

Kasuistik im Rahmen des systemtheoretischen Paradigmas Sozialer Arbeit

Maria Solèr und Nina Hatsikas-Schroeder

Ergänzendes Material zum Kasuistik-Artikel

<https://www.praxisausbildung.hsa.fhnw.ch/wordpress/ergaenzendes-material-kasuistik/>

In der Buchausgabe fand nicht der gesamte Beitrag zur Kasuistik im Rahmen des systemtheoretischen Paradigmas Sozialer Arbeit Platz, weshalb wir hier ausgewähltes ergänzendes Material zur Verfügung stellen:

A. Ergänzungen zum Kapitel 1 «Einführung des Ansatzes».

Die Ergänzungen bezeichnen die zentralen Theoriekomponenten des Systemtheoretischen Paradigmas, die im Buchbeitrag nicht aufgeführt werden konnten. Für Interessierte empfehlen wir die folgenden Titel:

Obrecht, Werner (2002). Das Systemtheoretische Paradigma der Disziplin und der Profession der Sozialen Arbeit. Eine transdisziplinäre Antwort auf das Problem der Fragmentierung des professionellen Wissens und die unvollständige Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Zürcher Beiträge zur Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Nr. 4. September. Zürich: Hochschule für Soziale Arbeit.

Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. Opladen: Barbara Budrich (UTB).

B. Die vollständige Fallskizze

Diese ergänzt den einleitenden Abschnitt des Kapitels 3 mit dem Titel «Illustrierendes Fallbeispiel».

C. Den vollständigen Handlungsplan

An dieser Stelle finden sie den vollständigen Handlungsplan. Aus diesem sind im Kapitel 3.6 mit dem Titel «Handlungsplan (Wie-Frage), Handelnde (Wer-Frage), Ressourcen (Womit-Frage)» exemplarische Ausschnitte aufgeführt.

Kasuistik im Rahmen des systemtheoretischen Paradigmas Sozialer Arbeit

1 Einführung des Ansatzes

1.1 Soziale Arbeit im systemtheoretischen Paradigma

Professionelle Soziale Arbeit wird im Systemtheoretischen Paradigma (SPSA) als Tätigkeit verstanden, die auf die Bearbeitung sozialer Probleme gerichtet ist und sich dazu auf systematisches handlungswissenschaftlichen Wissen stützt. Soziale Probleme werden definiert als andauernde Abweichungen von einem bedürfnisbefriedigenden Zustand. Sie sind primärer Ausdruck einer mangelhaften Einbindung von Individuen in sozialen Systemen bzw. eines fehlenden oder verhinderten Zugangs zu Ressourcen der Bedürfnisbefriedigung (vgl. Obrecht 2002; Staub-Bernasconi 2002). Kernidee des SPSA ist es, Wissen auf eine für die professionelle Bearbeitung sozialer Probleme geeignete Weise zur Verfügung zu stellen. Zu diesem Zweck ist die Konzeption des SPSA auf vier Arten von Theorien aufgebaut: einer metawissenschaftlichen Grundlage (I), basiswissenschaftlichen Theorien bzw. Objekttheorien (II), einer allgemeinen normativen Handlungstheorie (III) und speziellen Handlungstheorien (Methoden) (IV) (vgl. Obrecht 1996).

