Richtung wollen wir Schulsozialarbeit entwickeln.“ (SSA_I: 11)

„Denn eigentlich müssten wir noch genauer definieren, wie wir die Schulsozialarbeit haben wollen.“ (SSA_III: 188)

Die oben zitierten Aussagen legen nahe, dass es einer klaren Zielsetzung auf professioneller Ebene bedarf: In welche Richtung möchte sich die Schulsozialarbeit Dübendorf entwickeln? Wozu ist die Schulsozialarbeit da? Was verstehen wir unter „Kindeswohl“? Mit diesen Fragen respektive deren Beantwortung liesse sich auch eine klare Zielformulierung ableiten.

Auch in Anbetracht der Auftragserteilung über die Zielformulierung lässt sich bei den Teammitgliedern Diskrepanz erkennen. Lautet der Auftrag für die Schulsozialarbeitenden für Präsenz in den Schuleinheiten und Erreichbarkeit, so steht nachvollziehbarerweise nicht die Zielsetzung eines gemeinsamen Projektes oder gar einer gemeinsamen Vision im Fokus. Für eine klare Zielformulierung bedarf es eines Auftrags der Führungsperson, wobei die Ausarbeitung in der Folge vom SSA-Team in partizipativer Weise vollzogen werden könnte.

„Das braucht für mich immer einen Entscheid von oben, der sozusagen sagt, das ist jetzt euer Auftrag.“ (SSA_III: 117)

Ohne Ziele entsteht indessen auch keine effektive Teamarbeit. Eine klare Zielformulierung motiviert die Teammitglieder und wirkt teambildend. Diese Prozesse wiederum fördern die gemeinsame Identität. In diesem Zusammenhang sind einerseits Leistungsziele, welche die

Qualität bestimmen, die erreicht werden soll, also beispielsweise im vorliegenden Fall die gemeinsame Ausrichtung der Schulsozialarbeit, und Verhaltensziele, welche die Kooperation unter den Beteiligten beschreiben, zu definieren.

Das oben aufgeführte Ziel der professionellen Schulsozialarbeit kann als Leistungsziel angesehen werden, obwohl sich dieses auch auf einer eher abstrakten Ebene ansiedelt. Es fehlt an einem konkreten und messbaren Leistungsziel wie beispielsweise eines gemeinsamen Projekts in Form eines Workshops, welches zusammen erarbeitet, durchgeführt und ausgewertet wird.

Die Kooperation zwischen den Akteuren funktioniert reibungslos und kann deshalb als gute Voraussetzung zur Definierung klarer Ziele angesehen werden. Die Informationswege und -prozesse laufen gemäss den Teammitgliedern transparent und einwandfrei. Es fehlen an dieser Stelle Möglichkeiten zur Äusserung von Rückmeldungen, welche zur Klärung von Zielen beitragen. Während die Kooperation beispielsweise mit den Schulleitungen individuell und eigenständig vereinbart und gepflegt wird, gibt es keine übergreifende Vereinbarung, welche das gesamte SSA-Team in der Kooperation mit ihren Schuleinheiten determiniert. Eine solche schriftliche und übergreifende Kooperationsvereinbarung zwischen dem SSA-Team und den Schuleinheiten wird als unterschiedlich wichtig bewertet. Während gewisse Teammitglieder eine Vereinbarung für nicht nötig halten, argumentieren andere mit einer gewissen Vereinheitlichung:

„Zum Beispiel wie trifft man sich mit dem Schulleiter [/ mit der Schulleiterin], das wäre jetzt so ein Rahmen wo man festlegen könnte, [...] die Schulsozialarbeit trifft sich alle 14 Tage mit der Schulleitung.“ (SSA_II: 57)

Zurzeit herrscht im Innenverhältnis des Teams das Ziel respektive die Vereinbarung einer wöchentlich stattfindenden Sitzung, des Donnerstagnachmittags. Fortführend bestehen weder konkrete Leistungs- noch Verhaltensziele im Aussenverhältnis mit den Schuleinheiten. Bereits an der Retraite wurde die Frage nach dem Umgang mit den Erwartungen der Schuleinheiten angesprochen. Diese Thematik liesse sich gut innerhalb des Verhaltensziels definieren. Dabei stehen die Kooperation und insbesondere das Gelingen mit den jeweiligen Schuleinheiten im Fokus. Die Andersartigkeit der Arbeitsweisen in den Schuleinheiten scheint hier unproblematisch zu sein, wenn nicht sogar förderlich für die jeweils unterschiedlichen Konstellationen und professionellen Beziehungen. Sinnvoll wäre die Klärung der Erwartungen von der Schulleitung als einen teaminternen Prozess. Dabei liesse sich eine gemeinsame Haltung innerhalb des SSA-Teams entwickeln, welche in der Folge

nach aussen in die entsprechenden Schuleinheiten getragen werden könnte. Ausgehend von einer gemeinsamen Vision wie mit den Erwartungen der Schulleitungen umgegangen werden soll, werden konkrete Ziele und in der Folge konkrete Handlungsmuster abgeleitet und definiert.

Die bereits angesprochene Veränderungsphase bringt einerseits die Situation einer Unsicherheit und andererseits auch die Möglichkeit zur Veränderung.

„Die Umbruchphase ist auch Möglichkeit zur Veränderung.“ (SSA_I: 201)

„Führungswechsel bringt die Möglichkeit der Frage: wo stehen wir?“ (Führung: 24)

Gerade solche Veränderungsprozesse ermöglichen die Frage eines Ist-Zustands und einer Bedarfsanalyse. So ergibt sich die Möglichkeit für das Team, einerseits innerhalb des Teams und andererseits in Zusammenarbeit mit der neuen Führungsperson neue und relevante Leistungs- und Verhaltensziele zu deklarieren. Momentan herrscht gemäss der jetzigen Führungsperson ein ziemlich hoher Standard der Schulsozialarbeit in Dübendorf. Die anstehende Veränderung kann sodann mit der Formulierung von klaren und konkreten Zielen eine nächst höhere Qualitätsstufe auslösen.

4.3 Die Wichtigkeit der Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung

Jede Schuleinheit ist ein eigener Mikrokosmos und geprägt von einer eigenen Schulkultur, worin sich die Schulsozialarbeitenden alleine befinden und agieren. Diese identifizieren sich, wie bereits erwähnt, nachvollziehbarerweise stark respektive stärker mit ihrer Funktion in den Schuleinheiten. Die Motivation der Schulsozialarbeitenden und ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern und -partnerinnen der Schuleinheiten sind stark verankert. Eine wirksame und effektive Zusammenarbeit mit den jeweiligen Schulleitungen bewerten die Schulsozialarbeitenden als wichtig und relevant.

„Wichtig sind Ansprechpersonen in der Schulleitung.“ (SSA_IV: 21)

Die Schulsozialarbeitenden werden, wenn möglich, von der Schulleitung integriert und ihre Teilnahme an Sitzungen ist erwünscht. Ebendiese Teilnahme an schulinternen Sitzungen scheint für die Integration und Zusammenarbeit förderlich zu sein. Die Schulsozialarbeitenden betrachten eine Ansprechperson in der Schulleitung als wichtigen Faktor für eine gelingende Zusammenarbeit. Dabei ist es wichtig, dass sich die Schulsozialarbeitenden an jemanden in

der Schule wenden können. Alle Schulsoziarbeitenden haben eine Ansprechperson in der Schulleitung ihrer jeweiligen Schuleinheiten. Die Schulleiter/innen sollten sodann gemäss den Schulsoziarbeitenden auch eine protektive Haltung übernehmen. Damit ist gemeint, dass die Schulleitung der Schulsoziarbeit den Rücken stärkt und die Zusammenarbeit auf Vertrauen und Loyalität beruht. Die Schulsoziarbeitenden äussern auch die Erwartung, eine gemeinsame Haltung mit den Schulleitungen entwickeln zu können und diese nach aussen - insbesondere an die Lehrpersonen der jeweiligen Schulen - kommunizieren zu können. Des Weiteren wird der regelmässige Austausch mit den Schulleitungen von allen Schulsoziarbeitenden als wichtig erachtet und das „miteinander in Kontakt sein“ geschätzt. Es besteht unter den Schulsoziarbeitenden ein Bedürfnis nach regelmässigem Austausch mit der Schulleitung. Ausserdem sind die Schulsoziarbeitenden der Ansicht, dass dieser Kontakt gepflegt werden muss. Gerade weil die Schulsoziarbeitenden und die Schulleiterinnen respektive Schulleiter unterschiedliche Professionen innehalten und insbesondere für unterschiedliche Aufgabenbereiche zuständig sind, muss die Zusammenarbeit regelmässig angeschaut und gepflegt werden.

„Es ist mir schon wichtig, dass man sich alle zwei Wochen trifft.“ (SSA_IV: 13)

„[...] mit der Schulleitung in Kontakt sein.“ (SSA_IV: 15)

„Dass ein Gefäss da ist, das finde ich schon wichtig.“ (SSA_III: 123)

„Eine gemeinsame Haltung entwickeln: Gemeinsam vertreten wir diese Haltung nach aussen. Und das kommunizieren wir auch so.“ (SSA_I: 139)

„Weil beide unterschiedliche Aufgaben haben, die zwangsläufig auch zu widersprüchlichen Aufträgen oder Lösungsansätzen führen, muss die Zusammenarbeit regelmässig angeschaut werden.“ (Führung: 89)

Die Ausformung dieses Austauschs zwischen den Schulsoziarbeitenden und der Schulleitung geschieht wiederum auf sehr individuelle und autonome Art und Weise. Während jemand regelmässige und fixe Termine alle zwei Wochen mit der Schulleitung vereinbart hat, pflegt jemand anderes hauptsächlich einen spontanen Austausch, und nochmal jemand anderes hat eine Kombination dieser beiden Arten gewählt. Die Individualität funktioniert wiederum aufgrund dieser stark personenbezogenen Zusammenarbeit gut und lässt den Schulsoziarbeitenden Gestaltungsspielraum. Es gibt wie erwähnt keine teamübergreifenden schriftlichen Vereinbarungen, die die Kooperation mit den Schulleitungen regelt, was im vorliegenden Fall auch nicht nötig erscheint. Durch diese

Individualität kann ausserdem eine gewisse Spontanität in der Kooperation gewährleistet werden.

„Es ist wirklich ein Aushandeln mit dem Schulleiter [/ mit der Schulleiterin].“ (SSA_I: 133)

„Wir sind Schulsozialarbeit, aber wir sind eben Soziale Arbeit in der Schule. Zu Gast in einem fremden Haus.“ (SSA_III: 207)

Diese Formulierung trifft zu, weil die Schulsozialarbeitenden eine abweichende Profession innerhalb des Schulsystems innehalten. Die Schulsozialarbeit hat im System Schule eine beratende und informative Rolle im Sinne einer Stabsstelle. Obwohl die Schulleitung der Schulsozialarbeit keine Aufträge erteilen kann, stehen die Schulsozialarbeitenden in einem Dienstleistungsverhältnis zu den Schulleitungen. Die Schulsozialarbeitenden verfügen im Gegensatz zu der Schulleitung über keine Entscheidungskompetenz.

„Also Entscheidungskompetenz haben wir in dem Sinne offiziell keine.“ (SSA_III: 141)

„Ich sehe meine Rolle schon eher als beratende Instanz.“ (SSA_I: 177)

„Ich bin nur beratend und unterstützend.“ (SSA_IV: 67)

Die Zusammenarbeit zwischen der Schulsozialarbeit und der Schulleitung wird gemäss der Handreichung der Primarschule Dübendorf (2011) als „partnerschaftlich“ bezeichnet.

„Wir arbeiten partnerschaftlich zusammen. Bei ‚partnerschaftlich‘ ist jetzt die Frage, was das heisst.“ (SSA_III: 130)

Bereits an der ReTraite wurde die Problematik dieser Begriffsdefinition in den Fokus gerückt. Es stellt sich hier die Frage inwieweit eine Zusammenarbeit partnerschaftlich sein kann, wenn eine der beiden Parteien keine Entscheidungskompetenz hat.

Gemäss der Führungsperson bedeutet „partnerschaftliche Zusammenarbeit“ eine kontinuierliche Auseinandersetzung den Kooperationspartnern und -partnerinnen. Dabei werden zu Beginn Grundsatzfragen geklärt und im weiteren Verlaufe nunmehr Einzelfragen geregelt. Dieser Prozess und die Ausübung einer gelingenden Zusammenarbeit können demnach nur oder insbesondere über Austausch stattfinden.

