

Kollegiale Beratungen in den Flexiblen Hilfen Sprachgebrauch und Wissen

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts an der Karl-Franzens-Universität Graz
vorgelegt von Marilena Politaki
am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachtung: Univ.-Prof. Dr.phil Arno Heimgartner
Graz, 2022

„Long before civilization, whilst human beings still hunted and gathered, groups, no doubt, met together to discuss techniques of the chase and the collection and use of the gifts of nature. There is evidence that some cave paintings may have been part of such discussions. Perhaps these were the very first recorded technical guides. With the increasing complexity of our society, the need to meet together to discuss both the nature of the tasks and the cooperation required to achieve them has increased in importance. “
(Gomersall, 1997, S. 107)

Zusammenfassung

In der sozialpädagogischen Berufspraxis der Steirischen Kinder- und Jugendhilfe werden Beratungsformate im beruflichen Alltag integriert, um einen fachlichen Wissenstransfer zu ermöglichen. Die leitende Forschungsfrage „Wie besprechen Fachkräfte der sozialraumorientierten Flexiblen Hilfen in Graz in der gattungsähnlichen Gesprächsform der Kollegialen Beratung Fälle?“ wird aus einer sprachsoziologischen Perspektive beleuchtet. Das Ziel der Masterarbeit ist es, die Gesprächsform als ein gattungsähnliches kommunikatives Muster zu untersuchen. Innerhalb der spezifischen sozialen Veranstaltung wird die Kollegiale Beratung als Kommunikationsprozess verstanden, in welchem die Interaktionspartner*innen das berufliche Wissen in einer geordneten Struktur mit dem Kollegium teilen. Die Gesprächsform wird unter der wissenssoziologischen kommunikativen Gattungstheorie beleuchtet und der komplementären Gattungsanalyse untersucht. Innerhalb einer privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung der Flexiblen Hilfen sind die Gespräche in einem Untersuchungszeitraum von einem Monat aufgenommen worden. Der sequenzielle Ablauf der Gesprächsphasen, die Einhaltung spezifischer Verhaltensregeln, wie der geordnete Sprecher*innenwechsel und das Vorkommen von gerahmten Gesprächsbeiträgen (Idee, Gedanke und Frage) sind wichtige Ergebnisse dieser Masterarbeit. Das kommunikative Muster wird eingesetzt, um in rekonstruktiven Verfahren einen orientierenden Überblick über die Fälle zu ermöglichen. Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass die Gesprächsform die implizierte hypothetische Fragestellung „Wie würde ich als sozialpädagogische Fachkraft handeln, wenn ich im geschilderten Fall drin wäre?“ im Kollegium bearbeitbar macht.

Abstract

In the professional practice of social workers within the Styrian Child and Youth Welfare Services, collegial forms of consultancy are a part of the occupational routine. This ensures that professionals transfer the acquired knowledge to their colleagues. The guiding research question is "How do professionals of a private Children and Youth Welfare Organization in the city of Graz discuss cases in the conversational form of collegial consultation?". A linguistic sociological perspective is adopted in this master thesis. The aim of the master thesis is to examine the conversational form as a genre with a specific communicative pattern. Within the specific social event the collegial consultation is understood as a place in which interaction partners share professional knowledge by following a specific order. The conversational form is examined through the lens of sociological communicative genre theory and the complementary communicative genre analysis. In order to answer the research question, I analyzed the conversations of a private Children and Youth Welfare Organization in the city of Graz. The study period was set to one month. The sequential occurrence of conversation phases, the adherence to specific behavioural rules, such as the orderly change of speakers, and the occurrence of specific conversational contributions (idea, thought and question) are important findings of this master thesis. The interaction partners use the communicative pattern in order to give an overview of the case and discuss the implied hypothetical question "How would I act as a professional if I were in the described case?".

Inhalt

1.	Einleitung	1
2.	Stand der Forschung	4
2.1.	Beratung als Kommunikationsprozess	4
2.1.1.	Beratung als Teil der Berufspraxis	6
2.1.2.	Beratungsformate in der Berufspraxis	8
2.2.	Flexible Hilfen als sozialpädagogische Berufspraxis	13
2.2.1.	Sozialarbeiterische und sozialpädagogische Berufspraxis	13
2.2.2.	Kinder- und Jugendhilfe in der Steiermark	18
2.3.	Zusammenführung der Komponenten	25
3.	Theoretische Verortung	26
3.1.	Wissenssoziologisches sozialkonstruktivistisches Paradigma	27
3.2.	Wissenssoziologische kommunikative Gattungstheorie	30
3.3.	Wissen in der Gesprächsform	33
3.3.1.	Wissen über die Gattung: Sechs-Phasen-Modell	34
3.3.2.	Wissen in der Gattung: Rekonstruktive Verfahren	41
3.4.	Zusammenführung der Komponenten	44
4.	Methodische Verortung	45
4.1.	Datenerhebung: Untersuchungsgegenstand	45
4.2.	Datenauswertung: Wissenssoziologische Gattungsanalyse	49
5.	Darstellung der Ergebnisse	55
5.1.	Außenebene	56
5.2.	Situative Realisierungsebene	59
5.2.1.	Verhaltensregeln der Rollen	62
5.2.2.	Gesprächsphasen	71
5.2.3.	Schemata der Gesprächsbeiträge	75
5.3.	Binnenebene	81
5.3.1.	Elemente der Phase: Fallschilderung	81
5.3.2.	Elemente der Phase: Fallberatung	86
5.3.3.	Phasenübergreifende Elemente	93
6.	Diskussion der Ergebnisse	100
6.1.	Wissen über die Kollegiale Beratung	101
6.2.	Wissen in der Kollegialen Beratung	106
7.	Fazit und Ausblick	111
	Literaturverzeichnis	113

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.	Beratungsformate in der Berufspraxis (eigene Darstellung)	9
Abbildung 2.	Feedback - Instrument der Kollegialen Beratung (eigene Darstellung, angelehnt an Preuß et a. 2020)	12
Abbildung 3.	Sozialraumorientierung Stadt Graz (eigene Darstellung, nachgestellt aus https://www.arge-sozialraum2.at/)	23
Abbildung 4.	Prinzipien der Kollegialen Beratung (eigene Darstellung, angelehnt an Franz & Koop 2003)	35
Abbildung 5.	3 Arten der Gesprächsbeiträge	74
Abbildung 6.	Horizontales Schema	75
Abbildung 7.	Reaktives Schema	76
Abbildung 8.	Singuläres Schema	77

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.	Grobe Phasen des Beratungsprozesses (eigene Darstellung)	6
Tabelle 2.	Kinder- und Jugendhilfestatistik: Anzahl der Erziehungshilfen (eigene Darstellung, angelehnt an Bilgili 2022, S. 15-20)	20
Tabelle 3.	Wissensformen in kommunikativen Gattungen (eigene Darstellung, angelehnt an Dix 2021)	33
Tabelle 4.	Phasen der Kollegialen Beratung (eigene Darstellung, angelehnt an Tietze, 2008)	37
Tabelle 5.	Rekonstruktionsformen in kommunikativen Gattungen (eigene Darstellung, angelehnt an Schlinkman 2021; Kotthoff 2011)	41
Tabelle 6.	Transkriptionskonvention (eigene Darstellung, angelehnt an Selting et al. 2009)	47
Tabelle 7.	Gattungsanalytische Ebenen (eigene Darstellung, angelehnt an Günthner & Knoblauch 1997)	49
Tabelle 8.	Ergebnisse - situative Realisierungsebene	61
Tabelle 9.	Phasen und Einleitungs- bzw. Überleitungszitate (a-Gespräch)	70
Tabelle 10.	Phasen und Einleitungs- bzw. Überleitungszitate (b-Gespräch)	71
Tabelle 11.	Phasen und Einleitungs- bzw. Überleitungszitate (c-Gespräch)	72

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
etc.	et cetera
et al.	et alii
Hrsg.	Herausgeber*innen
S.	Seite
SRO	Sozialraumorientierung
TN	Teilnehmer*innen
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
Z	Zeile

1. Einleitung

In der Gegenwartsgesellschaft können alle alles wissen und selbstständig erarbeiten. Aber die Zeit zum Reflektieren und die Zeit, sich im Kollegium auszutauschen, kann auch zu kurz kommen. Fachkräfte verschiedener Berufsgruppen stehen vor der Herausforderung ihr berufliches wie persönliches Wissen und Kompetenzrahmen ständig weiterzuentwickeln. Fort- und Weiterbildungen sind A und O in der Gegenwartsgesellschaft. Soziologisch und persönlich spannend sind die Beratungsgespräche, welche in beruflichen Kontexten stattfinden und dazu dienen die Fachkräfte weiterzubringen. Eines dieser Gespräche, welches im sozialpädagogischen Kontext weitläufig stattfindet, ist die *Kollegiale Beratung*.

Die Kollegiale Beratung wird in der Steiermark gesetzlich als eine Gesprächsform definiert, welche im Kinder- und Jugendhilfenetzwerk dazu dienen soll, laufend das Wissen der Fachkräfte weiterzuentwickeln (vgl. StKJHG 2022). Die Theorie um die Kollegiale Beratung und andere kooperative kollegiale Beratungsformate ist breit aufgestellt. Wie die Gesprächsform in der Praxis realisiert wird und in welcher Form sich die Fachkräfte in den Kollegialen Beratungen über welche Themen austauschen, ist empirisch jedoch unterbeleuchtet.

Der Aspekt der Sprache scheint in der theoretischen Betrachtung der Beratungsformate zu kurz zu kommen. Aus einer sprachsoziologischen sozialkonstruktivistischen Perspektive wird argumentiert, dass wie etwas angesprochen wird und welche Aspekte über ein Gesprächsobjekt betrachtet werden, Auswirkungen auf die Gesprächssituation selbst und auf die weiteren Handlungen der Interaktionspartner*innen hat. In der sozialpädagogischen Berufspraxis wird der verwendeten Sprache im Kollegium von Fachkräften ein zentraler Stellenwert gegeben, da sie in ihrer beruflichen Tätigkeit mit Klient*innen zusammenarbeiten. Die Klient*innen in den *Flexiblen Hilfen* sind minderjährige Kinder und Jugendliche und deren Familien. Die verwendete Sprache hat Auswirkungen auf die professionellen Entscheidungen der Fachkräfte und somit auch auf die Lebenswelten der minderjährigen Kinder und Jugendliche.

Diese Masterarbeit soll anhand folgender Forschungsfrage einen Beitrag dazu leisten, die Kollegiale Beratung als gattungsähnliche Gesprächsform in dem spezifischen Kontext der Flexiblen Hilfen zu erfassen:

„Wie besprechen Fachkräfte der sozialraumorientierten Flexiblen Hilfen in Graz in der gattungsähnlichen Gesprächsform der Kollegialen Beratung Fälle?“

Um die Forschungsfrage zu beantworten, werden soziologische und sozialpädagogische Theoriebestände verknüpft. Die Kollegiale Beratung wird als Gespräch analysiert, welches auch unabhängig vom Kontext der wissenschaftlichen Forschung im Team der Fachkräfte der Flexiblen Hilfen stattfinden würde. Ziel dieser Masterarbeit ist es, die Gesprächsform der Kollegialen Beratung als eine musterhafte kommunikative Gattung zu analysieren. Dabei wird nicht nur allgemein die Form betrachtet, sondern die Merkmale, welche in diesen Gesprächen in der spezifischen sozialpädagogischen Berufspraxis eines privaten Trägers der sozialraumorientierten Kinder- und Jugendhilfe in Graz auftreten, besprochen.

Die vorliegende Masterarbeit ist folgendermaßen aufgebaut. Nach der Einleitung werden im Kapitel 2 tragende Begriffe betrachtet. Zu Beginn werden Beratungsformate, welche in verschiedenen Berufspraxen herangezogen werden, besprochen. Im Anschluss werden empirischer Forschungen zur spezifischen sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Berufspraxis dargestellt. Was macht die Berufspraxis der Kinder- und Jugendhilfe in Graz aus, wird auch behandelt. Das Kapitel endet mit einer Zusammenführung dieser zentralen Komponenten. Im Kapitel 3 wird die wissenssoziologische kommunikative Gattungstheorie als theoretischer Rahmen der Masterarbeit besprochen. Das Modell der Kollegiale Beratung nach Tietze wird als Wissen *über* die Gattung vorausgesetzt. Rekonstruktive Verfahren, werden gesondert im Blick genommen, da angenommen wird, dass die Interaktionspartner*innen in den Kollegialen Beratungen über vergangene Ereignisse diskutieren. Der empirische Teil ist aus dem Kapitel 4 zu entnehmen. Anhand der drei trennscharfen Analyseebenen der wissenssoziologischen Gattungsanalyse wird einerseits die strukturelle Form der Gesprächsform Kollegiale Beratung

analysiert. Andererseits werden die inhaltlichen Bedeutungsaspekte der Gesprächsform in Verbindung zum Kontext der Flexiblen Hilfen betrachtet.

Das Kapitel 5 bildet den Analyseteil der Masterarbeit, welcher induktiv aus den Daten gebildet ist. Für die wissenssoziologische Gattungsanalyse wurden Gesprächsausschnitte ausgewählt, die für die Forschungsfrage als relevant definiert werden. Ein besonderes Augenmerk wird daraufgelegt, dass sprachliche und kommunikative Verfahren die eigene und die Wirklichkeit anderer (re-)produziert. Im Kapitel 6 werden die datenemergenten Ergebnisse in Hinblick auf die Einordnung in den Forschungsüberblick besprochen. Dieses Kapitel wird anhand von zwei zentralen Kategorien strukturiert: das Wissen *über* die Kollegiale Beratung und das Wissen *in* der Kollegialen Beratung. Soziologisch spannend sind hierbei auch die situationsübergreifenden Effekte und Auswirkungen dieser natürlichen Gespräche, sowohl für die Interaktionspartner*innen als auch für die abwesenden Klient*innen, die als Gesprächsobjekte diskutiert werden. Im Schlusskapitel erfolgt eine kurze Reflexion über den Forschungsprozess. Im Ausblick werden weitere wissenschaftliche Forschungsideen angeschnitten.

2. Stand der Forschung

In diesem Kapitel werden die zentralen Komponenten der Masterarbeit nähergebracht. Um einen nachvollziehbaren Aufbau zu gewährleisten, werden die einzelnen Aspekte aus dem Titel besprochen. Zu Beginn wird auf die Beratung aus einer soziologischen Perspektive eingegangen. Beratung ist ein Kommunikationsprozess, welcher im alltäglichen wie professionellem Handlungskontext vorkommen kann. Im Fokus liegen die Beratungsformen, die im professionellem Handlungskontext stattfinden. Im Weiterem werden theoretische wie empirisch belegte Merkmale der Gesprächsform Kollegiale Beratung diskutiert.

2.1. Beratung als Kommunikationsprozess

Der Kommunikationsprozess der Beratung ist ein interdisziplinärer Gegenstandsbereich, welcher der Psychologie, der (Sprach-) Soziologie und der Pädagogik zugerechnet ist. In den 1970er bekamen Diskussionen zu Beratungen und Beratungsstellen viel Aufmerksamkeit. Nittel nennt die 1970er im deutschsprachigen Raum „eine Renaissance der Beratung“ (Nittel 2009, S. 7). Der Ausbau von Angeboten in der Beratungslandschaft führte „zur Diagnose einer ‚Beratungsgesellschaft‘“ (Scherr 2004, S. 96).

In der „Beratungsgesellschaft“ entwickelt sich die Gesprächsform der Beratung zu einem Kommunikationsphänomen, welches im Alltag omnipräsent ist. Es ist wichtig zwischen den alltagsweltlichen-lebenspraktischen Beratungen durch Laien und die professionellen Beratungen durch qualifizierte Fachkräfte in Institutionen zu unterscheiden (vgl. Scherr 2004, S. 10ff.). Die erste Beratungsform kommt im Familien- und Freund*innenkreisen im alltäglichem Handlungskontext vor. Die zweite Beratungsform, die professionell ausgeführt wird, findet als Dienstleistung im offiziellen institutionellem Handlungskontext statt. Als Beispiele können die sozialpädagogischen Beratungsangebote der Schullaufbahnberatung, Eltern- und Familienberatung, Männerberatung, Frauenberatung und Jugendberatung herangezogen werden. Je nach dem Ort, den Interaktionspartner*innen, deren soziale Beziehung zueinander und dessen

Wissensformen gibt es verschiedene Erwartungshaltungen und Vorgehensweisen. Der Fokus hier liegt auf Beratungsformen, die im professionellen Handlungskontext durchgeführt werden.

Nittel betrachtet die professionelle Beratung „als eine genuin (erwachsenen-) pädagogische Handlungsform“ (Nittel 2009, S. 6), welche zur Erkenntnisgenerierung dient und eine sequenziell differenzierte Abfolge hat (vgl. Tabelle 1). Da Körpersprache den Verlauf mitprägt, sei die physische Anwesenheit aller Interaktionspartner*innen in diesem Kommunikationsprozess essenziell. Handlungslogisch gibt es im Kommunikationsprozess nur zwei Rollen: die der Ratgeber*in und die der Ratsuchenden. Idealtypisch werden die Rollen jeweils von einer Person besetzt, welche durch eine Asymmetrie im Wissensunterschied und in der Betroffenheit gekennzeichnet ist. Wie aus der Tabelle 1 zu entnehmen ist, stellt die ratsuchende Person ein Anliegen im Gesprächsfokus, welches somit zum zentralen Gesprächsobjekt wird. In Bezug auf dieses Anliegen wird Rat ersucht. Die ratsuchende Person verfügt hier spezielles Wissen über das Anliegen. Dabei werden nur jene Aspekte, die subjektiv für die Beratung als relevant wahrgenommen werden, geteilt.

Der Kommunikationsprozess ist durch folgende drei Phasen gekennzeichnet:

Beratungsphasen

Phase 1	Ratsuchende*r stellt ein Anliegen in dem Handlungsorientierung von Nöten ist.
	Ratgeber*in hört zu.
Phase 2	Ratgeber*in versucht eine Perspektivenübernahme zu machen, um das Anliegen nachvollziehen zu können.
	Gemeinsame Diskussion über mögliche gedankenexperimentelle Lösungsansätze.
Phase 3	Der situative Kommunikationsprozess wird abgeschlossen.
	De*r Ratsuchende entscheidet autonom ob und welche Lösungsansätze wie umgesetzt werden.

Tabelle 1: Grobe Phasen des Beratungsprozesses (eigene Darstellung)

Unabhängig von den institutionellen Rahmenbedingungen, dem zu besprechendem Anliegen oder die individuellen Interaktionspartner*innen ist die „*Kernaktivität des Ermittlens*“ (Nittel 2009, S. 11, hervorgehoben im Original). Das Aktualisieren und das Kombinieren von bereits vorhandenem Wissen sind zentrale Aspekte der Gesprächsform. Im auf das Gesprächsobjekt fokussiertem Kommunikationsprozess wird Intuitives expliziert und „lokal, regional und national situiertes Organisations- und Institutionswissen“ (Nittel 2009, S. 15) vermittelt.

2.1.1. Beratung als Teil der Berufspraxis

In dieser Masterarbeit liegt der Fokus auf die Beratungsformate, welche sich zwischen den zwei Beratungsformen, der alltäglichen und der professionellen Beratungsform, bewegt. Hier geht es um die Beratung von Ratsuchenden, welche im professionellen Beruf selbst die Rolle der Ratgeber*innen einnehmen. In diversen wissenschaftlichen Veröffentlichungen, Praxisbüchern und publizierten Anleitungen wird ersichtlich, dass Beratungsformate feste Bestandteile diverser Berufsfelder sind. Im deutschsprachigen Raum können diese Namen wie Intervision, Gruppen- und Einzelinterview, Teamsitzungen Supervision, kollegiale Beratung und kollegiale Fallbesprechungen tragen (vgl. Lippmann 2009², S. 10 – 16). Im englischsprachigen Raum ist von peer

group coaching, collegial consultation und supervision die Rede (vgl. Tietze 2009, S. 16).

Im deutschsprachigen Raum gibt es keine umfassenden empirische Forschungen zu der Wirksamkeit und Umsetzung dieser im beruflichen Kontext integrierter Gesprächsformen. Wenn ein anderer Sprachraum, wie der englische, herangezogen wird, dann ist die Identifikation von empirischen Forschungen schwierig, da andere Konzepte und sprachliche Benennungen für prinzipiell ähnliche Konzeptionen verwendet werden (vgl. Tietze & Möller 2019, S. 435ff.).

Nichtdestotrotz gibt es empirische Studien, die Beratungsformate aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten. Kollegiale Beratungen sind als Lerninstrument der organisationalen Lernkulturentwicklung (vgl. Schmid et al. 2010; Reibnegger et al. 2020), als Instrument um lösungsorientiert und reflektiert mit dem pädagogischen Alltag, zum Beispiel in Kindertagesstätten, klarzukommen (vgl. Kleiner-Wuttke 2017) und als kooperative Arbeitsform in der Lehrer*innenfortbildung (vgl. Macha et al. 2010) analysiert worden. Ein Teil der Veröffentlichungen betrachtet die Formen und Elemente der Beratungspraxis und gibt Hinweise für die praktische Umsetzung dieser Instrumente.

Empirisch wird gezeigt, dass Beratungsformate in der Berufspraxis als Instrumente der Qualitätssicherung des beruflichen Handelns in Organisationsstrukturen des Sozialbereichs integriert und allgemein wertgeschätzt werden (vgl. Tietze 2009, S. 37; Arnold 2001; Rüegg 2001). Die Grenzen bzw. Chancen und personale Wirkungsfaktoren dieser Qualitätssicherungsinstrumente ist aus organisationssoziologischer betrachtet worden (vgl. Kühl 2008). In der professionstheoretischen Diskussion des doppelten Mandates „Hilfe und Kontrolle“ in der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit wird der *Supervision* eine wichtige Rolle zugeschrieben. Die *Supervision* sei ein zentraler Baustein, um in den Spannungsfeldern der sozialpädagogischen Berufsfeldern Professionalität zu ermöglichen (vgl. Ritter 2021; Kap. 2.2.).

Neben der Qualitätssicherung- und Professionalisierungsfunktion der Beratungen im beruflichen Handlungskontext, gibt es auch auf der persönlichen Ebene der Interaktionspartner*innen Wirkungen. Im Forschungsprojekt MOWIS (Motive für und wahrgenommene Wirkungen von Supervision) haben die Forscher*innen versucht Wirkungen der Supervision im schulischen Kontext quantitativ zu erforschen. Eines der Ergebnisse ist, dass dieses Forschungsvorhaben „problematisch“ war, da in der Bemessung der Wirkungen die Teilnehmer*innen selbst erfragt wurden. Das bedeutet, dass nicht die Wirkung der Supervision selbst, sondern die subjektiv wahrgenommenen Veränderungen der einzelnen Teilnehmer*innen erfasst wurden (vgl. Reibnegger et al. 2020, S. 144). Darüber hinaus wird argumentiert, dass die Problemlösungskompetenz und die individuelle, wie kollektive Reflexionsfähigkeit gefördert wird (vgl. Žorga et al. 2001). In der Kollegialen Beratung lassen sich Mechanismen, wie die Entstehung eines Zusammengehörigkeitsgefühls zwischen den Interaktionspartner*innen, wiederfinden (vgl. Kühl 2008).

2.1.2. Beratungsformate in der Berufspraxis

Nach diesem Einblick in die wissenschaftliche Forschungslandschaft zu den Beratungsformen im beruflichen Handlungskontext, werden vier Formate solcher Beratungen differenziert vorgestellt. Je nachdem welcher Begriff für diese Beratungen herangezogen wird, gibt es Konnotationen und Erwartungshaltungen an den Gesprächsinhalten und den Rollen und Pflichten der Interaktionspartner*innen. Diese kurze definitorische Klarheit ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit dem vierten Format der *Kollegialen Beratung*.

Die vier Beratungsformate weisen einige Gemeinsamkeiten auf. Einige Ziele der theoretisch definierten Gesprächsformen sind die konstruktive Lösungsgenerierung, die Qualitätssicherung, das strukturierte Vorgehen, die Regelmäßigkeit und die fachkundige Reflexion. Der gemeinsamen Reflexion, um berufliche Handlungen und Haltungen der Einzelnen zu bestätigen, zu kritisieren und zu verändern sei ein zentrales Anliegen solcher Beratungen (vgl.

Königswieser & Hillebrand 2004). Auf der anderen Seite unterscheiden sich die Formate in ihrer Grundorientierung, in den Phasen und in der Komplexität. Die Gründe der Durchführung solcher Gruppensitzungen können, wie kurz angedeutet, darüber hinaus vielfältiger Natur sein (vgl. Tietze 2009, S. 16).

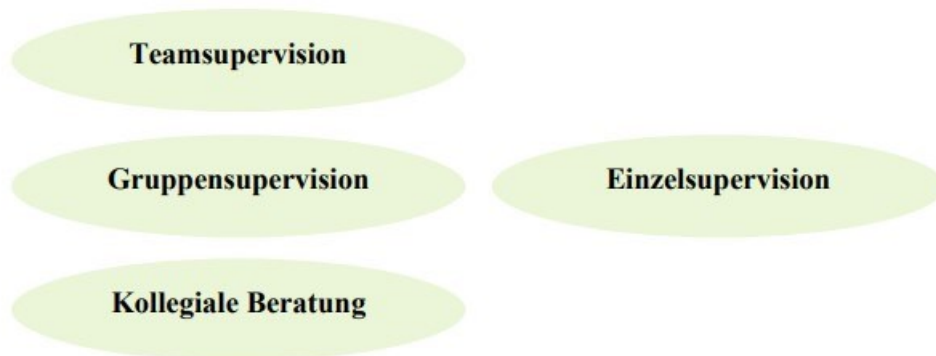


Abbildung 1: Beratungsformate in der Berufspraxis (eigene Darstellung)

Aus der Ausbildung 1 ist zu entnehmen, dass die ersten drei Begriffe alle das Wort *Supervision* beinhalten. Die Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching definiert das Beratungsformat der Supervision:

„Supervision hilft sowohl der Einzelperson als auch der Gruppe/Team, neue Dimensionen und Möglichkeiten zu entdecken. Durch gezieltes Querdenken und oft überraschendes Fragen initiiert die Supervisorin/der Supervisor neue Antworten und Lösungen. Supervision ist eine spezifische Beratungsform, die in beruflichen Angelegenheiten begleitend und unterstützend von Menschen genutzt wird. Unter Anleitung einer/eines Supervisorin/Supervisors werden Fragen und Themen, die sich aus den Anforderungen des Berufs ergeben reflektiert, geklärt und zukünftige alternative Handlungsmöglichkeiten erarbeitet“ (ÖVS 2021).

Das erste Format ist die *Teamsupervision* innerhalb einer Organisation oder einer Arbeitsgruppe. Die beratenden Interaktionspartner*innen arbeiten im täglichen Beruf im selben Team. Ähnlich, dennoch unterschiedlich ist das zweite Format. Die *Gruppensupervision* setzt sich aus mehreren beratenden Interaktionspartner*innen desselben oder eines anderen Berufsfeldes

verschiedener Organisationen zusammenkommen. In diesen zwei Formaten werden die Zusammenarbeit im Team, Krisenbewältigung in der Arbeitswelt, persönliche Autonomie im Verhältnis zu beruflichen Strukturen und Besprechung von Praxisfällen analysiert. In der *Gruppensupervision* arbeiten die Menschen in der restlichen Berufspraxis nicht im selben Team zusammen.

Das dritte Format ist die *Einzel-supervision*, in der eine Interaktionspartner*in im Mittelpunkt des Gesprächs steht. Hier kann die Persönlichkeit der Person in Wechselwirkung zur beruflichen Rolle analysiert werden und die Klient*innenbeziehungen reflektiert werden. Das letzte Format ist die *Kollegiale Beratung* bzw. *Intervision*, welche im Folgenden detaillierter betrachtet wird (vgl. Kleiner-Wuttke 2017, S. 15ff.; Lippmann 2009², S. 10-16). Für eine weiterführende Betrachtung und Auseinandersetzung mit den Formaten können zahlreiche Praxisbücher herangezogen werden. Thiel verknüpft beispielhaft die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der professionellen *Supervision* und der *Kollegialen Beratung* und setzt sich mit den Begriffen historisch auseinander (vgl. Thiel 2000).