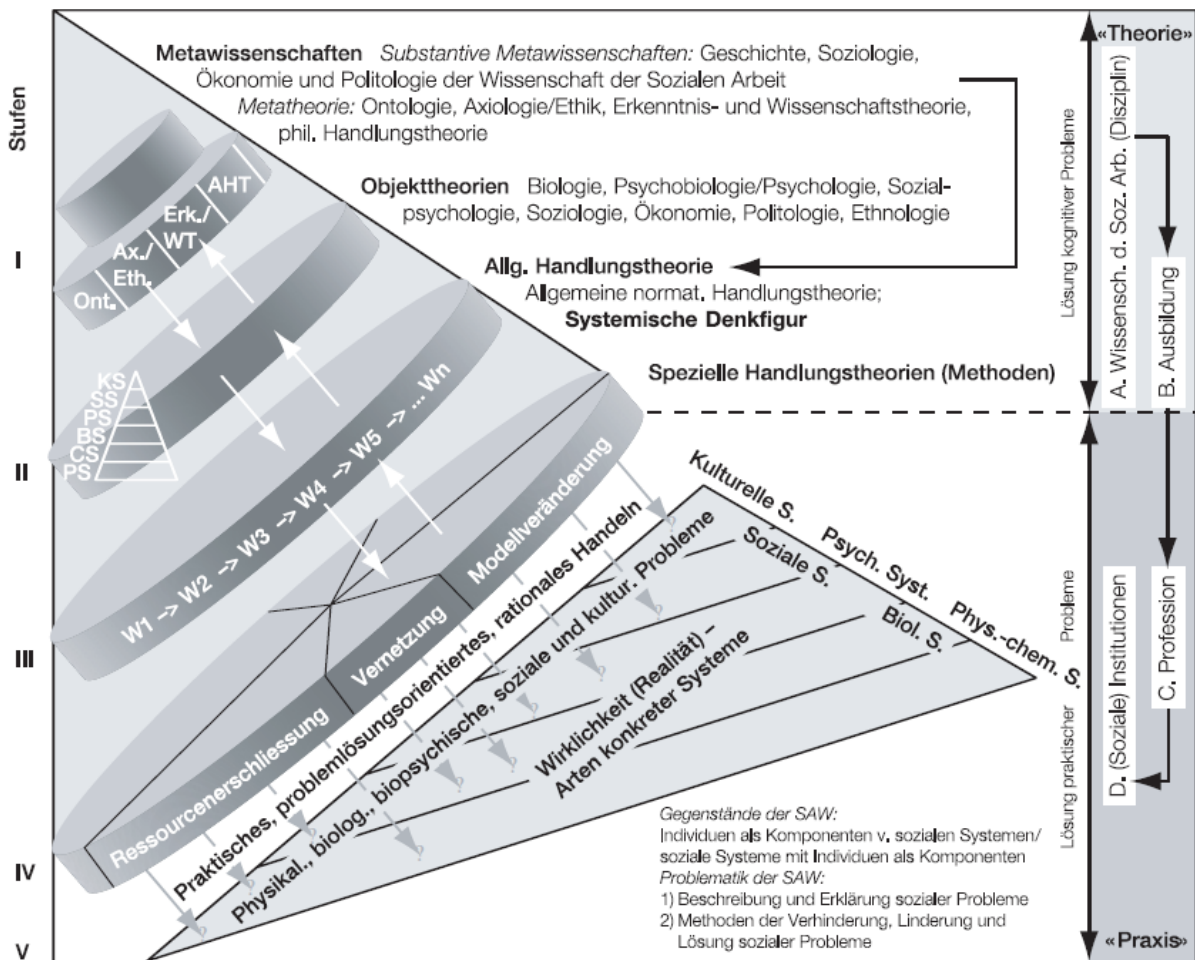


Abbildung 1: Die 4-Ebenen-Struktur professionellen Wissens, spezifiziert für die Soziale Arbeit (Obrecht 2009b).

Diese Wissensstruktur ermöglicht die Integration verschiedener, disparater, meist additiv diskutierter und gelehrter Theorien und Teiltheorien. Das Mittel zur Theorieintegration bildet der auf der Systemphilosophie

Mario Bunges basierende metatheoretische Bezugsrahmen (Bunge/Mahner 2004). Vertikal betrachtet, können damit metatheoretische, objekttheoretische und handlungstheoretische Theorien als Teiltheorien Sozialer Arbeit verbunden werden, horizontal betrachtet, die jeweiligen Theorien auf dem gleichen Niveau. Durch diesen „integrierten Pluralismus“ wird der mangelhaften Systematisierung vorhandener (Teil)theorien begegnet und es entsteht eine Verständigungsbasis für Inter- und Transdisziplinarität wie für die interprofessionelle Kooperation (vgl. Staub-Bernasconi 2006: 15). Entsprechend dem Postulat der jederzeitigen Offenheit für neue, alternative Einsichten und Befunde ist der Beitrag ausschlaggebend, den anerkanntes Wissen verschiedener Disziplinen zur Verhinderung, Verminderung oder Linderung sozialer Probleme leisten kann (vgl. ebd.: 32).

Metatheorien im SPSA

Die These von Bunges ontologischem Realismus fusst auf der Annahme, dass eine bewusstseinsunabhängige Welt existiert. Jedes konkrete Ding ist entweder ein System oder Bestandteil eines Systems. Jedes System (mit Ausnahme des Universums) ist ein Subsystem eines anderen Systems (Bunge/Mahner 2004). Die These des erkenntnistheoretischen Realismus lautet, dass die Wirklichkeit zumindest partiell (durch die Kombination von Wahrnehmung/Erfahrung und Wissenschaft) erkennbar ist, was u.a. gezieltes, rationales - wenn auch nicht wirkungssicheres - Handeln ermöglicht. (Das ist für die praktische Soziale Arbeit von ausserordentlichem Belang und der Grund, warum professionelle Soziale Arbeit ein Hochschulstudium voraussetzt). Auch die Wertetheorie bzw. Axiologie ist realistisch mit der Kernannahme, dass objektive Werte (im Unterschied zu subjektiven¹) intrinsische Eigenschaften konkreter Organismen/Individuen sind.²

Objekttheorien im SPSA

Im Mittelpunkt des SPSA als wissenschaftlich begründete Konzeption professioneller Sozialer Arbeit steht ein bio-psycho-sozio-kulturelles Menschenbild. Dieses beschreibt Menschen als neugierige, aktive, beziehungs- und mitgliedschaftsorientierte, lern- sprach- und selbstwissensfähige biopsychische Systeme und bildet eine theoretische Basis für die Erklärung menschlichen Fühlens, Denkens und Handelns (vgl. Obrecht 2005). Dieses psychobiologische Erkenntnis- und Handlungsmodell des Menschen ist mit allen anderen Komponenten des Paradigmas systematisch verbunden. So einer daran angeknüpften Theorie menschlicher Bedürfnisse und einer auf ihr und einem realistischen Gesellschaftsmodell beruhenden strukturellen Theorie sozialer Probleme (vgl. Obrecht 2004: 287). Das Gesellschaftsmodell beschreibt die Sozialstruktur als das Gesamt an Beziehungen zwischen den Mitgliedern eines sozialen Systems und dessen Beziehungen zur Umwelt. Ihre übergeordneten Formen sind die Interaktions- und Positionsstruktur, die aus Kooperation und Konkurrenz hervorgehen, deren Funktion wiederum in der Befriedigung von Bedürfnissen liegt (ebd.).