„Partnerschaftlich heisst, dass man eine gemeinsame Aufgabe hat. Gemeinsame Verantwortung, auf den anderen hören, dem anderen zuhören, sich gegenseitig ernst nehmen, sich aber auch nicht unterordnen. Partnerschaftlich erinnert ein Stück weit an

Beziehung: Am Anfang diskutiert man vielleicht Grundsatzfragen und nachher hat man mal einen gemeinsamen Rahmen festgelegt, Einzelfragen müssen in der Folge immer noch ad-hoc geklärt werden.“ (Führung: 211-218)

„Diese Fragen können über Austausch geregelt werden.“ (Führung: 219)

Die Rolle der Führungsperson zwischen der Schulsozialarbeit und den Schuleinheiten ist eine zurückhaltende. Sie greift lediglich ein, wenn es auf einer der beiden Seiten Fragen gibt. Diese Fragen müssen nicht zwingendermassen bereits auf der Konfliktebene angesiedelt sein, aber spätestens dann muss die Führungsperson intervenieren.

4.4 Ein partizipativer Führungsstil als wirkungsvolles Führungselement

Der partizipative Führungsstil wird von allen Teammitgliedern sehr geschätzt und positiv bewertet. In diesem Zusammenhang werden von den Teammitgliedern insbesondere die Art und Weise der Führung zwischen loslassen und fordern gelobt. Weiter schätzen die Teammitglieder, dass sie mit wenig Kontrolle und viel Vertrauen geführt werden. Dies erlaubt ihnen Gestaltungsspielraum in ihrer Arbeit und stärkt sie in ihrer Tätigkeit. Die Führungsperson wird als transparent, offen, loyal, fair und kompetent erachtet. Ausserdem schätzen die Teammitglieder die hohe Kommunikationskompetenz und rasche Auffassungsgabe der Führungsperson. Die Teammitglieder fühlen sich mit der Führungsperson auf Augenhöhe, obwohl diese schlussendlich die Entscheidungsmacht hat. Die Teammitglieder sind der Auffassung, dass die Führungsperson die richtigen Entscheidungen im richtigen Moment fällt respektive gefällt hat. Gemäss den Teammitgliedern ist es möglich, Differenzen und Konflikte mit der Führungsperson anzusprechen. Die Führungsperson hat diese Situationen ihrer Ansicht nach immer angemessen behandelt. Dabei wurden Probleme erkannt und angesprochen. Es fanden meist eine oder mehrere offene Diskussionsrunden sowie Einzelgespräche statt. Schlussendlich traf die Führungsperson unter Einbezug der Meinungen der Teammitglieder eine Entscheidung. Somit wurden die Anliegen der Teammitglieder im Kollektiv wie auch im Einzelnen wahrgenommen und angegangen.

„Führen zwischen loslassen und fordern.“ (SSA_I: 9)

„Hohe Kommunikationskompetenz, rasche Auffassungsgabe, differenziertes Denken, sehr lösungsorientiert, [...] die richtigen Entscheidungen wurden in den richtigen Momenten gefällt.“ (SSA_II: 207-208)

*„Auf Augenhöhe sein, obwohl du weißt, dass er [Führungsperson] nachher entscheidet.“
(SSA_III: 213)*

Die Teammitglieder erwarten von einer Führungsperson, dass diese mit Vertrauen führt und nachfragt. Damit ist gemeint, dass nicht voreilig Schlüsse gezogen werden, ohne die Teammitglieder miteinzubeziehen, sondern dass versucht werden sollte, eine Situation auch aus Sicht der Teammitglieder zu verstehen respektive den Hergang einer entsprechenden Situation nachvollziehen zu können. Auf der Dimension der Schuleinheiten erwarten die Teammitglieder, dass sich die Führungsperson gegenüber den Schulleitungen behaupten kann. Auch die Führungsperson schätzt diesen Aspekt als relevant ein und befindet es als wichtig, dem Team in ihrer täglichen Arbeit den Rücken zu stärken.

„Ich erwarte auch von der Führung, dass sie mit Vertrauen führt.“ (SSA_III: 215)

„Ich erwarte von der Führung, dass sie durchaus nachfragt.“ (SSA_III: 218)

„Jemand, der sich auch behaupten kann gegenüber der Schulleitung.“ (SSA_I: 209)

„Es ist wichtig, dass man als Führungsperson der SSA den Rücken stärkt.“ (SSA_IV: 139)

In Bezug auf die teambildenden Prozesse wünschen sich die Teammitglieder durchaus eine Führungsperson, die eine Teambildnerin respektive ein Teambildner ist. An dieser Stelle lässt sich in der momentanen Situation eine Diskrepanz erkennen. Fehlt ein konkreter Auftrag der Führungsperson, so mangelt es an einer klaren Zielsetzung und an konkreten Handlungsmustern. Dies wiederum wirkt hinderlich auf die Teamprozesse der Zusammenarbeit. Wie die Analyse der Interviews zeigen konnte, wünschen sich zumindest einige Teammitglieder einen Auftrag der Führungsperson in Bezug auf eine klare Zielsetzung.

„Führungsperson sollte ein Teambildner sein.“ (SSA_IV: 140)

„Ich führe mit Vertrauen. Das heisst, dass das Team auch gewisse Gestaltungsspielräume hat und den Inhalt des Austausch-Gefässes selber bestimmt.“ (Führung: 312-313)

„Es ist wichtig, die Anliegen des Teams anzunehmen und ernst zu nehmen. So lohnt es sich für das Team ein Team zu sein.“ (Führung: 316-317)

Auch die Problematik der Mitarbeitendenbeurteilung wird von den Teammitgliedern angesprochen und in den Fokus gerückt: Die ungewöhnliche Konstellation, dass die

Führungsperson ihre Mitarbeitenden nicht während ihrer täglichen Arbeit erlebt respektive erleben kann, erschwert den Prozess der Rückmeldung und der Feedbackkultur seitens der Führungsperson und führt bei den Teammitgliedern zu Verunsicherung. Dabei äussern die Teammitglieder zu recht ihre Bedenken, inwieweit eine Mitarbeitenden-Beurteilung überhaupt möglich ist und wie es der Führungsperson gelingen soll zu beurteilen, in welcher Form die Mitarbeitenden ihre Arbeit vollziehen. Die Führungsperson selber greift dabei auf Quellen der Beobachtung zurück, beispielsweise wenn sie ihre Mitarbeitenden in Sitzungen, Super- oder Interventionen erlebt. Auch hier sind Rückmeldungen zwischen der Führungsperson und den Teammitgliedern zur Klärung der gemeinsamen Beziehungsgestaltung und der Zusammenarbeit unabdingbar.

*„[Führungsperson] kann gar nicht richtig beurteilen, was ich den ganzen Tag mache.“
(SSA_I: 28)*

„Was natürlich auch ein Thema ist, ist die Beurteilung unserer Arbeit. Wie weit ist die überhaupt möglich.“ (SSA_III: 219)

„Es gibt eine Reihe von Beobachtungen zur Mitarbeiterbeurteilung.“ (Führung: 332)

Die Schulsozialarbeitenden generieren aus ihren jeweiligen Schuleinheiten viel unterschiedliches und wertvolles Wissen einerseits über Arbeits- und Kooperationsprozesse, andererseits über verschiedene Charakteristika in den Schulkulturen. Es kann die Verantwortung oder Aufgabe der Führungsperson sein, dieses Wissen und die daraus hervorgehenden Möglichkeiten zu sammeln und entsprechend mit dem und/oder im Team anzuwenden. Gerade in der oben beschriebenen Problematik im Umgang mit den Erwartungen von der Schulleitung würde sich ein Austausch darüber innerhalb des Teams mit Einbezug der Führungsperson für eine zufriedenstellende Lösung lohnen.

5 Handlungsempfehlungen

Zur Realisierung des ursprünglich formulierten Ziels einer Vereinbarung in Bezug auf die Verbindlichkeiten und Prioritätensetzungen in den Spannungsfeldern der SSA-Teamzusammenarbeit und der Aufgabenerfüllung mit den Schuleinheiten und Schulleitungen bedarf es also, wie sich aus den oben vorgestellten Ergebnissen herauskristallisiert hat, auch der Klärung elementarer Kernfragen auf Teamebene. Die Bedingungen der Strukturqualität in Bezug auf die zweckmässigen Räumlichkeiten sind erfüllt und bieten sodann die Basis zur Ausführung wirksamer Schulsozialarbeit. Das SSA-Team befindet sich einerseits am Anfang einer Entwicklungsphase weil es der Beantwortung fundamentaler Elemente und Fragen der Zusammenarbeit wie beispielsweise der Klärung einer gemeinsamen Teamidentität bedarf. Andererseits herrschen eine sehr solide Vertrauensbasis und transparente, ehrliche Umgangsformen, die als beste Voraussetzung für die Implementierung dieser Prozesse gelten.

Nachfolgend werden deshalb neben Verbindlichkeiten und Prioritätensetzungen auf den zwei erwähnten Ebenen auch mehrere Kernfragen aufgelistet.

5.1 Verbindlichkeiten auf der Dimension der SSA-Teamzusammenarbeit

1. Austausch-Gefäss „Donnerstagnachmittag“:

Das Interesse und Bedürfnis nach Austausch innerhalb dieses Gefässes sind bei den Teammitgliedern vorhanden. Es bedarf in diesem Zusammenhang einer Entscheidung über die Häufigkeit der stattfindenden Teamsitzungen, sodass die Verbindlichkeit aller Schulsozialarbeitenden gewährleistet werden kann.

Für die Strukturierung des zeitlichen Rahmens dieser Austausch-Gefässe erachtet die Autorin die Empfehlungen von Gellert und Nowak (2004) in Kapitel 2.1.6 am sinnvollsten:

- ❖ Wöchentlicher (oder im vorliegenden Falle zwar nicht wöchentlicher aber regelmässiger) „Jour fixe“ für aktuelle und relevante Fragen des laufenden Geschäfts;
- ❖ Einmal im Monat eine Sitzung, in der Grundsatzfragen diskutiert werden;
- ❖ Zweimal pro Jahr eine Strategie-Sitzung, in welcher man sich mit der längerfristigen Zukunft beschäftigt wie beispielsweise im vorliegenden Falle der Erarbeitung eines gemeinsamen, längerfristigen Projekts;

- ❖ Einmal pro Jahr eine Sitzung, in der ausschliesslich und intensiv die Kommunikation und Kooperation im eigenen Team zum Thema macht.

Bei der Einbringung von Besprechungsthemen empfiehlt die Autorin nach Gellert und Nowak (2004) eine Bringschuld aller Teilnehmenden. Dabei werden die Themen vorgängig gesammelt und eine Agenda mit den zu besprechenden Traktanden erstellt. Die Koordination liegt in der Regel bei der Teamleiterin oder dem Teamleiter. Im konkreten Fall somit beim Dienstleiter respektive ab Sommer 2016 bei der neuen Führungsperson. Das wichtigste Traktandum steht jeweils zuoberst, für jedes Traktandum wird das zu erreichende Ziel formuliert und alle Sitzungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sind vor der entsprechenden Sitzung in Besitz der Agenda, um sich vorbereiten zu können. Der Abschluss der Sitzung beinhaltet wichtige Punkte für das Protokoll und wichtige Themen für die nächste Sitzung. Gellert und Nowak (2004) empfehlen des Weiteren, wenn nötig, auch eine kurze Reflexion der Sitzungsarbeit vorzunehmen. In diesem Zusammenhang kann sich das Team die folgenden Fragen stellen: (1) Was war gut?, (2) was war weniger gut?, (3) auf was müssen wir in Zukunft besser achten? Diese Reflexion fördert sodann eine gelingende Zusammenarbeit und funktionierende Kooperation.

5.2 Prioritätensetzung auf der Dimension der SSA-Teamzusammenarbeit

1. Formulierung eines Leistungsziels zur Förderung gemeinsamer Perspektiven:

Es bedarf der konkreten Formulierung eines Leistungsziels. Das Ziel kann die Qualität der Dienstleistung Schulsozialarbeit in Dübendorf sein, welche erreicht werden soll. Der Auftrag hierfür wird von der Führungsperson erteilt. Für die Ausarbeitung dieses gemeinsamen Projekts empfiehlt sich ein partizipatives Vorgehen mit dem SSA-Team zusammen. Dabei setzt das Team die Prioritäten gemeinsam. Dieser Prozess hat die Wirkung, dass sich die Teammitglieder als Team wahrnehmen und die gemeinsame Teamidentität gefördert wird. Dadurch sind sie auch in der Lage, eine gemeinsame Haltung zu entwickeln und nach aussen zu tragen. Damit sich die Teammitglieder mit dem SSA-Team identifizieren können und deren Motivation beibehalten werden kann, bedarf es einerseits klarer Ziele und andererseits einer stetigen Auseinandersetzung mit diesen Zielen. Dieser Prozess bedeutet also eine immer wiederkehrende Auseinandersetzung, um eine funktionierende Kooperation innerhalb des Teams und eine gelingende Zusammenarbeit gewährleisten zu können.

Gerade weil die Andersartigkeit der Schulsozialarbeit in diesem Tätigkeitsfeld gelingt, ist es in diesem Zusammenhang essentiell, die Autonomie der einzelnen Teammitglieder zu gewährleisten und „nur“ die übergreifende Verantwortung mittels Zielsetzungen für das Team zu definieren.