Das *Kollegiale Beratungsformat* bzw. *Intervision* hat sich im Laufe der Jahrzehnte aus dem Format der *Supervision* im beruflichen Kontext geformt. Zentrales Unterscheidungsmerkmal zu den oben genannten Gesprächsformen ist, dass die Beratungen in der Regel von Kolleg*innen selbst moderiert werden und dabei keine externen ausgebildeten Beratungsprofis gebraucht sind. Laut Tietze sei dies der Grund wieso dieses Format weder von einer berufsständigen Lobby noch von einem Verband, wie die der *Supervision* geschützt und weiterentwickelt wird (vgl. Tietze & Möller 2019, S. 435f.). Dieses Format ist als Ergänzung zu den professionell ausgeführten Beratungsformen zu begreifen und soll diese nicht ersetzen.

Seit den 1970er ist die *Kollegiale Beratung* Teil vieler Berufsfelder und kann unter mehreren Bezeichnungen in der Literatur nachgeschlagen oder in der Praxis vorgefunden werden: kollegiale Unterstützungsgruppe, Fallberatungsgruppe, Kooperative Beratung, Intervision, kollegiale kooperative Beratung, Kollegiales Coaching Reflecting Team und Tandemintervision (Vgl. Kleiner-Wuttke 2017; Lippmann 2009²; Mutzeck 1997; Franz & Kopp

2003; Linderkamp 2011). Im deutschsprachigen Raum ist das Format der *Kollegialen Beratung* aus diversen Perspektiven beleuchtet. Die Wirksamkeit per se sei jedoch nicht zur Gänze operationalisierbar, da die meisten Effekte indirekt sind und sich über längere Zeiträume auswirken (vgl. Tietze 2009, S. 52; Zorga et al. 2001). Diese Gesprächsform ist weder eindeutig der alltagslebensweltlichen noch der professionellen Beratungsform, wie oben beschrieben, zuzuordnen. International sei die empirische Forschung in Hinblick dieses Beratungsformat eher unterbeleuchtet (vgl. Tietze 2009, S. 53). Dies kann an die Komplexität des Beratungsformates zurückgeführt werden (vgl. Tietze 2009, S. 53 angelehnt an Fiege 1999).

Franz & Kopp erhoben, dass die *Kollegiale Beratung* in schwierigen Situationen und Konflikten unterstützt und als variantenreiches Instrument in verschiedenen beruflichen Kontexten herangezogen werden kann. Sie berichten, dass die Fallgeber*innen eine sehr hohe Zufriedenheit nach der Beratung aufweisen, während die Berater*innen eher mehr von sich geben wollten. In qualitativen Interviews teilen die Berater*innen, dass die Lösungsvorschläge schärfer sein können. Interessant ist auch, dass die Berater*innen überrascht seien, dass sie in dieser Rolle auch sehr viel gelernt haben, obwohl sie nicht einen eigenen Fall geschildert haben (vgl. Franz & Kopp 2003, S. 285 - 294). Lindkamp betrachtet das Beratungsformat auch als Element der beruflichen Weiterentwicklung und untermauert u.a., dass *Kollegiale Beratungen* einen besonderen Nutzen in der Bearbeitung von Problemen und Lösungsansätzen im Arbeitsalltag mit sich bringt (vgl. Linderkamp 2011, S. 186 - 190).

Neben der institutionellen Verankerung von Kollegialen Beratungen im Arbeitsalltag erörtert Kaesler, welche Erwartungen und welche Teilnahmemotivation Interaktionspartner*innen *Kollegialer Beratungen* aufweisen. In der Dissertation belegt die Forscherin, dass es differenzierte Motivationscluster gibt (vgl. Kaesler 2016). Preuß et al. analysieren, wie die Implementierung der *Kollegialen Beratung* als Methode Lehramtsstudierende in den schulischen, wie außerschulischen Praxisphasen unterstützen kann. Phasenübergreifend standen die zentralen Aufgaben und Anforderungen des Lehrer*indaseins und die professionsbezogenen Haltungen der

Lehramtsstudierenden als zukünftige Lehrer*innen im Zentrum. Durch eine qualitative und quantitative Methodentriangulation ist die schrittweise Implementierung, praktische Umsetzung und Evaluation der Verankerung der Methode betrachtet worden (vgl. Preuß et al. 2020, S. 145-161). Die Lehramtsstudierenden schätzten die Möglichkeit zur Reflexion mit den Kolleg*innen und betrachteten diese „als eine gewinnbringende Erfahrung für ihren späteren Lehrberuf“ (Preuß et al. 2020, S. 161). Anhand der Multiperspektivität der Methoden seien Lösungen aufgezeigt worden, an die auf der Individualperspektive nicht gedacht wurde.

Die Studienteilnehmer*innen gaben folgendes Feedback an Abschluss der Forschungsprojektes:

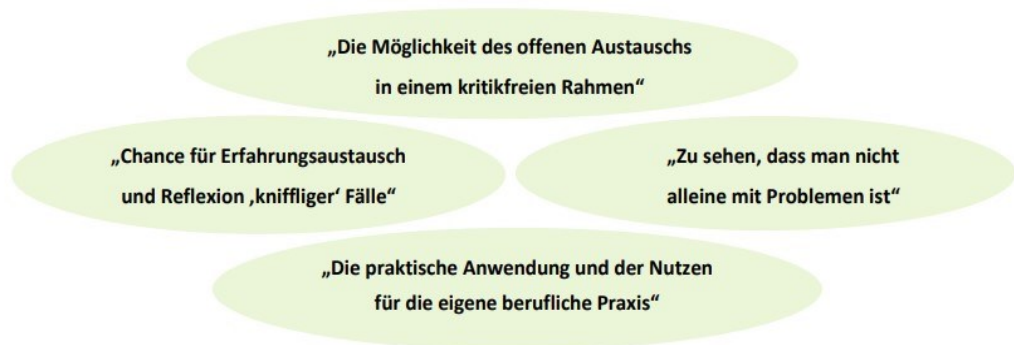


Abbildung 2: Feedback - Instrument der Kollegialen Beratung (eigene Darstellung, angelehnt an Preuß et al. 2020)

Linderkamp zeigt in einer ausführlichen Konzeptualisierung der *Kollegialen Beratung*, dass weder in der Theorie noch in der Praxis trennscharfe Begriffe zu den verschiedenen Formaten existieren und verschiedene Konzepte in der Praxis überlappend vorkommen können (vgl. Linderkamp 2011, S 46 - 73). Aus diesem Grund wird im theoretischen Rahmen dieser Masterarbeit auf die Definition und Begrifflichkeiten von Tietze zurückgegriffen (vgl. Tietze 2003; Tietze 2009; Kap. 3.3.1.).

2.2. Flexible Hilfen als sozialpädagogische Berufspraxis

In dieser Masterarbeit werden *Kollegiale Beratungen* in einer spezifischen sozialpädagogischen Berufspraxis betrachtet. In diesem Kapitel werden im Allgemeinen Aspekte der sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Berufspraxis dargestellt. Im Anschluss wird ein kurzer Überblick über die Kinder- und Jugendhilfe in Österreich gegeben. Die Kinder- und Jugendhilfe entwickelt sich innerhalb von bestimmten rechtlichen, normativen und finanziellen Rahmenbedingungen, deshalb wird es innerhalb der nationalen Grenzen betrachtet. Im Anschluss werden die *Flexiblen Hilfen* in Graz als Bereich der sozialraumorientierten Kinder- und Jugendhilfe in der Steiermark in den Mittelpunkt gestellt.

2.2.1. Sozialarbeiterische und sozialpädagogische Berufspraxis

Die Funktion der Sozialen Arbeit in der Gegenwartsgesellschaft (vgl. Merten 2002), die Positionseinnahme im sozialen Raum (vgl. Stichweh 2000) und die verfolgten Ziele der Interventionspraxen der professionellen Fachkräfte (vgl. Fuchs 2000) bekommen in der interdisziplinären wissenschaftlichen Forschung viel Aufmerksamkeit. Spannende Forschungsfelder sind die Selbstwahrnehmung der professionellen Fachkräfte (vgl. Riegler et al. 2020; Levin 2009), der individuelle und kollektive Umgang mit Scheitern und die Interaktionssituationen zwischen Klient*innen und professionellen Fachkräften (vgl. Riegler et al. 2020).

Die Personen, welche Rezipient*innen sozialer Dienstleistungen sind, werden hier Klient*innen bezeichnet. Spannend ist auch die Bezeichnung der Ko-Produzent*innen sozialer Dienstleistungen. Wenn eine sozialpädagogische oder sozialarbeiterische Maßnahme erfolgreich sein soll, müssen die Klient*innen den Willen und Energieaufwand selbst aufbringen, um diese adäquat umzusetzen. Die Effektivität der Maßnahmen ist somit von den Klient*innen mitbestimmbar und maßgeblich von deren Handlungen und Einstellungen abhängig (vgl. Klatetzki 2010, S. 8).

Die Soziale Arbeit ist bereits als organisierte Hilfe im Wohlfahrtsstaat ausreichend erforscht worden. Zentral an den sozial personenbezogenen Organisationen der Sozialen Arbeit, sind die Bezeichnungen *sozial* und *personenbezogen*. *Sozial* ist die Dienstleistungserbringung, weil die finanzielle Verwaltung primär durch den Wohlfahrtsstaat gewährleistet ist. Der Begriff *personenbezogen* weist darauf hin, dass eine Person im Mittelpunkt dieser Dienstleistungserbringung steht. Die sozialarbeiterische und sozialpädagogische Berufspraxis befasst sich mit *besorgniserregenden sozialen Problemen* der Klient*innen. Aus einer funktionalistischen problemsoziologischen Perspektive bezieht sich der Containerbegriff *soziale Probleme* auf wahrgenommene Problemlagen in der Gesellschaft. Die Problemlagen haben einen gesellschaftlichen Ursprung und umfassen komplexe Bedeutungszuschreibungen und Konnotationen. Beispiele sozialer Problemlagen sind gewalttätige Familienstrukturen, Arbeitslosigkeit, ethische Konflikte, Drogenabhängigkeit und weitere (vgl. Scherr 2002, S. 67-70).

Die besorgniserregenden sozialen Probleme werden den Klient*innen von außen zugeschrieben (vgl. Bommers und Scherr 2000, S. 80). Das „gute Leben“, das „normale Leben“ wird technisiert, objektiviert durch sozialwissenschaftliche Ergebnisse und anhand von erstellten Checklisten operationalisiert (vgl. Eppenstein 2012). Wie einzelne Organisationen der Sozialen Arbeit das „gute Leben“ definieren, ist weder objektiv noch statisch.

Die Berufspraxis kann somit nicht autonom vom gesellschaftlichen Gefüge betrachtet werden. Gesellschaftliche Kommunikation, politische, fachwissenschaftliche und rechtliche Semantiken konstruieren Normalitätsstandards der Lebensführung und Lebensführungsformen, die wiederum Hilfsbedürftigkeit indizieren. Hilfsbedürftigkeit kann sich in fehlenden finanziellen, sozialen, medizinischen, personellen Ressourcen und konstruierten Problemlagen spiegeln, die die Klient*innen mit den ihnen verfügbaren Mitteln und Ressourcen nicht selbstständig überwinden können.

„Soziale Arbeit hilft nicht primär und unmittelbar durch ihre eigenen Leistungen; sie verschafft vielmehr Zugang zu Teilsystemen und

Organisationen, in denen ein jeweiliger Bedarf befriedigt wird“
(Bommers und Scherr 2000, S. 88f.)

Die

„Soziale Arbeit [und die Sozialpädagogik] bezieht ihr professionelles Selbstverständnis aus der Tatsache, dass sie es mit Fällen zu tun hat“
(Bauer 2010, S. 249).

Die wissenschaftliche Diskussion und Theoriebildung beschäftigt sich aus diesem professionellen Selbstverständnis heraus intensiv mit der Frage wie in der Sozialen Arbeit ein *Fall* entsteht (vgl. Loch 2012), was darunter verstanden wird, wie dieser in interaktiven Prozessen mit den angehenden Klient*innen konstruiert wird (vgl. Rügger 2021) und welche Rolle Organisationen dabei einnehmen (vgl. Bauer 2010). Viele dieser sozialpädagogischen und soziologischen Fragestellungen blicken auf die Fallkonstitution aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive (vgl. Gildemeister & Robert 1997). Dies bedeutet, dass ein Fall nicht objektiv vorfindbar ist, sondern, dass er in Interaktionen zwischen unterschiedlichen Akteur*innen erst als Fall wahrgenommen und hergestellt werden muss.

Wie kann aber das professionskonstitutive Element des Falles definiert werden? Der Bezug auf einen Fall in sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Berufen ist ein Element, welches das professionelle Handeln strukturiert und berufliche (Selbst)Reflexion ermöglicht (vgl. Maiwald 2008, S. 9f.). Aus einer professionssoziologischen Perspektive sind in der berufspraktischen Konstruktion eines Falles drei Strukturelemente zentral, welche folgendermaßen knapp und deutlich benannt werden:

„Von ‚Fällen‘ kann man nur dort sprechen, wo die Lebenspraxis einer Handlungsinstanz auf der Basis von Texten, die als gültige Ausdrucksgestalten dieser Lebenspraxis angesehen werden können, in einen Komplex allgemeiner, letztlich theoretisch formulierbarer Zusammenhänge eingerückt wird.“ (Maiwald 2008, S. 4)

Als Erstes muss ein Bezug auf eine Person oder auf eine Personengruppe, die ein lebenspraktisches Problem hat, genommen werden. Hier kann zum Beispiel

eine Person Drogen konsumieren. Zweitens ist eine dritte Instanz für die Konstruktion des Falles konstitutiv. In einer Gesellschaft, in der Drogenkonsum als unerwünschte Praxis konnotiert ist, wird der Konsum als Problem wahrgenommen. In dem Moment in dem der Drogenkonsum als Problem beobachtet und gedeutet wird, wird das im Sozialsystem in den Drogen konsumiert werden, zu einem Fall. Dann ist die Rede von „Fall von X“. Als drittes Strukturelement wird eine Lebensäußerung, welche in Zusammenhang mit „Fall von X“ vorkommt, in einem Interaktionsprozess mit professionellen Fachkräften interpretierbar gemacht. Das kann zum Beispiel eine Ärztin sein, die im therapeutischen Bereich bestimmte körperliche Symptome schriftlich dokumentiert. Die Lebensäußerung wird in objektivierenden Daten (Röntgenbilder, protokollierende Notizen, Messergebnis) übersetzt, die wiederum in einem theoretischen Zusammenhang eingebettet werden. Auf solche Dokumente kann im weiteren Fallverlauf hingewiesen werden (vgl. Maiwald 2008, S. 2-6).

Hier soll hervorgehoben werden, dass ein personenbezogener Fall nicht mit einer Person gleichzusetzen ist. Als Beispiel kann eine Familiensituation herangezogen werden, in der die Mutter als erziehungsberechtigte Person drogenabhängig ist, das Kind geschlagen wird und der gewalttätige Vater arbeitslos ist. Je nach dem Fokus der sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Dienstleistungen kann in dieser Situation das Kind, die Drogensucht, das instabile soziale Umfeld, der Vater oder die gesamte Familie als Fall im Blick genommen werden. Je nachdem welche Aufgabenfelder und institutionalisierte Perspektiven die jeweilige Einrichtung behandelt, wird die „Lebensäußerung“ so übersetzt, damit sie in der spezifischen Einrichtung Anschluss finden kann (vgl. Bauer 2010, S. 252f.; Bommers und Scherr 2000², S. 209ff.). In dieser Masterarbeit wird der Blick auf den Bereich gelegt, welcher Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt der Maßnahmen legt: das Kinder- und Jugendhilfe-Netzwerk.

Neben der professionellen wissenschaftlich geleiteten Deutung von Problemen

„bleibt [...] [jedoch] sehr viel mehr mit lebensweltlichen Bestimmungen verbunden“ (Bauer 2010, S. 250).

Das bedeutet, dass die professionellen Fachkräfte nach der Typisierung und Einordnung von mehrdeutigen Phänomenen, konstruierten sozialen Problemen und positiv wie negativ konnotierte Verhaltensweise von Klient*innen, in der jeweiligen Situation handeln müssen. Die Ambiguität der sozialpädagogischen Tätigkeit ist von mehreren Spannungsverhältnissen und Unsicherheiten charakterisiert, jedoch liegt genau hier das Bemerkenswerte in der Berufspraxis der in der spezifischen Berufspraxis tätigen Fachkräften. Trotz aller Spannungsverhältnisse erfolgt die kompetente Bearbeitung von ambivalenten Ausgangslagen in Rahmen sozialstaatlicher und rechtlicher Rahmenbedingungen. Trotz wissenschaftlicher Ausrichtung ist jedoch die Berufspraxis der Fachkräfte in der Sozialen Arbeit im Vergleich zu anderen Professionen von mehr Interpretationsspielräumen und Interaktionsprozessen, welche das Deuten und konkrete Handeln lenken, gekennzeichnet (vgl. Bauer 2010, S. 251; Cloos & Köngeter 2006).

In diesem Zusammenhang ist spannend, dass die alltägliche professionelle Interaktion zwischen Klient*innen und Fachkräften der Sozialen Arbeit weder für die Kolleg*innen derselben Einrichtung noch für die Leitung dieser ersichtlich ist. Die Einzelfallinterventionen in der Zusammenarbeit mit den Klient*innen ist für die Kolleg*innen nur anhand sprachlichen und nicht-sprachlichen Mitteilungen der einzelnen Fallbearbeiter*innen ersichtlich. In Gesprächen mit Fokus auf Fallvorstellungen werden die als notwendig wahrgenommene Handlungspraxen durch die Fallbearbeiter*innen dem Kollegium geteilt (vgl. Levin 2009; Klatetzki 2010, S. 17). Sprachliche Mitteilungen der Fallbearbeiter*innen dieser Art scheinen in den empirischen Forschungen unterbeleuchtet zu sein und können in *Kollegialen Beratungen*, als Ort der Fallvorstellung und Fallberatung im Kollegium, analysiert werden.

2.2.2. Kinder- und Jugendhilfe in der Steiermark

Die Kinder- und Jugendhilfe umfasst einen sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Bereich, welcher Leistungen für Kinder, Jugendliche und erziehungsberechtigten Personen anbietet. Die österreichische Kinder- und Jugendhilfe ist ein gesellschaftlich differenzierter Bereich, welcher eine große Anzahl an historisch gewachsenen Angeboten umringt. Die gesellschaftliche Aufgabe dieses Bereiches wird wie folgt definiert:

„Unter Berücksichtigung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen unterstützt die Kinder- und Jugendhilfe die Eltern oder sonst mit Pflege und Erziehung betraute Personen im erforderlichen Ausmaß und nach fachlich anerkannten Standards bei der Ausübung von Pflege und Erziehung durch Information und Beratung und stärkt das soziale Umfeld“ (StKJHG 2013, §1 Abs. 3)

In der UN-Kinderrechtskonvention, welche 1989 unterschrieben wurde, werden Pflichten der Erziehungsberechtigten und der Vertragsstaaten und die Rechte von Kindern und Jugendlichen definiert. Ein tragendes Recht ist das Recht von Kindern auf gewaltfreie Erziehung. Im Artikel 19 der UN-Kinderrechtskonvention ist verankert, dass:

„States Parties shall take all appropriate legislative, administrative, social and educational measures to protect the child from all forms of physical or mental violence, injury or abuse, neglect or negligent treatment, maltreatment or exploitation, including sexual abuse“ (United Nations 1989, S. 5)

„Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenzufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen“ (Deutsche Übersetzung übernommen von: UNICEF 2022, S. 42)

Die verfassungsrechtliche Verankerung der Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention erfolgte in Österreich durch das Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern im Jahr 2011 (vgl. Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern 2011). Neben der moralischen und normativen Unzulässigkeit der Gewalt in der Erziehung, ist seit 2011 das Recht auf gewaltfreie Erziehung in Österreich gesetzlich verankert. Die Flexiblen Hilfen als Teil der staatlichen Wächterfunktion orientieren sich daran und müssen dem rechtlichen und moralischen Rahmen entsprechend handeln.

Um die Ziele der UN-Kinderrechtskonvention zu verfolgen, gibt es in Österreich das Kinder- und Jugendhilfegesetz des Bundes. Das überarbeitete Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG) wurde im Jahr 2013 in Österreich eingeführt (vgl. B-KJHG 2013) und gibt den Rahmen für die Kinder- und Jugendhilfegesetze der Bundesländer vor. Das steirische Kinder- und Jugendhilfegesetz (StKJHG) ist am 31. Dezember 2013 in Kraft getreten und gibt den rechtlichen Rahmen für die Kinder- und Jugendhilfe in der Steiermark vor (vgl. StKJHG 2013). Vor der Gesetzesänderung trug die heute genannte Kinder- und Jugendhilfe in Österreich die Bezeichnung Jugendwohlfahrt (vgl. Heimgartner & Scheipl 2013, S. 6). Wie die Kinder- und Jugendhilfe vor der UN-Kinderrechtskonvention in Österreich aufgestellt war, wird hier nicht weiters dargestellt.

Die Kinder- und Jugendhilfe übernimmt in dieser Fassung stellvertretend für den Staat die Wächterfunktion über die Kinder und Jugendlichen, wenn

„das Kindeswohl hinsichtlich Pflege und Erziehung von Eltern oder sonst mit Pflege und Erziehung betrauter Personen nicht gewährleistet“
(B-KJHG 2013, §1 Abs. 4)

werden kann.

Die geeignete Weise Kinder und Jugendliche zu erziehen ist stark normativ besetzt und verändern sich je nach soziohistorischem Kontext. Dennoch ist die fachliche Ausrichtung der einzelnen Leistungen

„unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse und gesellschaftlicher Entwicklungen fachliche Standards festzulegen, welche in geeigneter Weise für die Fachkräfte sowohl des Kinder- und Jugendhilfeträgers als auch der privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, die Leistungen für den Kinder- und Jugendhilfeträger erbringen, verbindlich zu machen“ (B-KJHG 2013, §12 Abs. 5)

In der Kinder- und Jugendhilfe gibt es zwei Arten der Erziehungshilfen: die „Unterstützung bei der Erziehung“ und die „Volle Erziehung“ (vgl. B-KJHG 2013). Aus Tabelle 2 kann die Anzahl der Minderjährigen, welche in der Kinder- und Jugendhilfe 2020 betreut worden sind, abgelesen werden.

Art der Erziehungshilfe	Österreich	Steiermark
Unterstützung bei der Erziehung (0-18 Jahren, Buben & Mädchen)	41.726	6.965
Volle Erziehung (0-18 Jahren, Buben & Mädchen)	12.871	1.650

Tabelle 2: Kinder- und Jugendhilfestatistik: Anzahl der Erziehungshilfen (eigene Darstellung, angelehnt an Bilgili 2022, S. 15-20)

Die Minderjährigen, welche von „Unterstützung bei der Erziehung“-Maßnahmen und Leistungen in der Steiermark betroffen sind, sind potenzielle Klient*innen, welche in den untersuchten Kollegialen Beratungen besprochen werden.

Der Träger der Kinder- und Jugendhilfe in der Steiermark ist das Land Steiermark. Um die Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe nachzukommen, werden private Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen

„mit der Erbringung bestimmter Leistungen [...] beauftragt“ (StKJHG 2013, §7 Abs. 1).

Seit dem Jahr 2019 werden die privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen in der Steiermark Flexible Hilfen genannt (vgl. Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2020, S. 62). Die Flexiblen Hilfen unterstützen bei der

Erziehung und bei den Erziehungsaufgaben der erziehungsberechtigten Personen im bisherigen Wohnungsumfeld der Kinder und Jugendliche.

Der Kinder- und Jugendhilfeträger hat die Aufsicht über die privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen. Damit der Aufsicht auch nachgegangen werden kann haben die Flexiblen Hilfen

„über die Leistungserbringung eine schriftliche Dokumentation [...] über betroffene Stellen, Leistungserbringer, verantwortliche und beigezogene Fachkräfte sowie Art, Umfang und Dauer der erbrachten Leistungen, [...] Angaben zum Inhalt von Gefährdungsmeldungen, Art und Umfang der Gefährdung, Sozialanamnese und die aktuelle soziale Situation der betroffenen Kinder und Jugendlichen [und] Inhalte des Hilfeplans“ (StKJHG 2013, §10 Abs. 1-3)

zu führen.

Das steirische Kinder- und Jugendhilfegesetz hebt die Relevanz von Beratungsformaten in der Berufspraxis folgendermaßen hervor. Die

„Kinder- und Jugendhilfeträger und die privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen [haben] für die

1. Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung sowie den fachlichen Wissenstransfer, insbesondere die Kollegiale Beratung im Team,
2. die berufliche Reflexion, insbesondere die Supervision und die Intervision, ihrer Fachkräfte zu sorgen“ (StKJHG 2013, §9 Abs. 3).

Dies untermauert die wissenschaftliche Relevanz die Gesprächsform der Kollegialen Beratung als Ort der Weiterbildung und des Wissenstransfers zu betrachten und die gezeigte Forschungslücke zu schließen.

EXKURS: FACHKONZEPT IN DER STEIERMARK

Innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe können unterschiedliche Fachkonzepte der Durchführung der Aufgaben implementiert werden. Die Fachkonzepte bestimmen die regionalen Zuständigkeiten und Kooperationsmöglichkeiten, umfassen die Finanzierungsmodelle und eröffnen den Orientierungsrahmen für Erziehungshilfen und für die allgemeine professionelle Tätigkeit. In der steirischen Hauptstadt Graz wurde das Fachkonzept der Sozialraumorientierung (SRO) implementiert.

Das Fachkonzept der Sozialraumorientierung beruht auf fünf Prinzipien. Ausgangspunkt der sozialarbeiterischen Tätigkeit ist der *Wille* oder die Interessen der „leistungsberechtigten Menschen“, folglich Klient*innen genannt. Der Wille und die Interessen der Individuen werden in der theoretischen Auslegung klar von den „Wünschen der Individuen“ und den „naiv definierten Bedarfen“ (vgl. Hinte 2006, S. 9) abgegrenzt. Die Ausarbeitung des Willens durch professionelle Unterstützung sei in der SRO zentral, denn nur wenn der Wille Ziele zu erreichen da ist, wird auch die notwendige Energie und Kraft eingesetzt, um die definierten Ziele zu erreichen. Die Eigeninitiative der Klient*innen schwingt hier stark mit. Es wird hervorgehoben, dass auch der umfassend diskutierte „Kindeswillen“, welcher in der UN-Kinderrechtskonvention 1989 verankert ist, berücksichtigt wird (vgl. United Nations 1989). Der Kindeswillen hängt wiederum mit dem gesellschaftlichen konstruierten „Kindeswohl“ stark zusammen (vgl. Hinte 2006, S. 10).

Das zweite Prinzip ist die Konzentration auf die *Aktivierung der Stärken* der Klient*innen und nicht per se auf die Betreuung der Personen. Das wird verstanden als „Hilfe zur Selbsthilfe“ und Eigenverantwortung über das Leben. Darüber hinaus werden die *Ressourcen* der Klient*innen hervorgehoben. Die Ressourcen werden differenziert betrachtet: einerseits ist von personellen und andererseits von sozialräumlichen Ressourcen die Rede. Die Fachkräfte befassen sich viertens mit *zielgruppen- und bereichsübergreifenden* Aktivitäten. Die sozialarbeiterische Tätigkeit ist nicht auf die Differenzsetzungen der Zielgruppen, sondern auf die individuellen Lebenswelten und Problemlagen der Klient*innen, fixiert. Das letzte Prinzip der SRO umfasst die *Vernetzung*,

Kooperation und Eingliederung der Klient*innen in anderen Vereinen, Organisationen und Institutionen. Vernetzte Strukturen innerhalb des definierten Sozialraumes werden als zentrale Bausteine des Fachkonzeptes angesehen (vgl. Hinte 2006, S. 9).

In Graz das Fachkonzept der Sozialraumorientierung im Jahr 2004 zu Beginn als Experiment- bzw. Modellform angewandt und dann großflächig im Kinder- und Jugendhilfenetzwerk implementiert. Dabei wurde die Stadt Graz in vier Sozialräumen unterteilt mit jeweils mehreren privaten und öffentlichen Trägern, die entsprechend den fünf Prinzipien kooperativ zusammenarbeiten (vgl. Sandner-Koller 2014).