Handlungstheorien im SPSA

Professionelles Handeln wird definiert als absichtsvoll, geplant und auf die Lösung eines expliziten praktischen Problems (Ziel) gerichtet (vgl. Obrecht 2006: 432). Die für professionelles Handeln im Unterschied zum Alltagshandeln erforderliche Verankerung in basiswissenschaftlichem Wissen erfordert die Verknüpfung von Objekt- und Handlungstheorien im Hinblick auf die Überbrückung der Kluft zwischen Wissen und Handeln (vgl. Obrecht 1996: 130). Dieser angestrebte professionelle Handlungsmodus schliesst den Rückgriff auf intuitiv gesteuertes Verhalten in der Bearbeitung repetitiver praktischer Probleme nicht aus

¹ Subjektive Werte von Lebewesen drücken deren Bewertung konkreter Sachverhalte in ihrer Umwelt aus. Obrecht bezeichnet sie als funktionale Werte, weil es sich um erlernte Erwartungen an Umwelt-Situationen handelt, die sich für die Befriedigung von Bedürfnissen als funktional erwiesen haben (wie Friede, Gerechtigkeit etc.) (vgl. Obrecht 1996: 26).

² Eine grundlegende Einführung in den emergentistischen Systemismus und wissenschaftlichen Realismus bieten Bunge/Mahner 2004.

(vgl. Obrecht 1996: 180-181). Er basiert aber auf der Annahme, dass strukturiertes Handeln gegenüber komplexen Problemen eher zu wirksamen und wirtschaftlichen Lösungsweisen führt als alle anderen Vorgehensweisen. Als zentrales Merkmal von Professionen gilt deshalb die Entwicklung und Anwendung systematischen Handlungswissens (vgl. ebd.: 110-111).

Eine professionelle (problemlösende) Handlung ist das Ergebnis einer Abfolge methodisch kontrollierter Denkschritte, in deren Verlauf nach und nach möglichst alle Fragen geklärt werden, die zur Entwicklung eines Handlungsplanes führen (vgl. Obrecht 2006: 431). Phasenmodelle des Problemlösens bzw. allgemeine normative Handlungstheorien, welche die entsprechenden Denkschritte systematisieren, bilden die Verbindungsstelle zwischen erklärenden Handlungstheorien, Theorien des Problemlösens, Entscheidungstheorien und Theorien des Planungsprozesses (vgl. Possehl 2009: 26). Sie sind nicht spezifisch für die Soziale Arbeit, sondern bilden allgemeine professionelle Problemlöseverfahren. Spezifisch sind aber sowohl die Problemstellungen wie das entsprechende objekttheoretische, ethische und methodische Wissen, das im Rahmen der bezeichneten Denkschritte verarbeitet wird.

Aus der Perspektive der Wissensstruktur des SPSA betrachtet, bilden Handlungstheorien die theoretische Klammer zwischen basiswissenschaftlichen Theorien und Methoden. Sie beantworten zum einen die Frage, was Handeln ist und welche Rolle Wissen darin spielt (beschreibende und erklärende Handlungstheorie), zum anderen die Frage, wie bewusstes und problemlösendes Handeln strukturiert sein muss, damit es effektiv ist, und welche Formen von Wissen dabei welche Funktion erfüllen (normative Handlungstheorie).

3 Illustrierendes Fallbeispiel

3.1.1 Fallskizze : Bullying an Oberstufenschule, erste Sekundarklasse B³

Sozialer/ökologischer Rahmen:

ländlich geprägte Kleinstadt

Oberstufenschulhaus für die umliegenden Dörfer, kleine Schule mit sechs Klassen (je drei Klassen Sek a und drei Klassen Sek b). Die Gemeinde ist wirtschaftlich nicht solide aufgestellt und hat mit sinkenden Steuereinnahmen (Wegzug von Firmen) umzugehen. Der politische Druck zu sparen ist gross, nicht zuletzt bei den öffentlichen Diensten und in der Bildung. Bereits auf das letzte Schuljahr wurden neben den Anstellungsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer (Löhne, Pensen, Weiterbildung), diesmal auch die Unterrichtsbedingungen «justiert», sprich Einschränkungen der Förderangebote für schwache und besonders begabte Schüler und Schülerinnen, grössere Klassen gebildet (30 pro Klasse) und Freifächer abgebaut.

Beobachtung einer Passantin und Meldung an den Schulsozialarbeiter:

Die Passantin wird Zeugin, wie ein 12jähriges Mädchen von fünf gleichaltrigen Mädchen unmittelbar auf dem Schulweg angegriffen wird (Schultasche weggerissen, Jacke zerrissen, Sachen ausgeräumt und darauf herumgetreten, an den Haaren gerissen, gekratzt). Die Mädchengruppe macht sich davon. Die Passantin spricht das verzweifelt weinende, angegriffene Mädchen an. Ihr Name ist Joana. Die Angreiferinnen besuchten die gleiche Schulklasse wie sie bei der Lehrerin Frau Felder im Oberstufenschulhaus Baumgarten.

³ Die Fallskizze ist aus Elementen verschiedener Fälle aus der Praxiserfahrung der Lehrenden konstruiert und mit Elementen aus entsprechender Fachliteratur angereichert. Sämtliche Angaben zu Örtlichkeiten, Kontexten und Personen sind erfunden.

Die Passantin meldet den Vorfall der Schulleiterin, die den Schulsozialarbeiter beauftragt, den Sachverhalt abzuklären.

Der Schulsozialarbeiter verschafft sich ein erstes Bild der Situation: Er spricht mit Joana, deren (alleinerziehender) Mutter und mit der Klassenlehrerin. Nachdem er von Joana die Namen der Angreiferinnen erhalten hat, spricht er auch einzeln mit diesen und mit der ganzen Klasse, um den Sachverhalt zu klären. Die Initiatorin des Angriffs war gemäss übereinstimmenden Aussagen Paula.