Eine sich aus den Erhebungen herauskristallisierte Thematik ist die Definition der Schulsozialarbeit als solches und der damit verbundenen Frage: „In welche Richtung wollen wir mit der Schulsozialarbeit?“, welche im Rahmen eines solchen Projektes ausgearbeitet werden könnte.

2. Einführung einer Feedbackkultur:

Zur Klärung der herausgearbeiteten Ziele und zur Etablierung einer gemeinsamen Teamidentität bedarf es einer Feedbackkultur innerhalb des SSA-Teams inklusive der Führungsperson. In diesem Zusammenhang empfehlen sich Rückmeldungen, welche sich die Teammitglieder innerhalb ihres „eigenen“ Austausch-Gefässes geben und Rückmeldungen, welche auch von und mit der Führungsperson geäußert werden. Ausschlaggebend ist ein regelmässig stattfindendes und strukturiertes Feedback unter den Teammitgliedern und mit der Führungsperson. Dabei eignet sich die folgende Anleitung von Gellert und Nowak (2004) zur Vergabe von Feedback:

- ❖ Das eigene Interesse (am Gegenüber, an der Zusammenarbeit, an einer gemeinsamen Sache) formulieren;
- ❖ die persönlichen Schwierigkeiten sowie die sich daraus ergebenden Probleme mit Blick auf menschliche, fachliche und organisatorische Aspekte erläutern;
- ❖ die eigenen emotionalen Reaktionen benennen und ein Anliegen bzw. einen Veränderungswunsch formulieren.

Für ein wirksames Feedback gilt es insbesondere folgende Regeln zu beachten (Gellert & Nowak, 2004, S. 61):

- ❖ Beziehen Sie sich auf konkrete Einzelheiten.
- ❖ Geben Sie Ihre Information auf eine angemessene Weise, die wirklich hilft und keine unterschweligen Botschaften enthält.
- ❖ Geben Sie ihr Feedback so zeitnah wie möglich.
- ❖ Seien Sie offen und ehrlich.
- ❖ Geben Sie zu, dass / wenn Sie sich möglicherweise irren.

Im Übrigen tragen Feedback und Rückmeldungen dazu bei, die Problematik der Mitarbeitendenbeurteilung zu mindern. Während sich diese Thematik aus der Analyse der Interviews herauskristallisiert hat, konnte sie in der vorliegenden Arbeit nur am Rand behandelt werden. Immerhin darf an dieser Stelle betont werden, dass regelmässiges und strukturiertes Feedback dieser Problematik entgegen wirkt.

5.3 Verbindlichkeiten und Prioritätensetzung auf der Dimension der Aufgabenerfüllung mit den Schuleinheiten und Schulleitungen

1. Formulierung eines Verhaltensziels zur Bestimmung des Begriffs „partnerschaftliche Zusammenarbeit“:

In Anbetracht des Begriffs der partnerschaftlichen Zusammenarbeit empfiehlt sich die Ausarbeitung eines Verhaltensziels, welches diese partnerschaftliche Kooperation mit den Schuleinheiten bestimmt. In diesem Zusammenhang würden auch die Erwartungen der Schuleinheiten in den Fokus gerückt. Dabei bietet sich wiederum ein partizipativer Prozess mit dem SSA-Team und der Führungsperson zur Erarbeitung dieses Verhaltensziels an. Während zu Beginn die gemeinsame Vision innerhalb des SSA-Teams (gemeinsam mit der Führungsperson) für ebendiese partnerschaftliche Zusammenarbeit deklariert wird, werden in der Folge konkrete Ziele und insbesondere konkrete Handlungsmuster abgeleitet. Dabei tauschen sich die Teammitglieder innerhalb des Teams über ihre persönlichen Vorstellungen in Bezug auf die partnerschaftliche Zusammenarbeit aus und definieren eine gemeinsame Haltung, welche sie nach aussen in die Schuleinheiten tragen können. Dabei ist auch die Abstimmung dieser Teamprozesse im Kontext der sozialen Rahmenbedingungen, also der Kooperation mit den Schuleinheiten, ein zu beachtendes Augenmerk. Das Bestreben gilt auch hier einer bewussten gemeinsamen und als stimmig empfundenen Beziehungsgestaltung, welche über Austausch mit den Kooperationspartnern und -partnerinnen, der stetigen Auseinandersetzung mit ebendiesem Ziel und Rückmeldungen zwischen den Beteiligten erreicht werden kann. Durch die Klärung des Begriffs der „partnerschaftlichen Zusammenarbeit“ kann das SSA-Team eine gemeinsame Haltung entwickeln und ihre Teamidentität stärken. Des Weiteren ist es mit dieser Klärung in einem zweiten Schritt möglich, auch mit den Schuleinheiten eine

gemeinsame Haltung für eine gelingende Zusammenarbeit zu entwickeln, die in der Folge nach aussen getragen und gelebt werden kann.

6 Fazit und weiterführende Überlegungen

Weil eine Teamkonstellation im sogenannten Präsenzmodell der Schulsozialarbeit wie die im vorliegenden Fallbeispiel existierende eine direkte Zusammenarbeit der Teammitglieder verhindert, sind konkrete Zielformulierungen für eine gelingende und förderliche Zusammenarbeit unabdingbar. Dabei gilt der Fokus einerseits auf der Bestimmung von aufgabenbezogenen Leistungszielen und andererseits auf Verhaltenszielen, welche die Kooperation unter den Beteiligten regelt. Ziele stellen den Ausgangspunkt für eine effektive Zusammenarbeit dar. Während sie Klarheit auf professioneller Ebene schaffen, fördern sie die gemeinsame Teamidentität, welche wiederum eine funktionierende Kooperation zur Folge hat. Die Auftragserteilung dieser Ziele sollte von der Führungsperson erfolgen.

Die Analyse hat gezeigt, dass der Austausch im Team für die gemeinsame Teamidentität förderlich ist. Aufgrund der örtlichen Trennung ist es für SSA-Teams innerhalb des Präsenzmodells essentiell, ein gemeinsames Austausch-Gefäss zu haben, in welchem sie Erfahrungen und Wissen teilen, sich gegenseitig unterstützen und Raum für Feedback und Rückmeldungen entstehen kann. Essentiell sind diesbezüglich regelmässig stattfindende und strukturierte Rückmeldungen. Die ungewöhnliche Bedingung, dass die Führungsperson ihre Mitarbeitenden nicht während ihrer täglichen Arbeit erlebt respektive erleben kann, gilt es zu berücksichtigen. Es bedarf an dieser Stelle ebenfalls einer Feedbackkultur, um dieser Problematik entgegen zu wirken. Gerade weil die Tätigkeit der Schulsozialarbeitenden in den Schuleinheiten von Autonomie geprägt ist, gilt der Fokus der Deklaration einer übergreifenden Verantwortung für das Team. Damit sind wiederum teamübergreifende Ziele und Prioritätensetzungen für das Team gemeint, welche die Zusammenarbeit und die Teamkompetenz fördern. Dieser Prozess muss dabei als stetige Auseinandersetzung mit ebendiesen Zielen betrachtet werden, wodurch wiederum die Identifikation der Teammitglieder mit ihrem Team gesteigert wird. Schlussendlich ist es in der Folge möglich, dass das Team die Fähigkeit erlangt, seine Aufgaben zu erfüllen und die Teammitglieder langfristig positive soziale Beziehungen pflegen.

Literaturverzeichnis

- Antoni, H. C. (2016). Gruppenarbeit wirkungsvoll gestalten. In: Jöns, I. (Hrsg.), *Erfolgreiche Gruppenarbeit. Konzepte, Instrumente, Erfahrungen* (2. Aufl.) (S. 13-24). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Baier, F. (2011a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Baier, F., Deinet, U. (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 135-158). Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Berg, C., Milmeister, M. (2008). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 9(2), Art. 13. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/417/904> [7. Juli 2016]
- Brettel, M., Heinemann, F., Sander, T., Spieker, M., Strigei, M., Weiss, K. (2009). *Erfolgreiche Unternehmerteams: Teamstruktur - Zusammenarbeit - Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Gabler.
- Dresing, T., Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Drilling, M (2009). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Dyrda, K. (2002). *Vom Einzelkämpfer zum Teamplayer: Teamentwicklung an Schulen*. Offenbach: Gabal.
- Eberhardt, D. (2013). Gruppen- und Teamarbeit - Quo Vadis? In: Eberhardt, D. (Hrsg.), *Together is better? Die Magie der Teamarbeit entschlüsseln* (S. 7-19). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Ferrari, E., Rühl, J. (2013). Komplexität als Ressource: Das Quer-zur-Linie-Team. In: Eberhardt, D. (Hrsg.), *Together is better? Die Magie der Teamarbeit entschlüsseln* (S. 114-123). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, N., Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411-423). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Gellert, M., Nowak, C. (2004). *Teamarbeit, Teamentwicklung, Teamberatung. Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams* (2. Aufl.). Meezen: Verlag Christa Limmer.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N., Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual zur Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Hennlein, S., Jöns, I. (2016). Entwicklung durch Feedback. In: Jöns, I. (Hrsg.), *Erfolgreiche Gruppenarbeit. Konzepte, Instrumente, Erfahrungen* (2. Aufl.) (S. 147-159). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Holtbrink, L., Kastirke, N. (2013). Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung. In: Spies, A. (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft, Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen* (S. 99-116). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jonassen, M. (2013). Together is better? Welche Schlüsselfaktoren für die Steigerung von Teamleistung werden sichtbar? In: Eberhardt, D. (Hrsg.), *Together is better? Die Magie der Teamarbeit entschlüsseln* (S. 171-180). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kanning, U. P., Staufenbiel, T. (2012). *Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In: Baur, N., Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153-166). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kriz, C. W., Nöbauer, B. (2008). *Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Lamp, F. (2014). Eine intersektionale Analyse der Schule - Schulsozialarbeit als Beitrag einer differenzsensiblen Schulkultur? In: Von Langsdorff, N. (Hrsg.), *Jugendhilfe und Intersektionalität* (S. 211-227). Opladen, Berlin, Toronto: UniPress Ltd.
- Mey, G., Mruck, K. (2010). Interviews. In: Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 423-435). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Meyer, C., Meier zu Verl, C. (2014). In: Baur, N., Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 245-257). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Otto, U. (2006). Die „Standards for School Social Work Services“ der NASW im Lichte der deutschen Diskussion über schulbezogene Soziale Arbeit. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, (4)4, S. 360-382.

Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, N., Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 117-133). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Spies, A., Rainer, H. (2015). Die Fortschreibung der Differenz? - Beratung aus intersektionaler Sicht. In: Fischer, V., Genenger-Stricker, M. & Schmidt-Koddenberg, A. (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung* (S. 243-259). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Strauss, A., Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Strübing, J. (2014). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, N., Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457-472). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Thierbach, C., Petschick, G. (2014). In: Baur, N., Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855-866). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Truschkat, I., Kaiser-Belz, M., Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 353-379). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Van Dick, R., West, M. A. (2013). *Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Vorlesungsunterlagen der Fachhochschule Nordwestschweiz

Ahmed, S. (2015). *BA 252 Wahlpflichtkurs Schulsozialarbeit*. Vorlesungsunterlagen Modul Kinder- und Jugendhilfe II. Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit.

Thomann, G. (2015). *Organisations- und Teamentwicklung*. Vorlesungsunterlagen Modul Organisations- und Teamentwicklung. Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Angewandte Psychologie.

Unterlagen der Bildungsdirektion Kanton Zürich

Empfehlungen zur Einführung von Schulsozialarbeit (3. Aufl.) (2011)

Unterlagen der Primarschule Dübendorf

Handreichung der Primarschule Dübendorf (2011)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick der Datenerhebung und -analyse	20
---	----

Anhang

1. Kodierparadigma
2. Fragebogen an SSA-Team
3. Beobachtungsraster für Team-Retraite
4. Beobachtungsraster für Besuch der Räumlichkeiten
5. Informationsblatt Persönliche Daten
6. Interviewleitfaden für Einzelinterviews mit SSA-Team
7. Interviewleitfaden für Einzelinterview mit Stellvertreterin
8. Fragebogen an Führungsperson
9. Interviewleitfaden für Interview mit Führungsperson
10. Handreichung der Primarschule Dübendorf (2011)

1. Kodierparadigma

Bedingungen

- Die professionelle Schulsozialarbeit ist das oberste Ziel und das Kindeswohl stellt die wichtigste Maxime dar.
- Das SSA-Team besteht aus einer Dreier-Konstellation plus Führungsperson.
- Die Schulsozialarbeitenden sind in den Schuleinheiten verteilt. Sie haben den Auftrag, in den Schuleinheiten präsent und erreichbar zu sein. („Präsenzmodell“)
- Es findet ein wöchentliches Austausch-Gefäss für das SSA-Team statt.
- Das SSA-Team profitiert von weiteren Austausch-Gefässen: (1) mit der Führungsperson, (2) Supervision, (3) Intersession.
- Das SSA-Team und die Führungsperson befinden sich einer aufgrund des Leitungswechsel und der Abwesenheit einer Schulsozialarbeiterin in einer Umbruchphase.
- Die Schulsozialarbeit hält eine beratende Rolle ohne Entscheidungskompetenz gegenüber den Schulleitungen inne.
- Die Führungsperson erlebt ihre Mitarbeitenden nicht während ihrer täglichen Arbeit.
- Die räumlichen Rahmenbedingungen sind zweckmässig und die Voraussetzung für eine wirksame Ausübung der Schulsozialarbeit somit gegeben.