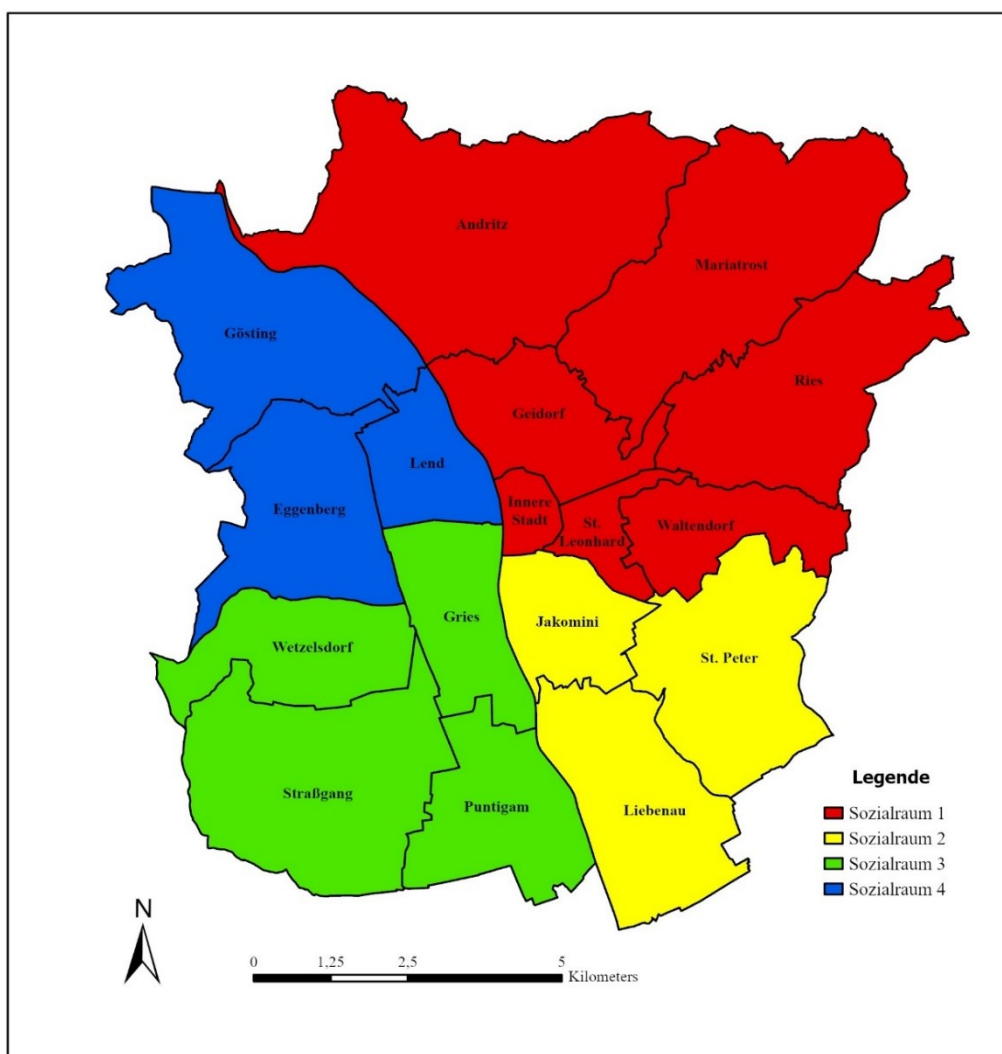


Abbildung 3: Sozialraumorientierung Stadt Graz (eigene Darstellung, nachgestellt aus <https://www.arge-sozialraum2.at/>)

Aus den fünf Prinzipien ist abzuleiten, dass die individuellen Lebenswelten der Klient*innen und die individuellen Interessen dieser im Fokus der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Tätigkeit rücken. Die Klient*innen sollen aktiviert werden ihr eigenes Leben selbst zu gestalten, wobei die Fachkräfte der Sozialräume unterstützend, lösungsorientiert und empowernd eingreifen. Der Fokus soll weg von den Defiziten und hin zu den Stärken und Ressourcen der Individuen gelenkt werden. Folgendes Zitat aus dem Kinder- und Jugendhilfeträger in Graz scheint hier zentral zu sein:

„Wir wollen nicht Menschen verändern, sondern Verhältnisse beziehungsweise Arrangements gestalten, die die Menschen dabei unterstützen, mit ihren Möglichkeiten ein ‚gutes Leben‘ zu gestalten“
(Sandner-Koller 2015, S. 4)

Die Konstruktion des „guten Lebens“ liegt einerseits in der Betrachtung der Klient*innen selbst, in den Wahrnehmungen der Fachkräfte, welche in der zwischenmenschlichen Interaktion mitschwingen und andererseits in den gesellschaftlichen Normen zum „guten Leben“, wie oben angesprochen (vgl. Kap. 2.2.1.).

2.3. Zusammenführung der Komponenten

Das Organisieren der professionellen Tätigkeit innerhalb von einzelnen Einrichtungen kann anhand verschiedener Kriterien analysiert werden. Hier wird der Blick auf die *Kollegialen Beratungen* gelegt. Interessant scheint hier nicht die quantitative Auflistung der verschiedenen Beratungsformate per se. Als äußerst relevant für die soziologische Forschung und für die sozialwissenschaftliche Reflexion werden qualitative Einblicke in der Struktur und Inhalt der Gesprächsform *Kollegiale Beratungen* definiert. Die forschungsleitende Fragestellung dieser Masterarbeit lautet:

„Wie besprechen Fachkräfte der sozialraumorientierten Flexiblen Hilfen in Graz in der gattungähnlichen Gesprächsform der Kollegialen Beratung Fälle?“

Die Beratungen werden als Ort betrachtet in denen die beruflichen Spannungsverhältnisse besprochen werden können. Mögliche thematische Inhalte der Kollegialen Beratungen wurden bereits gezeigt. In den Gesprächen können Fragen über die Aufgabenverteilung und -durchführung, die professionelle Normenorientierung und aufgetretene Konflikte in der Fallarbeit besprochen werden. Der „sozialarbeits-externer wissenschaftlicher“ soziologischer Blick sei für die praxisnahe Qualitätssteigerung nicht unabdingbar, kann jedoch spannende Einblicke in diesem Berufspraxisfeld der Gesellschaft bieten (vgl. Mayhofer 2009).

3. Theoretische Verortung

In diesem Kapitel wird das wissenssoziologische sozialkonstruktivistische Paradigma besprochen. Die Forschungsfrage dieser Masterarbeit wird innerhalb dieses Paradigmas bearbeitet. Die kommunikative Gattungstheorie untermauert den Forschungsprozess und wird für Analyse von Gesprächsformen herangezogen. Nach der Definition und der Darstellung der Funktion kommunikativer Gattungen, wird auf die Aspekte geblickt, welche für die spezifische Gattung der Kollegialen Beratung relevant sein könnten. In der theoretischen Verortung wird gezeigt, welches Wissen bei den Interaktionspartner*innen in den Kollegialen Beratungen der Flexiblen Hilfen angenommen wird. Bezüglich des Wissens *über* die Gattung, wird angenommen, dass das Sechs-Phasen-Modell von Tietze befolgt wird. Aufgrund der aufgezeigten mangelnden Trennschärfe der Begriffe, welche kollegiale Beratungsformen beschreiben, wird das weitverbreitete Phasenmodell der *Kollegialen Beratung* nach Tietze (vgl. Tietze 2003) als Orientierungsrahmen in dieser Masterarbeit herangezogen. In Hinblick auf das Wissen *in* der Gattung wird angenommen, dass die Fachkräfte über vergangene Ereignisse und künftige Handlungsweisen sprechen werden. Aus diesem Grund werden im letzten Unterkapitel die Merkmalskombinationen rekonstruktiver Verfahren tabellarisch dargestellt.

3.1. Wissenssoziologisches sozialkonstruktivistisches Paradigma

Diese Masterarbeit orientiert sich an dem sozialkonstruktivistischen Paradigma der Wissenssoziologie. Klassisch ist das Buch „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ von Berger und Luckmann (vgl. Berger & Luckmann 1966). Die Autoren gehen davon aus, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt, die in der Realität besteht, sondern, dass Menschen sie aktiv in Interaktionsprozessen herstellen und (re-)produzieren.

Die Wirklichkeit besteht aus sozial geteilten Bedeutungssystemen und Kollektivsymbolen, welche durch Sprache vermittelt und gleichzeitig durch Sprache hervorgebracht werden. Alles Vermittelte kann unter dem Begriff „gesellschaftlicher Wissensvorrat“ zusammengefasst werden. Unter Wissen wird alles verstanden was einen Bedeutungsgehalt hat und Sinn ergibt. Das können Gefühle, Regeln, Normen, Deutungs- und Handlungsmuster sein. Das Wissen kann von den Routinen „des Essens bis hin zu theoretischem Sonderwissen reichen“ (vgl. Luckmann 2003, S. 20f., zitiert von Keller 2011³, S. 43).

Das Wissen besteht überindividuell und wird durch unterschiedliche Vermittlungsinstanzen sprachlich an den einzelnen Menschen weitergegeben. Solche Vermittlungsinstanzen können Massenmedien, Bildungsinstitutionen und vor allem die Familie sein. Eine zentrale Vermittlungsinstanz sind Gesetzesentwürfe. Der rechtliche Rahmen gibt zum Beispiel in der Erziehung von Kindern vor, dass bestimmte Erziehungsweisen und Handlungen unzulässig sind. Wie oben gezeigt, wird die UN-Kinderrechtskonvention und die nationalen wie länderspezifischen Gesetze, den Flexiblen Hilfen als Wissen vermittelt. Innerhalb dieses Rahmens handeln die Fachkräfte und entwickeln gemäß den fachlichen und wissenschaftlichen Standards die Erziehungshilfen (vgl. Kap. 2.2.2.).

Das historisch gewachsene Wissen wird einerseits angeeignet und andererseits von den einzelnen Menschen verändert. Keller spricht von der *kommunikativen Konstruktion des Wissens* und gibt in der Praxis der Erzeugung von Wissen

Interaktionsprozessen einen zentralen Stellenwert (vgl. Keller 2011³, S. 22). Entsprechend der Argumentationsweise wird der Sprachgebrauch in und der vermittelte Inhalt von Kollegialen Beratungen betrachtet.

Im sozialkonstruktivistischen Paradigma der Wissenssoziologie legen eine Vielzahl an Forschungen den Fokus auf die privaten und beruflichen „alltägliche Verstehensleistungen handelnder Akteure“ (Schröder 1997, S. 109). Die wissenssoziologische Diskursanalyse zeigt beispielsweise, dass

„theoretische Ideen und Modelle bzw. expertengestützte Wirklichkeitsinterpretationen in das Alltagswissen der Individuen einsickern und ihre Handlungsweisen mehr oder weniger handlungs- bzw. deutungspragmatisch mitformen“ (Keller 2011³, S. 183).

Die Wirklichkeitsinterpretationen Einzelner haben in der wissenssoziologischen Diskursanalyse Folge dessen einen überindividuellen Effekt. Die institutionellen Wirklichkeitsinterpretationen haben jedoch einen größeren überindividuellen Effekt und sollen gesondert im Blick genommen werden (vgl. Keller 2011³, S. 122f.). Ein Aspekt, welcher in wissenssoziologischen Diskursanalysen zu kurz kommt, ist der Aspekt der Strukturierung der Sprache. Konversationsanalytische Forschungen betrachten die Struktur der Sprache als getrennte Einheit. Kommunikative Gattungsanalysen werden sowohl in Kontexten der Alltagskommunikation als auch der institutionellen Kommunikation durchgeführt (vgl. Schlinkmann 2021). Keller argumentiert, dass umfassende Untersuchungen institutioneller Kommunikationssituationen nach der gattungstheoretischen Perspektive von Luckmann (vgl. Kapitel 3.2.) relevant, jedoch in empirischen Forschungen unterbeleuchtet sind (vgl. Keller 2011³, S. 180).

Die Erforschung institutioneller Kommunikationssituationen ist zentral, da Institutionen ein Mittel zur Objektivierung des konstruierten Wissens sind. Aufgrund der Fülle von Institutionen in einer Gesellschaft, müssen die Institutionen untereinander in Konkurrenz zueinander ihren Geltungsanspruch rechtfertigen:

„Das Fortwirken einer Institution gründet sich auf ihre gesellschaftliche Anerkennung als ‚permanente‘ Lösung eines, permanenten‘ Problems. Potenzielle Akteure für institutionalisierte Aktionen müssen daher systematisch mit institutionalisiertem Sinn bekanntgemacht werden [...] Die objektivierte Sinnhaftigkeit institutionellen Handelns wird als ‚Wissen‘ angesehen und als solches weitergereicht“ (Berger & Luckmann 1980, S.74f.).

Die Flexiblen Hilfen haben beispielsweise als private Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, welche den Aufgabenbereich der „Unterstützung der Erziehung“ übernehmen, einen bestimmten Aufbau. Sie bieten für das permanente Problem der Gefährdung des Kindeswohls die permanente Lösung der Erziehungshilfen an. Wenn die Erziehungshilfen nicht mehr als Lösung zu diesem Problem angesehen werden, müssen die Flexiblen Hilfen ihren Fokus ändern. Wenn das gesellschaftlich konstruierte Problem nicht mehr existieren sollte, verlieren die Flexiblen Hilfen ihren Geltungsanspruch und werden nicht mehr in dieser Form bestehen.

Die Frage, die sich aus diesen theoretischen Überlegungen ergibt, ist folgende: wie können institutionelle Kommunikationssituationen umfassend analysiert werden?

3.2. Wissenssoziologische kommunikative Gattungstheorie

Im 20. Jahrhundert hat Luckmann mit dem Beitrag „Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen“ (1986) die theoretischen Annahmen zu kommunikativen Gattungen stark geprägt. Im Beitrag wird angenommen, dass Kommunikation in Mustern und unterscheidbaren Gesprächsformen organisiert ist. Die Gespräche innerhalb von Gattungen weisen funktionale Ähnlichkeiten auf und haben einen bestimmten sequenziellen Ablauf. Kommunikative Gattungen können je nach Gesprächskontext, Rollen der Interaktionspartner*innen, Funktionen der Gespräche und weiteren Merkmalskombinationen in mehr oder weniger verfestigten „kommunikativen Gattungen“ zusammengefasst werden (vgl. Luckmann 1986, S. 195ff.).

DEFINITION KOMMUNIKATIVER GATTUNGEN

Kommunikative Gattungen sind:

„historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte und formalisierte Lösungen kommunikativer Probleme“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 285)

Merkmalskombinationen von verfestigten kommunikativen Gattungen können zum Beispiel eine Kombination aus rhetorischen Mitteln, Grad der Formalität in der Ansprache und eine Rollenverteilung zwischen den Interaktionspartner*innen sein. Die Merkmalskombinationen können unterschiedlich verfestigt sein. Wenn in einem ersten Bewerbungsgespräch die Anregung „Erzählen Sie was von sich“ kommt, dann ist deutlich, dass die Person nicht Kindheitserinnerungen oder Einrichtungsdetails der Wohnstätte hören möchte. Die Antwort auf diese Frage soll auch nicht allzu kurz sein, sondern sich über mehrere Aussagen ausdehnen (vgl. Birkner 2001). Die Frage „Erzählen Sie was von sich“ wird jedoch in einem internen Bewerbungsgespräch für eine Leitungsstelle nicht gestellt, wenn die

Interaktionspartner*innen bereits jahrelang in derselben Organisation zusammengearbeitet haben.

Kommunikative Gattungen entstehen darüber hinaus über einen langen Zeitraum, sind sozio-historisch spezifisch und weisen kulturelle Differenzen auf (vgl. Günthner & Knoblauch 1997, S. 287). Das bedeutet, dass kulturelle Gruppen jeweils ihre kommunikativen Probleme auch anhand anderer Gesprächsformen, unterschiedlicher Realisierungsweisen und Bewertungen lösen (vgl. Günthner & Luckmann 2001; Günthner 2007; Günthner & Knoblauch 2016, S. 186-192). Hier kann bei Interesse das Beispiel der Wissenschaftskommunikation im Kulturvergleich (Deutschland und China) herangezogen werden (vgl. Günthner & Knoblauch 2016, S. 186-192).

Kommunikative Gattungen finden darüber hinaus in „sozialen Veranstaltungen“ (Ayaß 2011, S. 283) statt. Das bedeutet, dass kommunikative Gattungen in Kontexten mit relativ klaren zeitlichen und örtlichen Grenzen vorkommen können. Als Beispiel kann die kommunikative Gattung des Bewerbungsgesprächs herangezogen werden. Ein Bewerbungsgespräch wird in einem Büro erwartet. Ein Bewerbungsgespräch in einem Kaffeehaus kann unerwartet sein, aber nicht zu Irritationen führen. Die Durchführung eines Bewerbungsgesprächs in einer religiösen Stätte, wie in einer katholischen Kirche, ist jedoch unvorstellbar. Günthner & König betonen, dass es äußerst wichtig ist in der Gattungsforschung sprachliche Strukturen nicht als getrennt vom Kontext zu betrachten, „sondern in ihrem ‚Sitz im Leben‘“ zu analysieren (Günthner & Knoblauch 2016, S. 198).

In der Analyse von Gesprächen ist es wichtig hervorzuheben, dass nicht alles Gesprochene in kommunikativen Gattungen strukturiert sein muss. Es gibt auch spontane kommunikative Akte, welche keiner Gesprächsform zugeordnet werden können. Die Analyse der kommunikativen Gattungen zeigt lediglich, dass es mehr oder weniger verfestigte Gesprächsformen gibt, denen wir uns als Menschen begegnen und in verschiedenen Situationen heranziehen (können).

FUNKTION DER KOMMUNIKATIVEN GATTUNGEN

Die Funktion der kommunikativen Gattungen ist zweifach. Erstens gibt es kommunikative Gattungen, um spezifische kommunikative Probleme zu lösen. Hier kann die kleine kommunikative Gattung des Grußes herangezogen werden. Der Gruß hat sich als Muster verfestigt, indem in den soziohistorisch und kulturell bestimmten Rahmenbedingungen jedem und jeder intuitiv bewusst ist, dass eine Begrüßung und eine Reaktion auf die Begrüßung komplementäre Teile eines Grußes sind. Das kommunikative Problem, welches damit gelöst ist, ist die gegenseitige Wahrnehmung der Interaktionspartner*innen (vgl. Günthner & Knoblauch 1997, S. 295).

Zweitens wird durch das Heranziehen bestimmter Gesprächsformen, die sich in der Vergangenheit (mindestens einmal) bewährt haben, in sozialen Situationen der Entscheidungsdruck des „angemessenen Handelns“ weggenommen. Kommunikative Gattungen stabilisieren soziale Situationen und geben den Interaktionspartner*innen Verhaltenssicherheit.

„Mit der Verwendung bestimmter kommunikativer Formen und Gattungen stellen die Kommunikationsteilnehmer/innen den sozialen Kontext her, der wiederum ihre kommunikativen Handlungen interpretierbar macht“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 287).

Im Beispiel des Bewerbungsgesprächs ist im Vorhinein klar, ungefähr welche Fragestellungen kommen werden und wieso es zu den bestimmten Interaktionssequenzen kommt: um eine Entscheidung bezüglich einer freien Stelle im Arbeitsmarkt treffen zu können. Die Interaktionspartner*innen können sich auf das vorbestimmte bzw. halbwegs verinnerlichte Muster einstellen und entsprechend handeln.

3.3. Wissen in der Gesprächsform

Luckmann fasst die verschiedenen kommunikativen Gattungen im Begriff des „kommunikativen Haushaltes einer Gesellschaft“ zusammen (vgl. Luckmann 1986). Der kommunikative Haushalt ist überindividuell und erscheint dem Individuum als stabil und unveränderbar, da jede Person in einen *Haushalt* hineingeboren wird. Ayaß spricht in diesem Zusammenhang von einem Wissen „das im Wissensvorrat alltäglich Interagierender verankert ist“ (Ayaß 2011, S. 279). Günthner und Knoblauch behaupten, dass

„was immer wir kommunikativ tun, wir verwenden dabei in der Regel bestimmte Formen, die wir nicht selbst erfunden haben, sondern die uns als Teil unseres Wissensvorrats zur Verfügung stehen“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 282).

In diesem Zitat wird deutlich, dass Wissen ein zentraler Bestandteil jeder kommunikativen Gattung ist. Innerhalb jeder kommunikativen Gattung gibt es zwei Formen von Wissen. Erstens das Gattungswissen, welches das Wissen der Interaktionspartner*innen *über* die Gattung voraussetzt, damit die Merkmalskombinationen intersubjektiv in der jeweiligen Situation ausführbar sind. Zweitens das Wissen *in* der Gattung. Hier geht es nicht um die Durchführbarkeit, sondern um den Inhalt der Gespräche. Diese Unterscheidung nahm Dix 2021 in der Analyse der kommunikativen Gattung der Predigt und wird auch hier angewandt (vgl. Dix 2021, S. 228). Die Unterscheidung vom Wissen über die Gattung vom Wissen in der Gattung wird tabellarisch dargestellt:

Wissensformen

Wissen über die Gattung	... über die Interaktionsordnung
	... über die spezifischen Rollen
	... über die Rederechte der Rollen
	... über die Erwartungshaltungen
Wissen in der Gattung	... über die Gesprächsphasen
	... über den Gesprächsinhalt
	... über die Angemessenheit von Gesprächsbeiträgen

Tabelle 12: Wissensformen in kommunikativen Gattungen (eigene Darstellung, angelehnt an Dix 2021)

In dieser Masterarbeit wird angenommen, dass die Fachkräfte der Flexiblen Hilfen einen fachspezifischen Wissensvorrat haben, welchen Menschen, die eine ähnliche Ausbildung haben auch zur Verfügung steht. Das ist in Hinblick auf die Gesprächsform der Kollegialen Beratung das Sechs-Phasen-Modell von Tietze (vgl. Tietze 2003), welches für die sequenzielle Durchführung der Gesprächsform in der Praxis breitflächig empfohlen wird.

3.3.1. Wissen über die Gattung: Sechs-Phasen-Modell

Tietze untersucht theoretisch und empirisch mit besonderem Interesse an Führungskräfteentwicklung das Instrument der *Kollegialen Beratung*, welches folgendermaßen definiert wird:

„Kollegiale Beratung beschreibt ein Format personenbezogener Beratung, bei dem im Gruppenmodus wechselseitig berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert reflektiert werden.“ (Tietze 2009, S. 24)

Diese Definition beinhalten einige relevante Begriffe, welche hier kurz beleuchtet werden. Das Format der Beratung wird als soziale Interaktion

definiert, in der die Individuen unterschiedliche soziale Rollen einnehmen und somit eine asymmetrische Beziehung zueinander haben. Im Mittelpunkt der kollegialen Beratung ist ein berufsbezogener Fall, welcher von einer bestimmten Person (personenorientiert) ausgeht und somit eine Thematik bearbeitet wird, die inhaltlich und zeitlich begrenzt ist. Dies zeigt, dass eine Person mit ihrem beruflichen Kontext und dem von ihr zu diskutierenden auserwählter Fall Ausgangspunkt der *Kollegialen Beratung* ist. Im Gruppenmodus treten vielfältige Perspektiven aufeinander. Hier können auch gruppenspezifische Entwicklungen entstehen, wie normative Orientierung, Opposition, Kohäsion und weiteres (vgl. Kühl 2008; Tietze 2009, S. 25f.).

Kollegiale Beratung kann als Mittel zur Professionalisierung von Mitarbeiter*innen verstanden werden und findet oft auch teamübergreifend statt. Die Interaktionspartner*innen sollten jedoch in ähnlichen Berufsfeldern arbeiten, damit sie sich über einen ähnlichen Erfahrungshorizont austauschen können (vgl. Kleiner-Wuttke 2017, S. 19f.). Ziel dieser Beratungsformate ist „die schnelle Integration von Erfahrungswissen aus der organisationalen Praxis und deren Verdichtung zu Lösungsmöglichkeiten und -maßnahmen im Kontext fachlicher und persönlicher Problemkonstellationen“ (Franz & Kopp 2003, S. 285) zu gewährleisten. Das einzige, für das sich dieses Format explizit nicht eignet, sei für die Lösung von Teamkonflikten (vgl. Kleiner-Wuttke 2017, S. 29; Linderkamp 2011, S. 189f.). Für Teamkonflikte können die weiteren Beratungsformate herangezogen werden (vgl. Kap. 2.1.2.).

Aus einer konstruktivistischen Perspektive wird argumentiert, dass sich das Verhalten der Interaktionspartner*innen durch die Beratungsinteraktion selbst verändern kann. Dies kann durch eine „geeignete Kombination aus akzeptierenden und konfrontierenden Momenten“ geschehen (vgl. Tietze 2009, S. 50ff.). Kollegiale Beratungsinteraktionen wirken somit situationsübergreifend, regen zur (Selbst-)Reflexion an und beeinflussen die als möglich wahrgenommenen weiteren Handlungspraxen der Interaktionspartner*innen (vgl. Greif 2008).



*Abbildung 4: Prinzipien der Kollegialen Beratung
(eigene Darstellung, angelehnt an Franz & Koop 2003)*

Neben den Grundprinzipien, die auf der Abbildung 4 zu sehen sind, müssen für die Durchführung einer Kollegialen Beratung weitere Voraussetzungen erfüllt werden. Für eine Kollegiale Beratung müssen zwischen 40 und 60 Minuten eingeplant werden. Im Idealfall beteiligen sich mindestens fünf und maximal 12 Interaktionspartner*innen. Als Gesprächsform hat die Kollegiale Beratung bestimmte Regeln, welche von den Interaktionspartner*innen in allen Phasen des Kommunikationsprozesses befolgen müssen. Die interpersonelle Beziehung in diesem Prozess ist symmetrisch und alle sind involviert.

Um sich über den Fall systematisch beraten zu können, werden zu Beginn nicht-feste Rollen zugewiesen, die nach Abschluss der Beratung wieder abgegeben werden. Die Interaktionspartner*innen wählen freiwillig zwischen drei Beratungsrollen aus. Die erste Rolle ist die der fallgebenden Person, welche das Anliegen vorstellt. Beispielhaft kann das Anliegen der Umgang mit herausforderndem Verhalten, Konflikten mit Klient*innen und die Vorbereitung von Klient*innen-Beratungsgesprächen sein (vgl. Kleiner-Wuttke 2017, S. 30f.). Die zweite ist die der moderierenden Person, welche sich freiwillig dazu meldet, den systematischen Ablauf der Beratung zu gewährleisten. Die letzte Rolle, die Rolle der Berater*innen wird von den restlichen Interaktionspartner*innen eingenommen. Die Berater*innen unterstützen bei der Lösungsgenerierung. Mit den zugewiesenen Rollen wird argumentiert, dass die Reziprozität erhöht wird. Alle Interaktionspartner*innen können in einem

längeren Zeitfenster alle Rollen einnehmen und müssen sich auf das Einhalten der Regeln verlassen können (vgl. Tietze 2009, S. 26f.).

SECHS-PHASEN-MODELL

Der Ablauf der Kollegialen Beratung ist systematisch aufgebaut und besteht aus zwei aufeinander bauenden Phasen. Die erste Phase ist die Fallvorstellung durch die Person, die den Fall für die ergebnisorientierte Reflexion vorbereitet hat und die zweite Phase findet die tatsächliche Fallberatung statt (vgl. Auckenthaler 1995; Tietze 2009, S. 26). Der feste Ablauf wird auserwählt, um sich auf den bestimmten Fall zu konzentrieren und Alltagsgeschehnisse bzw. als irrelevant wahrgenommene Kommunikationsinhalte zu vermeiden.

In der Praxis kann die systematische Umsetzung der Kollegialen Beratung auf unterschiedlichen idealtypischen Modellen beruhen (vgl. Franz & Kopp 2003, S. 287-291; Lippmann 2009², S. 70 - 88). Im Großen und Ganzen gliedern sich jedoch alle Modelle in sechs Phasen (vgl. Kleiner-Wuttke 2017, S. 20). Um eine einheitliche Vorgehensweise zu gewährleisten, wird hier das Sechs-Phasen Modell von Tietze herangezogen und tabellarisch vorgestellt (vgl. Tietze 2003).