Perspektive des Mädchens Joana:

Zum Ereignis und zur Beziehung zur Klasse: Joana bricht in Tränen aus, als sie nach dem Angriff gefragt wird. Sie ringt nach Worten um zu beschreiben, was sie erlebt hat. Joana klagt, dass die anderen Mädchen sie oft schon gehänselt hätten, weil sie dick sei und eine Zahnspange trage. Sie wisse dann jeweils gar nicht was antworten. Meistens versuche sie, diesen Mädchen aus dem Weg zu gehen. Der Angriff auf dem Schulweg sei ganz plötzlich gekommen, Paula habe sie wie schon so oft verspottet: «Guck mal wie die aussieht!» und sie habe versucht weiterzugehen, nicht darauf zu reagieren und ihre Angst nicht zu zeigen. Darauf habe ihr Paula die Schultasche weggerissen und zwei anderen Mädchen zugeworfen, die dann alles herausgenommen und kaputtgemacht hätten. Es sei auch Paula gewesen, die ihr die Jacke zerrissen habe, darauf hätten zwei andere Mädchen angefangen sie an den Haaren zu ziehen und als sie sie wegstossen wollte, hätte eines der Mädchen sie ins Gesicht schlagen wollen, sei aber abgerutscht. Joana zeigt Kratzwunden am Hals. Zwei Mädchen hätten zugeschaut, aber nicht geholfen. Sie habe keine Chance gehabt und sich ausgeliefert gefühlt. Joana weint bitterlich und stammelt, sie gehe nie mehr in diese Schule. Niemand dort möge sie oder helfe ihr. Sie schaffe es sowieso nicht, die nächste Matheprüfung werde sie auch wieder nicht bestehen. Die Lehrerin habe ihre Leistungen im Werkunterricht zwar schon mal gerühmt, ihr aber auch schon prophezeit, sie werde nie eine Lehrstelle finden, wenn sie so weitermache. Seit dem Angriff leidet Joana unter Alpträumen, Kopfschmerzen und fühlt sich rundum «krank und kaputt». Auf die Frage, was ihr helfe, erzählt sie vom Seidenmalen. Das sei ihr Hobby, seit sie im Werkunterricht einen wunderschönen Schal anfertigen konnte. Für diesen habe sie auch von Mitschülerinnen Komplimente erhalten. Sie arbeite zu Hause an kleinformatigen Bildern, für die sie Seiden- und Farbenreste verwende. Zum Geburtstag wünsche sie sich einen Rahmen und Farben, aber im Moment sei dieser Wunsch wahrscheinlich aufgrund der finanziellen Lage nicht drin, da die Farben und auch die Seide sehr teuer seien.

Perspektive von Joanas Mutter:

Joanas Mutter, Frau Alves, ist alleinerziehend, Joana stammt aus einer längst verflissenen Beziehung noch im Herkunftsland der Mutter. In Joanas Leben gab es gemäss der Mutter nie einen Vater, der präsent war. Sie habe für alles gesorgt. Frau Alves ist bei einem Reinigungsunternehmen in der Region angestellt. Sie fragt, warum ihre Tochter angegriffen wurde, fragt, was das für Mädchen sind, die ihrer Tochter so etwas antun. Ihre Tochter tue niemandem etwas zuleide. Sie erlebe Joana gerade im Umgang mit ihrer jüngeren Cousine als sehr einfühlsam und rücksichtsvoll, wenn auch eher ruhig und zurückhaltend. Frau Alves fühlt sich verletzt durch den Vorfall, sagt, sie sei sehr traurig. Sie möchte ihre Tochter schützen und erwartet, dass die aggressive Mädchengruppe „aus der Schule entfernt wird“. Es sei ihr wichtig, dass Joana sich konzentrieren und lernen könne. Die Schulaufgaben fielen ihr sowieso schon schwer und sie könne ihr nicht dabei helfen. Sie habe neben der Arbeit nicht so viel Zeit und sie könne die deutsche Sprache auch nicht so gut verstehen. Ihre Freunde und Bekannten hier kämen auch aus ihrem Herkunftsland. Man helfe sich gegenseitig, wenn etwas sei, aber sie kennen niemanden, der gut Deutsch verstehe und Joana unterstützen könne.

Der Schulsozialarbeiter konnte noch nicht mit allen Mädchen aus der am Angriff beteiligten Gruppe sprechen. Bisher hat er Paula getroffen und zum Sachverhalt befragt.

Perspektive der Initiatorin des Angriffs, Paula:

Mit den Beobachtungen der Passantin konfrontiert, bestätigt Paula den Vorfall, stellt die Situation aber anders dar als Joana. Aus ihrer Sicht lässt es Joana ihr gegenüber „an Respekt fehlen“. Das lasse sie sich nicht gefallen:

„Ich bin doch kein Opfer! Ich wurde so erzogen, dass ich mich immer wehren soll. Aber ich mache sowieso immer, was ich für richtig halte und nicht, was andere sagen. Man muss sich immer wehren.“ Auf die Frage, was sie sich dabei gedacht habe, sagt Paula: „Ja, währenddessen, also wo ich auf sie losgegangen bin, da habe ich mich total wütend gefühlt. So etwas wie die, diese fette Schlampe, die muss doch nicht meinen, sie könne mir in den Weg stehen. So hinterher habe ich es ehrlich gesagt schon wieder bereut, weil..., weil jetzt so ein Drama gemacht wird deswegen.“ Mit Bezug auf die Schule bekennt sie, die Schule sei für sie „verlorene Zeit und sowieso Scheisse“. (Der Schulsozialarbeiter hat von der Lehrerin erfahren, dass ihr Notendurchschnitt knapp bei einer 4 liegt). Zu ihren liebsten Freizeitbeschäftigungen erfährt der Schulsozialarbeiter, dass Paula am liebsten mit ihrer Clique unterwegs sei. Die Cliquenmitglieder hätten ähnliche Lebenserfahrungen und gemeinsame Vorlieben wie sie. Bis vor einem halben Jahr habe sie noch erfolgreich Fussball gespielt, aber der Trainer habe sie genervt, sei dauernd mit „Regeln“ gekommen und habe sie herumkommandiert und auf ihr herumgehackt und als sie sich gewehrt habe, sei sie „rausgeknallt“ worden. Fussball sei für sie „gestorben“.