Interaktionen unter den Akteuren und Akteurinnen

- Die Teammitglieder haben untereinander ehrliche und transparente Umgangsformen.
- Es herrscht ein solides Vertrauensverhältnis innerhalb des SSA-Teams.
- Die Teammitglieder unterstützen sich gegenseitig und häufig.
- Es herrscht eine authentische, wertschätzende und offene Teamkultur.
- Konflikte und Differenzen werden im Team angesprochen.
- Die Teammitglieder geben sich gegenseitig Rückmeldungen und Feedback.

Strategien und Techniken der Schulsozialarbeitenden in Bezug auf die Zusammenarbeit einerseits im SSA-Team und andererseits mit den Schuleinheiten

Dimension SSA-Team

- Die Teammitglieder suchen den Kontakt zu anderen Mitgliedern und tauschen sich aus.
- Sie fragen nach resp. geben Unterstützung.
- Sie pflegen den gemeinsamen Austausch innerhalb ihres wöchentlichen Austausch-Gefässes und innerhalb weiterer Gefässe.
- Sie geben sich Rückmeldungen und Feedback auf professioneller Ebene innerhalb von Supervisionen und Intersessionen.
- Sie sprechen Differenzen und Konflikte innerhalb des Teams an und bearbeiten diese.
- Sie pflegen einen ehrlichen, transparenten und wertschätzenden Umgang untereinander.

Dimension Schuleinheiten / Schulleitung

- Die Schulsozialarbeitenden nehmen den Kontakt zu den Schulleitungen auf und arbeiten mit ihnen zusammen.
- Sie vereinbaren (Klärungs-)Gespräche und fixe Termine, in welchen gemeinsame Prioritäten gesetzt werden.
- Sie entwickeln eine gemeinsame Haltung mit der Schulleitung, welche sie nach aussen an die Lehrpersonen tragen.
- Sie grenzen sich gegenüber den Ansprüchen der Schulleitung ab.
- Sie pflegen einen spontanen Austausch mit der Schulleitung.

Dimension Führung

- Die Teammitglieder wenden sich mit ihren Anliegen an die Führungsperson.
- Sie sprechen Differenzen und Konflikte mit der Führungsperson an und behandeln diese innerhalb den ihnen zur Verfügung stehenden Anlagen.
- Sie pflegen einen offenen und wertschätzenden Umgang mit der Führungsperson.

Konsequenzen

- Es entsteht keine direkte Zusammenarbeit aufgrund der Zuständigkeiten für die Schuleinheiten.
- Es fehlt an einer klaren und konkreten Zielformulierung, wodurch Unklarheiten entstehen.
- Es gibt keine gemeinsamen Perspektiven innerhalb des Teams.
- Das wöchentliche Austausch-Gefäss nimmt bei unterschiedlich hohen Stellenprozenten unterschiedlich viel Zeit ein.
- Es entstehen mangelnde zeitliche Ressourcen und die Verlässlichkeit für das wöchentliche Austausch-Gefäss kann nicht gewährleistet werden.
- Die Austausch-Gefässe geben die Möglichkeit zum Austausch und Differenzen anzusprechen.
- Die Austausch-Gefässe Supervision und Intervision geben Raum für Feedback und Rückmeldungen.
- Innerhalb des wöchentlichen Austausch-Gefässes werden keine Rückmeldungen gegeben.
- Es herrschen das Interesse und Bedürfnis nach Austausch innerhalb des SSA-Teams.
- Es werden Bedenken geäussert, inwiefern eine Mitarbeitendenbeurteilung durch die Führungsperson möglich ist, wodurch Verunsicherung entsteht.

2. Fragebogen

Liebes SSA-Team

Zur Erfassung der individuellen Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf die Zusammenarbeit innerhalb des Teams lasse ich Euch folgend den Fragebogen zur Einschätzung des SSA-Teams und zur persönlichen Teamfähigkeit zukommen.

Herzlichen Dank für Eure Teilnahme und liebe Grüsse

Laura Harzenmoser

* * *

Wie schätze ich unser Team ein?

→ Hinweis: Bitte Antwort in den hellgrünen Kästchen angeben.

Fragen									
Sind die gemeinsamen Ziele klar?	Unklar								Klar
Gibt es gemeinsame Perspektiven der Weiterentwicklung?	Unklar								Klar
Gibt es genügend Abmachungen und Regeln, welche die Zusammenarbeit fördern?	Zu wenig								Genügend
Gibt es nicht ausgesprochene, verborgene Normen, welche die Zusammenarbeit behindern?	Viele								Kaum
Ist die Art und Weise, wie geführt werden soll, geklärt und transparent?	Unklar								Klar
Wie funktional im Hinblick auf die Ziele des Teams sind die Aufgaben verteilt?	Wenig								Sehr
Inwiefern stimmen Aufgaben, Verantwortung und Entscheidungskompetenzen überein?	Wenig								Sehr
Wie schätzen Sie das Vertrauensklima im Team ein?	Tief								Hoch
Unterstützen sich die Teammitglieder gegenseitig?	Wenig								Häufig
Wie stark ist Ihr Bedürfnis nach Unterstützung von anderen Teammitgliedern?	Schwach								Stark
Wie offen ist Feedback (kritisches und positives) möglich?	Wenig								Sehr
Werden Konflikte angesprochen und werden dann faire Lösungen gesucht?	Selten								Häufig
Wie verlaufen die Informationsprozesse?	Intransparent								Transparent
Wie verlaufen die Teamsitzungen?	Ineffektiv								Effektiv
Wie stark ist Ihr Bedürfnis nach mehr Austausch mit anderen Teammitgliedern?	Schwach								Stark
Möchten Sie weitere wichtige Aussagen machen? Welche?									

Wie schätze ich meine Teamfähigkeit ein?

In Bezug auf:	1	2	3	4	5
Kommunikative Fähigkeiten (bsp. sich untereinander austauschen, Feedback geben und annehmen)					
Organisatorische Fähigkeiten (bsp. in Bezug auf Arbeitsabläufe)					
Unterstützende Fähigkeiten (bsp. eine Coachess / ein Coach für andere sein)					
Der Wille, fachlich auf dem neusten Stand zu bleiben.					
Wie setze ich meine Stärken im Team ein?					

1 = kaum ausgeprägt / 2 = wenig ausgeprägt / 3 = durchschnittlich / 4 = überdurchschnittlich / 5 = sehr ausgeprägt

Prioritäten und Handlungsbedarf:

Bei welchen Kriterien müsste Ihrer Ansicht nach die Teamentwicklung ansetzen?

1. Priorität: _____
2. Priorität: _____

Bemerkungen:

3. Beobachtungsraster Retraite

Kernaspekt	Beobachtungseigenschaften
Grösse des Teams	Wie viele Personen gehören dem Team an?
Zielorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Sind die Zielsetzungen allen bekannt und werden diese als sinnvoll erachtet? • Sind die Ziele so konkret formuliert, dass sie handlungsleitend sind? • Hat das Team den Auftrag verstanden? • Kann es die Gütekriterien benennen, welche den Auftrag definieren? • Erachtet das Team den Auftrag als sinnvoll? • Was braucht das Team, damit es sich mit dem Auftrag identifizieren kann? • Welche persönlichen Interesse und Motive spricht die Aufgabe an?
Struktur und Vernetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Funktionen und Aufgaben sind formal fest zu legen? • Ist die formale Aufgabenteilung im Hinblick auf die Anforderung der Aufgabe zweckmässig? • Ist die Führung geklärt? • Wie sind die individuellen Ressourcen (Fähigkeiten, Vorlieben, Interessen) berücksichtigt worden? • Wie ist es zu der bestehenden Arbeitsorganisation gekommen (beiläufig, ritualisiert, statusbedingt)? • Wie ist die Vernetzung nach aussen sicher gestellt?
Regeln und Abmachungen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Regeln, Prioritäten und Programme, ev. auch Mythen sind im Team wirksam? • Welche sind förderlich bzw. hinderlich? • Welche Vorstellungen über Führung sind wirksam? • Welche Regeln sind notwendig um die Ziele zu erreichen?
Entscheidungskompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Ist die Aufgabe klar definiert, welche delegiert werden soll oder braucht das Team zusätzliche Informationen? • Wofür ist das Team genau zuständig? Welche Verantwortung und Entscheidungskompetenzen hat es? • Verfügt das Team über die notwendigen Fähigkeiten zur Aufgabenbearbeitung? • In welchem Verhältnis stehen Aufgabe, Kompetenzen und Verantwortung?
Zusammenarbeit	Welche individuellen Erwartungen und Vorstellungen haben die Teammitglieder an die Zusammenarbeit?
Kommunikation	Verhaltensweisen und Umgangsformen <ul style="list-style-type: none"> • Wie wird miteinander kommuniziert? • Lassen sich die Teammitglieder ausreden? • Kommen alle Teammitglieder zu Wort? • Werden auch heikle Themen angesprochen? • Werden Konflikte angesprochen?

	<ul style="list-style-type: none"> • Wird Kritik geäußert?
Rollen	<p>Offizielle und inoffizielle Rollen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es offizielle und inoffizielle (offensichtliche) Rollen?
Beziehungen im Team	<ul style="list-style-type: none"> • Wie stehen die Personen zueinander (z.B. in Bezug auf Vertrauen, Kommunikation, gegenseitige Unterstützung, Umgang mit Differenzen und Konflikten)? • In welcher Entwicklungsphase steht das Team? • Welche Widerstände sind wahrnehmbar? Wie sind diese zu deuten? • Was braucht es, um die Arbeitsfähigkeit des Teams zu erhalten bzw. wieder herzustellen? • Wer hat welche Rollen (Initiative, Verantwortung für das Wohlbefinden, Strukturierung der Aufgabe, Hinterfragen)? • Welche (informellen) Funktionen werden zu schwach, welche zu stark wahrgenommen? • Welche Konsequenzen sind daraus für die Leitung zu ziehen?
Leitungsfunktion	<ul style="list-style-type: none"> • Welches Verhältnis haben die Teammitglieder zur Leitungsfunktion? • Wird die Leitungsfunktion als autoritär erachtet und nimmt sie ihre Aufgaben wahr?
Fortbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Nehmen die Teammitglieder an Supervisionen teil? • Profitieren die Teammitglieder von Interventionen?
Teamkultur	Welches Verständnis von Team haben die Teammitglieder?
Organisationskultur	Welche Kultur herrscht in der Organisation?

Kernthemen der Teamentwicklung aus Skripten # 1-5, Vorlesungsunterlagen aus Modul Organisations- und Teamentwicklung bei Prof. Dr. G. Thomann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Studiengang Angewandte Psychologie (2015)

4. Beobachtungsraster – Besuch der Räumlichkeiten

Kernaspekt

Beobachtungseigenschaften

Ressourcen

- Sind die räumlichen Rahmenbedingungen zweckmässig?

(= Werden den Schulsozialarbeitenden in den Schulhäusern Räume und/oder Arbeitsplätze zur Verfügung gestellt?)

5. Persönliche Informationen

Bitte ankreuzen:

- weiblich
- männlich

Wie viele Stellenprozente bist Du an der Primarschule Dübendorf tätig?

In wie vielen Schulhäusern arbeitest Du?

6. Interviewleitfaden SSA-Team

Einstieg Interesse, Thema und Inhalt des Projekts und des Forschungsgegenstandes.

Zweck des Interviews: Erhebung der individuellen Vorstellungen und Erwartungen der jeweiligen Schulsozialarbeiter/innen in Bezug auf die Zusammenarbeit innerhalb des SSA-Teams und in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen / Schuleinheiten (Teil I und II).

Ablehnung von Fragen erlaubt.

Einverständnis für Aufzeichnung des Interviews.

Allfällige Fragen der Interviewpartnerin / des Interviewpartners klären.