Phase	Unterphase	Funktion	Aufgaben der Rollen	Dauer (Min.)
Fallvorstellung	1.Casting	Kurze Besprechung der aktuellen Fälle Auswahl eines Falles Rollenaufteilung	Fallgebende Person: gibt Fall ein Moderierende Person: moderiert den Interaktionsprozess Berater*innen: beraten die fallgebende Person Schriftführer*in: notiert in der Phase „5. Ideensammlung“ die Ideen und übergibt diese der fallgebenden Person	5 – 10‘
	2.Spontanerzählung	Schilderung des Beratungsanliegens im Fall	Fallgebende Person: schildert den Fall Berater*innen: stellen Verständnisfragen Moderierende Person: unterstützt	10 – 15‘
	3.Schlüsselfrage	Schärfung des Beratungsanliegens	Fallgebende Person: stellt die Aufmerksamkeitsrichtung auf Berater*innen: schärfen durch gezieltes Fragen die Aufmerksamkeitsrichtung Moderierende Person: unterstützt	5 – 10‘
	4.Methodenwahl	Gemeinsame Auswahl der Beratungsmethode	Fallgebende Person: diskutiert über passende Methoden Berater*innen: diskutieren über passende Methoden Moderierende Person: unterstützt	5‘
Fallberatung	5.Ideensammlung	Entsprechend der Beratungsmethoden erfolgt eine Ideensammlung und Aufzeigen von Sichtweisen	Fallgebende Person: nimmt die Ideen auf Berater*innen entwickeln gedankenexperimentelle Lösungsoptionen Schriftführer*in: notiert die Ideen Moderierende Person: unterstützt	10‘
	6.Abschluss	Resümee und Reflexion	Fallgebende Person: resümiert und reflektiert über den Beratungsprozess Berater*innen reflektieren über den Beratungsprozess Moderierende Person: schließt ab	10‘

Tabelle 13: Phasen der Kollegialen Beratung (eigene Darstellung, angelehnt an Tietze, 2003)

In der Casting-Phase wird die fallgebende Person definiert und die weiteren Rollen verteilt. Das Ziel der zweiten Unterphase, der Spontanerzählung, ist es, dass alle Interaktionspartner*innen einen dem Anliegen entsprechenden Überblick über den *Fall* vermittelt bekommen. Durch die formulierte Aufmerksamkeitsrichtung definiert die fallgebende Person den Fokus der *Kollegialen Beratung*. Hier wird beispielhaft bestimmt, ob die fallgebende Person konkrete Handlungsideen braucht oder ob die Berater*innen persönliche Erfahrungen teilen sollten. Die Berater*innen hören in dieser Phase aktiv zu und notieren sich Fragestellungen. Die Moderation nimmt eine unterstützende Funktion ein und klärt mit kurzem Nachfragen offene Fragen, die bei der ersten Schilderung des Falles als notwendig erachtet werden.

In der dritten Unterphase formuliert die fallgebende Person die Schlüsselfrage, welche im Kommunikationsprozess bearbeitet werden sollte. Im Anschluss stellen die Berater*innen Verständnisfragen, um eine vertiefte Auseinandersetzung in Bezug auf den geschilderten Fall und in Hinblick auf die Schlüsselfrage zu ermöglichen. Die Multiperspektivität ermöglicht das Erkennen von Problemzusammenhängen und die Schärfung der Schlüsselfrage. In der Fallberatungsphase sei zentral, dass Aussagen weder von der fallgebenden Person noch von den Berater*innen vorschnell bewertet werden. Die Analyse- bzw. Argumentationsweise soll umfassend sein, um eine Vielzahl an möglichen Lösungsansätzen zu besprechen (vgl. Franz & Kopp 2003, S. 288).

In der Unterphase der Methodenwahl, können unterschiedliche Methoden für die Fallberatungsphase gewählt werden, um die Schlüsselfrage adäquat zu verarbeiten. In der Berufspraxis haben sich diesbezüglich mehrere Methoden bewährt. Folgende Methoden können herangezogen werden: Brainstorming, Reflecting Team, Hypothesenentwicklung, gute Ratschläge, Fischgratdiagramme, Ziel-, lösungs- und ressourcenorientierte Fragen und weitere Methoden herangezogen werden (vgl. Lippmann 2009², S. 96-183). Die ausgewählten Methoden schärfen den inhaltlichen Fokus und determinieren, laut Preuß et al. die sprachliche Formulierung der Beiträge der Berater*innen (vgl. Preuß et al. 2020, S. 150).

In der ersten Unterphase der Fallberatungsphase sammeln die Berater*innen entsprechend der ausgewählten Methode Ideen. Die Aufgabe der fallgebenden Person ist die Ideen aufzunehmen und eigenständig darüber zu reflektieren. Hier kann ein*e Interaktionspartner*in sich bereit erklären die Ideen für die fallgebende Person zu verschriftlichen. Dies ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit der Reflexion der Idee und den weiteren Gedankenanstößen, die dadurch ausgelöst wurden.

In der Abschlussphase reflektieren alle Interaktionspartner*innen über den Kommunikationsprozess, um Positives wie Negatives für die nächste *Kollegiale Beratung* mitzunehmen. Das konstruktive Feedback treibt die persönliche und kollektive Weiterentwicklung voran. Die moderierende Person nimmt zum letzten Mal eine übergreifende Funktion ein, sichert den systematischen Ablauf, berücksichtigt die Zeitbegrenzung und aktiviert die spezifischen Rollenfunktionen (vgl. Franz & Kopp 2003, S. 288).

Die klare Trennung der Rollen, die zeitliche Determination und die zwei großen Phasen der Fallvorstellung und der Fallberatung ermöglichen einen disziplinierten Umfang mit Fällen. Die klare Trennung von Vorstellung- und Lösungsgenerierungsphase ermöglicht exzessive Beratungs- und Kommunikationsinhalte wegzulassen (vgl. Franz & Kopp 2003, S. 286). In der Berufspraxis findet der idealtypische Ablauf der *Kollegialen Beratungen* nicht in dieser exakten Form statt. Um eine möglichst klare Umsetzung in der Praxis zu ermöglichen, muss dieser idealtypische Ablauf allen Interaktionspartner*innen bekannt sein. Zusätzlich müssen die Interaktionspartner*innen diesen Ablauf als ausführbar empfinden. Durch ein wiederholtes Heranziehen dieses Ablaufs, um Gespräche zu führen, wird dieser internalisiert. Mit Übung erlernen die Interaktionspartner*innen ihre mündlichen Kommentare, Annahmen und Gedanken intuitiv den entsprechenden Phasen zuzuordnen.

3.3.2. Wissen in der Gattung: Rekonstruktive Verfahren

Aufgrund der Ausführungen im Kapitel Stand der Forschung wird die Gesprächsform der Kollegialen Beratung als rekonstruktives Verfahren betrachtet. Rekonstruktive Verfahren sind die:

„Gesamtheit kommunikativer Verfahren, [die herangezogen werden] um Elemente aus der Vergangenheit zu repräsentieren“ (Schlinkmann 2021, S. 65)

Luckmann spricht in diesem Zusammenhang von der „kommunikative[n] Vergegenwärtigung von Vergangenen“ (Luckmann 2002, S. 179) und von der „Bedeutung des Vergangenen für die Gegenwart“ (Luckmann 2002, S. 174). Das Vergangene wird auch „für das Entwerfen zukünftiger Handlungen“ (Luckmann 2002, S. 174) herangezogen. Es wird angenommen, dass Fachkräfte der Flexiblen Hilfen sich im Kontext der Kollegialen Beratungen über die vergangene Fallarbeit austauschen. Es wird angenommen, dass die Relevanz vergangener Ereignisse in Zusammenhang mit den Klient*innen für die Planung künftiger Handlungsmöglichkeiten in den Fällen diskutiert werden (könnten).

Um die Fragestellung dieser Masterarbeit zu beantworten, werden drei bereits empirisch untersuchte Gattungsgruppen, die Rekonstruktionsformen aufweisen, herangezogen. In folgender Tabelle werden die Merkmalskombinationen der reinszenierenden, der berichtenden und der beschreibenden Rekonstruktionsform zusammengefasst, welche für die exemplarische Betrachtung der gattungsähnlichen Gesprächsform der Kollegialen Beratung relevant sein könnten. Die Merkmalskombinationen umfassen grammatikalische, prosodische, paraverbale und rhetorisch-stilistische Verfahren. Um Merkmalskombinationen aus einer Reihe von rekonstruktiven Gattungsgruppen heranziehen zu können, werden sowohl aus dem Feld der Alltagsgesprächen als auch institutionellen Gesprächen Ergebnisse empirischer Studien tabellarisch zusammengefasst (vgl. Ulmer & Bergmann 1993; Keppler 1995; Kotthoff 2011; Stutterheim & Kohlmann 2001; Schlinkmann 2021, S. 26-36).

Rekonstruktionsformen

Reinszenierende	Typisch in:	Institutionellen Gesprächsformen & Alltagsgesprächsformen
	Nachspielen vergangener Ereignisse anhand von:	Narrativ, wörtliche Zitate, Imitation (wie Geräusche), Lebhaftigkeit, Anschaulichkeit, (para-)sprachliche Markierungen (Lachen), Subjektivität (Interpretationen), detailliert
	Besonderes Merkmal	„Die typische Reaktion auf Reinszenierungen [...] [ist das] Lachen sowie die Initiierung weiterer Rekonstruktionen“ (Schlinkmann 2021, S. 26) (Serialität)
	Funktion:	Sichtbarmachung individueller wie kollektiver Weltdeutungen, „hochgradig gemeinschaftsstiftend“ (Schlinkmann 2021, S. 26; angelehnt an Keppler 1995, S. 242)
Berichtende	Typisch in:	Institutionellen Gesprächsformen
	Systematische Darstellung anhand von:	(teil-)narrativ, „Sachorientierung“ (Kotthoff 2011, S. 394), keine Dramatisierungsstrategien (wörtliche Zitate, Imitation, Spannungsaufbau), inhaltlich komplex, wenig detailliert, Wiedergabe relevanter Daten, Neutralität (keine Interpretationen), „Quintessenz“ (Kotthoff 2011, S. 396)
	Besonderes Merkmal:	„Wahrheitsanspruch unter einem spezifischen Blickpunkt“ (Kotthoff 2011, S. 394)
	Funktion:	Möglichst neutrale und faktische Informationsvermittlung & orientierender Überblick
Beschreibende	Typisch in:	Institutionellen Gesprächsformen & Alltagsgesprächsformen
	Umfangreiche Darstellung der Eigenschaften des Bezugsinhaltes anhand von:	(teil-)narrativ, strukturelle Form antwortet auf: „wie ist X beschaffen?“; deskriptives Verbalisierungsmuster (Wiedergabe der Eigenschaften), keine Interpretationen (Auswahl der Eigenschaften)
	Besonderes Merkmal:	„konsequente Orientierung an einer ausgewählten globalen Linearisierungsstrategie (Schlinkmann 2021, S. 36) (Strukturprinzip)
	Funktion:	„Vermittlung einer Gesamtvorstellung des jeweiligen Objektes“ (Schlinkmann 2021, S. 36 zitiert nach Stuttenheim & Kohlmann 2001, S. 1285)

Tabelle 14: Rekonstruktionsformen in kommunikativen Gattungen (eigene Darstellung, angelehnt an Schlinkman 2021; Kotthoff 2011)

Die Merkmalskombinationen kommen aus zahlreichen empirischen Forschungen, welche primär im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden. Um die tabellarischen Darstellungen erfassbar zu machen, wird für jede Rekonstruktionsform ein Beispiel herangezogen.

Ein reinszenierendes rekonstruktives Verfahren kann zum Beispiel ein Witz sein. Wenn wir einen Witz erzählen wollen, werden bestimmte Merkmalskombinationen in der Aussage zu finden sein. Der Witz kann mit „Kennst du den...“ beginnen und dann folgt ein Spannungsaufbau, welcher mit einer Pointe endet. Die anderen Interaktionspartner*innen erwarten aufgrund der drei Wörter „Kennst du den...“, dass ein Witz folgen wird, und stellen sich schon auf Lachen ein. Im Witz können Imitationen und wörtliche Zitate vorkommen. Dasselbe gilt auch für Klatschgespräche, welche bereits vergangene Ereignisse im Mittelpunkt stellen (vgl. Bergmann 1987).

Eine berichtende rekonstruktive kommunikative Gattung kann ein wissenschaftlicher Vortrag sein. Die Wiedergabe des Wissens im Vortrag nimmt eine bestimmte Darstellungsform an, welche sich an festgelegten Konventionen (Verwendung einer Power-Point oder Befolgung von Zitierregeln) bedient. Die Interaktionspartner*innen nehmen zusätzlich bestimmte Rollen ein (vgl. Günthner & Knoblauch 1997, S. 281). Die verwendete Power-Point-Präsentation kann sogar in Hinblick auf den sequenziellen Ablauf betrachtet werden (vgl. Schnettler & Knoblauch 2007).

Die beschreibende Rekonstruktionsform braucht hier keine spezielle Darstellung, da das Bewerbungsgespräch das Kapitel der theoretischen Verortung begleitet hat. Birkner kann herangezogen werden, um noch tiefer in der Gattung des Bewerbungsgesprächs einzutauchen (vgl. Birkner 2001).

3.4. Zusammenführung der Komponenten

Um einen kommunikativen Vorgang als Gattung zu analysieren, müssen mehrere konkrete Gespräche, in denen der spezifische kommunikative Vorgang stattfindet, in unterschiedlichen „sozialen Veranstaltungen“ (Ayaß 2011, S. 283) analysiert werden. Das ist wichtig, um eine Regelmäßigkeit festzustellen. Das bedeutet, dass einzelne Kollegiale Beratungsgespräche nicht die Gattung der *Kollegiale Beratung* selbst,

„sondern nur die individuell-exemplarische Realisierung eines kommunikativen Musters“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 288).

sind. In dieser Masterarbeit wird die exemplarische Realisierung des kommunikativen Musters *Kollegiale Beratung in den Flexiblen Hilfen* analysiert. Alle weiteren Schritte würden den Rahmen einer Masterarbeit sprengen.

Auf der einen Seite kommen die Kollegialen Beratungen jeweils in den spezifischen örtlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen zustande. Deshalb werden die inoffiziellen Teamsitzungen der Flexiblen Hilfen entsprechend der Theorie der kommunikativen Gattung als „soziale Veranstaltung“ definiert (Ayaß 2011, S 283). Spannend ist, ob das Sechs-Phasen Modell von Tietze auch in der Praxis als Orientierungsrahmen zu finden ist. Besonderes Augenmerk wird auf das Wissen *über* die Gattung und die gattungsartigen Merkmalskombinationen, welche sich wiederfinden lassen, gelegt. Darüber hinaus wird erhofft, dass neue Merkmalskombinationen exemplarisch gezeigt werden können.

Auf der anderen Seite wird in den Kollegialen Beratungen Unmengen von Wissen *in* der Gattung vermittelt. Im theoretischen Teil wurden die Merkmalskombinationen gezeigt, die eine mögliche Relevanz in der Analyse rekonstruktiver Verfahren auszeichnen (könnten). Die sprachlichen Aussagen der Fachkräfte haben, wie gezeigt, auch Auswirkungen auf die Konstruktion der sozialen Wirklichkeit der Personen, die abwesend sind. Die Vermittlung und Besprechung des Expert*innenwissens wird, da es die zukünftige Fallarbeit der einzelnen Fachkräfte und der Klient*innen beeinflusst, näher betrachtet.

4. Methodische Verortung

In diesem Kapitel werden die empirische Vorgehensweise und die angewandte Methodologie besprochen. Zu Beginn wird der Untersuchungsgegenstand beschrieben und dann der Datenkorpus. In diesem Kapitel sind die Rahmenbedingungen der Aufnahmen und die Verschriftlichung der Gespräche relevante Aspekte, die hier diskutiert werden. Für die Datenauswertung wird die Methode der wissenssoziologischen Gattungsanalyse herangezogen. Diese Methode umfasst die Analyse drei trennscharfer Ebenen der Gesprächsform *Kollegiale Beratung*: die Außenebene, die situative Realisierungsebene und die Binnenebene.

4.1. Datenerhebung: Untersuchungsgegenstand

In der Gattungsforschung werden Daten, die unabhängig von der wissenschaftlichen Forschung entstehen würden, untersucht, da dort die kommunikativen Gattungsformen zur Lösung kommunikativer Probleme herangezogen werden. Aus forschungspragmatischen Gründen dienen für diese Masterarbeit die Kollegialen Beratungen einer privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung innerhalb eines Sozialraumes in Graz als Untersuchungsgegenstand. Die private Einrichtung der Flexiblen Hilfen wird aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht genannt. Drei Kollegiale Beratungen dieser Einrichtung sind als Untersuchungsgegenstand definiert.

Der Feldzugang erfolgte mittels direkter Kontaktaufnahme der Bereichsleitungen mehrerer Einrichtungen der Flexiblen Hilfen in Graz. Innerhalb kurzer Zeit hat sich ein privater Träger bereit erklärt als Untersuchungsgegenstand dieser qualitativen Forschung zu dienen. Das Vertrauen, welches für diesen Feldzugang essenziell ist, wurde anhand von mehreren persönlichen Treffen mit der Bereichsleitung und dem Fachkräfteteam innerhalb von ungefähr einem Monat, aufgebaut. Für die Aneignung des Wissens über die aktuellen Fälle und die intervisorische Vorgehensweise habe ich auch eine Verschwiegenheitserklärung unterschrieben.

Die Bereichsleitung der privaten Einrichtung hat sich bereit erklärt mir einen Zugang zu den *Kollegialen Beratungen* der besagten Einrichtung zu ermöglichen. Innerhalb der „inoffiziellen Teamsitzungen“, welche im 14-Tage Rhythmus stattfinden, können sowohl *Kollegiale Beratungen* als auch *unstrukturierte Fallbesprechungen im Kollegium* durchgeführt werden. Die letzteren seien von einer offenen Struktur charakterisiert. Als Forscherin habe ich nicht vorgegeben welche Gesprächsform in den Untersuchungsraum durchgeführt werden soll, da in beiden Gesprächsformen organisatorische Angelegenheiten und aktuelle Fälle der anwesenden Fachkräfte besprochen werden.

Grundsätzlich bestand die Absicht die offiziellen Teamsitzungen des sozialraumorientierten Amtes für Jugend und Familie, welche auch im 14-Tage Rhythmus gehalten werden, zu untersuchen. Leider ist hier aufgrund von mangelnden Zeitressourcen und einem hohen Bürokratisierungsgrad kein Zugang möglich gewesen.

VORSTELLUNG DES DATENKORPUS

Anhand von einem Tonaufnahmegerät werden die Gespräche in zwei Instanzen aufgenommen. Hier werden die organisatorischen Angelegenheiten nicht analysiert, da diese als nicht relevant für diese Forschungsfrage betrachtet werden. Obwohl ich den Fluss der Gruppendiskussion als Forscherin nicht bewusst durch offene oder gezielte Fragestellungen mitbeeinflussen werde, wird meine Anwesenheit als externe Person in der Gruppendynamik und somit auch im Diskussionsverlauf miteinfließen. Dies sei in jeglicher qualitativen Sozialwissenschaftsforschung unveränderbar und wird im Anschluss reflektiert. Neben der Tonaufnahme werden zum Zeitpunkt der Erhebung schriftliche Notizen gemacht. Aufgrund der Größe der Teilnehmer*innengruppe werden mir meine Notizen bei der Transkription behilflich sein. Interessant wird die Aufgabe der Transkription, denn die Teilnehmenden werden nicht aufgefordert vor jeder sprachlichen Aussage ihren Namen oder einen von mir zugewiesenen Code im Sinne der Anonymität zu sagen.

Im Anschluss wird das Gesprächsmaterial anonymisiert und transkribiert. Aufgrund der 10 Teilnehmer*innen im jeweiligen Gespräch wird eine erhöhte Transkriptionszeit erwartet.

AUFGENOMMENE GESPRÄCHE

Die erste Erhebung der *Kollegialen Fallbesprechungen*, welche ich am 30.11.2021 audiogestützt aufnehmen dürfte, fand aufgrund von einem Covid-19 pandemiebedingtem Lockdown online statt. Die Teilnehmer*innen an dieser Fallbesprechung haben im Vorhinein von mir ein Infoblatt zur Masterarbeit und eine Einwilligungserklärung zugeschickt bekommen. Die Teilnehmer*innen haben sich alle bereit erklärt, dass die erhobenen Daten für wissenschaftliche Zwecke in anonymisierter Form verwendet werden dürfen. Für die online unstrukturierte Fallbesprechung hat die Leitung der privaten Einrichtung einen Link eines Video-Telekonferenz-Softwareprogramms ausgeschildet. Einschließlich der Leitung haben an diesem online-Termin neun weitere in der Flexible Hilfe tätige Personen teilgenommen. Die Teilnehmer*innen haben entsprechend der zufälligen Videoreihe in der Video-Telekonferenz eine Nummer zugewiesen bekommen und heißen von nun an „TN1“, „TN2“, „TN3“, „TN4“, „TN5“, „TN6“, „TN7“, „TN8“, „TN9“ und „TN10“. Das Geschlecht der Personen ist für die Fragestellung nicht relevant und wird deshalb auch nicht angegeben. Die Aufnahme hat eine Länge von 01:00:03 Minuten.

Die zweite Erhebung fand am 14.12.2021 online statt. An diesem Erhebungstag waren dieselben zehn in der Flexible Hilfe tätige Personen anwesend. Diese bekamen unabhängig von der Videoreihe in der Video-Telekonferenz jeweils dieselbe Nummer, wie in der ersten Erhebung, zugewiesen. Die audiogestützte Aufnahme hat eine Länge von 01:47:56 und es wurden zwei Fälle besprochen. Der erste Fall wurde in der Form der *Kollegialen Fallbesprechung* (00:00:00 – 00:46:28) und der zweite Fall in der Form der *Kollegialen Beratung* (01:02:43 – 01:47:56) bearbeitet.

TRANSKRIPTION

In der Sozialwissenschaftsforschung können aufgenommene Interaktionen erst nach einer schriftlichen Fixierung der Daten analysiert werden. Aus diesem Grund wird ein Transkript hergestellt. Nach der Transkription der Daten erfolgt das Löschen der Audiodateien. Da neben dem Inhalt der Gespräche auch andere Aspekte der Interaktion festzuhalten sind, werden die Transkriptionskonventionen nach GAT 2 herangezogen (vgl. Selting et al. 2009, S. 357-373). Hier werden nicht alle Konventionen des erweiterten Transkripts angewandt, sondern nur die für die Fragestellung relevanten.

Transkriptionskonventionen nach GAT 2	
(.)	Mikropause
(-), (--), (---)	kurze (ca. 0.25 Sek), mittlere (ca. 0.75 Sek), längere Pausen (bis ca. 1.00 Sek)
(2.0)	geschätzte Pause (mehr als 1.00 Sek)
[]	Überlappungen und Simultansprechen (3 Leerzeichen dazwischen)
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge (ohne übliche Mikropause)
Äh, Öh, Ähm	Verzögerungssignale („gefüllte Pausen“)
Ma(h)ria	Lachpartikeln beim Reden
((lacht))	signalisiert Lachen
Hm, ja, nein	einsilbige Signale
Hm=hm, ja=a	zweasilbige Signale
,hm'hm	verneinende Signale
ak!ZENT!	extra starker Akzent
((hustet))	para- und außersprachliche Ereignisse
<<hustend>>	sprachbegleitende para- und außersprachliche Ereignisse
(xxx xxx)	unverständliche Passage (je nach Anzahl der Silben)
(solche)	vermuteter Wortlaut (bei einem unverständlichen Wortlaut)
(solche/welche)	mögliche Alternativen (bei einem unverständlichen Wortlaut)
2	Zwei
MS (Mittelschule)	Abkürzungen werden in der Klammer ausgeschrieben

Tabelle 15: Transkriptionskonvention (eigene Darstellung, angelehnt an Selting et al. 2009)

4.2. Datenauswertung: Wissenssoziologische Gattungsanalyse

Die Gattungsanalyse wird als wissenssoziologisch motivierte Methode herangezogen, um die Elemente der *Kollegialen Beratung*, als exemplarische gattungsähnliche Gesprächsform, herauszuarbeiten. Das induktive Analyseverfahren kann dem kommunikativen Konstruktivismus zugeordnet werden (vgl. Knoblauch & Luckmann 2000, S. 546)

Um eine trennscharfe Analyse durchzuführen, wird die Struktur einer kommunikativen Gesprächsform in drei Ebenen mit je spezifischen Merkmalen unterteilt (vgl. Tabelle 6; Luckmann 1992; Günthner & Knoblauch 1997, S. 291-298). Luckmann sprach in der Entwicklung dieser Methode von der *Binnenstruktur* und der *Außenstruktur*. Günthner übernahm diese und fügte die situative *Realisierungsebene* hinzu (vgl. Günthner & Knoblauch 1994). Um Missverständnisse zu vermeiden, werden hier alle drei als *Ebenen* bezeichnet. Diese Kategorisierung ist von späteren Forschungen von Günthner übernommen (vgl. Günthner & König 2016, S. 186).

In den natürlichen Gesprächen bestehen diese drei Ebenen gleichzeitig. In der Praxis vermischen sich die drei Ebenen. In diesem Sinne wird hier betont, dass die Gattungen als Strukturen nur rekonstruierbar sind, weil sie durch die Transkription verschriftlicht werden und von der* Forscher*in interpretiert werden. Um das natürliche Datenmaterial zu interpretieren wird „der alltäglichen kommunikativen Kompetenz bedient“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 289). Das gemeinsame Betrachten der drei Ebenen ermöglicht eine Kontextualisierung im rechtlichen und soziokulturellen Rahmen. In der Analyse kommunikativer Gattungen wird

„zwischen individuellen, situierten, emergenten Interaktionen und gesellschaftlichem bzw. gruppenspezifischen Wissen über Kommunikationsroutinen – eine Verbindung zwischen der Mikro- und der Makroebene“ aufgezeigt (Günthner & König 2016, S. 199).

Ebene	Zentrale Merkmale
Außenebene	Institutionen
	Historische Prozesse
	Soziale Netzwerke
	Soziale Rollen
	Geschlechterkonstellationen
Situative Realisierungsebene	sequenzieller Ablauf sprachlicher Handlungen
	System des Redewechsels (Paarsequenzen etc.)
	Rezipient*innenreaktionen
	Teilnehmer*innenkonstellation/Beteiligungsstatus
Binnenebene	lexikalische Elemente
	stilistische Figuren
	rhetorische Figuren
	multimodale Aspekte
	Stimmqualität
	Sprachvarietäten

Tabelle 16: Gattungsanalytische Ebenen (eigene Darstellung, angelehnt an Günthner & Knoblauch 1997)

Die Merkmale der gattungsanalytischen Ebenen, die auf Tabelle 6 gezeigt werden, sind nicht stabil. Welche Elemente innerhalb jeder Ebene für Forschungen herangezogen werden sind offen und von unterschiedlicher Verbindlichkeit festgelegt (vgl. Günthner & Knoblauch 1997, S. 296; Luckmann 1992, S. 17). Hier werden Elemente vorgestellt, die möglicherweise in der Gesprächsform *Kollegiale Beratung* vorkommen könnten. Die Elemente, die in der Analyse besprochen und relevant für die Forschungsfrage betrachtet werden, werden aus dem Datenmaterial induktiv abgeleitet.

AUSSENEBENE

Auf dieser Ebene wird der Zusammenhang zwischen kommunikativen Gesprächsformen und Sozialstruktur betrachtet (vgl. Günthner & Knoblauch 1997, S. 301-307). Hier wird Bezug auf andere Wissensbestände genommen, die außerhalb des situativen Kontextes liegen. Zum Beispiel die sozialen Rollen. Hier kann eine Verbindung zu den theoretischen wissenschaftlichen Rahmen gemacht werden, anhand dessen die *Kollegialen Beratungen* als Gesprächsform überhaupt durchgeführt werden. Es verweist auch auf die institutionelle Struktur der gegenwärtigen Gesellschaft, in der überhaupt eine Kinder- und Jugendhilfe bestimmte Aufgaben erfüllen muss. In der Steiermark ist es sogar rechtlich festgelegt, dass Kollegiale Beratungen für den Wissenstransfer von in der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Personen erwünscht ist (vgl. StKJHG 2022).

SITUATIVE REALISIERUNGSEBENE

In der situativen Realisierungsebene wird beschrieben, wie ein kommunikatives Muster in einer intersubjektiven Interaktion individuell durchgeführt wird (vgl. Ayaß 2011, S. 281). Diese Ebene wird als Ort, in dem die

„koordinative Aushandlung einzelner Handlungsschritte“ (Günthner & König 2016, S. 199)

zwischen mindestens zwei Interaktionspartner*innen stattfindet, definiert. Wie werden kommunikative Muster in einem konkreten Kontext ausgelebt und aktualisiert (vgl. Günthner & Knoblauch 1997, S. 296 - 300)? Das ist hier die zentrale Frage.

Die Merkmale dieser Ebene können wiederum in drei Arten differenziert werden. In

„*Rituale* der Kontaktaufnahme und -beendigung (...), der Entschuldigung, (...) der Bewertung und Gegenbewertung“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 296, hervorgehoben im Originalem)

und in

„konversationelle Merkmale (...) [welche] durch Muster von Redezugabfolgen und Paarsequenzen“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 297, hervorgehoben im Originalen)

erkennbar sind. Hier fallen Frage-Antwort-Spiele hinein, welche in spezifischen Gesprächssequenzen analysiert werden können. Zentral ist hier die sequenzielle Abfolge von sprachlichen Aussagen.