Perspektive der Lehrperson:

Von der Lehrerin, Frau Felder, erfährt der Schulsozialarbeiter, Paula habe die schlechtesten Schulleistungen der Klasse, aber den höchsten Anerkennungswert, zumindest beim „mühsamen“ Teil der Schulklasse. Paulas Selbstvertrauen sei völlig unangemessen überhöht, aber sie könne die anderen Schüler auch motivieren (wenn es nach ihren Vorstellungen laufe). Sie überschätze jedoch ihre Leistungen regelmässig und nehme die schlechten Noten nicht ernst. Die anderen Mädchen in der Clique hätten ebenfalls schlechte Noten und zeigten wenig Arbeitsdisziplin und Durchhaltevermögen. Sie störten oft den Unterricht durch Zwischenrufe, lautes Gekicher und Geschwätze. Die meisten von ihnen hätten im Unterschied zu Paula durchaus soziale Kompetenzen und könnten sich an Regeln halten, liessen sich aber durch ihre Bewunderung für Paula ablenken. Ihre Maxime als Lehrperson sei, sich von den Störungen nicht beeindrucken zu lassen und trotzdem zielorientiert zu arbeiten. Je mehr Raum man den Problemen gebe, umso weniger könnten die Lernziele erreicht werden. An den wenigen positiven Aspekten anzuknüpfen sei der pädagogisch richtige und sinnvolle Weg. Wenn es aber nicht mehr gehe, ergreife sie disziplinarische Massnahmen und schicke Paula schon mal vor die Türe oder auch nach Hause. Sobald diese aus dem Raum sei, lasse sich die Klasse viel besser „im Griff halten“.

Perspektive des Schulsozialarbeiters zur Klassendynamik:

Der Schulsozialarbeiter führt auch ein Gespräch mit der ganzen Klasse, in Abwesenheit von Joana und von Paula. (Beide sind krankgeschrieben und fehlen auf unbestimmte Zeit im Unterricht). Er orientiert gemeinsam mit der Lehrerin über den Vorfall und gibt den Schülerinnen und Schülern Raum, Stellung zu nehmen. Gemäss seinem Eindruck aus dem Klassengespräch gibt es auch eine Gruppe „Unbeteiligter“ in der Klasse. Diese sind von der Lehrerin hoch anerkannt, zeichnen sich durch gute bis überdurchschnittliche Schulleistungen aus und verhalten sich gegenüber der Mädchenclique distanziert. Von diesen „Unbeteiligten“ wurde vorsichtig Solidarität mit Joana ausgedrückt. Ansonsten waren die Stellungnahmen sehr durchmischt, zwar sagten viele, dass sie den Angriff auf Joana nicht ok finden, gleichzeitig bemühten sie sich aber auch, für Paulas Verhalten Entschuldigungen zu finden und kritisierten Joana. Ebenfalls fällt dem Schulsozialarbeiter auf, dass die Lehrerin wiederholt Mühe hat, die grosse Klasse beim Thema zu halten. Die Klassengrösse ist ihm auch schon von anderen Lehrpersonen als nicht unproblematisch beschrieben worden.

Der Schulsozialarbeiter kennt die Lehrerin, Frau Felder, erst seit wenigen Monaten. Die Anstellung im «Baumgarten» ist ihre erste feste Stelle nach dem Studium. Frau Felder wurde kurzfristig während des

Schuljahres als Ersatz für den ursprünglichen, an Burnout erkrankten Klassenlehrer eingesetzt. Seither wurde der Schulsozialarbeiter von Frau Felder schon zu Vermittlungsgesprächen mit Eltern beigezogen, die ihr vorwarfen, sie habe schwache Schüler/-innen vor der Klasse blamiert, die Schüler/-innen bei ihr litten unter Prüfungsdruck und Leistungsangst und sie pflege den Kontakt mit den Eltern zu wenig. Sein bisheriger Eindruck von Frau Felder war, dass sie sich sehr bemühte, mit der Klasse die Lernziele zu erreichen und sich in der Hauptsache an den geplanten Lerninhalten orientierte und weniger daran, die Schüler/-innen einzubeziehen und zu beteiligen. Im Umgang mit Störungen kamen ihr vor allem disziplinarische Massnahmen in den Sinn. Die Klagen der Eltern nahm sie mit Bestürzung zur Kenntnis. Das habe sie nicht gemerkt und es tue ihr leid, ein gutes Lernklima sei ihr wichtig. Sie müsse aber noch Erfahrungen sammeln und hoffe, man habe Verständnis, dass sie sich zuerst einarbeiten müsse.

Perspektive der Schulleitung:

Die Schulleiterin äussert ihr Verständnis für Disziplinarprobleme in der Klasse in der Übergangssituation zu einer neuen Lehrperson. Sie sieht die Verantwortung dafür auch beim vormaligen Lehrer, der die Klasse «nicht im Griff» gehabt habe. Sowieso sei das Kollegium mit verschiedenen Neuanstellungen von jüngeren Lehrpersonen gerade in einem «Generationenwechsel», weshalb es noch eine gewisse Anpassungsphase gebe. Die Neuen müssten Eigeninitiative zeigen und sich melden bzw. bei spezifischen Themen nachfragen.

Paulas Eltern:

Im Gespräch mit Paulas Eltern (in Anwesenheit von Paula) erfährt der Schulsozialarbeiter, dass diese bisher nicht mit Paula über den Vorfall gesprochen haben. Er orientiert über den Sachverhalt.