Informationen zur Person Persönliche Daten

Teil I: Zusammenarbeit innerhalb des SSA-Teams

Gesprächseröffnung

Erzählaufforderung: Erwartungen und Vorstellungen an die Zusammenarbeit im Team
„Bitte beschreib die Zusammenarbeit im Team.“

Allgemeine und spezifische Sondierungen

Thema	Frage	Zurückspiegelung, Verständnis- und Konfrontationsfragen
Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Wie sieht eine für Dich förderliche Zusammenarbeit aus? • Wie sind Deine Erwartungen und Vorstellungen in Bezug auf die Zusammenarbeit im Team? 	<ul style="list-style-type: none"> • Werden diese Erwartungen erfüllt?
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Wie stellst Du Dir eine funktionale und zweckmässige Aufgabenverteilung vor und was müsste diesbezüglich unternommen werden? (*FB) • Was könnte in Bezug auf die Informationsprozesse verbessert werden? (*FB) 	<ul style="list-style-type: none"> • Was stimmt für Dich an der bis anhin vereinbarten Häufigkeit der Teamsitzungen und des Austauschs im Team und was stimmt allenfalls nicht? (*FB) • Welche Regeln und Abmachungen findest Du förderlich? Welche findest Du hinderlich?
Teamkultur: Gemeinsame Perspektiven	<ul style="list-style-type: none"> • Was heisst es für Dich, gemeinsame Perspektiven zu haben und was braucht es dafür? (*FB) 	
Rollen	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Rollen im Team? <ul style="list-style-type: none"> → Wenn Antwort „Ja“ auf erste Frage: <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es offizielle und inoffizielle Rollen im Team? • Welche Rolle nimmst Du innerhalb des Teams ein, warum und entspricht Dir diese Rolle? → Wenn Antwort „Nein“ auf erste Frage: <ul style="list-style-type: none"> • Warum sind keine offensichtlichen Rollen definiert? 	
Umgangsformen I: Konflikte	<ul style="list-style-type: none"> • Wie gehst Du mit Differenzen im Team um? • Welche Konflikte werden im Team angesprochen, welche werden vermieden? 	<ul style="list-style-type: none"> • Warum werden gewisse Konflikte nicht angesprochen? (*FB) • Werden Konflikte mit der Führungsperson besprochen und gelöst?
Umgangsformen II: Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Gebt ihr Euch gegenseitig Feedback und Rückmeldungen während der täglichen Arbeit? 	
Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Verantwortung und Entscheidungskompetenzen hast Du als Schulsozialarbeiter/in einerseits und andererseits welche Verantwortung und Entscheidungskompetenz hat das Team? (*FB) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ist deklariert, wem das Team in welchem Zyklus was berichtet?

Ad-hoc-Fragen

Ressourcen

- Wie gehst Du mit dem Faktor Zeit um?

Führung

- Was erwartest Du von einer Führungsperson?
- Welche Empfindungen hast Du in Bezug auf den Führungswechsel im kommenden Sommer?

Organisationskultur

- Werden die Teamarbeit und Teamleistungen Deiner Ansicht nach von der Organisation anerkannt?

*FB: Frageentwicklung und –formulierung basierend auf den Ergebnissen des Fragebogens.

Teil II: Zusammenarbeit mit den Schuleinheiten

Allgemeine und spezifische Sondierungen

Thema	Frage	Zurückspiegelung, Verständnis- und Konfrontationsfragen
Zielorientierung	<ul style="list-style-type: none"> Ist der Auftrag an die Schulsozialarbeit klar? 	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> Gibt es formale Aufgabenteilungen zwischen der Schulsozialarbeit und den Schuleinheiten? Welche Art von Unterstützung erwartest Du von den Schuleinheiten? 	<ul style="list-style-type: none"> Welche Regeln und Abmachungen gibt es mit den Schuleinheiten, welche findest Du förderlich und welche findest Du hinderlich?
Erwartungen und Vorstellung	<ul style="list-style-type: none"> Welche Erwartungen und Vorstellungen hast Du an die Zusammenarbeit mit den Schuleinheiten? Werden diese erfüllt? Wenn nicht, warum nicht? 	<ul style="list-style-type: none"> Was fehlt für eine reibungslose und förderliche Zusammenarbeit mit den Schuleinheiten?
Rollen	<ul style="list-style-type: none"> Welche Rolle nimmst Du gegenüber den Schuleinheiten ein? Welche Rolle nimmt die Schuleinheit Dir gegenüber respektive gegenüber dem SSA-Team ein? 	
Umgangsformen	<ul style="list-style-type: none"> Wie schätzt Du die Kommunikation mit den Schuleinheiten ein? Werden Probleme, Differenzen und Konflikte mit den Schuleinheiten angesprochen? Werden Kritik und Feedback in der täglichen Arbeit geäußert? 	
Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> Welche Verantwortung und Entscheidungskompetenzen hast Du als Schulsozialarbeiter/in gegenüber den Schuleinheiten? 	<ul style="list-style-type: none"> Was geschieht, wenn Du und die Schuleinheit Euch nicht einig seid über einen Fall?
Ad-hoc-Fragen		
Organisationskultur	<ul style="list-style-type: none"> Wie würdest du die Kultur in der Organisation / Institution charakterisieren? 	

Abschluss

Dank für Teilnahme an Interview.

Allfällige Fragen und ergänzende Kommentare der Interviewpartnerin / des Interviewpartners klären.

Erläuterung weiteres Vorgehen.

7. Interviewleitfaden stellvertretende Schulsozialarbeiterin

Einstieg

Interesse, Thema und Inhalt des Projekts und des Forschungsgegenstandes.

Zweck des Interviews: Erhebung der individuellen Vorstellungen und Erwartungen der jeweiligen Schulsozialarbeiter/innen in Bezug auf die Zusammenarbeit innerhalb des SSA-Teams und in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen / Schuleinheiten (Teil I und II).

Gewährleistung der Anonymität und Vertraulichkeit.

Ablehnung von Fragen erlaubt.

Einverständnis für Aufzeichnung des Interviews.

Allfällige Fragen der Interviewpartnerin klären.

Teil I: Zusammenarbeit innerhalb des SSA-Teams

Gesprächseröffnung

Erzählaufforderung: Erwartungen und Vorstellungen an die Zusammenarbeit im Team

„Wie stellst Du Dir eine förderliche und effektive Zusammenarbeit im Team vor?“

Allgemeine und spezifische Sondierungen

Thema	Frage	Zurückspiegelung, Verständnis- und Konfrontationsfragen
Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> Wie sind Deine Erwartungen in Bezug auf die Zusammenarbeit im Team? 	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> Wie stellst Du Dir eine funktionale und zweckmässige Aufgabenverteilung vor und was müsste diesbezüglich unternommen werden? Wie empfindest Du die bis anhin vereinbarte Häufigkeit der Teamsitzungen? 	<ul style="list-style-type: none"> Welche Regeln und Abmachungen findest Du förderlich? Welche findest Du hinderlich?
Teamkultur: Gemeinsame Perspektiven	<ul style="list-style-type: none"> Was heisst es für Dich, in einem Team gemeinsame Perspektiven zu haben und was braucht es dafür? 	
Rollen	<ul style="list-style-type: none"> Gibt es Rollen im Team? <ul style="list-style-type: none"> → Wenn Antwort „Ja“ auf erste Frage: <ul style="list-style-type: none"> Gibt es offizielle und inoffizielle Rollen im Team? Welche Rolle nimmst Du innerhalb des Teams ein, warum und entspricht Dir diese Rolle? → Wenn Antwort „Nein“ auf erste Frage: <ul style="list-style-type: none"> Warum sind keine offensichtlichen Rollen definiert? 	
Umgangsformen I: Konflikte	<ul style="list-style-type: none"> Wie gehst Du mit Differenzen im Team um? 	<ul style="list-style-type: none"> Werden Konflikte mit der Führungsperson besprochen und gelöst?
Umgangsformen II: Feedback	<ul style="list-style-type: none"> Gebt ihr Euch gegenseitig Feedback und Rückmeldungen während der täglichen Arbeit? 	

Ad-hoc-Fragen

Ressourcen

- Wie gehst Du mit dem Faktor Zeit um?

Führung

- Was erwartest Du von einer Führungsperson?

Organisationskultur

- Werden die Teamarbeit und Teamleistungen Deiner Ansicht nach von der Organisation anerkannt?

Teil II: Zusammenarbeit mit den Schuleinheiten

Allgemeine und spezifische Sondierungen

Thema	Frage	Zurückspiegelung, Verständnis- und Konfrontationsfragen
Zielorientierung	<ul style="list-style-type: none"> Ist der Auftrag an die Schulsozialarbeit klar? 	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> Gibt es formale Aufgabenteilungen zwischen der Schulsozialarbeit und den Schuleinheiten? Welche Art von Unterstützung erwartest Du von den Schuleinheiten? 	<ul style="list-style-type: none"> Welche Regeln und Abmachungen gibt es mit den Schuleinheiten, welche findest Du förderlich und welche findest Du hinderlich?
Erwartungen und Vorstellung	<ul style="list-style-type: none"> Welche Erwartungen und Vorstellungen hast Du an die Zusammenarbeit mit den Schuleinheiten? Werden diese erfüllt? Wenn nicht, warum nicht? 	
Rollen	<ul style="list-style-type: none"> Welche Rolle nimmst Du gegenüber den Schuleinheiten ein? Welche Rolle nimmt die Schuleinheit Dir gegenüber respektive gegenüber dem SSA-Team ein? 	
Umgangsformen	<ul style="list-style-type: none"> Wie schätzt Du die Kommunikation mit den Schuleinheiten ein? Werden Probleme, Differenzen und Konflikte mit den Schuleinheiten angesprochen? Werden Kritik und Feedback in der täglichen Arbeit geäußert? 	
Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> Welche Verantwortung und Entscheidungskompetenzen hast Du als Schulsozialarbeiter/in gegenüber den Schuleinheiten? 	<ul style="list-style-type: none"> Was geschieht, wenn Du und die Schuleinheit Euch nicht einig seid über einen Fall?
Ad-hoc-Fragen		
Organisationskultur	<ul style="list-style-type: none"> Wie würdest du die Kultur in der Organisation / Institution charakterisieren? 	

Abschluss

Dank für Teilnahme an Interview.

Allfällige Fragen und ergänzende Kommentare der Interviewpartnerin / des Interviewpartners klären.

Erläuterung weiteres Vorgehen.

8. Fragebogen Führungsperson

Kernaspekt	Frage	Antwort
Qualitätsentwicklung	<ul style="list-style-type: none">• Gibt es eine feste und erreichbare Ansprechperson aus der Schulleitung für die SSA?	
	<ul style="list-style-type: none">• Gibt es eine Kooperationsvereinbarung zwischen der Schule/Schuleinheiten und der SSA?	
	<ul style="list-style-type: none">• Nehmen die Schulsozialarbeiter/innen an außerschulischen Gremien, Mediationen und Konfliktbearbeitungsstrategieseminaren teil?	

9. Interviewleitfaden Führungsperson

Einstieg Einverständnis für Aufzeichnung des Interviews.
Ablehnung von Fragen erlaubt.
Allfällige Fragen des Interviewpartners klären.

Kernaspekt	Frage	Antwort
Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Form der Zusammenarbeit innerhalb des SSA-Teams ist aus Sicht der Leitungsfunktion förderlich und nützlich? • Welche Form der Zusammenarbeit zwischen dem SSA-Team und den Schuleinheiten ist aus Sicht der Leitungsfunktion ergiebig? 	
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Wie sinnvoll erachtest Du die Vereinbarung von Regeln und Abmachungen (wie beispielsweise eine Vereinbarung über regelmässige Treffen) zwischen den Schulsozialarbeiter/innen und ihren jeweiligen Schulleiter/innen? 	
Austausch-Gefässe	<ul style="list-style-type: none"> • Wie nützlich und gewinnbringend ist Deiner Ansicht nach der Teamnachmittag? 	
Schulsozialarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Ist klar definiert, was und wohin die Schulsozialarbeit Dübendorf will? • Wer ist in diesem Prozess involviert? • Was ist wichtiger, Präsenz in den Schulhäusern oder Erreichbarkeit? 	
Rollen	<ul style="list-style-type: none"> • Braucht es offizielle Rollen im SSA-Team und wenn ja, welche Rollen wären sinnvoll und warum? • Welche Rolle nimmt die Leitungsfunktion zwischen dem SSA-Team und den Schuleinheiten ein? 	
Führungsposition	<ul style="list-style-type: none"> • Was kann die Führung zum Teambildungsprozess beitragen? • Wie kann die Führungsposition die Arbeit der Sozialarbeiter/innen angemessen beurteilen? • Welche Möglichkeiten bringt der Führungswechsel im Sommer? 	
Auftragserteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt die Führungsperson Aufträge für gemeinsame Projekte wie beispielsweise ein Gewaltpräventionskonzept? 	

Handreichung

- Was heisst partnerschaftlich?
- Wie könnte das SSA-Team eine gemeinsame Haltung gegenüber den Schuleinheiten entwickeln?

Systeme

- Wie wirken die zwei Systeme aufeinander - Schule und Soziale Arbeit?

Abschluss

Dank für Teilnahme an Interview.

Allfällige Fragen und ergänzende Kommentare des Interviewpartners klären.

Erläuterung weiteres Vorgehen.