Ein weiteres Merkmal sind die

„Strategien der längerfristigen Gesprächsorganisation“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 297, hervorgehoben im Originalen).

Hier kann zum Beispiel eine längere Erzählphase durch den Kauf eines „ticket“ erwartbar sein. Bei einem wissenschaftlichen Vortrag in einer Konferenz, ist erwartbar, dass zu Beginn ein längerer Impuls durch eine vortragende Person gegeben wird. Das „ticket“ ist eine materielle Ankündigung. Wie wird diese Konferenz aber sprachlich vollzogen? Eng an diesen Strategien hängen auch die

„interaktive Organisationsstrategien, die die Teilnehmenden verwenden, um bestimmte kommunikative Kontexte und Vorgänge herzustellen“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 297)

und die Abfolge von Redezügen zu regeln (Sprecher*innenwechsel-System), zusammen.

Im Sprecher*innenwechsel-System, auch Turn-Taking-Prozess genannt, gibt es in Interaktionssequenzen die Sprecher*innenrolle und die Hörer*innenrolle. Diese Rollen werden in jeder Sequenz eingenommen werden. Welche Strategien der Redezugorganisation können beobachtet werden? Wie wird das Rederecht von wem vergeben, gibt es einen glatten Sprecher*innenwechsel (im direkten Anschluss oder nach einer kurzen Pause) oder einen überlappenden Sprecher*innenwechsel (kompetitiv oder nicht-kompetitiv). Die sprachlichen Prinzipien anhand der Individuen den dialogischen Austausch gestalten, tragen zur Konstruktion der sozialen und kommunikativen Wirklichkeit bei (vgl. Deppermann 2014, 25f.).

Darüber hinaus kann im Äußerungsformat gezeigt werden,

„in welcher Beziehung die Sprechenden zu dem kommunizierten Sachverhalt“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 298)

stehen. Anhand des Teilnehmer*innenstatus ist zu erkennen, wie „das Verhältnis der Kommunizierenden zueinander und zu ihren Äußerungen“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 298) in der gegebenen Sequenz aufgebaut ist. Handelt es sich um Zuhörer*innen und Sprecher*innen, um Berater*innen und Beratende? Ist das Gesprächsobjekt anwesend oder handelt es sich um eine abwesende Person? In Klatschgesprächen ist zum Beispiel das Klatschobjekt abwesend (vgl. Bergmann 1987).

Die dritte Art der Merkmale der situativen Realisierungsebene sind die situativen Rahmenbedingungen, auch soziale Veranstaltung, in der das Gespräch stattfindet, bezeichnet. Die zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen definieren wer wie sprechen darf bzw. soll. In der *Kollegialen Beratung* kann angenommen werden, dass das „dauerhaftere Beteiligungsformat“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 300) aus den Rollen der Berater*innen und der Beratenden über das verfügbare Zeitfenster besteht.

BINNENEbene

Auf dieser Ebene werden textinterne Merkmale, wie rhetorische Figuren und poetische Figuren, wie Metaphern und bestimmte Redewendungen, welche herangezogen werden, um das Gesagte zu ästhetisieren, betrachtet. Um das anhand einer bestehenden Forschung zu veranschaulichen, wird auf das Beispiel der Gattung Predigt und der Gattung des Speed-Datings hingewiesen. Die Gattung der Predigt wird von einem bestimmten Rhythmus, Pausen, Wörtern und Sprechgeschwindigkeit definiert (vgl. Dix 2021). In der Gattung des Speed-Datings sind diese Merkmale nicht zu finden (vgl. Stokoe 2010).

Hier wird auch die Sprachvarietät betrachtet. In Gattungen gibt es bestimmte lexiko-semantische Elemente, wie fachspezifische Termini und bestimmtes Vokabular. Zusätzlich werden syntaktische Konstruktionen, wie die Verwendung von Konjunktiv, Imperativ oder die Bedienung von

Frageformaten, Aufbau eines Argumentes und Passivkonstruktionen als Teil der Binnenstruktur definiert. Die Normen der Gemeinschaft werden anhand dieser Elemente reproduziert (vgl. Günthner & Knoblauch 1997, S. 291 ff.).

Ein weiterer Aspekt sind die „Formen des Adressat[*inn]enbezugs“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 294). Die Art wie Rezipient*innen adressiert werden (anhand rhetorischer Appellfiguren, direkt oder indirekt) sagt etwas über die Rahmenbedingungen aus. Hier kann zum Beispiel gezeigt werden, ob es sich um ein formelles oder ein informelles Gespräch handelt und ob zwischen den Interaktionspartner*innen soziale Nähe oder Distanz besteht (vgl. Günthner & Knoblauch 1997, S. 293-296).

Darüber hinaus sind auch die Gründe, die zum Gespräch geführt haben, in der Binnenebene erhalten. Als Beispiel kann pauschal die Analyse von Radiosendungen vollzogen werden. Es gibt Radiosendungen, die psychologische Beratungseinheiten zu „Lebensproblemen“ anbieten oder Informationssendungen, die „lebenspraktische Probleme“ behandeln (vgl. Günthner & Knoblauch 1997, S. 296). In den Kollegialen Beratungen werden mögliche Gründe der Zusammenkunft im Kollegium oben näher beschrieben (vgl. Kap. 2.2.).

5. Darstellung der Ergebnisse

Aus forschungspraktischen Gründen wird eine fokussierte Gattungsanalyse durchgeführt. In diesem Kapitel werden die Aspekte der Gattungsanalyse vorgestellt, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage als relevant definiert worden sind. Gemäß dem methodischen Rahmen (vgl. Kap. 2.2.2.) wird als erstes die Außenebene, als zweites die situative Realisierungsebene und im Anschluss die Binnenebene analysiert. Die Merkmale und Aspekte der Gesprächsform sind induktiv aus dem Datenmaterial abgeleitet. Im Sinne der qualitativen Sozialforschung werden die wichtigsten Zitate aus dem Datenmaterial im Fließtext eingeführt. Jedes Zitat und Interaktionssequenz sind zuordenbar, da die Zeilen im Transkript und die Sprecher*innen angeführt sind. Die gezeigten Interaktionssequenzen werden als kommunikative Aktivitäten, welche konstitutiv für die Gesprächsform der *Kollegialen Beratung in den Flexiblen Hilfen* bestimmt werden, betrachtet.

5.1. Außenebene

Zu Beginn werden die textexternen Faktoren betrachtet, welche für die Realisierung jeder spezifischen gattungsähnlichen Gesprächsform relevant sind. Sowohl die zeitlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, in denen die Gesprächsform der *Kollegialen Beratung* durchgeführt wird, als auch die sozialen Rollen der Interaktionspartner*innen bestimmen die Gesprächsform mit. In den untersuchten Gesprächen lassen sich folgende textexterne Faktoren bestimmen.

RECHTLICHE VERANKERUNG: *KINDER- UND JUGENDHILFEGESETZ*

Die *Kollegiale Beratung* wird im untersuchten soziokulturellen und zeitlichen Rahmen rechtlich als Teil der Aufgaben der privaten Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in Graz verankert (vgl. Kap. 2.2.2.). Es wird angenommen, dass dies nicht in allen Gesetzen der Kinder- und Jugendhilfe die Regel ist und, dass dies das Ergebnis einer spezifischen historischen Entwicklung ist. Diese Annahme wird jedoch nicht im Rahmen dieser Masterarbeit untersucht.

TEILNEHMER*INNEN: *SOZIALPÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE*

Die Teilnehmer*innen der Gespräche sind als sozialpädagogische Fachkräfte im Netzwerk der sozialraumorientierten Kinder- und Jugendhilfe in Graz integriert. Diese Rolle wird kurz- oder mittelfristig über Dienstverhältnisse eingenommen. Langfristig kann jedoch behauptet werden, dass diese institutionellen Rollen auch von anderen Personen besetzt werden können, die dieselben Funktionen im Netzwerk erfüllen würden. In der Analyse des Datenmaterials werden aus diesem Grund die subjektiven Sichtweisen der Personen nicht den sprechenden Personen zugewiesen. Die sprachlichen Aussagen werden aus der Rolle der Fachkräfte betrachtet, welche das Expert*innenwissen langfristig mitformen. Das soziale Geschlecht der einzelnen Teilnehmer*innen ist in diesem Zusammenhang irrelevant und wird deshalb weder verschriftlicht noch näher thematisiert.

Als Fachkräfte in der privaten Einrichtung der *Flexiblen Hilfen* können die Teilnehmer*innen als Teil eines gesellschaftlichen Bereichs definiert werden. Die Teilnehmer*innen haben einen zentralen Fokus und übergreifende Partikularinteressen, wie im folgenden Zitat expliziert gemacht wird:

bZ633 TN1 Bei allem Respekt
bZ634 für die Mama, Respekt war das falsche, aber wir sind die Kinder
bZ635 und Jugendhilfe. Das möchte ich auch noch dazu sagen.

In der Kinder- und Jugendhilfe sind die Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt der Fallarbeit. Die Mutter ist eine Klient*in, die nur in ihrer Rolle als Mutter, in den Gesprächen relevant ist.

Darüber hinaus haben die Teilnehmer*innen ein gemeinsames Zeitbudget und spezifische Aufgaben, welche beispielhaft im folgenden Zitat veranschaulicht werden:

bZ624 TN1 wir sind Kinder- und Jugendhilfe. Das kommt mir jetzt nur,
bZ625 vielleicht ist es gscheider sie bleibt irgendwo wo ihr
bZ626 vorgeschrieben wird und nicht wo sie hin will einfach einmal,
bZ627 dass man gut auf die Kinder schaut. Als unser Job ge? Weil was
bZ628 die Mama will, ja, um Gottes Willen, aber wir sind für die
bZ629 !KINDER! zuständig. Vier, acht und neun.

Das Kindeswohl, so wie es die Person hier deuten, ist im Vergleich zum Willen der erziehungsberechtigten Person wichtiger.

Ein weiteres Element, welches hier ersichtlich wird, ist die Hierarchie zwischen den Interaktionspartner*innen. Die hierarchischen Verhältnisse in der privaten Einrichtung sind nur im Moment der Begrüßung und in der unhinterfragten Moderationsübernahme durch die höher gestellte Leitung der Einrichtung.

Ein Moment in der Abschlussphase des b-Gesprächs, welcher dies exemplarisch veranschaulicht, ist folgender:

bZ1060 TN7 Ja, danke TN3. Das ist !NEIN! Schluss jetzt. Ihr kennt die
bZ1061 TN(h)4 anrufen
bZ1062
bZ1063 ((lacht))
bZ1064
bZ1065 Jetzt hörts bitte auf. Was total schön ist, ich finde es ja super
bZ1066
bZ1067 (2.0)

ZEITLICH & RÄUMLICHER KONTEXT: *INOFFIZIELLEN TEAMSITZUNGEN*

Die private Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung bietet die institutionellen Strukturen an, in denen die Gesprächsform als Teil der Berufspraxis realisiert werden kann. Die im 14-Tage Rhythmus stattfindenden Teamsitzungen der Einrichtung sind der übergeordnete interaktive Kontext, in dem sich die Personen in dieser Teilnehmer*innenkonstellation regelmäßig treffen. In den untersuchten Gesprächen werden die Kollegialen Beratungen am Beginn der jeweiligen Teamsitzung abgehalten. Ob das der Regelfall ist, oder ob die Leitung diese spezifische Positionierung aufgrund der wissenschaftlichen Aufnahme gewählt hat, bleibt offen.

Die räumlichen Bedingungen und architektonisch-materiellen Gegebenheiten des Kommunikationsprozesses haben auch einen großen Stellenwert in der Betrachtung der Außenebene und bestimmen die Gesprächsform mit. Bedauerlicherweise fällt dieser Teil der Analyse kurzfristig weg, da die Gespräche aufgrund der pandemiebedingten Rahmenbedingungen in der Steiermark im Untersuchungszeitraum virtuell stattfinden mussten. Hier fallen Elemente weg, wie die typischen räumlichen Bedingungen, in denen die Gespräche stattfinden. Da die virtuellen Rahmenbedingungen temporär und rechtlich erzwungen wurden, werden diese nicht näher als konstitutive Elemente der Gesprächsform betrachtet.

ÜBERGEORDNETES THEMA: *SINGULÄRE EINZELFÄLLE*

In Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung kann gesagt werden, dass das übergeordnete Thema der *Kollegialen Beratung* die Auseinandersetzung mit einem Einzelfall ist. Der konkrete Inhalt der einzelnen Gespräche wird je nach spezifischer Fragestellung oder Anliegen der falleingebenden Person bestimmt. Da die untersuchten Gespräche im Untersuchungszeitraum von einem Monat nacheinander stattgefunden haben und sich nicht aufeinander beziehen, wird angenommen, dass die Einzelfälle als singuläre Fälle betrachtet werden, die nicht explizit innerhalb dieser Gesprächsform in Beziehung zueinander gesetzt werden. Aufgrund der trennscharfen Betrachtung der Gattungsebenen, wird der konkrete Inhalt der Gespräche im Unterkapitel 5.3.1. diskutiert.

5.2. Situative Realisierungsebene

In diesem Unterkapitel werden Aspekte analysiert, welche zeigen, wie das kommunikative Muster im konkreten Kontext ausgelebt wird. Auf dieser Ebene werden die Handlungsschritte, welche eine koordinierte Durchführung der *Kollegialen Beratung* ermöglichen, dargestellt. Die untersuchten Gespräche fanden virtuell statt. Die Teilnehmer*innen haben sowohl dauerhafte wie auch kurzfristige Rollen. Dauerhaft ist die hierarchische Beziehung zwischen sozialpädagogische Fachkräfte und der Leitung der privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung. Für die Durchführung der Kollegialen Beratungen ist die Einnahme von 4 Rollen zentral, welche nach Abschluss der Gespräche wieder aufgelöst werden: Moderation, falleingebende Person, Berater*innen und Perspektive. Um eine koordinierende Durchführung der Gesprächsform zu ermöglichen, haben die verschiedenen Rollen Verhaltensregeln, an denen sie sich halten müssen. Weitere zentrale Aspekte der situativen Realisierungsebene sind der sequenzielle Ablauf der Gesprächsform, welcher in Gesprächsphasen unterteilt ist und die Rahmung und Ausführung der Gesprächsbeiträge.

SITUATIVE RÄUMLICHE RAHMENBEDINGUNGEN: *VIRTUELL*

Die Gespräche fanden aufgrund von pandemiebedingten Lockdownphasen in der Steiermark im November 2021 und Dezember 2021 im virtuellen Raum statt. Der virtuelle Kontext wird in der folgenden Interaktionssequenz besonders ersichtlich:

aZ360 TN7 Wir hören dich schon wieder nicht.
aZ361
aZ362 TN3 Genau, das ist die Lockdown-Scheiße. ((lacht))
aZ363
aZ364 TN7 ((lacht))

Die Sequenz zeigt, dass virtuelle Rahmenbedingungen den Fluss von Gesprächen unterbrechen können.

DAUERHAFTES BETEILIGUNGSFORMAT: *LEITUNG - LEITENDE*

Die Teilnehmer*innen an den Gesprächen sind Personen sind aufgrund einer Anstellung in derselben sozialpädagogischen privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung in Graz tätig. In der Einrichtung arbeiten elf Fachkräfte. Aus diesen elf Fachkräften beteiligen sich in den untersuchten Gesprächen dieselben zehn Teilnehmer*innen (TN1-TN10). Eine*er der Teilnehmer*innen ist die Leitung der privaten Einrichtung.

Das „dauerhaftere Beteiligungsformat“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 300) der Leitung und der Leitenden wird in einigen Interaktionssequenzen durch „organisatorische Angelegenheiten“ auf Seiten der Leitung ersichtlich. Als Beispiel wird folgende Sequenz herangezogen:

aZ11	TN7	Falleingaben. Heute (---)
aZ12		Hat wer eine vorbereitet
aZ13		
aZ14		(2.0)
aZ15		
aZ16		Ich sehe große Augen. Das hab(h)en w(h)ir schon vor Wochen
aZ17		beschlossen (--)
aZ18		Dass die I noch einmal kommt und, dass wir eine Fallvorbereitung
aZ19		brauchen. (-)
aZ20		Zwei Fallbesprechungen habe ich für heute aufgeschrieben.
aZ21		
aZ22		(2.0)
aZ23		
aZ24		Macht aber nichts. Wir können einfach so über einen Fall reden

Die Leitung entscheidet im kurzen Monolog, dass die *Kollegiale Beratung* ohne „Fallvorbereitung“ (aZ18) „einfach so“ (aZ24) im Sinne einer *unstrukturierten Fallbesprechung im Kollegium* durchgeführt werden kann. Die Leitenden reagieren hier nicht verbal auf diesen Richtungswechsel.

KURZFRISTIGES BETEILIGUNGSFORMAT: *FALLEINGEBENDE PERSON – MODERATION – BERATER*INNEN*

In den untersuchten Gesprächen entstehen für das verfügbare Zeitfenster Beteiligungsformate, welche mit bestimmten Verhaltensregeln versehen sind. Diese Beteiligungsformate werden für die Dauer der sozialen Veranstaltung als Rollen mit bestimmten Funktionen definiert (vgl. Tabelle 8). Die sprachlichen Aussagen werden in der Analyse in Hinblick auf diese kurzfristig im Gespräch eingenommenen Rollen der *falleingebenden Person*, der *Moderation* und der *Berater*innen* betrachtet. Wie oben festgehalten, werden nicht die subjektiven Perspektiven der einzelnen Teilnehmer*innen analysiert. Die sprachlichen Aussagen werden den hier kurzfristig eingenommenen Rollen zugeordnet.

5.2.1. Verhaltensregeln der Rollen

Folgende Tabelle soll veranschaulichen welche Rollen durch wie vielen der Teilnehmer*innen eingenommen wurden, welche Funktion diese erfüllen und wie die Verhaltensregeln des Rederechts aktualisiert werden. Darüber hinaus wird das Äußerungsformat der Rollenträger*innen in Bezug auf das Gesprächsobjekt tabellarisch festgehalten. Nach der tabellarischen Zusammenfassung werden die einzelnen Elemente in den nächsten Unterkapiteln im Detail besprochen.

Rolle	Funktion	Rederecht	Äußerungsformat
Moderation (1)	Moderation	Permanentes Rederecht	Keine sprachlichen Äußerungen in Bezug auf das abwesende Gesprächsobjekt
	Vergabe des Rederechts		
	Schärfung des Fokus		
Fall-eingebende Person (1)	Informationsvermittlung	Permanentes Rederecht	Professionelle Beziehung zum abwesenden Gesprächsobjekt
	Gedankliches Experimentieren		direkte Wissensaneignung durch sozialpädagogische Leistungserbringung in Bezug auf das Gesprächsobjekt
	Meinungsäußerung		
Perspektive (1)	Aufwühlen	Imperative Vergabe des Rederechts durch Moderation	Sprachliche Äußerungen orientieren sich an einem Zitat, welches die falleingebende Person zu Beginn einbringt.
Berater*innen (7)	Stellen von Fragestellungen zur Informationsvermittlung (per zirkuläre, reflexive, rhetorische Fragestellungen)	Freiwillige Rederechtübernahme (per Handzeichen)	keine professionelle Beziehung zum abwesendem Gesprächsobjekt
	Wiedergabe lösungsorientierter Optionen (Ideen, Gedanken)		indirekte Wissensaneignung durch sprachliche Informationsvermittlung der falleingebenden Person

Tabelle 17: Ergebnisse - situative Realisierungsebene

5.2.1.1. Sprecher*innenwechsel

Unter dem Aspekt des Sprecher*innenwechsels wird betrachtet, wie die verschiedenen Rollenträger*innen sich als Sprecher*innen in der Gesprächsform der *Kollegialen Beratung* äußern. In der Tabelle 8 werden die im vorab festgelegten Rederechte der Rollenträger*innen festgehalten. In den untersuchten Gesprächen scheinen die Rederechte bekannt zu sein.

PERMANENTES REDERECHT: *FALLEINGEBENDE PERSON & MODERATION*

Das permanente Rederecht zeichnet sich davon aus, dass die zwei Rollenträger*innen, der falleingebenden Person und der Moderation, sich im Gesprächsverlauf konstant sprachlich äußern dürfen. Dieses Rederecht wird vereinzelt durch die Moderation wie folgt aktualisiert:

aZ805 TN7 TN3, da darfst du neben mir immer reinquätschen

Die falleingebende Person hat dieses permanente Rederecht, da die Gesprächsform personenbezogen ist und sie den Fokus des Gesprächs darstellt. Die Moderation scheint das permanente Rederecht zu haben, da diese die Funktion hat, den restlichen Rollenträger*innen das Rederecht in geordneter Form zu vergeben. Die geordnete Vergabe der Rederechte kann als „*Strategie der längerfristigen Gesprächsorganisation*“ (vgl. Günthner & Knoblauch 1997, S. 297, hervorgehoben im Original) gedeutet werden.

KURZFRISTIGES REDERECHT: *BERATER*INNEN PER HANDZEICHEN*

In den Gesprächen können die Berater*innen das Rederecht per Handzeichen für sich beanspruchen. Das kurzfristige Rederecht wird ihnen jedoch erst durch die Moderation vergeben. In dem Moment, wo die Moderation den Vornamen der Personen nennt, darf die Person sprechen. Durch die sukzessive Benennung der Personen wird die Reihenfolge der nächsten Gesprächsbeiträge fixiert. Die Art und Weise wie das Rederecht durch die Moderation vergeben wird, wird als

eine „interaktive Organisationsstrategie“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 297, hervorgehoben im Originalen) definiert.

Im a-Gespräch wurden die Berater*innen durch folgende Aussage der Moderation aufgefordert, das Rederecht das erste Mal für sich zu beanspruchen:

aZ272 TN7 Ihr tuts einfach ge? Einfach

Mit diesem grammatikalisch unvollständigen Satz wurden die Berater*innen indirekt angesprochen. Diese sprachliche Aussage erzeugte eine nicht-sprachliche Reaktion, welche bis zum Ende des a-Gesprächs anhielt. Die Berater*innen, welche kommentieren, sprechen oder Gedanken teilen wollten, haben sich, ohne die Verhaltensregel der Rederechtvergabe per Handzeichen explizit zu benennen, gemeldet. Die Reihenfolge wurde laufend folgendermaßen aktualisiert:

aZ563 TN7 Ich habe jetzt die TN1, die TN5, Ich

In der Zeile aZ563 wird ersichtlich, dass die Moderation auch aus der Rolle der Moderation aufbrechen kann und sich in der Reihenfolge selbstständig einordnen darf. Es wird jedoch ersichtlich, dass die Reihenfolge durch Nennung fixiert wird. Die Moderation hat nicht Sonderrechte und darf sich sprachlich zum Gesprächsobjekt nur äußern, wenn sie sich an die Verhaltensregeln der Berater*innen hält. Die Moderation muss sich auch einordnen.

Im b-Gespräch melden sich die Berater*innen unaufgefordert am implizierten *richtigen Zeitpunkt* per Handzeichen. Hier wurde auch die Reihenfolge laufend, wie im a-Gespräch, durch Nennung der Vornamen fixiert. Im c-Gespräch werden die Berater*innen mit folgender Aussage aufgefordert zu sprechen und spezifisch Infofragen zu stellen:

cZ341 TN7 Gut Leute ich werde jetzt ein bisschen zügig sein, ge? Ähm
 cZ342 Infofragen. Es geht wirklich um die Stärkung des
 cZ343 Verantwortungsbewusstseins der Mama, also Infofragen in
 cZ344 Bezug auf die Fragestellung von TN6.
 cZ345
 cZ346 (1.0)
 cZ347
 cZ348 Was gibt's?

REDERECHTSÜBERNAHME: *VORWIEGEND GLATT*

Nachdem die idealtypische Rederechtsvergabe per Handzeichen veranschaulicht wurde, wird auf die Art wie die Rederechtsübernahme durch die Berater*innen vollzogen wird, hingedeutet. Meistens wurde die fixierte Reihenfolge eingehalten und der Sprecher*innenwechsel erfolgte glatt. Das bedeutet, dass die nächste Person in der Reihenfolge sich entweder im direkten Anschluss, wie hier:

aZ321 TN6 Also meine Frage war auch die gleiche, wie die TN4, also ist es
 aZ322 beantwortet, also die Ziele.
 aZ323
 aZ324 (2.00)
 aZ325
 aZ326 TN8 Du, ist der Bua [...]

oder nach einer etwas längeren Pause, wie hier:

aZ345 TN3 Er weiß nicht welcher Wochentag ist, welche Uhrzeit, ähm
 aZ346
 aZ347 (8.00)
 aZ348
 aZ349 TN1 Ich, ich wäre jetzt dran, ge?

geäußert hat. Der Sprecher*innenwechsel erfolgte auch durch eine Erinnerung der Moderation wie in folgendem Beispiel:

bZ891 TN7 Ok danke. Dann habe ich TN8.
 bZ892
 bZ893 TN8 =Ich habe mir das vorher eh schon aufgeschrieben [...]

Es gibt vereinzelte Interaktionssequenzen in der ein *überlappender kompetitiver* Sprecher*innenwechsel zu beobachten ist. Eine Interaktionssequenz scheint hier besonders relevant zu sein, da an dieser Stelle ersichtlich wird, wie vorgegangen wird, wenn diese Verhaltensregel verletzt wird und das Rederecht widerrechtlich übernommen wird:

aZ1384 TN2 Ok, danke TN3.
 aZ1385
 aZ1386 TN3 =Also wahrscheinlich auf die Freunde. Der wird sich auf die
 aZ1387 Freunde freuen, wobei Freunde, er ist in der Klasse als vierzehn
 aZ1388 Jähriger mit lauter zwölf-Jährigen zusammen. Ge?
 aZ1389
 aZ1390 (1:00)
 aZ1391
 aZ1392 Sicher auch deppat.
 aZ1393
 aZ1394 (3.00)
 aZ1395
 aZ1396 TN1 !ICH! glaube das passt ganz gut.
 aZ1397
 aZ1398 TN7 =Babab(h)a.
 aZ1399
 aZ1400 ((lacht))
 aZ1401
 aZ1402 TN(h)5 und TN(h)10.
 aZ1403
 aZ1404 ((lacht))
 aZ1405
 aZ1406 TN5 Ja, wie du vorher gesagt hast das mit der Lehre, den hat das

In dieser Interaktionssequenz kommen fünf Teilnehmer*innen zum Sprechen. TN2, TN1 und TN5 sind in diesem Gespräch die Berater*innen, TN3 die falleingebende Person und TN7 die Moderation. TN2 teilt mit, dass das Rederecht an die nächste Person weitergegeben werden kann, indem eine kurze Form der Dankesbezeugung direkt an die falleingebende Person geäußert wird (aZ1384). TN3 reagiert noch im direkten Anschluss mit einer Behauptung und einer rhetorischen Frage (aZ1388), macht eine kurze Pause (aZ1390) und teilt eine subjektive Bewertung mit. TN1 äußert sich nach einer etwas längeren Pause (aZ1394). Die Intonation des Wortes „!ICH! glaube“ (aZ1396) zeigt, dass es sich um eine eigene subjektive Bewertung der Berater*in handelt, welche sich auf die Behauptung von TN3 bezieht.

Die Überlappung der Aussage mit dem „[Babab(h)]“ (aZ1398) der Moderation, zeigt, dass die Person widerrechtlich, ohne den Verhaltensregeln entsprechend das Rederecht bekommen zu haben, sich geäußert hat. Aufgrund des virtuellen Kontextes ist hier im Anschluss nur das Lachen der Moderation transkribiert worden, da das Mikrofon der anderen Person auf stumm geschaltet war. Visuell ist jedoch notiert worden, dass TN1 auch gelacht hat und sich mit einem Kopfnicken zurückgezogen hat. Die Moderation vergibt unterm Lachen das Rederecht an die Person, die der Reihenfolge nach drankommen (aZ1402). TN5 reagiert nicht auf den *überlappenden kompetitiven Sprecher*innenwechsel*, sondern bezieht sich direkt auf die letzte legitime Aussage der falleingebenden Person (aZ1406).

5.2.1.2. Äußerungsformat

In Tabelle 8. wird darüber hinaus auch auf das Äußerungsformat der Rollenträger*innen hingewiesen. Das Äußerungsformat bezeichnet die

„Beziehung [, die] die Sprechenden zu dem kommunizierten Sachverhalt“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 298)

oder dem Gesprächsobjekt haben.