Perspektive der Mutter:

Paulas Mutter zeigt heftige Gefühlsausbrüche. Sie klagt Paula einerseits an: „Wie konntest Du nur so etwas Abartiges tun! Du bist nicht meine Tochter!“ und weint dabei. Andererseits bagatellisiert sie den Angriff: „Paula wird immer von den anderen so provoziert...“ umarmt Paula währenddessen, streichelt ihren Arm und küsst sie. Paula ignoriert ihre Mutter im Gespräch, lässt Gefühlsausbrüche und Zärtlichkeiten scheinbar unbeteiligt über sich ergehen.

Perspektive des Vaters:

Paulas Vater sagt als erstes, was in der Schule laufe, sei Sache der Schule. Es sei normal, dass man sich nach der Schule mal gegenseitig raufe, seine Tochter könne sich halt wehren. Man müsse kein Theater darum machen, dann kehre auch wieder Ruhe ein. Paulas schwache Schulnoten zeigen für ihn, dass die Lehrerin überfordert sei. Die sei zu jung für eine solche Klasse, sie habe zu wenig Autorität. Das sei schon beim vorherigen Lehrer der Fall gewesen. Paula sei völlig ok, aber man müsse ihr Grenzen setzen, weil sie oft unruhig sei und nicht lange an einer Sache bleiben könne. Paula müsse sich immer bewegen. Sie sei schon als Kind so gewesen, ein unruhiges «Schreibaby». Er habe Paula zu Hause unter Kontrolle und wenn sie nicht pariere, dann habe das klare Konsequenzen. Paula wisse das schon und halte sich auch daran. Auch gegenüber dem Vater verzieht Paula keine Miene. Sie meidet den Blickkontakt zu ihm.

3.6 Handlungsplan (Wie-Frage), Handelnde (Wer-Frage), Ressourcen (Womit-Frage)

Probleme und Ziele	Arbeitsweisen, Methoden und Verfahren	AkteurInnen	Terminierung
<p><i>1 Körperliche und psychische Integrität Joanas</i></p> <p>Zu verändernde Probleme sind die körperlichen Verletzungen, Stressreaktionen und Ängste.</p> <p>Ziele:</p> <p>1a Joanas Verletzungen sind versorgt, sie findet Entspannung und kann wieder schlafen.</p> <p>1b Joana kennt die psychischen Akutreaktionen auf gewalttätige Übergriffe und weiss, mit welchen Strategien sie diesen begegnen kann.</p> <p>1c Joana traut sich zu, den Schulunterricht zu besuchen.</p>	<p><i>1a Ressourcenerschliessung:</i></p> <p>Triage und ggf. Begleitung bei der Kontaktaufnahme. Monitoring des ausgelagerten Hilfeprozesses</p> <p><i>1b Modellveränderung:</i></p> <p>Psychoedukation Joanas</p> <p><i>1c Ermächtigung und Machtbegrenzung:</i></p> <p>Schutzmassnahmen (siehe 2a)</p>	<p>Schulsozialarbeiter</p> <p>Allgemeinmedizinerin</p> <p>Opferberaterin</p> <p>Joanas Mutter</p> <p>Schulsozialarbeiter</p> <p>Opferberaterin</p>	<p>Nächste Tage</p> <p>Nächste Tage</p> <p>Nächste 2 Wochen</p>
<p><i>2a Begrenzung der Gewalt</i></p> <p>Zu verändernde Problemdeterminanten sind Handlungserfolg mittels Aggression und die Billigung von Gewalt durch Bezugspersonen.</p> <p>Ziel: Die Clique begeht keine weiteren verbalen oder körperlichen Übergriffe auf Joana.</p>	<p><i>2a Machtbegrenzung:</i></p> <p>Temporärer, kurzfristiger Schulausschluss, während dieser Frist Vereinbarung zwischen Schulleitung und Eltern über verbindliche Verhaltensregeln für Paula und die Mädchen und deren Überwachung durch die Eltern und alle Beteiligten innerhalb der Schule.</p> <p>Pausenaufsicht oder Begleitung auf dem Schulweg durch Lehrpersonen oder Eltern (zur Unterstützung der Vereinbarung).</p> <p>Der Bruch der Vereinbarung hat die Wiederaufnahme der Sanktion und ggf. weitere Massnahmen zur Folge.</p>	<p>Schulsozialarbeiter, Schulleiterin, Schulpflege, Lehrerkollegium, Eltern Paulas und der Mädchen in der Clique</p> <p>Ggf. Einbezug der Eltern- und Jugendberatungsstelle</p> <p>Einbezug der Mutter Joanas, falls eine Strafanzeige geprüft wird (sowie der Jugendanwaltschaft).</p>	<p>Nächste Tage</p>