Schulsozialarbeit

an der Primarschule Dübendorf

Handreichung
Genehmigt durch die Primarschulpflege am 13.12.2011



Inhalt		Seite
1. Ausgangslage und Leitidee		3
2. Ziele	Übergeordnete Ziele Umsetzungsziele	4
3. Zielgruppen	Schülerinnen und Schüler Lehrpersonen Eltern Schulleitungen und Schulteams	5
4. Leistungen der Schulsozialarbeit	Präsenz Beratung und Begleitung Intervention in schwierigen Situationen Schulinterne Leistungen/Prävention Triage und Vermittlung Vernetzung mit anderen Diensten und Stellen	6
5. Arbeitsweise und Grundsätze	Methode Niederschwelligkeit Präventiver Ansatz Hilfe zur Selbsthilfe Systemorientierung Ressourcenorientierung Prozessorientierung Beziehungsarbeit Prioritäten Freiwilligkeit und Verpflichtung Transparenz Schweigepflicht, Datenschutz und Aktenführung Entwicklung und Qualitätssicherung Arbeitsdokumentation	7
6. Partner der Schulsozialarbeit	Team Schulsozialarbeit der Primarschule Dübendorf Schulleitung Schulteam Klassenlehrpersonen Sonderpädagogische Fachpersonen Schulpsychologischer Beratungsdienst Jugend- und Familienberatung Bezugspersonen im Freundes- und Familienkreis Sozialarbeit der Sekundarschule Kinder- und Jugendarbeit Dübendorf/ Kirchliche Jugendarbeit Horte und Tagesfamilien Lokale Vereine Polizei	10
7. Rahmenbedingungen	Unterstellung Fachliche Begleitung Qualitätssicherung Vernetzung Lohn Anstellung und Präsenzzeiten Stellenprozente Zuteilung zu den Schulhäusern Infrastruktur und Ausstattung Präsenz und Erreichbarkeit Anforderungsprofil	13

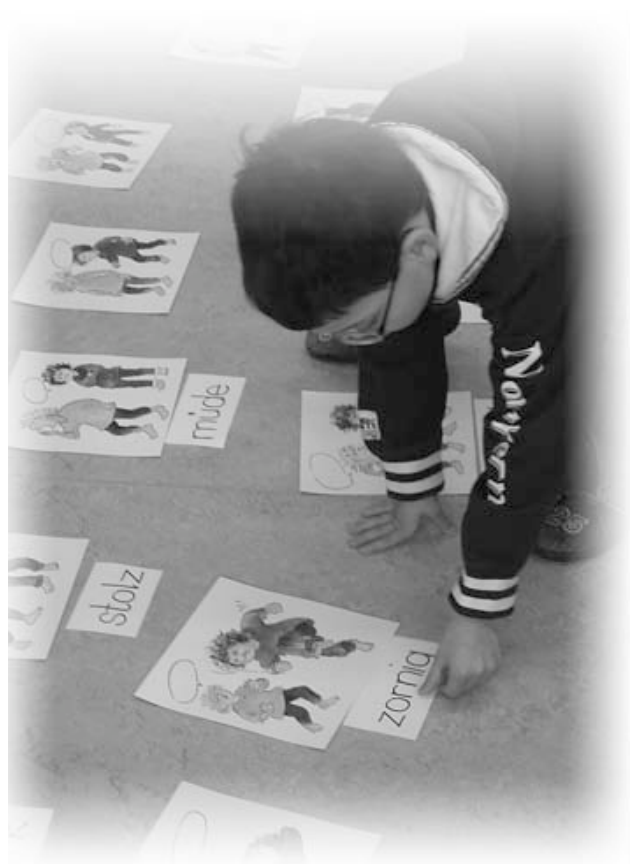
1. Ausgangslage und Leitidee

Mit den gesellschaftlichen und familiären Veränderungen haben sich auch die Bedingungen und die Anforderungen in der Schule verändert:

Dübendorf ist mit rund 24'800 Einwohnern und einen Ausländeranteil von über 30 % eine typische Agglomerationsgemeinde von Zürich.

Die Bevölkerung ist von sozialen Herausforderungen betroffen, welche für Agglomerationsgemeinden charakteristisch sind: Migration, Jugendkriminalität, familiäre Gewalt, Verschuldung und Armut, Prostitution und Ausländerfeindlichkeit. Kinder aus belasteten Familien fallen oft auch in der Schule auf. Die Klassen sind somit mehr oder weniger direkt von diesen Problemen betroffen. Die Lehrpersonen müssen im Schulalltag mit vielfältigen daraus folgenden Herausforderungen umgehen.

Zusammenfassend haben sich in den letzten Jahrzehnten die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen stark verändert. Die persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Kontexte sind heute spannungsreicher und konfliktgeladener als noch vor 10 oder 20 Jahren. Die Schulsozialarbeit bietet die Möglichkeit, diesen aktuellen Herausforderungen zu begegnen. Denn sie kann die erzieherischen Ressourcen stärken und die Bildungs- und Sozialisationsprozesse der Kinder und Jugendlichen unterstützen helfen



2. Ziele

Übergeordnete Ziele

Durch Beratung, Begleitung und den Einbezug von Ressourcen innerhalb und ausserhalb der Schule fördert die Schulsozialarbeit die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Problemen, welche soziale Ursachen haben. Das Ziel ist schlussendlich, die Kinder und Jugendlichen zu befähigen, ihr Leben für sie und ihre Umwelt zufriedenstellend zu gestalten.

Die Schulsozialarbeit fördert mit ihrer Arbeit die Entwicklung eines Schulumfeldes, in welchem sich die Schülerinnen und Schüler wohlfühlen und gerne lernen.

Umsetzungsziele

1. Die Schulsozialarbeit berät und unterstützt gefährdete Kinder und Jugendliche und deren Umfeld (Lehrpersonen, Eltern, weitere Bezugspersonen) bei der Bewältigung von sozialen Problemen.

2. Die Schulsozialarbeit nimmt eine Drehscheiben- und Vermittlungsfunktion wahr. Sie kennt die bestehenden Ressourcen innerhalb und ausserhalb der Schule und setzt diese optimal ein.

3. Die Schulsozialarbeit ist im Schulhaus präsent und in Krisensituationen schnell verfügbar.

4. Schulsozialarbeit wirkt dank früher Intervention präventiv. Damit leistet sie einen Beitrag, um sozialen Problemen vorzubeugen oder diese schon in einem frühen Stadium zu erkennen und zu bearbeiten.

5. Die Schulsozialarbeit unterstützt Lehrpersonen in der Bearbeitung sozialer Probleme.



3. Zielgruppen

Das Angebot der Schulsozialarbeit richtet sich an:

Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schüler erhalten vor Ort rasch und unbürokratisch Hilfe und Beratung bei sozialen oder persönlichen Problemen und Unterstützung in Krisensituationen.

Lehrpersonen

Lehrpersonen werden in ihrem Erziehungsauftrag unterstützt und für soziale Fragestellungen sensibilisiert.

Problematische Situationen von Einzelnen oder Gruppen werden auf Wunsch der Lehrperson bzw. der Schule gemeinsam aufgegriffen und bearbeitet.

Eltern

Eltern können Beratung und Unterstützung bei Erziehungsfragen sowie bei sozialen und persönlichen Problemen ihres Kindes in Anspruch nehmen.

Schulleitungen und Schulteams

Die Schulleitung und das Schulhausteam werden bei der Erarbeitung und Durchführung von Interventions-, Integrations- und Präventionsmaßnahmen unterstützt.



4. Leistungen der Schulsozialarbeit

Die Tätigkeit der Schulsozialarbeit beinhaltet Einzelfallarbeit, die Arbeit mit Gruppen und Klassen, sowie Projekte für die ganze Schule. Sie bietet an der Primarschule Dübendorf die folgenden Leistungen an:

Präsenz

- Unmittelbare Präsenz in der Schule mit festen Bürozeiten oder telefonische Erreichbarkeit zwecks niederschwelliger Kontaktaufnahme.
- In den verschiedenen Aussenstellen wie Kindergärten, Horte oder Schulhaus Gfenn ist aus Ressourcengründen keine regelmässige Präsenz vorgesehen. Die Schulsozialarbeit ist hier auftragsorientiert tätig.

Beratung und Begleitung

- Beratung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit persönlichen, sozialen und/oder familiären Problemen. Die Beratung kann als Einzel- oder Gruppenberatung stattfinden.
- Beratung von Eltern, Familien und/oder Lehrpersonen als Ergänzung einer Schüler- oder Schülerinnenberatung.
- Beratung (kein Coaching) von Lehrpersonen, Schulleitungen, Hortleitungen und Behörden bei sozialen Fragestellungen.
- Beratung von Eltern in problematischen Situationen ihrer Kinder, in Erziehungsfragen und zur Klärung familiärer Probleme (in der Regel bis zu 5 Sitzungen).

Intervention¹ in schwierigen Situationen

- Intervention bei Schülerinnen und Schülern in Krisensituationen mit dringendem Handlungsbedarf.
- Intervention bei Konflikten zwischen Schülerinnen und Schülern.
- Intervention in Schulklassen bei Krisen und Konfliktsituationen auf

¹ Im Sinne sekundärer und tertiärer Prävention.

Verlangen und in Absprache mit den Lehrpersonen und der Schulleitung, in Zusammenarbeit und mit aktiver Beteiligung der Lehrperson.

Schulinterne Leistungen/Prävention²

- Fachliche Unterstützung der Schule und von Lehrpersonen bei Projekten und präventiven Angeboten zur Erreichung einer konfliktfähigen, integrativen und gewaltfreien Schulhauskultur.
- Begleitung von schulinternen Konfliktlösungsprogrammen (Pacemaker, Chili, etc.)
- Regelmässiger Austausch mit der Schulleitung zur Planung von Integrations- und Präventionsmassnahmen, Sensibilisierung bezüglich problematischer Entwicklungen und Tendenzen, Vermittlung weiterführender Angebote.
- Fachliche Unterstützung und Beratung der Lehrpersonen im Umgang mit sozialen Problemen und Konflikten innerhalb der Klasse oder mit einzelnen Schülerinnen und Schülern bei sozialen Konfliktsituationen.
- Teilnahme an Konferenzen, schulischen Sitzungen und in Arbeitsgruppen
- themenspezifisch und nach Absprache.

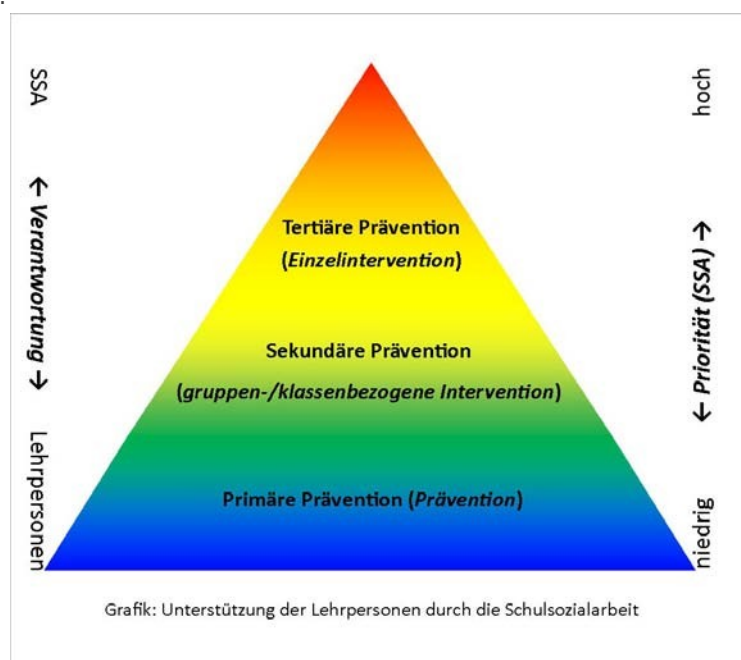
² Im Sinne primärer Prävention.

Triage und Vermittlung

- Triage und Weitervermittlung von Schülerinnen, Schülern und Eltern an Fachstellen (Jugend- und Familienberatung, Schulpsychologischer Dienst, Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst usw.) bei Problemstellungen, die psychologische Abklärungen, Therapien, längerfristige Begleitungen oder andere spezielle Massnahmen bedingen.

Vernetzung mit anderen Stellen und Diensten

- Erschliessen von Ressourcen in der Gemeinde.
- Fallspezifische interdisziplinäre und interinstitutionelle Zusammenarbeit mit der Jugend- und Familienberatung, dem Schulpsychologischen Dienst, den Betreuungspersonen der schulgängigen Angebote, der Kinder- und Jugendarbeit, dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst, dem Schularzt, der Schulsozialarbeit und den Schulleitungen der Sekundarstufe u.a.
- Führen einer Auswahl an Dokumentationen und Informationen zu spezifischen Themen und Angeboten für die Zielgruppen.



5. Arbeitsweise und Grundsätze

Methoden

Die Schulsozialarbeit orientiert sich in ihrem Menschenbild und in ihrer Arbeitsmethodik an den Grundsätzen der Sozialen Arbeit. Ihre Methoden sind die Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit, Projektarbeit und Gemeinwesenarbeit.