FALLEINGEBENDE PERSON: *PROFESSIONELLE BEZIEHUNG ZUM GESPRÄCHSOBJEKT*

Die falleingebende Person teilt im jeweiligen Gespräch Informationen mit, welche im Rahmen der zeitlich definierten, sozialpädagogischen Leistungserbringung mit einem spezifischen Fall angeeignet werden, mit. Anhand sprachlicher Aussagen und Rekonstruktionen wird die als relevant wahrgenommene Information, subjektive Einschätzung und professionelle Deutung von Ereignissen und Ausdrücke der Lebenswelten den restlichen Teilnehmer*innen vermittelt.

Im Laufe der Gespräche wird klar, dass keine der drei falleingebenden Personen anhand des Aufbaus ihrer Aussagen einen Wahrheitsanspruch erheben, sondern lediglich anhand von Rekonstruktionen den jeweiligen Fall und die fallspezifische Leistungserbringung durch die subjektive Sicht der Professionellen wiedergeben. Hier wird ersichtlich, dass die falleingebende Person das Wissensmonopol in Form des *professionellen Fallwissens* besitzt. Durch die sprachliche Informationsvermittlung in der Fallschilderung wird das als relevant wahrgenommenes Wissen den Berater*innen zugänglich. Die Verbalisierung des Fallwissens ist der Ausgangspunkt der Beratung und der weiteren sprachlichen Aussagen der Berater*innen.

MODERATION: *KEINE ÄUSSERUNG ZUM GESPRÄCHSOBJEKT*

Die Moderation bezieht sich aus der Rolle der moderierenden Person nicht auf den Sachverhalt oder auf das abwesende Gesprächsobjekt, sondern wirkt im sequenziell geregelten Gesprächsablauf unterstützend.

BERATER*INNEN: *INDIREKTE WISSENSANEIGNUNG*

Die Berater*innen bekommen, die als notwendig erachtete Information zum Sachverhalt oder zum Gesprächsobjekt durch die sprachliche Fallschilderung der falleingebenden Person. Die Informationsvermittlung ist jedoch nicht an den zeitlichen Rahmen der *Kollegialen Beratung* begrenzt. Da die Interaktionspartner*innen auch Kolleg*innen sind und in derselben privaten Einrichtung beruflich tätig sind, können sie sich zu einem anderen Zeitpunkt auch unterhalten. Folgendes Zitat zeigt, dass die indirekte Wissensaneignung auch über die Grenzen der *Kollegialen Beratung* stattfinden kann.

cZ916 TN7 Ok. Danke schön, wie auch immer, wenn ihr Ideen habt, die
cZ917 sich darauf beziehen TN6 könnt ihr später auch
cZ918 irgendwann mitteilen. Per Mail, per Anruf, per wie auch
cZ919 immer

PERSPEKTIVE: *SPEZIFISCHE ROLLE*

Die Rolle der Perspektive ist nur im c-Gespräch eingenommen worden. Der*die Rollenträger*in bezieht in der Regel das Wissen über die eingenommene Perspektive, ähnlich wie die Berater*innen, über die sprachliche Fallschilderung der falleingebenden Person. Zusätzlich bekommt die Perspektive ein imaginäres oder wiedergegebenes Zitat, welches die Grundhaltung der realen Person, die durch die Perspektive kurzfristig eingenommen wird, spiegeln soll. In folgender Interaktionssequenz kann nachgelesen werden, wie die Perspektivenübernahme im c-Gespräch erfolgt:

cZ305	TN6	Ähm Perspektive würde ich sagen
cZ306		
cZ307	(1.0)	
cZ308		
cZ309		Hm. Den Kindesvater in dem Fall, ähm, der irgendwie sagt
cZ310		
cZ311	(2.0)	
cZ312		
cZ313		„Ich möchte, wenn ich arbeiten gehe, oder wenn ich außer
cZ314		Haus gehe möchte ich, dass die
cZ315	(---)	
cZ316		möchte ich wissen, dass K_VN gut und adäquat durch die
cZ317		Kindesmutter betreut wird oder werden kann“
		[...]
cZ328		TN3 brauchst du noch irgendwas anderes, außer diesen Satz?
cZ329		Musst du noch etwas wissen über den Papa?
cZ330		
cZ331	(1.0)	
cZ332		
cZ333	TN3	Ich kenne den Papa eh
cZ334		
cZ335	(1.0)	
cZ336		
cZ337	TN7	Alles klar. Danke schön

In dieser Interaktionssequenz ist TN7 die Moderation, TN6 ist die falleingebende Person und TN3 die Person, welche in diesem Gespräch die Rolle der Perspektive einnimmt. Das Zitat (cZ317-Z321) wird zum Ausgangspunkt der weiteren sprachlichen Äußerungen der Perspektive. Hier ist zudem auch spannend, dass TN3 die Person kennt und aus diesem Grund keine weiteren Informationen von der falleingebenden Person braucht. Wenn das nicht der Fall wäre, dann könnte an dieser Stelle ein Elaborieren der Grundhaltung des Vaters erfolgen. Das kann jedoch nur angenommen werden.

5.2.2. Gesprächsphasen

Auf der Ebene der „*konversationelle[n] Merkmale*“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 297, hervorgehoben im Original) wird vertreten, dass es bestimmte Muster von Gesprächsbeiträgen gibt. Alle drei Gespräche beginnen mit der Begrüßung durch die Leitung und enden mit einer sprachlichen Aussage, welche deutet, dass das Gespräch beendet wird. Mit der Abschlusssage werden die Rollen aufgelöst und die spezifischen Verhaltensregeln gelten nicht mehr. In der Analyse und Darstellung der Phasen und Unterphasen wird das Vokabular, welches im theoretischen Teil elaboriert wurde, verwendet (vgl. Kap. 3.3.1.). Dies macht diese Ergebnisse mit anderen Ergebnissen vergleichbar. Die Phasen sind unterteilt in *Fallschilderung* und *Fallberatung*. Die Unterphasen sind folgende: *Begrüßung*, *Casting*, *Spontanerzählung*, *Infofragen*, *Ideensammlung* und *Abschluss*.

Im Folgenden werden die Phasen der Gespräche tabellarisch aufgelistet. Auf der rechten Spalte befinden sich die sprachlichen Zitate, welche die Überleitung zu der nächsten Phase einleiten. Alle Überleitungen, außer die zu Beginn und zum Ende der Unterphase *Spontanerzählung*, werden in jedem Gespräch von der Moderation gemacht. In der Phase der Spontanerzählung hat die falleingebende Person zu entscheiden welche Information relevant ist und wann die erste Phase der *Fallschilderung* vorüber ist.

Phase	Unterphase	Person	Zitatfunktion	Zitat
Fallvorstellung	Begrüßung	Leitung	Einleitung	aZ3-aZ12: „So=0 jetzt haben wir zehn (2.0) [...] Falleingaben heute (---) hat wer eine vorbereitet?“
			Überleitung	entfällt
	Casting	Moderation	Einleitung	aZ91: "Hat irgendwer eine Fallfrage"
			Überleitung	aZ120: "Es geht ja darum um Fallbesprechungen und wie wir über Fälle sprechen"
	Spontanerzählung	Falleingebende Person	Einleitung	aZ125: "Es geht um VN_Kind"
			Überleitung	aZ231: "Jo. Da stehen wir jetzt"
Fallberatung	Ideensammlung	Moderation	Einleitung	aZ272: "Ihr tuts einfach ge? Einfach"
			Überleitung	aZ1458: "So, jetzt haben alle was gesagt"
	Abschluss	Moderation	Einleitung	aZ1458-Z1461: „TN3 schließt jetzt ab, weil [...]TN3 Abschluss und wenn dann sagst noch da und da brauche ich noch was, dann sag uns das bitte“
			Überleitung	aZ1517-Z1521: "Dankeschön (2.00) Ok passt Fallbesprechung abgeschlossen"

Tabelle 18: Phasen und Einleitungs- bzw. Überleitungszitate (a-Gespräch)

Phase	Unterphase	Person	Zitafunktion	Zitat
Fallvorstellung	Begrüßung	Leitung	Einleitung	bZ3-Z4: „Du machts mir einen Gefallen, fangts mit TN4 ihren Fall. Ich komme gleich wieder ok?“
			Überleitung	entfällt
	Casting	Moderation	Einleitung	bZ23-Z25: „Ok. Ich werde einfach freiwillig die Moderation übernehmen, nachdem die TN4 den Fall eingibt und die TN6. Sonst kann auch danach TN7 moderieren. Ähm wenn das für euch passt?“
		Moderation	Überleitung	bZ48-Z49: „Ähm, liebe TN4, ich würde dich einmal bitten mit der Aufmerksamkeitsrichtung zu starten (-)“
	Fallschilderung	Falleingeben de Person	Einleitung	bZ52-Z53: „Ich mache eine freie Fallbesprechung eben zum neuen Fall Fall_NN und da habe ich die Frage (--)“
		Falleingeben de Person	Überleitung	Z286: „Nur so als Beispiel. Ich glaube das war jetzt das Wichtigste“
Fallberatung	Ideensammlung	Moderation	Einleitung	bZ276-Z277: „Ok, TN7 und dann TN1. Und TN3 wolltest du aufzeigen? Und dann TN3 und dann TN9“
		Moderation	Überleitung	bZ1035-Z1036: „TN4, hast du irgendwo noch eine Nachfrage, waren für dich hilfreiche Sachen dabei“
	Abschluss	Moderation	Einleitung	bZ1044-Z1046: „Ok, du TN3 ich habe dich gesehen und ich werde jetzt aber TN7 die Moderation zurückgeben und ich überlass ihr die Pausenentsch(h)eidung“
		Moderation	Überleitung	bZ1077-Z1079: „Was auch immer. Es ist 10:30, ähm ich würde jetzt nach dem Fall in einer kurzen Pause gehen wollen und dann mit der Kollegialen Fallberatung starten“

Tabelle 11: Phasen und Einleitungs- bzw. Überleitungszitate (b-Gespräch)

Phase Unterphase Person Zitatfunktion Zitat

	Phase	Unterphase	Person	Zitatfunktion	Zitat
Fallvorstellung	Begrüßung	Leitung		Einleitung	entfällt
				Überleitung	entfällt
	Casting	Moderation		Einleitung	cZ1-Z2: „TN6 ist schon super vorbereitet und hat schon die Frage in den Chat gestellt. Willst du die Fragestellung einfach mal vorlesen“
		Moderation		Überleitung	cZ21-Z22: „TN6 ganz kurz zu einer Fallschilderung bezogen auf die Aufmerksamkeitsrichtung“
	Fallschilderung	Falleingeben de Person		Einleitung	cZ28: „Es geht um den Fall NN_Fall“
		Falleingeben de Person		Überleitung	cZ229-Z233: „Ich weiß, aber ich hätte noch so viel zu sagen [...] ich versuche es auch einzugrenzen auf das Wichtigste, ich hoffe das ist mir gelungen und dadurch die Frage auch, wie kann das Verantwortungsbewusstsein der Mama weiters verstärkt werden“
	Casting	Moderation		Einleitung	cZ302: „Danke TN6. Wen hast du denn als Perspektive?“
		Moderation		Überleitung	cZ328-Z329: „TN3 brauchst du noch irgendwas anderes, außer diesen Satz? Musst du noch etwas wissen über den Papa?“
Fallberatung	Infofragen	Moderation		Einleitung	cZ341-Z344: „Gut Leute ich werde jetzt ein bisschen zügig sein, ge? Ähm Infofragen. Es geht wirklich um die Stärkung des Verantwortungsbewusstseins der Mama, also Infofragen in Bezug auf die Fragestellung“
		Moderation		Überleitung	cZ751: „Ok. Danke schön. So. Es ist 11:15 ge?“
	Ideensammlung	Moderation		Einleitung	cZ755-Z760: „ich würde jetzt trotzdem mit den Ideen starten und alles was in den nächsten fünf Minuten an Ideen [...] kommt, wird die TN6 aufschreiben“
		Moderation		Überleitung	cZ916-Z919: „Ok. Danke schön, wie auch immer, wenn ihr Ideen habt, die sich darauf beziehen TN6 könnt ihr später sicher auch irgendwann mitteilen. Per Mail, per Anruf, per wie auch immer“
	Abschluss	Moderation		Einleitung	cZ919-Z920: „Ich werde jetzt noch bei der TN6 nachfragen, hast du noch Rückfragen zu den Ideen, die gekommen sind?“
		Moderation		Überleitung	cZ1093-Z1097: „Das war das (3.0) !OK! Leute, es ist 11:28“

Tabelle 19: Phasen und Einleitungs- bzw. Überleitungszitate (c-Gespräch)

Aus Tabelle 9-11 wird ersichtlich, dass alle untersuchten Gespräche sich in den groben Phasen der *Fallschilderung* und der *Fallberatung* einteilen lassen. Hier lässt sich das erste Mal ein Unterschied zwischen den a-Gespräch, b-Gespräch und c-Gespräch identifizieren. Die ersten zwei Gespräche haben die Form der *freien Fallbesprechung auf Freilosreden* (bZ52) während das c-Gespräch gemäß der Form der *Kollegialen Beratung* (cZ1) durchgeführt wurde. In den ersten zwei Gesprächen lassen sich die Unterphasen *Begrüßung*, *Casting*, *Spontanerzählung*, *Ideensammlung* und *Abschluss* finden. Im c-Gespräch gibt es eine weitere Unterphase: die der *Infofragen*. Wie theoretisch gezeigt, werden in Kollegialen Beratungen Methoden gewählt, mit denen in den Gesprächen die Thematik bearbeitbar gemacht wird. Die Methode der *Ideensammlung* kam in allen Gesprächen vor. Im c-Gespräch kam die Methode der *Infofragen* hinzu.

5.2.3. Schemata der Gesprächsbeiträge

Auf der situativen Realisierungsebene werden neben den Verhaltensregeln der eingenommenen Rollen und dem sequenziellen Ablauf der Gesprächsphasen, die Gesprächsbeiträge der Interaktionspartner*innen analysiert. Ein Gesprächsbeitrag hat mindestens zwei Elemente: eine Aussage und eine Reaktion auf die Aussage, welche auch *erwartbare Rezipient*innenreaktion* genannt werden kann. Spannend ist, dass die falleingebende Person die einzige Person, die direkt auf die Aussagen der Berater*innen reagiert. Die Berater*innen reagieren in keinem der drei Gespräche direkt aufeinander. Eine Aussage und der erwartbare Rezipient*innenreaktion formen gemeinsam ein Gesprächsbeitragsschema. Das Schema des Gesprächsbeitrages kann auch als der typische Ablauf eines spezifischen Gesprächsbeitrages gesehen werden.

In den untersuchten Gesprächen lassen sich drei Arten der Gesprächsbeiträge induktiv aus dem Datenmaterial ableiten:



Abbildung 5: 3 Arten der Gesprächsbeiträge

Interessant ist, dass die Interaktionspartner*innen vermehrt am Beginn selbst den Gesprächsbeitrag rahmen. Als Beispiel kann folgende Aussage herangezogen werden:

aZ882 TN4 Ja ich habe mehrere Gedanken und Fragen

Aus dem Datenmaterial ergibt sich, dass im a-Gespräch die falleingebende Person 15 Antworten auf 15 gestellte *Fragen* gab. Auf 8 *Gedanken* reagierte die falleingebende Person 6 Mal. Es wurde lediglich 1 *Idee* geteilt. Die *Idee* wurde von keiner Person kommentiert. Im b-Gespräch lassen sich 12 *Fragen* mit 8 Antworten durch die falleingebende Person identifizieren. In diesem Gespräch wurde kein Gesprächsbeitrag als *Idee* gerahmt. Zusätzlich gab es 8 *Gedanken*, auf denen die falleingebende Person kein einziges Mal sprachlich reagiert hat. Im c-Gespräch wurden 9 *Infofragen* mit 9 Antworten durch die falleingebende Person und 3 Reaktionen durch die Perspektive gestellt. In diesem Gespräch gab es 9 *Ideen*, welche getrennt voneinander nacheinander aufgereiht wurden.

Wie kurz angedeutet, bestimmt die Rahmung des Gesprächsbeitrages das Schema, welches der gesamte Gesprächsbeitrag einnimmt. Es lassen sich 3 Schemata identifizieren: das horizontale Schema, das reaktive Schema und das singuläre Schema.

GEDANKEN: *HORIZONTALS SCHEMA*

Im Allgemeinen kann ein *Gedanke* eine subjektive, eine professionelle Meinung, eine Hypothese oder ein Einfall sein, welche als *Reaktion* auf das bereits Gesagtes entstehen kann.

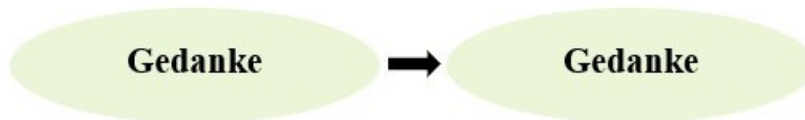


Abbildung 6: Horizontales Schema

In den Gesprächsbeiträgen, welche als *Gedanken* gerahmt werden, kann nachverfolgt werden, wie der Gedankenfluss entsteht und verbalisiert wird. Exemplarisch kann folgende Aussage am Beginn von einem Gedanken herangezogen werden:

bZ572 TN1 Ich habe auch keine Frage, nur was ich mir aufgeschrieben
bZ573 habe, klingt vielleicht am Anfang ein bisschen hart, aber ich lese
bZ574 es einmal vor.

Die Gedanken können als einzelne Aussagen für sich stehen. Wenn jedoch auf einen Gedanken eine sprachliche Reaktion folgt, dann kann diese auch als *Gedanke* kategorisiert werden. In folgender Interaktionssequenz kann exemplarisch gezeigt werden, dass Gedanken in diesem Sinne *weitergedacht* werden:

aZ882 TN4 Ja, ich habe mehrere Gedanken und Fragen. Ähm, wie schätzt du
aZ883 das ein, wie realistisch ist es denn, dass er sein Ziel erreicht?
aZ884
aZ885 (1.00)
aZ886
aZ887 Erreichen kann?
aZ888
aZ889 (2.00)

aZ890

aZ891 TN3 Innerhalb der, (---)

aZ892 es läuft schon zwei Monate sehr unrealistisch.

aZ893

aZ894 TN4 Hm=hm, ok. <>

aZ895

aZ896 TN3 =Ich muss auch dazusagen, das ist ein Ziel, das hat er formuliert.

aZ897 !ABER! es ist ihm nicht wichtig. Es hat es gesagt, (---)

aZ898 die Sozialarbeiter*in hat es aufgeschrieben, aber es ist ihm (---)

aZ899 jetzt !NI!cht wichtig, ob er zuhört oder ob die Schulsachen

aZ900 [dabei hat]

aZ901

aZ902 TN4 [mhm]

aZ903 <<zustimmend/verstehend>>

aZ904

aZ905 TN3 Es wird alleine deswegen schon nicht funktionieren.

aZ906

aZ907 TN4 Könnte er es schaffen, wenn der Wille von ihm da wäre?

aZ908

aZ909 (1.00)

aZ910

aZ911 TN3 Wenn der !WILLE! da wäre, dann könnte es auf jeden Fall schaffen,

aZ912 sich zumindest zu bemühen. (---)

Da die Gedanken weitere Gedanken auslösen wird hier von einem *horizontalen Schema* gesprochen.

FRAGE: REAKTIVES SCHEMA

Die zweite Art der Rahmung einer Aussage, welche den sequenziellen Ablauf bestimmt, ist die *Frage*.

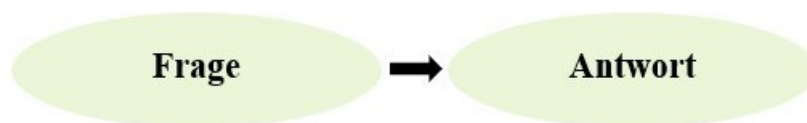


Abbildung 7: Reaktives Schema

Hier kann die Rahmung auch am Beginn des Gesprächsbeitrages erfolgen. Eine *Frage* ist eine sprachliche Äußerung, welche eine Reaktion in der Form einer informativen *Antwort* durch die befragte Person einfordert.

bZ281 TN7 Ich habe mehrere Fragen. Wie alt sind die Kinder? Und wie viele
bZ282 sind sie?
bZ283
bZ284 TN4 Ja. Es sind drei Kinder. Zwei gehen in die Schule, also neun und
bZ285 acht. Und das jüngste Kind ist vier.

Im *reaktiven Schema* wird der Wunsch geäußert eine bestimmte Wissenslücke, welche die fragende Person als relevant wahrnimmt, durch eine spezifische Antwort zu schließen.

IDEE: *SINGULÄRES SCHEMA*

Das letzte Gesprächsbeitragsschema beruht auf eine Aussage, welche als *Idee* gerahmt wird.

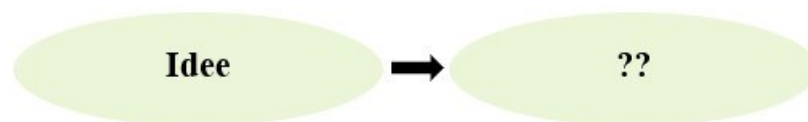


Abbildung 8: Singuläres Schema

Eine *Idee* kann als eine Kombination einer implizierten Frage und einem eingegrenzten *Gedanken* angesehen werden. Eine *Idee* ist prinzipiell ein experimenteller Gedankenentwurf der Berater*innen, welcher von der implizierten Frage:

„Wie würde ich als sozialpädagogische Fachkraft handeln, wenn ich im geschilderten Fall drin wäre?“

geleitet wird.

Diese Frage wird in den untersuchten Gesprächen nie explizit gestellt. Gesprächsbeiträge, welche hier als Ideen behandelt werden, beginnen jedoch vermehrt mit folgenden Wörtern:

cZ829 TN7 Also ich weiß ich würde Verantwortungsübernahme mit der
cZ830 ganzen Familie, Papa und Mama zum Thema machen und
cZ831 meine Fragen was sind eigentlich ihre Erwartungen wer wofür
cZ832 Verantwortung übernehmen sollte. Und gut darauf schauen,
cZ833 dass es relativ ausgeglichen ist, zwischen Mama und Papa.

Dies zeigt, dass sich die lösungsorientierte Gedankenentwürfe auf die *Aufmerksamkeitsrichtung* der falleingebenden Personen richten. Es wird angenommen, dass die Interaktionspartner*innen, die implizierte Frage, womöglich aus vergangenen *Kollegialen Beratungen*, schon kennen.

Aus der Abbildung 8 kann abgelesen werden, dass eine *Idee* in dieser Gesprächsform keiner sprachlichen Reaktion bedarf. Die Moderation aktualisiert im a-Gespräch diese Verhaltensregel, indem der falleingebenden Person (TN4) explizit folgendes gesagt wird:

aZ950 TN7 Nur zur, nur zur Info TN4 du musst nicht auf die Ideen aller
aZ951 antworten, du kannst sie auch einfach nehmen

Da die Aussage für sich stehen kann wird dieser Ablauf *singuläres Schema* bezeichnet. Eine nicht-sprachliche Reaktion hat diese Äußerung jedoch schon und diese bestimmt auch die Funktion der *Kollegialen Beratung* als Gesprächsform mit: die Verschriftlichung der Ideen durch die falleingebende Person. Dies kann in folgender Aussage der Moderation exemplarisch nachvollzogen werden:

bZ527 TN7 TN4 schreibst du alle Ideen für dich mit?

Im b-Gespräch ist TN4 die falleingebende Person und schreibt für sich die *Ideen* der Berater*innen mit. Das zeigt, dass die Ideen nicht verlorengehen, sondern, dass die Ideen im weitesten Sinne die falleingebende Person in ihrer Fallarbeit im spezifischen Fall begleiten werden.

5.3. Binnenebene

Die Analyse der Binnenebene erfolgt im ersten und im zweiten Schritt für die zwei groben Phasen *Fallschilderung* und *Fallberatung* getrennt. In der Fallschilderungsphase werden, die für die falleingebende Person relevanten Aspekte eines Falles, aufgezeigt. In der Fallberatungsphase reagieren die Berater*innen auf die geschilderten Aspekte durch sprachliche Mittel, wie Fragen. Im dritten Schritt werden die Elemente der Binnenebene betrachtet, welche phasenübergreifend beobachtet werden können. Auf der Binnenebene werden die besprochenen Themen der untersuchten Gespräche, die eingesetzten Frageformate, verwendete Metaphern und spezifische lexikalische Elemente dargestellt.

5.3.1. Elemente der Phase: Fallschilderung

Der Phase der Fallschilderung wird ein besonderer Stellenwert gegeben, da in den ersten Schilderungen ersichtlich wird, welche Aspekte die falleingebenden Personen als konstitutiv für eine Falleingabe im Kollegium betrachten. Die Phase der Fallschilderung dauerte im a-Gespräch 5 Minuten, im b-Gespräch 8 Minuten und im c-Gespräch 11 Minuten. In der Analyse entstanden induktiv folgende Kategorien, welche die genannten Aspekte der Fallschilderung thematisch zuordenbar machen: *Bezug auf die situative Gesprächsform, Objektive Daten des Falles, Situationsbeschreibung im Familienverband, Beschreibung der einzelnen Klient*innen und Bereits erbrachte sozialpädagogische Leistungen.*

THEMA: *BEZUG AUF DIE SITUATIVE GESPRÄCHSFORM*

Am Beginn der Gespräche wird definiert was die falleingebende Person sich aus dem Gespräch wünscht. A-Gespräch spricht von einer Besprechung von „Neuigkeiten“ (aZ113). B-Gespräch spricht von einer „freien Fallbesprechung“ (bZ52) und einer „Frage“ (bZ53), welche den Fokus darstellen soll. Diese Frage wird vorgelesen (bZ54-Z57) und im Feld des Chats, welches Teil der virtuellen Besprechungssoftware ist, aufgeschrieben (bZ78). Im c-Gespräch ist von der

„Kollegialen Fallberatung“ die Rede und von einer „Aufmerksamkeitsrichtung“ (cZ13), welche als Fragestellung konstruiert wird. Diese Fragestellung wird vorgelesen (cZ4-Z6) und im Feld des Chats aufgeschrieben (cZ12).

Am Ende der Fallschilderungsphase wird indirekter Bezug auf das gegenwärtige Gespräch und auf die Sprecher*innen als Berater*innen genommen. Die falleingebenden Personen vergegenwärtigen nach einer rekonstruierenden Fallschilderung mit folgenden Aussagen:

aZ231	TN3	Jo. Da stehen wir jetzt
bZ268	TN4	nur so als Beispiel. Ich glaube das war jetzt das Wichtigste
cZ225	TN6	also ja. Ich glaube
		[...]
cZ230		so viele Sachen ich versuche es auch einzugrenzen auf
cZ231		das Wichtigste, ich hoffe das ist mir gelungen und dadurch die
cZ232		Frage auch, wie kann das Verantwortungsbewusstsein der
cZ233		Mama weiters verstärkt werden.

Im c-Gespräch wird auch die Fragestellung, die die Aufmerksamkeitsrichtung schärft, am Ende Phase, um diese im Mittelpunkt des Gesprächs zu stellen, erneut vorgelesen.

THEMA: *OBJEKTIVE DATEN DES FALLES*

Die falleingebenden Personen benennen am Anfang der Fallschilderungen die Fälle, welche sie im Fokus der Gespräche stellen. Diese nehmen die Form von *Fall: Nachname* (aZ112 & bZ53 & cZ13). Hier lässt sich nicht eruieren, ob es sich um den Nachnamen der Kinder oder die Nachnamen der erziehungsberechtigten Personen handelt. Die Fälle werden dann im Jargon der Kinder- und Jugendhilfe im „Risikobereich“ (cZ10) oder im „Hochrisiko“ - Bereich (bZ141) kategorisiert. Im b-Gespräch erklärt die falleingebende Person, wieso sich das Kinder- und Jugendamt für diese offizielle Kategorisierung

entschieden hat (bZ141-Z144). Neben der Angabe des Zeitpunktes, welcher den Beginn der sozialpädagogischen Leistung (aZ126 & bZ119 & cZ28-Z30) in dieser spezifischen Konstellation der Personen, die aktuell „im Fall drinnen sind“ (cZ30 & bZ99 & aZ127-Z136) definiert, wird das jeweilige „Problemfeld“ besprochen. Die „Problemfelder“ werden entweder im Bereich Haushalt bzw. Familie oder im Bereich Schule bzw. Kindergarten verortet (aZ159-Z167 & bZ130-Z134 & cZ39-Z42).