<p><i>2b Reintegration Joanas in die Klasse</i></p> <p>Zu verändernde Determinanten sind fehlende gemeinsame Ziele und fehlende Solidarität innerhalb der Klasse als Verstärker sozialer Ausschlussprozesse und damit Auslöser anomischer Spannungen bei den Betroffenen (siehe die Erklärungshypothesen).</p> <p>Ziel: Joana besucht den Schulunterricht, sie wird von ihren Mitschüler/innen respektiert.</p>	<p><i>2b Soziale Vernetzung und Ausgleich von Rechten und Pflichten:</i></p> <p>Klassenintervention zur Auseinandersetzung mit Mobbing/Bullying und zur Einführung von Klassenregeln gegen Gewalt, verbunden mit einer handlungsorientierten Auseinandersetzung im Rahmen des Unterrichts (z.B. mittels Rollenspielen/Reflexion) (vgl. Olweus 2009).</p> <p>Einführung regelmäßiger Klassengespräche bzw. eines Klassenrates.</p>	<p>Schulsozialarbeiter und Klassenlehrerin gemeinsam mit der Klasse</p>	<p>Ab nächster Woche. Wöchentlich ab dem Zeitpunkt der Einführung.</p>
<p><i>6a Unterstützung der Lehrperson durch Schulleitung</i></p> <p>Zu veränderte Determinante sind die ungenügenden Ressourcen zur Problemlösung.</p> <p>Ziel: Die Schulleitung unterstützt die Lehrerin darin, ihren Lehrstil zu verändern bzw. stellt dafür Ressourcen zur Verfügung.</p> <p><i>6b Unterstützung der Lehrperson durch Kollegium</i></p> <p>Zu verändernde Determinanten sind Vereinzelung und fehlende Solidarität auf Ebene des Kollegiums als Barrieren für kollegiale Unterstützung und kooperative Problemlösung.</p> <p>Ziel: Frau Felder sucht fachliche Hilfe im Lehrerkollegium und erfährt kollegiale Unterstützung.</p>	<p><i>6a Ressourcenerschliessung:</i></p> <p>Orientierung und fachliche Beratung der Schulleitung.</p> <p>Erschließung von Ressourcen durch die Schulleitung (für Austausch unter den Lehrkräften, für Beratung und Fortbildung).</p> <p><i>6b Soziale Vernetzung:</i></p> <p>Aufbau formeller Kooperationsstrukturen im Lehrerkollegium (z.B. regelmäßiger Austausch zur Situation der Klassen, Intervision, gegenseitige Klassenbesuche).</p>	<p>Schulsozialarbeiter, Schulleitung, Lehrperson</p> <p>Schulleitung, Lehrerkollegium, Lehrperson</p>	<p>Nächste Tage</p> <p>Darauffolgend so bald als möglich.</p>
<p><i>7 Wissen und Können der Lehrperson im Hinblick auf die adäquate Förderung verschiedener Leistungsniveaus</i></p> <p>Zu verändernde Determinanten sind fehlendes Wissen und damit gekoppelt eine einseitige Ori-</p>	<p><i>7 Bewusstseinsbildung und Modellveränderung:</i></p> <p>Beratung (reflexive Unterstützung und Lernen)</p> <p><i>Handlungskompetenztraining:</i></p> <p>z.B. Praktische Übungen, Rollenspiele</p>	<p>Lehrersupervisorin (Angebot der pädagogischen Hochschule)</p>	<p>Sofort nach Erreichen von 6a.</p>

<p>entierung an Leistung, Pflichterfüllung und Konformität, mit der Folge mangelnder Bewährungsalternativen für Schülerinnen und Schüler.</p> <p>Ziele:</p> <p>Die Lehrerin weiss, wie sie Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Leistungsniveaus in einer Klasse fördern kann.</p> <p>Sie kennt Formen, ihren Schüler/innen in deren Verschiedenheit Anerkennung zu geben und die Selbstwirksamkeit schwächerer Schüler/innen zu fördern.</p>			
<p><i>3 Deutungsmuster und Konfliktstrategien Paulas und ihrer Kolleginnen</i></p> <p>Zu verändernde Determinanten sind gewaltbilligende Einstellungen und Überzeugungen sowie aggressive Verhaltensmuster.</p> <p>Ziele:</p> <p>3a Paula kann zwischen aggressivem und neutralem Verhalten von Peers unterscheiden.</p> <p>3b Paula (und ihre Kolleginnen) kennen Strategien, um ihre Ziele friedlich zu verfolgen.</p>	<p><i>3 Bewusstseinsbildung und Modellveränderung:</i> Behandlung (Therapie)</p> <p><i>Handlungskompetenztraining:</i> Affektregulierung, Artikulation von Anliegen, Verhandlungstechniken</p>	<p>Schulpsychologischer Dienst oder nach Bedarf spezifische/r Psychotherapeut/-in</p>	
<p><i>4 Kooperation Paula/Mitschüler und Mitschülerinnen</i></p> <p>Die Problemdeterminanten entsprechen Ziel 2b.</p> <p>Ziel: Paula hält sich an die Regeln in der Klasse und wird von ihren Mitschüler/innen akzeptiert.</p>	<p><i>4 Soziale Vernetzung, Ausgleich von Rechten und Pflichten:</i> Aushandeln gegenseitiger Interaktionsregeln in der Gesamtklasse.</p> <p><i>Bewusstseinsbildung und Handlungskompetenztraining:</i> Reflektieren und Einüben des Umgangs mit den Regeln im Klassenalltag.</p>	<p>Schulsozialarbeiter und Klassenlehrerin gemeinsam</p>	<p>Es handelt sich hier um die Fortsetzung der Interventionen unter 2b.</p>