Niederschwelligkeit

Schulsozialarbeit arbeitet niederschwellig, das heisst sie ist nahe bei den Betroffenen und kann dadurch frühzeitig und effizient eingreifen und Problemlösungsprozesse begleiten.

Präventiver Ansatz

Schulsozialarbeit hilft der Schule, soziale Probleme frühzeitig zu erkennen und unterstützt sie, diese zu entschärfen oder zu lösen.

Hilfe zur Selbsthilfe

Die Schulsozialarbeit übernimmt eine vorübergehende Unterstützungsfunktion, wo soziale Netze nicht mehr funktionieren oder überfordert sind. Ziel der Arbeit ist es jedoch immer, die Verantwortung wieder an die Betroffenen und ihr Umfeld zurück zu geben und diese zu befähigen, ihren eigenen Weg selbstständig weiter zu gehen.

Systemorientierung

Obschon Schulsozialarbeit im Teilsystem Schule wirkt, reichen die Lösungsansätze weit über den schulischen Rahmen hinaus. Schulsozialarbeiterisches Denken ist systemorientiert und nicht ausschliesslich auf das Individuum bezogen. Daher setzt sich Schulsozialarbeit konstruktiv mit Systemen wie Schule, Familie, Peergroups und Gesellschaft auseinander und bindet diese in ihre Arbeit mit ein.

Ressourcenorientierung

Die Beratung der Schulsozialarbeitenden basiert auf dem Grundsatz, die vorhandenen Stärken und Fähigkeiten des Einzelnen zu fördern und weiter zu entwickeln. Sie greift bestehende Probleme auf, geht sie unter Einbezug der Stärken aller Beteiligten gemeinsam an, um so das Selbstwertgefühl der Heranwachsenden zu stärken.

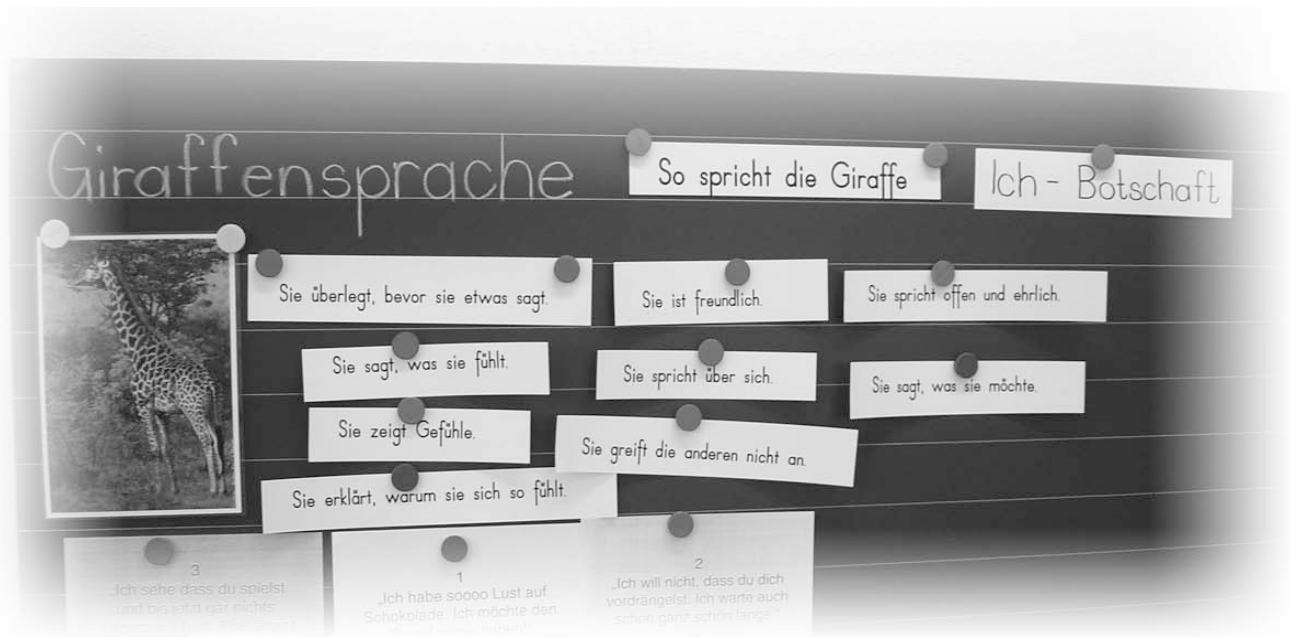
Prozessorientierung

Die Schulsozialarbeit begleitet einen eingeleiteten Prozess, überprüft regelmässig vereinbarte Massnahmen und Abmachungen und nimmt bei Bedarf Anpassungen vor. Sie trägt so zu nachhaltigen Verbesserungen bei.

Beziehungsarbeit

Der Aufbau einer Beziehung, die von Vertrauen und Transparenz geprägt ist, bildet die Grundlage, um überhaupt Unterstützung anbieten zu können.





Prioritäten

Die Schulsozialarbeit arbeitet prioritär in der Einzelfallarbeit und Krisenintervention und stellt die Präsenz im Schulhaus sicher. Das einzelne Kind steht dabei im Zentrum.

Langfristig strebt die Schulsozialarbeit mit ihrer präventiven Arbeit an, den Bedarf an Krisenintervention verringern zu können.

Freiwilligkeit und Verpflichtung

Die Freiwilligkeit ist ein wichtiges Prinzip in der niederschweligen Beratung. Wer aus eigener Initiative die Schulsozialarbeit aufsucht, nimmt

die Beratung freiwillig in Anspruch und kann sie auch jederzeit wieder beenden.

Die obligatorische Schule hat jedoch neben der Wissensvermittlung auch eine erzieherische Aufgabe* und die gesetzliche Pflicht des Schutzes der ihr anvertrauten Kinder vor Gefährdung. Beeinträchtigt daher das Verhalten von SchülerInnen oder Schülergruppen den Schulbetrieb oder einzelne SchülerInnen der-massen, dass eine Verhaltensänderung oder das Lösen der anstehenden Probleme für die Schule unumgänglich ist, können diese SchülerInnen oder diese Schülergruppe durch die Schulleitung zur Zusammenarbeit mit der

Schulsozialarbeit verpflichtet werden. Durch gezielte Motivationsarbeit ist dabei eine kooperative Zusammenarbeit aller Beteiligten anzustreben.

Transparenz

Die Schulsozialarbeit legt Wert auf Transparenz gegenüber allen Beteiligten.

Zu gegebener Zeit, in der Regel nach der dritten Beratung mit einer Schülerin oder einem Schüler, sind Eltern und Lehrperson darüber zu informieren, dass eine Beratung durch die SSA stattfindet. Ausnahmen in begründeten Fällen müssen durch die Schulleitung genehmigt werden.

*Volksschulgesetz §2: «Die Volksschule erzieht zu einem Verhalten, das sich an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen orientiert. Dabei wahrt sie die Glaubens- und Gewissensfreiheit und nimmt auf Minderheiten Rücksicht. Sie fördert Mädchen und Knaben gleichermassen.

Die Volksschule ergänzt die Erziehung in der Familie. Schulbehörden, Lehrkräfte, Eltern und bei Bedarf die zuständigen Organe der Jugendhilfe arbeiten zusammen.

...

Die Volksschule vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten; sie führt zum Erkennen von Zusammenhängen. Sie fördert die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt und strebt die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu selbstständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen an. ...»

Schweigepflicht, Datenschutz und Aktenführung

Schulsozialarbeitende unterstehen der beruflichen Schweigepflicht und haben die Bestimmungen des Datenschutzes zu beachten. Die Schulsozialarbeit orientiert sich an den Vorgaben des Kantons und der Gemeinde.

-> Merkblatt Volksschulamt «Umgang mit Schülerdaten» (Anhang 3)

-> Merkblatt Volksschulamt «Anzeige- und Auskunftspflicht von Schulpflegern, Schulleitungen und Lehrpersonen.»

Der Einbezug von ausserschulischen Stellen bedarf der ausdrücklichen Einwilligung der Eltern. Willigen die Eltern nicht ein und ist ohne den Einbezug das Kindeswohl gefährdet, wendet sich die Schulsozialarbeit an die Schulleitung, welche eine Meldung an die Vormundschaftsbehörde prüft. Diese entscheidet über allfällige zu verordnende Massnahmen.

Entwicklung und Qualitätssicherung

Für die professionelle Schulsozialarbeit sind die Reflexion, die Evaluation und der Austausch im Team und mit anderen Fachleuten sowie Weiterbildung die Basis für eine laufende Weiterentwicklung der eigenen Arbeit.

Arbeitsdokumentation

Die Schulsozialarbeitenden dokumentieren ihre Arbeit:

- qualitativ (fallbezogen) mit der elektronischen Dokumentation der bearbeiteten Fälle.
- quantitativ mit einer Excel-basierten Arbeitszeiterfassung.



6. Partner der Schulsozialarbeit

Die Leistungen „Triage und Vermittlung“ sowie „Vernetzung mit anderen Stellen und Diensten“ bietet die Schulsozialarbeit (SSA) mit den folgenden Partnern an:

Team Schulsozialarbeit der Primarschule Dübendorf

Die Schulsozialarbeitenden der verschiedenen Schuleinheiten haben dieselben Aufgaben und arbeiten als Team zusammen. Sie tauschen sich regelmässig aus, um gegenseitig Unterstützung in der Lösung von Problemsituationen zu erhalten und das erworbene Wissen weiter zu geben. Die einzelnen Schulsozialarbeitenden tragen mit ihrem spezifi-

schon fachlichen Hintergrund, ihrer Erfahrung, ihrem durch Weiterbildung erworbenen Wissen und ihren Kontakten zu Ressourcen ausserhalb der Schule dazu bei, die Schulsozialarbeit der Primarschule Dübendorf zu entwickeln und als Kompetenzzentrum in sozialen Fragen zu etablieren.

Schulleitung

Die Schulleitung und die Schulsozialarbeit arbeiten partnerschaftlich zusammen. In einem regelmässigen Austausch klären sie Erwartungen, Rollenverständnis und Zielsetzungen, planen Integrations- und Präventionsmassnahmen und überprüfen deren Zielerreichung. Die Schulleitung bezieht die Schulsozialarbeit nach

Bedarf bei Teamsitzungen, Jahresplanung, Teamweiterbildungen und Arbeitsgruppen mit ein. Die Schulsozialarbeit nimmt an Sitzungen des Schulteams mit beratender Stimme teil.

Schulsozialarbeit und Schulleitung informieren sich gegenseitig über ihre aktuelle Arbeit.

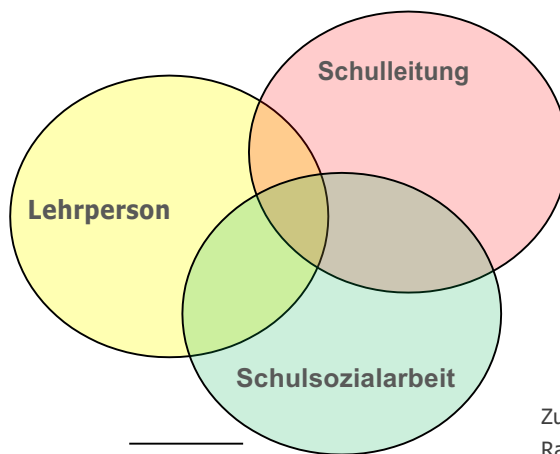
Im Sinne der Prävention und Früherkennung informiert die Schulsozialarbeit die Schulleitung über problematische Entwicklungen im sozialen Bereich, welche die Schule direkt oder indirekt betreffen, und berät sie in Bezug auf mögliche Massnahmen.

Schnittflächen Schulsozialarbeit - Schulleitung:

Die Aufgabenbereiche innerhalb der Schule können nicht immer klar abgegrenzt werden, sondern überschneiden sich oft («Schnittflächen»). Bei Schulhausprojekten oder Pausenplatzgestaltungen oder bei der Lösung von sozialen Problemen beispielsweise, können je nachdem Schulleitung oder Schulsozialarbeit die Leitungsfunktion übernehmen. Wichtig ist dabei die vorgängige Klärung der Rollen, eine enge Zusammenarbeit und gute Kommunikation.

Zusammenarbeit, wenn es um Probleme geht, die z.B. eine Versetzung oder auswärtige Schulung notwendig machen, den Schulbetrieb stark tangieren, das Kindeswohl gefährdet ist, etc.

† Pflicht der Lehrperson und/oder Schulsozialarbeit, die Schulleitung zu gegebener Zeit zu informieren.



Zusammenarbeit mit:
TherapeutInnen
HeilpädagogInnen
DaZ-Lehrpersonen
Hort
Hauswart

Zusammenarbeit, wenn es um einzelne Kinder, Gruppen oder ganze Klassen geht.