Die falleingebenden Personen thematisieren auch die *Geschichte der Fälle* im Kinder- und Jugendhilfenetzwerk. Die falleingebende Person schildert im a-Gespräch die Geschichte des Falles im Sozialraum. Der Fall sei das zweite Mal in derselben sozialpädagogischen Einrichtung behandelt worden. Das erste Mal gab es zwei Problemfelder. In der gegenwärtigen Leistungserbringung gibt es jedoch nur mehr ein Problemfeld. Dies wird als Fortschritt dargestellt (aZ159-Z167). Im c-Gespräch blieb seit Entstehung des Falles das Problemfeld das Gleiche. Aufgrund eines Wohnortwechsels kam es innerhalb des Kinder- und Jugendhilfenetzwerkes in Graz zu einer Verantwortungsverschiebung. Aus diesem Grund ist der Fall jetzt bei dieser sozialpädagogischen Einrichtung angelangt (cZ45-Z47). Im b-Gespräch zeigt die falleingebende Person wie der Wohnortwechsel und die persönlichen Entscheidungen de*r Klient*in dazu geführt haben, dass die Geschichte des Falles sich in der österreichischen sozialpädagogischen Einrichtungslandschaft erstreckte (bZ141-Z143).

In der Fallschilderung werden auch die Ziele der Klient*innen angegeben (cZ159-Z171). Im b-Gespräch wird nach Benennung des Zieles der Kindesmutter (bZ55-Z57), darauf hingewiesen, dass das gerahmte Ziel in Wirklichkeit „eine Auflage vom Jugendamt“ (bZ98) ist. Das bedeutet, dass die *sozialarbeiterisch vereinbarten Ziele* der Klient*innen, nicht unabhängig von den Entscheidungen der Institution des Jugendamtes gesehen werden können. Hier wird darüber gesprochen, wie die Klient*in dazu gekommen ist genau dieses Ziel zu formulieren. Der Prozess der Zielvereinbarung und Verschriftlichung scheint den anwesenden Interaktionspartner*innen bekannt zu sein.

THEMA: *SOZIALE SITUATIONSBESCHREIBUNG IM FAMILIENVERBAND*

In dieser induktiv erzeugten Kategorie fallen Aspekte hinein, welche die gegenwärtige Ausgangslage der Klient*innen beschreiben. Aus allen möglichen Aspekten entscheiden sich die falleingebenden Personen auf einige Aspekte, welche für diese spezifische Gesprächssituation relevant erscheinen.

Hier fällt der Migrationshintergrund der Familie (cZ30-Z33 & bZ121-Z123), welcher laut den Aussagen auch Auswirkungen auf den rechtlichen Status der Klient*innen (bZ121-Z123) haben kann, hinein. Die rechtlichen Rahmenbedingungen der Klient*innen sind auch Teil der Situationsdefinition. In einem der Fälle ist es so, dass über den rechtlichen Status der Kindesmutter die materiellen Ressourcen definiert werden (bZ150-Z156). Biographische Erfahrungen und der „kulturelle Background“ werden als Faktoren thematisiert, welche Auswirkungen auf die gegenwärtigen Verhaltensweisen und Wahrnehmungen der Klient*innen haben (cZ188).

Die infrastrukturelle Einbindung der Klient*innen im Bereich Schule, im therapeutischen und im frauenspezifischen Bereich scheint hier ein konstitutiver Aspekt zu sein. Einerseits wird die Einbindung an verschiedenen sozialpädagogischen Einrichtungen faktisch aufgelistet. Andererseits rekonstruieren die falleingebenden Personen die Wahrnehmungen der Klient*innen in Bezug auf die genannten Einrichtungen (aZ168-Z176 & cZ56-Z59).

THEMA: *BESCHREIBUNG DER EINZELNEN KLIENT*INNEN*

Im Rahmen der Fallschilderung wird allgemein über den Familienverband gesprochen (aZ135 & bZ125), aber auch spezifisch über die einzelnen Klient*innen. Die Klient*innen der Fälle lassen sich in drei Kategorien unterteilen: Kinder, Kindsmütter und Kindsväter.

Die Beschreibung der Kinder anhand von Adjektiven beruht auf die Verhaltensweisen der Kinder, den professionellen Wahrnehmungen bei den sozialpädagogischen Terminen und zugeschriebenen Persönlichkeitseigenschaften (aZ140-Z144 & cZ105-Z114). In einer Fallschilderung wird in

Bezug auf die Kinder auch das Gutachten der Fachkräfte der anderen infrastrukturellen Einrichtungen herangezogen, um die Wahrnehmungen und Verhaltensweisen dieser Kinder mehrperspektivisch darzustellen (bZ213 & cZ63-Z103 & cZ118-Z126). Das Alter der Kinder scheint hier auch ein relevanter Aspekt zu sein (cZ55-Z56).

Die Beschreibung der Kindesväter beruhen auch auf gedeutete Verhaltensweisen und zugeschriebene Persönlichkeitseigenschaften (aZ183-Z185). Die Handlungen der erziehungsberechtigten Personen werden beispielhaft rekonstruiert, als Prozess wahrgenommen und in Hinblick auf mögliche Handlungsgründe thematisiert (aZ178-Z188 & bZ224-Z227 & cZ142-Z155). Zur Beschreibung der Kindesmütter gehören beobachtete Verhaltensweisen, bereits vollzogene Handlungen, Wahrnehmungen der Fachkräfte und zugeschriebene Persönlichkeitseigenschaften (aZ220-Z224). Alter, Lesekompetenzen und Heiratsstatus werden auch genannt (bZ177-Z180).

Die Kindesmutter wird anhand ihrer Handlungen in einer der Fallschilderungen durch die falleingebende Person als „mutig“ bezeichnet (bZ135-Z143). Die zugeschriebene Persönlichkeitseigenschaft kann mit der normativ geladenen Ausgangslage der Kindesmutter zusammenhängen. Eine eindeutig subjektive Bewertung durch die falleingebende Person erfolgt in den Fallschilderungen des gesamten Datenmaterials nur dieses eine Mal.

THEMA: *BEREITS ERBRACHTE SOZIALPÄDAGOGISCHE LEISTUNGEN*

Die falleingebenden Personen geben die bisher erbrachten sozialpädagogischen Leistungen in den personenbezogenen Fällen wieder. Es wird Bezug auf die Vernetzungsarbeit mit den weiteren infrastrukturellen Ressourcen der Klient*innen genommen. Hier schildern zwei falleingebende Personen auch den Inhalt solcher Vernetzungsgespräche (aZ148-Z150 & cZ63-Z103). Die Fachkräfte schildern eine mögliche Wirkung der sozialpädagogischen Leistungen auf den betroffenen Klient*innen. Dies verdeutlichen sie, indem sie Bezug auf die als veränderte wahrgenommene Verhaltensweisen der Klient*innen hinweisen. Hier wird zeitlich zwischen *vor der Fallarbeit* und *während der Fallarbeit* differenziert (bZ156-Z173 & cZ175-Z184 & cZ208-

Z216). Die falleingebende Person im a-Gespräch hebt hervor, dass die Handlungen der Klient*innen Auswirkungen auf die sozialpädagogische Leistungserbringung haben. Die Fachkräfte müssen in der Planung der Leistungen offen und flexibel sein. Die Entscheidungen der Klient*innen gelten dabei als Orientierungsrahmen (aZ200-Z207 & aZ212-Z216).

Spannend ist hier auch, dass die falleingebenden Personen auf zukünftig geplante Leistungen hinweisen. Im b-Gespräch wird betont, dass die Leistungen eine bestimmte Richtung einnehmen müssen. Das haben die zwei Fachkräfte, welche „im Fall drinnen sind“, entschieden. Die falleingebende Person sagt, dass sie und die abwesende Kolleg*in einen „Unterstützungsbedarf in X“-Bereich wahrnehmen und dementsprechend handeln werden (bZ255-Z259).

5.3.2. Elemente der Phase: Fallberatung

In der Phase der Fallberatung reagieren die Berater*innen auf das bereits in der Phase der Fallschilderung Geschilderte. Die meisten Gesprächsbeiträge der Berater*innen sind als *Fragen* konstruiert (vgl. Kap. 5.2.3.). Im a-Gespräch wurden 26 Fragen, im b-Gespräch 13 Fragen und im c-Gespräch 19 Fragen an die falleingebende Person gestellt. Hier wurden alle Fragen betrachtet, die eine sprachliche informative Antwort erfordern. Die rhetorischen Fragen, welche keine explizite Antwort erfordern, werden hier bewusst ausgeschlossen.

Aus dem Datenmaterial wurden induktiv drei zentrale Frageformate identifiziert, welche die Berater*innen verwenden, um Wissenslücken zu schließen und die Dinge, die bisher gesehen wurden, potenziell zu verstören (vgl. Von Schlippe & Schweitzer 2016, S. 249). Die Fragen werden je nach Frageformat und erwartetes Antwortverhalten als lineare, zirkuläre oder reflexive Fragen kategorisiert.

FRAGENFORMAT 1: *LINEARE FRAGEN*

Lineare Fragen werden gestellt, um eindeutige Antworten zu generieren. Lineare Fragestellungen erfüllen den Zweck der Informationsgenerierung und erzielen kurze Antworten. Sie beziehen sich in der Regel auf einen bestimmten Sachverhalt oder auf die Einstellung der befragten Person.

Im a-Gespräch sind insgesamt 13 von 26 gestellten Fragen lineare Fragen. Diese wurden gestellt, um für die Berater*innen wichtige Aspekte der Rahmenbedingungen im Fall zu definieren. Darunter fallen Fragen, welche spezifische Sachinformation generieren sollen, wie zum Beispiel Fragen über die rechtliche Kategorisierung eines Falles (aZ309). Folgende Fragen können exemplarisch herangezogen werden:

aZ286: TN4 Äh(h), ich würde gerne wissen was ist das Ziel an dem, also
aZ287 da wo du, wo du sie unterstützen müsstest

Im b-Gespräch lassen sich von insgesamt 13 gestellten Fragen 12 lineare Fragen finden. Der Fokus der Berater*innen auf reine Informationsgenerierung zeigt, dass diese in der Fallschilderung noch zu wenig Information erhalten haben, um die falleingebende Person in Bezug auf die gestellte Fallfrage adäquat beraten zu können. Ein Grund kann auch die Tatsache sein, dass die falleingebende Person zum Zeitpunkt der Kollegialen Beratung nur einen Termin mit diesen Klient*innen gehabt hat. Es handelt sich um einen „neuen“ Fall. Als Beispiele können folgende Fragen herangezogen werden:

bZ812 TN5 Wer hat die Obsorge

bZ281 TN7 Ich habe mehrere Fragen. Wie alt sind die Kinder? Und wie
bZ282 viele sind sie?

Lineare Fragen können auch den Fokus der falleingebenden Person schärfen. Folgende Interaktionssequenz zeigt, dass durch eine lineare Frage ein relevanter Aspekt in der Zielsetzung der Klient*innen aufgezeigt werden konnte:

bZ410	TN3	Und was für mich unklar ist, will die Mama in
bZ411		Sicherheit wohnen oder will sie dort wohnen wo die
bZ412		Hilfsleistungen am höchsten sind?
bZ413		
bZ414		(1.0)
bZ415		
bZ416	TN4	Ähm
bZ417		
bZ418		(1.0)
bZ419		
bZ420		Sie
bZ421		
bZ422		(3.0)
bZ423		
bZ424		Sie sagt schon, sehr klar, wegen den Hilfsleistungen. Sie will
bZ425		Dorthin wo sie diese auch bekommt.
bZ426		
bZ427		(2.0)
bZ428		
bZ429	TN3	Mhm, ok. Danke.

Hier ist durch das Antwortverhalten der falleingebenden Person und den vielen Pausen deutlich, dass die Person auf diese Fragestellung noch keine eindeutige Antwort hat. Nach kurzer Überlegung wird jedoch eine eindeutige Antwort verbalisiert.

Im c-Gespräch sind 5 von 19 Fragestellungen lineare Fragen. Da bereits Beispiele für lineare Fragen gegeben wurden, entfällt ein Beispiel aus dem c-Gespräch.

FRAGEFORMAT 2: ZIRKULÄRE FRAGEN

Anhand von zirkulären Fragen werden nicht Fakten oder Einstellungen bzw. Wahrnehmungen der befragten Person erhoben, sondern die befragte Person wird aufgefordert die Einstellungen und Wahrnehmungen einer dritten Person zu reflektieren. Es geht um das Hineinversetzen in einer anderen Perspektive. Diese Fragen werden genutzt, wenn die fragende Person dadurch mehr Informationserzeugung erwartet als bei linearen Fragen (vgl. Patrzek 2017, S. 27). Diese Fragetechnik sei laut theoretischen Annahmen zu Beginn komplex sein und kann mit Erfahrung verinnerlicht werden (vgl. Von Schlippe & Schweitzer 2016, S. 277).

Im a-Gespräch lassen sich 6 von insgesamt 26 Fragen im Format der zirkulären Fragen identifizieren.

- aZ349 TN1 TN3 was hast du für ein Gefühl, weil,
aZ350 ich kann mich noch erinnern, dass damals das Thema war, dass der
aZ351 Schullassistent für VN_Kind nicht passt, dass der VN_Kind sagt die
aZ352 Schullassistent passt nicht für ihn, weil er pferzt. Angenommen, äh
aZ353 das ist seine Aussage ge? (.)
aZ354 Angenommen die wunderfähige Schullassistent pferzt nicht
aZ355 mehr,(---)
aZ356 Was würde der K_VN dann sagen?

Auf diese zirkuläre Fragestellung rekonstruiert die falleingebende Person vergangene Ereignisse. Einerseits werden vergangene Antworten des Kindes herangezogen. Andererseits werden beobachtete Interaktionssequenzen zwischen dem Kind und der Kindesmutter durch Zitate veranschaulicht wiedergegeben. Aufgrund der Rekonstruktionen wird eine mögliche Reaktion des Kindes geschildert. Die falleingebende Person versucht aufgrund vergangener Ereignisse zu zeigen was eine Veränderung der Ausgangslage bei der Klient*in bewirken könnte.

Im c-Gespräch werden 5 zirkuläre Fragen gestellt. Zum Beispiel:

cZ502 TN10 Wie reagiert denn, wie würde denn die Mutter reagieren
cZ503 wenn auf Situationen trifft oder Situationen aufkommen mit
cZ504 K_VN, die sie noch nicht vorher erlebt hat, die für ihn neu ist.
cZ505 Wie kann sie da reagieren, welche Möglichkeiten hat sie da?
cZ506
cZ507 (3.0)
cZ508
cZ509 TN6 Gute Frage. Ja.

In dieser zirkulären Fragestellung wird die falleingebende Person aufgefordert ein mögliches zukünftiges Szenarium durchzuspielen. Die Antwort bezieht sich auf Beobachtungen in der bereits erbrachten sozialpädagogischen Leistung. Folgende Frage ist aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive zentral und wird aus diesem Grund hervorgehoben:

cZ521 TN7 Meine Frage ist ähm was heißt für die Mama
cZ522 Verantwortungsbewusstsein

Die letzte Fragestellung fokussiert auf das Verständnis des Gesprächsobjektes über den spezifisch verwendeten Begriff „Verantwortungsbewusstsein“. Die falleingebende Person antwortet, indem sie die Verhaltensweise der Kindesmutter in Bezug auf die Empfehlungen der Kinder- und Jugendhilfe schildert (cZ530-Z539). Die falleingebende Person zeigt mit folgender Aussage, dass sie keinen Wahrheitsanspruch erhebt:

cZ538 TN6 Ob sie jetzt !VOLL!stes Verständnis hat, was das
cZ539 heißt, das kann ich jetzt nicht sagen. Ge?

FRAGEFORMAT 3: *REFLEXIVE FRAGEN*

Dieses Frageformat kommt in den untersuchten Gesprächen zum Einsatz, wenn der Beratungsprozess selbst durch die falleingebende Person reflektiert werden soll. Hier fallen Fragen hinein, welche sich auf die Bewertung des konkreten Gesprächsinhaltes orientieren. Es wird gefragt, ob der Gesprächsinhalt mit den Vorstellungen der falleingebenden Person übereinstimmen, ob für den Berufsalltag nützliche Ideen dabei sind und wie die künftige Kooperation innerhalb der Gesprächsform verbessert werden könnte (vgl. Von Schlippe & Schweitzer 2016, S. 274f.).

Im a-Gespräch haben von 26 Fragen nur 2 ein reflexives Format. Die erste Fragestellung wird zeitlich in der Mitte des a-Gesprächs durch die Moderation gestellt.

aZ681 TN7 passt dir das TN3 was wir da reden?

Die zweite Frage erfolgt wieder durch die Moderation am Ende des a-Gesprächs.

aZ1509 TN7 TN3 passt das für dich?

Im b-Gespräch kommt 1 (von 13) reflexive Frage vor. Die reflexive Frage wird wiederum in der Abschlussphase des Gespräches durch die moderierende Person gestellt. Der Gesprächsbeitrag kann in folgender Interaktionssequenz abgelesen werden:

bZ1035 TN5 TN4 hast du irgendwo noch eine Nachfrage waren für dich

bZ1036 hilfreiche Sachen dabei

bZ1037

bZ1038 Ja? Nachfrage da oder sonst hast auch die Möglichkeit jederzeit

bZ1039 jeden anzurufen.

bZ1040

bZ1041 TN4 Ist alles klar. War super hilfreich. Vor allem, weil so ein Fall das

bZ1042 irgendwo (---) und danke für eure Expertise. Dankeschön.

Im c-Gespräch sind 9 (von 19) reflexive Fragen dabei. Auffallend ist, dass in diesem Gespräch die meisten reflexiven Fragen im Vergleich zu den anderen Gesprächen gestellt werden. Am Ende der Unterphase *Ideensammlung* wurden 4 reflexive Fragen gestellt.

cZ918 TN7 Ich werde jetzt noch bei TN6 nachfragen, hast du noch
cZ919 Rückfragen zu den Ideen, die gekommen sind?"

Zu Beginn wurde die falleingebende Person direkt durch die Moderation angesprochen, ob der Gesamthalt der Ideen zufriedenstellend war. Nach einer kurzen Bestätigung wird die Perspektive aufgefordert zu reflektieren:

cZ930 TN7 TN3? Hast du ist dir irgendetwas aufgefallen in deiner Funktion als
cZ931 deiner Funktion als Perspektive wo du sagst
cZ932 wo du sagst „wuah“ <<negativ>> oder „!YES!“ <<positiv>>

Im Anschluss wurde das Rederecht allen beteiligten Personen übergeben, um erstens eine mögliche fachliche rote Ampel zu identifizieren und zweitens einen rechtlichen Check in Bezug auf die Ideen durchzuführen.

cZ940 TN7 ja danke TN3. Ok hast du hat irgendwer eine fachliche
cZ941 fachliche rote Ampel? Wenn er an
cZ942 die Ideen denkt, die gekommen sind

cZ965 TN7 ähm dann habe ich noch einen rechtlichen Check

In der Abschlussphase vom c-Gespräch wurden die restlichen fünf reflexiven Fragen gestellt. Die falleingebende Person bekommt als erste den Raum den Gesamthalt des Gespräches zu bewerten (cZ975-cZ976). Danach wird der Fokus auf die Reflektion des sequenziellen Ablaufs des Gespräches gelegt (cZ989-cZ995). Als erstes kommt wieder die falleingebende Person zu Wort und im Anschluss die Perspektive (cZ1009). In dem c-Gespräch wurde das erste Mal in der Abschlussphase das Rederecht an die Berater*innen übergeben.

cZ1020 TN7 Gibt es sonst noch eine Reflexion von jemanden?

cZ1034 TN7 Danke schön. Möchte sonst noch wer reflektieren? Außer mir?

Die Anzahl der reflexiven Fragen ist der zweite Unterschied zwischen dem a-Gespräch und b-Gespräch, welche als *freie Fallbesprechung auf Freilosreden* (bZ52) durchgeführt wurden, und dem c-Gespräch, welches als *Kollegialen Beratung* (cZ1) durchgeführt wurde.

5.3.3. Phasenübergreifende Elemente

Auf dieser Ebene der Mikroanalyse werden kommunikative Elemente

„die zur Realisierung der Gattung seitens der Akteure benutzt werden: rhetorische Mittel, Stillmittel“ (Ayaß 2011, S. 280)

metaphorischer und rhetorischer Natur, sowie lexikalische Elemente phasenübergreifend betrachtet.

FRAGEFORMAT 4: *RHETORISCHE FRAGEN*

Als rhetorische Fragen oder umgangssprachlich Scheinfragen werden Stillmittel bezeichnet, welche von den befragten Personen keine informative Antwort erfordern. Semantisch nehmen diese die Form einer Frage an, inhaltlich können diese jedoch einer Behauptung zugeordnet werden. Die Funktion der rhetorischen Fragen liegt in der Betonung der Behauptung. Die erwartete Rezipient*innenreaktion ist eine Zustimmung mittels zweisilbiger Signale („Mhm“) oder visueller Zeichen, wie Kopfnicken. Bei einer verbalen Ablehnung der Behauptung kann eine Diskussion entstehen. Das war im untersuchten Datenmaterial nie der Fall.

Im Datenmaterial kommen rhetorische Fragen zum Einsatz, wenn eine Aussage über das Thema „Bekannte Elemente der sozialpädagogischen Arbeit“ gemacht

wird. Bekannt ist, dass eine veränderte Ausgangslage Auswirkungen auf die sozialpädagogische Leistungserbringung hat:

aZ200 TN7 ändert aber !EINI!ge Dinge, ge? bei uns in der Arbeit

Folgende rhetorische Fragestellung deutet darauf hin, dass alle Interaktionspartner*innen der Behauptung zustimmen:

bZ947 TN1 ich glaube, dass es ganz ganz wichtig, dass die Helfer sie, und
bZ948 wenn sie sich nicht einig sind, dann wenigstens auf einen Strang
bZ949 ziehen und so quasi, damit sie da der Mama die Sicherheit und
bZ50 die Klarheit vermitteln können, dass es jetzt !NUR! darum geht,
[...]
bZ976 Ja. Also das ist glaube ich tot!AL! wichtig, ge?

Eine rhetorische Frage wird besonders hervorgehoben. Im c-Gespräch teilt die Moderation folgendes mit:

cZ755 TN7 ich würde jetzt trotzdem mit den
cZ756 Ideen starten und alles was in den nächsten fünf Minuten an
cZ757 Ideen in Bezug auf „Wie kann das Verantwortungsbewusstsein
cZ758 der Kindesmutter hinsichtlich der Erziehung von K_VN
cZ759 zusätzlich gestärkt werden“, kommt, wird die TN6
cZ760 aufschreiben. Wahrsch(h)einlich, ge?

Auf Zeile cZ760 wird ersichtlich, dass die Moderation lachend vermutet, dass es im Interesse der falleingebenden Person ist, die Ideen aufzuschreiben. Diese Aussage erzeugt auch keinen Widerspruch, denn die Kollegiale Beratung dazu dient Ideen und Lösungen zu generieren. Wenn die falleingebende Person die Ideen nicht sammeln würde, dann gäbe es auch keinen Grund das Gespräch in dieser Form durchzuführen.

METAPHORISCHE ELEMENTE

In der Gesprächsform werden Metaphern unter folgender Definition betrachtet:
Metaphern stellen

„eine Form der Begründung [dar] [...] Sie verweisen auf ein Anderes und benutzen dieses als Umschreibung und Begründung dessen, was ursprünglich zum Ausdruck gebracht werden sollte“ (Junge 2010b, S. 272)

Eine Begriffsdefinition, welche es auf den Punkt bringt, ist diese von Weinrich:

„Eine Metapher, und das ist im Grunde die einzig mögliche Metapherdefinition, ist ein Wort in einem Kontext, durch den es so determiniert wird, dass es etwas anderes meint, als es bedeutet. Vom Kontext hängt wesentlich ab, ob eine Metapher sich selber deutet oder rätselhaft bleibt“ (Weinrich 1963, S. 340)

Aus den Definitionen lässt sich ableiten, dass eine metaphorische Aussage einen intendierten Effekt hat, nämlich den der Begründung einer bereits erwähnten Aussage. Die Rezipient*innen bekommen ein Bild vermittelt, welches kontextgebunden eine bestimmte Bedeutung haben soll. Die Bedeutung ist nicht mit der wortwörtlichen Aussage selbst gleichzusetzen. Die sprachlichen Aussagen erlauben vielerlei Lesarten und die semantischen und pragmatischen Dimensionen können aus einer wissenssoziologischen Perspektive untersucht werden (vgl. Junge 2010b, S. 276).

Im analysierten Datenmaterial werden metaphorische Umschreibungen verwendet, um die Verhaltensweisen der Klient*innen zu beschreiben (aZ141: "Komplett in einer Blase"), den Familienverband zu benennen (aZ178 - Z180: "Die Mama hat sich [...] den Kindsvater [...] wieder ins Boot geholt") und die Ausgangslage zu definieren (bZ772: "Kommt aus ihrem Strudel nicht raus").

Darüber hinaus wird die sozialpädagogische Aufgabe umschrieben, indem unter anderem diskutiert wird "was wir der Mama in der Hand geben können, dass es ihr gut geht" (aZ212-216). Hier handelt es sich nicht um materielle Utensilien, welche im pragmatischen Sinn in der Hand gegeben werden, sondern

um Unterstützungsmöglichkeiten und der Erweiterung vom als möglich wahrgenommenen Handlungsspielraum der Kindsmutter.

Besonders spannend sind jene Metaphern, welche auf die allgemeine Richtung von Leistungen der infrastrukturellen „Helferebene“ hinweisen:

aZ225 TN3 es geht viel in die richtige Richtung

bZ318 TN4 wir haben uns schon vernetzt Frauenhaus und wir, und
bZ319 sie sind bemüht, dass wir da an einem Strang ziehen

bZ947 TN1 Ich glaube, dass es ganz ganz wichtig, dass die Helfer sie, und
bZ948 wenn sie sich nicht einig sind, dann wenigstens auf einen Strang
bZ949 ziehen und so quasi, damit sie da der Mama die Sicherheit und
bZ9450 die Klarheit vermitteln können

Diese Metaphern spiegeln wider, dass es auf „Helferebene“ ein übergeordnetes Ziel gibt bzw. eine normativ geladene „richtige Richtung“ (aZ225). Die Einrichtungen haben Partikularinteressen und eigene Regeln, jedoch alle „ziehen [im Idealfall] auf einen Strang“ (bZ948). In den Gesprächen wird weder die „richtige Richtung“ noch der „gemeinsame Strang“ diskutiert.

LEXIKALISCHE ELEMENTE

In der Kategorie der lexikalischen Elemente, fallen die Verwendung von Fachterminologie und die Bedienung von spezifischem Vokabular in der Gesprächsform der *Kollegialen Beratung in den Flexiblen Hilfen* hinein.

Die Teilnehmer*innen benennen die Gesprächsform des a-Gespräch eine „Fallbesprechung“, welche aufgrund von „Neuigkeiten“ (aZ113) ohne „wirklich eine Frage“ (aZ113-Z114) zu haben, durchgeführt wird. Das b-Gespräch wird eine „freie Fallbesprechung“ (bZ52) genannt, welche eine Struktur von „Freilosreden“ einnimmt. Die *freie Fallbesprechung auf Freilosreden* wird von

einer „Frage“ (bZ53) geleitet, welche durch die falleingebende Person gewählt wird und den Fokus des Gesprächs bestimmt. Auf der anderen Seite wird das c-Gespräch „Kollegiale Beratung“ genannt, welches mit einer „Aufmerksamkeitsrichtung“ (bZ49) beginnt. In der *Kollegialen Beratung mit Aufmerksamkeitsrichtung* gibt es auch eine „Frage“ (cZ1), welche von der falleingebenden Person gewählt wird und den Fokus des Gesprächs darstellt.

Fachterminologie wird auch verwendet, um die sozialarbeiterischen und somit sozialpädagogischen Rahmenbedingungen zu benennen, in denen die Leistungserbringung erfolgt. Die Fälle werden in einem bestehenden Kategoriensystem eingeordnet. Die sozialpädagogische Leistungserbringung beginnt „nach der Gefährdungsabklärung“ (cZ38), welche der Grund des Eingriffes bestimmt. In einem Gespräch wird der „Grund von Vernachlässigung“ (cZ38) genannt. Die Leistungserbringung erfolgt entweder im Bereich „Hochrisiko“ (bZ143) oder im „Risiko“ (aZ309) bzw. die Interaktionspartner*innen verorten sich selbst im professionellen Tun im „Risikobereich in der Durchführung“ (cZ10). Diese objektiven Zuordnungen erfolgen durch die falleingebende Person in der Fallschilderungsphase und scheinen keiner näheren Beschreibung oder Erklärung zu bedürfen.