<p><i>8 Selbstwirksamkeitserwartung der leistungsschwächeren Schüler/innen</i></p> <p>Die Problemeterminanten entsprechen Ziel 7.</p> <p>Ziel: Die Schülerinnen und Schüler in der Klasse (inkl. Paula und Joana) trauen sich zu, ihre Lernziele zu erreichen, und anerkennen sich mit ihren Stärken und Schwächen.</p>	<p>Siehe die Interventionen zu Ziel 7.</p>		
<p><i>9 Kooperation der Schülerinnen und Schüler in der Klasse</i></p> <p>Die Problemeterminanten entsprechen 2, 4, 7.</p> <p>Ziel: Die Schülerinnen und Schüler anerkennen einander gegenseitig in ihrer Verschiedenheit und verhalten sich kooperativ.</p>	<p>Siehe die Ziele 2, 4, 7.</p>		
<p><i>10 Schulkultur und Strukturen</i></p> <p>Determinanten sind u.a. mangelnde Partizipationschancen und dadurch erzeugte Distanzierung von in der Schule vermittelten Werten und Normen.</p> <p>Ziel: Die Schulleitung erkennt den Zusammenhang zwischen dem diskriminierenden Verhalten, dem Bullying und den strukturellen Bedingungen und setzt sich dafür ein, diese zu verbessern.</p>	<p><i>10 Modellveränderung:</i> Beratung der Schulleitung, ggf. Orientierung über den Forschungsstand zu den genannten Zusammenhängen.</p> <p><i>Soziale Vernetzung:</i> Unterstützung beim Aufbau von Kooperationen über die Schule hinaus.</p>	<p>Schulsozialarbeiter gemeinsam mit der Schulleitung</p>	

Literatur

(Die Literaturliste bezieht sich auf den Buchbeitrag sowie die zusätzlich in diesem Dokument aufgeführten Titel).

Bunge, Mario/Mahner, Martin (2004): Über die Natur der Dinge. Stuttgart: Hirzel.

Geiser, Kaspar (2015): Problem- und Ressourcenanalyse in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in die systemische Denkfigur und ihre Anwendung (6., korrigierte Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Klewin, Gabriele/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weingart, Gail (2002): Gewalt in der Schule. In: Wilhelm Heitmeyer/John Hagan (Hrsg.), Internationales Handbuch der Gewaltforschung (S. 1078–1105). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Obrecht, Werner (1996): Ein normatives Modell rationalen Handelns. Umriss einer wert- und wissens-theoretischen Allgemeinen normativen Handlungstheorie für die Soziale Arbeit. In: SASSA (Hrsg.), Das Theorie-Praxis-Problem als Problem der Ausbildung in Sozialer Arbeit (S. 31–70). Luzern: Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Fachhochschulen für Soziale Arbeit.

Obrecht, Werner (2002): Umriss einer biopsychosozialen Theorie sozialer Probleme. Ein Beispiel einer transdisziplinär integrativen Theorie. Überarbeitete Textversion eines Referats, gehalten an der Fachtagung »Themen der Sozialarbeitswissenschaft und ihre transdisziplinäre Verknüpfung« am 5. März 2002 an der Hochschule für Soziale Arbeit Zürich. https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/fk11/fk11_lokal/forschungspublikationen/lehmaterialien/dokumente_112/sagebiel_1/Obrecht-2002-Umriss_einer_biopsychosozialen_Theorie_sozialer_Probleme.pdf [21.1.2019].

Obrecht, Werner (2004). Soziale Systeme, Individuen, Soziale Probleme und Soziale Arbeit. Zu den metatheoretischen, sozialwissenschaftlichen und handlungstheoretischen Grundlagen des «systemtheoretischen Paradigmas» der Sozialen Arbeit. In: Albert Mühlum (Hrsg.), Sozialarbeitswissenschaft – Wissenschaft der Sozialen Arbeit (S. 270-294). Freiburg i.Br.: Lambertus.

Obrecht, Werner (2005): Ontologischer, Sozialwissenschaftlicher und Sozialarbeitswissenschaftlicher Systemismus – Ein integratives Paradigma der Sozialen Arbeit. In: Heino Hollstein-Brinkmann/Silvia Staub-Bernasconi (Hrsg.), Systemtheorien im Vergleich. Was leisten Systemtheorien für die Soziale Arbeit) Versuch eines Dialogs (S. 93–172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,

Obrecht, Werner (2006): Interprofessionelle Kooperation als professionelle Methode. In: Beat Schmocker (Hrsg.), Liebe, Macht und Erkenntnis. Silvia Staub-Bernasconi und das Spannungsfeld Soziale Arbeit (S. 408–445). Luzern: interact.

Obrecht, Werner (2009a): Was braucht der Mensch? Grundlagen der biopsychosozialen Theorie menschlicher Bedürfnisse und ihre Bedeutung für eine erklärende Theorie sozialer Probleme. Luxemburg: Ligue Médico-Sociale.

Obrecht, Werner (2009b). Die Struktur des professionellen Wissens. Ein integrativer Beitrag zur Theorie der Professionalisierung. In: Roland Becker-Lenz/ Gudrun Ehlert/Silke Müller (Hrsg.), Professionalität und Professionalisierung in der Sozialen Arbeit (S. 47-72). Wiesbaden: VS-Verlag.

Oertel, Lars/Bilz, Jessica/Melzer, Wolfgang (2015): Häufigkeiten, Ursachen und Entwicklungstendenzen von Aggression und Gewalt in Schulen. In: Wolfgang Melzer/Dieter Hermann/Uwe

- Sandfuchs/Mechthild Schäfer/Wilfried Schubarth/Peter Daschner (Hrsg.), Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen (S. 256–262). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Olweus, Dan (2009): Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Heinz Günter Holtappels/Wilhelm Heitmeyer/Wolfgang Melzer/Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention (S. 243–260). Weinheim: Juventa.
- Possehl, Kurt (2009): Theorie und Methodik systemischer Fallsteuerung in der Sozialen Arbeit. Luzern: interact.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2002): Soziale Arbeit und Soziale Probleme. Ein disziplin- und professionsbezogene Bestimmung. In: Werner Thole (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (S. 245–258). Opladen: Leske + Budrich.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2006): Theoriebildung in der Sozialen Arbeit. Stand und Zukunftsperspektiven einer handlungswissenschaftlichen Disziplin – ein Plädoyer für »integrierten Pluralismus«. Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit, (1), 10–36.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. Opladen: Barbara Budrich (UTB).