Zusammenarbeit z.B. im Rahmen eines Schulhausprojektes

Zuständigkeitsbereiche:

Schulleitung	Schulsozialarbeit:
<ul style="list-style-type: none"> - Personalfragen - Anordnung disziplinarischer Massnahmen - Teamkultur - Schullaufbahntscheidungen - Schulentwicklung - Qualitätssicherung - Gefährdungsmeldung (-> Ablauf Gefährdungsmeldung) 	<ul style="list-style-type: none"> - Erziehungsberatung - Soziale Fragestellungen - Niederschwelliges Gesprächsangebot

Schulteam

Die Schulsozialarbeitenden arbeiten mit dem Schulteam zusammen und werden in das schulinterne Informationssystem mit einbezogen.

Im Schulteam leistet die Schulsozialarbeit einen Beitrag zur Kompetenzerweiterung in sozialen Fragestellungen.

Die Schulsozialarbeitenden kennen die Regeln der Schulhäuser und tragen diese mit.

In erster Linie in der Verantwortung des Lehrerteams und der einzelnen Lehrpersonen liegt die Förderung der Sozialkompetenz von Schülerinnen und Schülern sowie die Bereitstellung eines Umfeldes, welches problem- und konfliktthemend wirkt.

Die Aufgabe der Schulsozialarbeit ist es, das Lehrerteam und seine Mitglieder fachlich zu unterstützen und dort Hilfestellung zu leisten, wo ein soziales Problem aus fachlichen oder zeitlichen Gründen nicht mehr gelöst werden kann.

Klassenlehrpersonen

Die Klassenlehrperson trägt die Gesamtverantwortung für die Klasse und den von ihr erteilten Unterricht. Sie ist erste Ansprechperson für Eltern bei auftretenden Schwierigkeiten, aussergewöhnlichen Ereignissen oder einer aussergewöhnlichen Entwicklung von Leistung und Verhalten der SchülerInnen. („Fallführung“) Es ist in diesen Fällen möglich, dass die Klassenlehrperson Teile der Fallführung (z. B. Ansprechperson für alle am Fall beteiligten Personen, Kommunikation unter den Beteiligten oder Koordination des weiteren Vorgehens) für eine bestimmte Zeit delegiert. Dies erfordert eine klare und dokumentierte Rollen- und Auftragsklärung.

Die Klassenlehrperson kann die SSA zur Beratung beiziehen, ein Kind bei der SSA anmelden oder es ermutigen, sich selbst an sie zu wenden.



Die Klassenlehrperson tut dies, wenn sie die familiäre Situation oder andere soziale Konflikte für das Abfallen von Schulleistungen oder auffälligem Verhalten vermutet oder wahrnimmt.

Sonderpädagogische Fachpersonen

Wenn sonderpädagogische Fachlehrkräfte oder Therapeuten die familiäre Situation eines Kindes als problematisch für dessen Entwicklung einschätzen oder in erster Linie soziale Probleme als Ursache für Lernstörungen vermuten, können sie die Schulsozialarbeit zur Beratung und Unterstützung beiziehen.

Die Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und der Kurse für heimatliche Sprache und Kultur (HSK) sind wichtige Partner, um Integrationsproblemen vorzubeugen und bereits bestehende, durch mangelnde Integration mit verursachte Probleme, zu lösen.

Schulpsychologischer Beratungsdienst

Schulsozialarbeit und Schulpsychologischer Beratungsdienst (SPBD) arbeiten eng zusammen, da beide im Bereich von Problemen, Krisen- und Konfliktsituationen tätig sind. Während sich die Schulsozialarbeit hauptsächlich mit sozialen, milieubedingten und persönlichen Problemen befasst, ist der Schulpsychologische Beratungsdienst zuständig für psychologische Fragestellungen aus dem Bereich Lernen und Entwicklung.

Wenn es um Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen geht, gibt es Überschneidungen in der Zusammenarbeit. Oft spielen verschiedene Faktoren eine Rolle und es sind verschiedene Stellen involviert, um die Probleme zu lösen. Um die Überschneidungen in der Arbeit gut zu koordinieren führen die Schulsozialarbeit und der Schulpsychologische Beratungsdienst in regelmässigen Abständen Sitzungen durch, um zentrale Informationen auszutauschen und wichtige Absprachen zu treffen.

Jugend- und Familienberatung (JFB)

Die Jugend- und Familienberatung (JFB) unterstützt und berät Familien oder einzelne Mitglieder von Familien in schwierigen Lebenssituationen, in denen sie nicht mehr alleine zurechtkommen und dadurch das Wohl von Kindern gefährdet ist. Zudem führt die Jugend- und Familienberatung im Auftrag von Gerichten oder der Vormundschaftsbehörde auch Abklärungen in Familien durch.

Die Schulsozialarbeit arbeitet mit der Jugend- und Familienberatung zusammen.

Bezugspersonen im Freundes- und Familienkreis

Bezugspersonen im Freundeskreis und im weiteren familiären Umfeld sind oft die wichtigsten Stützen in schwierigen persönlichen Situationen. Daher unterstützen Schulsozialarbeitende Schülerinnen und

Schüler, in schwierigen Situationen Beziehungen zu solchen Bezugspersonen aufzubauen und zu pflegen. Sie gewährleisten damit die Nachhaltigkeit ihrer Arbeit und legen die Fähigkeit, Probleme zu lösen, wieder zurück in die Hände der Betroffenen und ihres Umfeldes.

Schulsozialarbeit der Sekundarschule

Die Schulsozialarbeit der Primarschule vernetzt sich aktiv mit der Schulsozialarbeit der Sekundarschule.

Kinder- und Jugendarbeit Dübendorf/ Kirchliche Jugendarbeit

Die Kinder- und Jugendarbeit Dübendorf (KJAD) und die JugendarbeiterInnen der reformierten und katholischen Kirche sind vorwiegend im Freizeitbereich tätig. Die Schulsozialarbeit arbeitet mit diesen im Übergang zwischen Schule und Freizeit bei Bedarf zusammen und koordiniert die Aktivitäten.

Horte und Tagesfamilien

HortleiterInnen, MittagstischleiterInnen und Tagesfamilien sind dort Partner, wo es darum geht, Kinder mit Hilfe einer Tagesbetreuung zusätzlich zu unterstützen. Betreuungspersonen in Hort und Tagesfamilien nehmen aber auch schwierige Entwicklungen bei Kindern und ihrem Umfeld zu einem frühen Zeitpunkt wahr und können einen Beitrag leisten, um weiteren negativen Entwicklungen frühzeitig mit geeigneten Massnahmen zu begegnen.

Lokale Vereine

Vereine und das Vereinsleben schaffen Kontakte zu Gleichaltrigen und konstruktive Betätigungsmöglichkeiten. Sie verfügen damit über eine grosse Integrationskraft. Den Schulsozialarbeitenden sind die lokalen Vereine bekannt, um Schülerinnen und Schüler bei Bedarf auf diese Angebote hinzuweisen.

Polizei

Wenn das Verhalten von Schülerinnen und Schülern in den Bereich von Straftaten kommt, arbeiten die Schulsozialarbeitenden mit dem Jugenddienst der Kantonspolizei zusammen.



7. Rahmenbedingungen

Unterstellung

Die Schulsozialarbeit der Primarschule Dübendorf ist fachlich, administrativ und personell der Dienstleitung Unterstützende Dienste (DLU) unterstellt. Diese übernimmt insbesondere folgende Aufgaben:

- Gesamtleitung
- Verantwortung für die Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit
- Überprüfung der Qualität
- Beurteilung der Leistungen
- Durchführung der Mitarbeiterbeurteilung unter Berücksichtigung der Rückmeldungen sowohl der zuständigen Schulleitung wie auch der fachlichen Begleitung.
- Auswahlverfahren für die Anstellung neuer SchulsozialarbeiterInnen in Zusammenarbeit mit den Schulleitungen und der Schulsozialarbeit.

Fachliche Begleitung

Für die sozialarbeiterisch-fachliche Begleitung der Schulsozialarbeit ist das Amt für Jugend und Berufsberatung, Fachstelle Schulsozialarbeit (AJB) zuständig. Die fachliche Begleitung beinhaltet regelmässige Fach- und Fallbesprechungen mit den SchulsozialarbeiterInnen sowie Koordination eines Fachaustausches mit anderen Schulsozialarbeitenden im Bezirksteil Dübendorf. Sie kann - beratend - bei der Anstellung neuer Mitarbeitenden hinzugezogen werden. Die Leistungen sind in einem separaten Leistungsvertrag mit dem Amt für Jugend und Berufsberatung Kanton Zürich, Region Ost geregelt.

Die fachliche Begleitung des AJB und die Dienstleitung Unterstützende Dienste sprechen sich gegenseitig ab und pflegen die Zusammenarbeit.

Qualitätssicherung

Die Dienstleitung Unterstützende Dienste holt regelmässig von den Schulleitenden sowie weiteren Dienstleistungsbezügern der SSA Rückmel-

dungen zur Tätigkeit der Schulsozialarbeitenden ein.

Vernetzung

Die Schulsozialarbeitenden teilen sich die Kontaktpflege und Koordination mit den einzelnen Partnern, Stellen und Organisationen auf und entsenden jeweils eine Vertretung an Sitzungen und Koordinationstreffen, um den Aufwand für Sitzungen im Rahmen zu halten.

Lohn

Einreihung in Lohnklasse 17 gemäss kantonalen Lohnrichtlinien.

Anstellung und Präsenzzeiten

Die Anstellung erfolgt in Jahresarbeitszeit. Die Schulsozialarbeitenden erfüllen ihre Arbeitszeit innerhalb von 40 Wochen (39 Schulwochen plus eine Woche ausserhalb der Schulzeit).

Stellenprozente

Die Primarschule Dübendorf wird zurzeit von ca. 1730 Schülerinnen und Schülern besucht, vom Kindergarten bis zur 6. Klasse. Der Kanton empfiehlt für die Anstellung von Schulsozialarbeitenden 100 Stellenprozente auf 600-900 Kinder. Dies würde für Dübendorf 192 bis maximal 288 Stellenprozente bedeuten.

Die Schulsozialarbeit Dübendorf liegt mit 200 Stellenprozent knapp über dem Minimum. Dies ermöglicht die Anstellung von 3-4 Schulsozialarbeitenden mit einem Pensum von je 50-80%.

Zuteilung zu den Schulhäusern

Jeder Schuleinheit ist nach Möglichkeit eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter zugeteilt. Die Dienstleitung Unterstützende Dienste

teilt in Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit und der Schulleiterkonferenz (KoKoS) die Stellenprozente und die Schulsozialarbeitenden den Schuleinheiten zu.

In Krisensituationen oder bei speziellen Problemstellungen, wenn zum Beispiel explizit ein Mann oder eine Frau gebraucht wird oder jemand, der sich mit einem speziellen Kulturkreis auskennt, kann der oder die Schulsozialarbeitende einer anderen Schuleinheit beigezogen werden. In Absprache mit der Koordinationskonferenz Schule (KoKoS) können schuleinheitsübergreifende Projekte geplant und umgesetzt werden.

Infrastruktur und Ausstattung

Jedem Schulsozialarbeitenden wird folgende Infrastruktur zur Verfügung gestellt:

- Fest zugewiesener und entsprechend ausgestatteter Beratungsraum während der Anwesenheit in den zu betreuenden Schulhäusern.
- gemeinsamer Arbeitsplatz im zentralen Büro der Schulsozialarbeit.
- Notebook mit Internetanschluss in den zu betreuenden Schulhäusern.
- Handy
- gemeinsame zentrale Telefonnummer
- elektronisches Tool zur Dokumentation und Evaluation der geleisteten Arbeit.

Präsenz und Erreichbarkeit

Die Schulsozialarbeitenden organisieren sich administrativ so, dass sie möglichst oft in der Schuleinheit präsent sind und lediglich ein- bis zweimal wöchentlich im zentralen Büro tätig sind.

Die Schulsozialarbeitenden haben in den einzelnen Schulhäusern feste Präsenzzeiten und achten auf eine regelmässige Präsenz in den Lehrerzimmern und auf dem Pausenplatz. Sie sorgen dafür, dass sie in Krisensituationen gut erreichbar sind und schnell und unbürokratisch handeln können. Lange Wartezeiten werden wenn immer möglich vermieden.

Anforderungsprofil

- Anerkannter Abschluss im sozialen Bereich (Fachhochschule für Soziale Arbeit oder gleichwertig)
- Berufs- und Beratungserfahrung mit Kindern und Familien
- Erzieherische Praxiserfahrung
- Erfahrung in Projektarbeit
- Hohe soziale und kommunikative Kompetenz
- Teamfähigkeit
- Eigenständige Arbeitsweise
- Flexibilität und Kreativität
- Kenntnis anderer Kulturen
- Bereitschaft zu unregelmässigen Arbeitszeiten (im Rahmen der Jahresarbeitszeit)
- Gute EDV-Anwenderkenntnisse