Eine rechtliche Zuordnung der Klient*innen erfolgt auch durch die Verwendung von Fachtermini. Ein*e Klient*in hat zum Beispiel im österreichischen Staat den rechtlichen Status der „subsidiär Schutzberechtigte[n]“ (bZ123) Person. Dieser Status kommt mit Rechten und Pflichten einher, welche in der bestimmten Teilnehmer*innenkonstellation entweder bekannt sind oder als irrelevant wahrgenommen werden. Die Frage, welche erziehungsberechtigte Person die „Obsorge“ (Z268) hat bzw. das Recht diese zu beantragen (bZ202) wird auch mitgeteilt. Im „Assessment“ (bZ203) werden unter anderem Entscheidungen des Jugendamtes festgeschrieben auf denen sich die falleigebenden Personen beziehen. In diesem Kontext wird nicht näher definiert was die Obsorge ist oder welche Aufgaben und Pflichten die Person, die die Obsorge hat, erfüllen muss.

In den Gesprächen wird das „Assessment“ herangezogen, um auf der einen Seite die Diagnosen der Klient*innen aufzulisten. Die Diagnosen werden im Format von die „Diagnosen sind X“ wie:

aZ606 TN7 Die Diagnosen sind: (---)
aZ607 hypergenetische Störung des Sozialverhaltens, vorübergehende
aZ608 Störung motorisch, kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten
aZ609 und nicht näher bezeichnete Reaktion und schwere Belastung.

oder im Format von „die Person hat X“, wie im folgenden Beispiel zu sehen ist, wiedergegeben:

cZ130 TN6 zur Kindesmutter. Die ist eigentlich die um der es am meisten
cZ131 geht bei der Unterstützung, die hat da eine sogenannte
cZ132 Lernbehinderung und eine kognitive Einschränkung

Die medizinischen Diagnosen stehen für sich und scheinen für die Berater*innen ausreichende Information zu sein.

Auf der anderen Seite kann im gegebenen Kontext das „Assessment“ den sequenziellen Ablauf in der Fallschilderungsphase konstruieren, da die „Ressourcen laut Assessment“ (cZ249-Z250) wiedergegeben werden. Eine der falleingebenden Person unterteilt die „Ressourcen“ in „sozialen“ (cZ271), „persönlichen“ (cZ249), „infrastrukturellen“ (cZ270) und „materiellen“ (cZ285) Ressourcen ein. Die anderen Interaktionspartner*innen ordnen in den Fallschilderungen und in den Gesprächsbeiträgen die „Ressourcen“ ähnlich den Kategorien zu, benennen diese jedoch nicht. Die Leistungserbringung wird darüber hinaus anhand von „Zielen“ (bZ93) bestimmt.

Die falleingebenden Personen begleiten und führen verschiedene Gesprächsformen mit unterschiedlichen Gesprächspartner*innen. Diese Gesprächsformen tragen Bezeichnungen wie „HV Vereinbarung“ (cZ293), „Vernetzungsgespräch“ (cZ63), „Objektivierungsgespräch“ (cZ281) und „Zwischenobjektivierung“ (cZ193). Die Inhalte der Gespräche werden

beispielhaft, wenn sie als relevant für die bestimmte Fallfrage oder Aufmerksamkeitsrichtung wahrgenommen werden, genannt.

In Hinblick auf das verwendete Vokabular lässt sich darüber hinaus beobachten, dass in den Gesprächen die Klient*innen nicht als unpersönliche Gruppe genannt werden. Die Fälle werden zu Beginn der Fallschilderung mit dem Nachnamen des Kindes oder der erziehungsberechtigten Person eingegeben (aZ112 & cZ53 & cZ28). Im Anschluss werden die Mitglieder des Familienverbandes immer in Relation zu den Kindern der Fälle thematisiert. Die Kinder, welche sich im Fokus der Leistungserbringung der *Flexiblen Hilfen* befinden, werden oft personalisiert mit dem Vornamen genannt (aZ168 & cZ30), während die Erziehungsberechtigten lediglich als „Mama“ (aZ130 & bZ289 & cZ160), „Kindsmutter“ (aZ626 & bZ131 & cZ169), „Kindsmama“ (aZ134), „Mutter“ (bZ536 & cZ155) und „Papa“ (aZ202 & cZ319) bzw. „Kindsvater“ (aZ178 & bZ130 & c309) thematisiert werden. Die Namen der erziehungsberechtigten Personen werden kein einziges Mal genannt.

6. Diskussion der Ergebnisse

In dieser Masterarbeit sind verbalsprachliche Redezüge in der „individuell-exemplarischen Realisierung“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 288) des kommunikativen Musters der *Kollegialen Beratung* analysiert worden. Die untersuchten Gespräche fanden in der „sozialen Veranstaltung“ (Ayaß 2011, S. 283) der inoffiziellen Teamsitzungen einer privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung der Flexiblen Hilfen in Graz statt. Die Gespräche werden im Rahmen der beruflichen Tätigkeit von Fachkräften der Flexiblen Hilfen in der sozialraumorientierten Kinder- und Jugendhilfe in Graz laufend durchgeführt. Die Auswirkungen der materiellen Aspekte der Kommunikationssituationen auf die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit sind nicht explizit betrachtet worden. Die räumlich materielle Ausgestaltung der virtuellen Teamsitzungen ist im Datenmaterial anhand kurzer Pausen zwischen den sprachlichen Aussagen der Interaktionspartner*innen ersichtlich.

In den Gesprächen werden Unklarheiten in der Fallarbeit, Erziehungshilfen und Spannungsverhältnisse in den Erziehungsnormen angeschnitten. Im Fokus liegt der fachliche Wissenstransfer. In diesem Kapitel wird die Forschungsfrage dieser Masterarbeit:

„Wie besprechen Fachkräfte der sozialraumorientierten Flexiblen Hilfen in Graz in der gattungsähnlichen Gesprächsform der Kollegialen Beratung Fälle?“

beantwortet.

Der Fokus der *Kollegialen Beratungen* liegt in der singulären individuellen Fallvorstellung und -beratung. Die Fallvorstellung und die Fallberatung sind, wie theoretisch untermauert, die zwei groben Phasen der Gesprächsform. Im Mittelpunkt der Gespräche ist die kollektive Bearbeitung der implizierten hypothetische Fragestellung:

„Wie würde ich als sozialpädagogische Fachkraft handeln, wenn ich im geschilderten Fall drin wäre?“

In der Fallvorstellungsphase wird ein Überblick über einen spezifischen personenbezogenen Fall gegeben. In der Fallberatungsphase werden zur implizierten Frage *Ideen* gesammelt, indem *Fragen* und *Gedanken* geteilt werden. Um die hypothetische Frage strukturiert, regelbasiert und zeiteffizient zu bearbeiten, wird der gattungsähnlichen Gesprächsform der *Kollegialen Beratung* bedient. Die Kollegiale Beratung dient, wie Nittel besagt, zur Lösungs- und Erkenntnisgenerierung und hat eine differenzierte Abfolge (vgl. Nittel 2009). Diese Abfolge fällt in den untersuchten Gesprächen mit dem idealtypischen Sechs-Phasen-Modell von Tietze zusammen (vgl. Tietze 2003).

Nach der Darstellung der Ergebnisse wird behauptet, dass die Interaktionspartner*innen Wissen *über* die Gesprächsform teilen. Die Interaktionspartner*innen befolgen mit Unterstützung der Moderation die sequenzielle Abfolge der Gesprächsform. Die falleingebenden Personen und die Berater*innen teilen auch das Wissen *in* der Gesprächsform. Den Interaktionspartner*innen scheint bekannt zu sein, welche Inhalte im Kollegium innerhalb der spezifischen Gesprächsform bearbeitbar sind und welche nicht. Es wird argumentiert, dass das Wissen *über* und das Wissen *in* der Gesprächsform auch das geteilte fachliche Wissen der Interaktionspartner*innen erweitert und aktualisiert.

6.1. Wissen über die Kollegiale Beratung

Als Erstes wird in der Diskussion der Ergebnisse auf das Wissen *über* die Kollegiale Beratung eingegangen. Nur mit diesem Wissen ist eine reibungslose Durchführbarkeit der strukturierten Gesprächsform möglich (vgl. Dix 2021, S. 228). Wie es im Stand der Forschung dargestellt wurde, gibt es verschiedene Benennungen, wenn es um die strukturierte Besprechung eines beruflichen Falles im Kollegium handelt: Kollegiale Beratung, Kollegiale Fallbesprechung, Kollegiale kooperative Beratung oder schlicht Fallberatung (vgl. Kleiner-Wuttke 2017; Lippmann 2009², S. 10-16; Mutzeck 1997; Franz & Kopp 2003; Linderkamp 2011). Die Interaktionspartner*innen nannten die untersuchten Gespräche selbst *freie Fallbesprechung auf Freilosreden* (b-Gespräch) geleitet durch eine Frage und *Kollegiale Beratung mit einer Aufmerksamkeitsrichtung*

(c-Gespräch). Beide Formate werden hier als die Gesprächsform der Kollegialen Beratung betrachtet, da sie dasselbe kommunikative Problem lösen: die strukturierte Behandlung der hypothetischen Frage im Kollegium.

Die Kollegialen Beratung kann in 3 Sequenzen unterteilt werden: die Präsequenz, in der die Bedingungen für die Kollegiale Beratung geschaffen werden. Die Interaktionspartner*innen treffen sich im Rahmen der wöchentlichen inoffiziellen Teamsitzungen pünktlich im virtuellen Raum zu einer im Voraus ausgemachten Zeit und haben 45 bis 60 Minuten für jedes einzelne Gespräch. Zu Beginn der Teamsitzungen grüßen sich die Interaktionspartner*innen untereinander und sprechen im Sinne von Alltagsgesprächen über das Wochenende, das Wetter und das allgemeine Wohlbefinden der Anwesenden. Die Präsequenz wurde explizit nicht transkribiert, da sie nicht als Teil der Kollegialen Beratung angesehen wird.

Der systematische Ablauf der Kollegialen Beratung wird, wie theoretisch angenommen, jeweils durch einen sprachlichen Einleitungssatz der Moderation von den Alltagsgesprächen klar abgegrenzt. Die Interaktionspartner*innen grenzen sich ab diesem Zeitpunkt von Alltagsinhalten diszipliniert ab (vgl. Kap. 3.2.; Franz & Kopp 2003, S. 287). Es gibt typische sprachliche Phrasen, welche die einzelnen Phasen der Gespräche trennen und den Übergang zu neuen Phasen markieren. Das a-Gespräch beginnt beispielweise mit dem Satz

„So=0 jetzt haben wir zehn (2.0) [...] Falleingaben heute (---) hat wer eine vorbereitet?“ (aZ3-aZ12).

Gemäß dem theoretischen Modell von Tietze und dem Stand der Forschung ist die Kollegiale Beratung in den Phasen der *Fallvorstellung* und der *Fallberatung* unterteilt. Diese Phasen haben wiederum Unterphasen. Die Fallvorstellung besteht aus den Unterphasen der *Begrüßung*, des *Castings* und der *Spontanerzählung*. Die Fallberatung besteht aus den Unterphasen der *Ideensammlung*, der *Infofragen* und des reflektierenden *Abschlusses* (vgl. Tietze 2008; Tietze 2009). Die Unterphasen der *Ideensammlung* und der *Infofragen* können als bewährte Methoden angesehen werden mit denen die Interaktionspartner*innen strukturiert die implizierte Fragestellung:

„Wie würde ich als sozialpädagogische Fachkraft handeln, wenn ich im geschilderten Fall drin wäre?“

bearbeitbar machen (Lippmann 2009², S. 96-193).

Die dritte Sequenz der Kollegialen Beratung ist die Postsequenz. Die Postsequenz spiegelt sich im Zitat der Moderation wider:

„Ok. Danke schön, wie auch immer, wenn ihr Ideen habt, die sich darauf beziehen TN6 könnt ihr später auch irgendwann mitteilen. Per Mail, per Anruf, per wie auch immer“ (cZ916-Z917).

Die Kollegiale Beratung hat situationsübergreifende Auswirkungen und die bestimmten Schemata der Gesprächsbeiträge, die in den strukturierten Gesprächsformen angeregt werden, können auch außerhalb der spezifischen „sozialen Veranstaltung“ (Ayaß 2011, S. 283) besprochen werden. Andererseits ist die Postsequenz von dem bestimmt, dass der situative Kommunikationsprozess abgeschlossen ist. Die falleingebende Person muss sich als Ratsuchende entscheiden, ob und welche Lösungsansätze beziehungsweise konkrete Handlungsideen zu welchem Ausmaß umgesetzt werden (vgl. Nittel 2009). Zusätzlich zur Entscheidung der falleingebenden Person über die *Ideen*, hängt die Umsetzung in der sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Berufspraxis auch von den künftigen Entscheidungen der Klient*innen als Ko-Produzent*innen ab (vgl. Kap. 2.2.1.; Klatetzki 2010, S. 8).

In der Analyse wurde ersichtlich, dass die Interaktionspartner*innen die Gesprächsform der Kollegialen Beratung bereits mindestens einmal durchgeführt haben. Das Heranziehen der bestimmten Gesprächsform hat sich für die anwesenden Interaktionspartner*innen in diesem beruflichen Kontext in Hinblick auf die implizierte Fragestellung mindestens einmal in der Vergangenheit bewahrt. Die strukturierte Gesprächsform hat in der kommunikativen Situation den Entscheidungsdruck des angemessenen Handelns weggenommen und einen Rahmen für die Vermittlung intersubjektiver Erfahrungen und Wissen bezüglich beruflicher Fälle bereitgestellt (vgl. Günthner & Knoblauch 1997; Birkner 2001; Ayaß 2011). Dies ist anhand folgender Merkmalskombinationen deutlich.

Erstens signalisiert, wie ausführlich dargestellt, die Moderation jeweils den Übergang von einer zur nächsten Unterphase. Anhand der generischen sprachlichen Aussagen

„Ihr tuts einfach ge?“ (aZ272)

und der angemessenen Reaktion der weiteren Interaktionspartner*innen wird gezeigt, dass die Erwartungen der Moderation mit den Erwartungen der Interaktionspartner*innen zusammenfallen. Die Moderation muss beispielweise die Phase der Fallberatung nicht explizit einleiten und die Funktion dieser erklären. Die Moderation aktiviert lediglich durch spezifische Fragen die verschiedenen Rollenfunktionen (vgl. Franz & Koop 2003, S. 288; Tietze 2009, S. 26f.).

Zweitens ist die Einhaltung spezifischer Verhaltensregeln Teil der Gesprächsform. In der Analyse des Sprecher*innenwechsels ist ersichtlich, dass die Rollen der falleingebenden Person und der Moderation das permanente Rederecht haben. Das permanente Rederecht wird hier als „Strategie der längerfristigen Gesprächsorganisation“ betrachtet (Günthner & Knoblauch 1997, S. 297). Die Berater*innen nahmen auf der anderen Seite jeweils per Handzeichen das kurzfristige Rederecht ein. Diese „interaktive Organisationsstrategie“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 297) ist in keinem der untersuchten Gespräche explizit genannt worden.

Die Interaktionspartner*innen kannten diese Verhaltensregeln bereits und reihten sich per Handzeichen, um sich geordnet im Kollegium äußern zu dürfen, ein. Indem diese Verhaltensregeln ohne explizite Ansprache und zahlreichen Überlappungen im Sprecher*innenwechsel befolgt wurden, kann von einer klaren Rollentrennung und Disziplin gesprochen werden (vgl. Franz & Kopp 2003, S. 287). Hier soll hervorgehoben werden, dass die Organisation der Redebeiträge per Handzeichen, nicht von den Interaktionspartner*innen selbst erfunden wurde. Diese Verhaltensregel ist Teil des kommunikativen Haushaltes der Gesellschaft (vgl. Luckmann 1986) und wird in Kommunikationssituationen herangezogen, wenn es die Interaktionspartner*innen als angemessen deuten.

Nichtdestotrotz kam es vereinzelt in den Gesprächen vor, dass die zugewiesenen Rederechte nicht eingehalten wurden. In diesen Momenten ist die Funktion der

situativen Handlungskoordination der Moderation ersichtlich. Die Sequenzen in denen regelkonformes Verhalten explizit eingefordert wird, zeigen, dass es in der Kollegialen Beratung Verhaltensregeln gibt, die überschritten werden und situativ korrigiert werden müssen (aZ1384-aZ1406). Dies untermauert, dass es sich hier nicht um eine alltagsweltliche Beratung durch Laien (vgl. Scherr 2004, S. 10ff.) handelt, in der alle Interaktionspartner*innen durcheinander sprechen und sich gegenseitig beraten dürfen. Die Person, die die Rolle der Moderation einnimmt, hat eine tragende Funktion und übernimmt die Verantwortung die Regelkonformität zu gewährleisten.

In dieser spezifischen „sozialen Veranstaltung“ (Ayaß 2011, S. 283) ist es spannend, dass die Beratungen durch qualifizierte Fachkräfte durchgeführt werden, die in der eigenen Berufspraxis selbst professionell beraten. Hier handelt es sich um die „Beratung zweiter Ordnung“ bzw. um die „Beratung der Beratung“. In den Kollegialen Beratungen in den Flexiblen Hilfen kommen keine extern ausgebildete Beratungsprofis, wie in der Supervision, zum Einsatz, außer die professionell ausgebildeten Beratungsprofis selbst. Es handelt sich somit um eine offizielle semiprofessionelle Beratung.

Ein weiteres Merkmal, welches diese Gesprächsform von Alltagskommunikation klar abgegrenzt, ist die Ausrichtung der Aussagen. In den untersuchten Gesprächen richten sich alle Aussagen der Moderation entweder an alle Interaktionspartner*innen oder nur explizit an die jeweilige falleingebende Person. In keinem der Gespräche kam es vor, dass die Berater*innen auf sprachliche Aussagen anderer Berater*innen direkt reagiert haben. Die einzige Art aufeinander zu reagieren, war in der Unterphase *Ideensammlung* oder in der Vermittlung von *Gedanken*. In der restlichen Zeit stand die falleingebende Person im Mittelpunkt des Gespräches. Wie theoretisch untermauert ist die

„Kollegiale Beratung [...] ein Format personenorientierter Beratung, bei dem im Gruppenmodus wechselseitig berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert reflektiert werden“ (Tietze 2009, S. 24).

Alle Interaktionspartner*innen haben Folge dessen ihre Aussagen direkt an die falleingebende Person gerichtet. Die fallgebende Person ist die einzige Person, die auf alle Aussagen im vorgegebenen Rahmen frei reagieren darf. Das unterstreicht der Satz der Moderation: „TN3, da darfst du neben mir immer reinquätschen“ (aZ805). Die falleingebende Person ist in diesem spezifischen Kontext die Person, von der ein berufsbezogener Fall inhaltlich und zeitlich begrenzt mit Unterstützung der Moderation besprochen wird.

6.2. Wissen in der Kollegialen Beratung

In diesem Unterkapitel wird das Wissen *in* der Kollegialen Beratung diskutiert. Es wird dargestellt, wie das Wissen im Rahmen der natürlichen Gespräche entsprechend den Gesprächsphasen geteilt wird (vgl. Dix 2021; Franz & Koop 2003, S. 286). Das Wissen *in* der gattungsähnlichen Gesprächsform kann auch als der Gesprächsinhalt definiert werden. Das umfasst Themen, welche angesprochen werden bzw. angesprochen werden dürfen.

Aus einer wissenssoziologischen konstruktivistischen Perspektive heraus, wird in dieser Masterarbeit der Sprache und des Sprachgebrauchs der Interaktionspartner*innen eine tragende Rolle gegeben. Im Gesprächsinhalt lassen sich sowohl rekonstruktive wie projektive Verfahren wiederfinden. Zur Erinnerung rekonstruktive Verfahren werden

„als Gesamtheit kommunikativer Verfahren, um Elemente aus der Vergangenheit zu repräsentieren“ (Schlinkmann 2021, S. 65)

definiert. In projektive Verfahren befassen sich die Interaktionspartner*innen auf der anderen Seite mit Ereignissen, welche die Zukunft im Mittelpunkt stellen (vgl. Ayaß 2020).

WISSEN DER FALLEINGEBENDEN PERSON

Wie bereits gezeigt, dient die Fallvorstellungsphase zur neutralen und faktischen Informationsvermittlung. Die falleingebenden Personen geben den restlichen Interaktionspartner*innen einen orientierenden Überblick über: die *bereits geleisteten sozialpädagogische Interventionen*, die *Beschreibung der einzelnen Klient*innen*, die *soziale Situation im Familienverband* und die *objektiven Daten des Falles*. Die Themen sind entsprechend den Anforderungen des Steierischen Kinder- und Jugendhilfegesetzes strukturiert. Im StKJHG wird festgehalten, dass die Flexiblen Hilfen über die Leistungserbringung schriftlich dokumentieren müssen und die

„Art, Umfang und Dauer der erbrachten Leistungen“
(StKJHG 2013, §10 Abs. 2)

und die

„aktuelle soziale Situation der betroffenen Kinder und Jugendliche“
(StKJHG 2013, §10 Abs. 3)

dem zuständigen Kinder- und Jugendhilfeträger mitteilen müssen. Das bedeutet, dass die inhaltlichen Eckpunkte der Fallvorstellung maßgeblich vom rechtlichen Rahmen beeinflusst werden. Im Sinne der Sozialraumorientierung lassen sich in der Kollegialen Beratung auch die Fokussierung auf die Ressourcen der Klient*innen auszeichnen und die Vernetzung wie Kooperation mit anderen Strukturen innerhalb des Sozialraumes (vgl. Hinte 2006, S. 9).

In den Gesprächen wird das Wissen über den Fall in institutionsspezifisches Denken zusammengefasst. Das zeigt beispielweise die reine Nennung der Diagnosen. Die Diagnosen werden im a-Gespräch vom schriftlichen Assessment als reiner Bestandteil des orientierenden Überblicks vorgelesen. In der Denkweise der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Berufspraxis sind die differenzierenden Diagnosen die Basis der Fallarbeit. Besonders in der Benennung der medizinischen Diagnosen lässt sich die Überlappung der binnenstrukturellen, außenstrukturellen und situativen Realisierungsebene beobachten. Die verschriftlichte Information des Assessments wird von einem Dokument, welches am Computer gespeichert ist, vorgelesen. Wie diese

Information zu Stande gekommen ist, wie sie aufgebaut und gespeichert wurde, hängt von unterschiedlichen außenstrukturellen Aspekten zusammen. Das Assessment wird auf der Ebene der situativen Realisierungsebene greifbar, wenn es als faktische und unhinterfragte Informationsquelle dient (vgl. Maiwald 2008, S. 2-6).

Die falleingebenden Personen stellen jeweils sachorientiert und teilnarrativ das relevante Wissen dar. Sie beziehen sich neben den schriftlichen Dokumenten auf die eigenen professionellen Wahrnehmungen. In dem Wissenstransfer wird das sozialraumorientierte Fachkonzept schlagen, denn die falleingebenden Personen beziehen sich darüber hinaus auf die professionellen Wahrnehmungen der Vernetzungspartner*innen. Beispielsweise werden die Wahrnehmungen der Pädagog*innen, die im Bildungskontext mit den Kindern und Jugendlichen in Berührung kommen oder die Wahrnehmungen der Psycholog*innen, welche sich in weiteren institutionalisierten Gesprächsformen mit den Klient*innen austauschen, rekonstruiert. Anhand der sprachlichen Aussagen wird die Vernetzungsarbeit innerhalb des Sozialraumes und die Wege wie die falleingebenden Personen Zugang zu weiteren Teilsystemen ermöglichen, für die Kolleg*innen sichtbar (vgl. Levin 2009; Bommers & Scherr 2000). Sozialkonstruktivistisch ist spannend, dass die falleingebenden Personen in den Ausführungen keinen Wahrheitsanspruch erheben. Die falleingebenden Personen können nie zur Gänze nachvollziehen was Klient*innen denken. Das macht folgender Satz deutlich:

„Ob sie jetzt !VOLL!stes Verständnis hat, was das heißt, das kann ich jetzt nicht sagen. Ge?“ (TN6, cZ538-Z539)

Im Wissenstransfer werden lediglich inhaltliche Aspekte der Interaktionssituationen zwischen professionellen Fachkräften und Klient*innen geteilt.

Nach der Analyse kann in der Fallvorstellungsphase keine eindeutige Struktur identifiziert werden. Das Ziel der Fallvorstellung ist lediglich die Quintessenz (vgl. Kotthoff 2021) darzustellen, damit alle Interaktionspartner*innen die Fallarbeit nachvollziehen können. Es werden Aspekte aus der Vergangenheit geteilt und in Bezug auf das Gegenwärtige und das Zukünftige thematisiert.

Spannend ist dabei, dass die falleingebenden Personen in der Fallvorstellung von allen möglichen Aspekten und Elementen der spezifischen Fallarbeit subjektiv relevant wahrgenommene Aspekte in dieser situativen Gesprächsform auswählen und teilen. Es geht nicht um die Bewertung, sondern um die Übertragung komplexer Fallarbeit. Direkte Zitate werden vermieden und nur herangezogen, wenn diese als besonders informativ wahrgenommen werden. Das kann eintreten, wenn ein Aspekt der Fallarbeit durch ein Zitat legitimiert wird oder die Wahrnehmung der Klient*in auf dem Punkt bringt. Die falleingebende Person teilt das Wissen und konstruiert einen gemeinsamen Rahmen in dem diskutiert werden kann. In der Fallvorstellungsphase werden nur Handlungen und Eigenschaften der Klient*innen wiedergegeben, welche aus der Beobachtungsrolle der sozialpädagogischen Fachkräfte beobachtet bzw. erhoben wurden und als informativ gedeutet werden. Die „irrelevanten“ Handlungen der Klient*innen werden im kurzen Zeitfenster der Fallvorstellung nicht benannt.

WISSEN DER BERATER*INNEN

In der Phase der Fallberatung bekommen die Berater*innen die Chance der falleingebenden Person alle *Fragen* zu stellen, welche sie noch für die Vervollständigung des orientierenden Überblicks brauchen. Die Fragen sind nach keiner besonderen Linierungsstrategie aufgebaut. Die Fragen werden gestellt, um die hypothetische Frage für die Berater*innen bearbeitbar zu machen.

Hier lassen sich auch beschreibende Rekonstruktionen wiederfinden, welche der Vermittlung einer Gesamtvorstellung der Fallarbeit ermöglichen. Die falleingebenden Personen werden beispielsweise aufgefordert die Klient*innen zu beschreiben. Dabei werden wahrgenommene Eigenschaften der Klient*innen, ohne diese zu interpretieren oder zu bewerten, wiedergegeben (vgl Schlinkmann 2021). Die falleingebenden Personen verfügen das individuelle Fallwissen und können selbstständig die Inhalte der beschreibenden Rekonstruktionen wählen.

In der Fallberatungsphase lassen sich mehrere Frageformate wiederfinden. Es wird angenommen, dass die Interaktionspartner*innen aufgrund ihrer sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Berufspraxis die systemischen Frageformate, welche sie heranziehen, verinnerlicht haben. Der Oberbegriff der systemischen Fragen umfasst 2 der 3 Frageformate, die im Datenkorpus induktiv abgeleitet wurden: die zirkulären Fragen und die reflexiven Fragen. Das dritte Frageformat sind die linearen Fragestellungen, welche zu diesen hinzukommen. Systemische Frageformate haben ihren Ursprung in familientherapeutischen Forschungen und können genutzt werden, um Information zu generieren, Wirklichkeitskonstruktionen zu benennen und vergangene Lösungsansätze zu beschreiben. Anhand von Gedankenexperimenten können neue Lösungsansätze entwickelt werden. Prinzipiell geht es darum neue Perspektiven zu eröffnen und den als möglich wahrgenommenen Handlungsspielraum der befragten Person auszubauen (vgl. Simon & Rech-Simon 1999).

Die professionelle Wahrnehmung und sozialpädagogische Deutung im Kollegium kann als Übersetzungsarbeit gesehen werden, die eine Vielzahl an aufgenommenen Daten, verschriftlichten Fakten und subjektive Interpretationen in einer Sprache, welche die Bearbeitung des Falles möglich macht, übersetzt. Das untermauert, dass die *Kollegiale Beratung in den Flexiblen Hilfen* gemäß rechtlicher Auslegung ein Ort des Wissenstransfers und ein Ort der beruflichen Weiterbildung ist.

7. Fazit und Ausblick

Um die Forschungsfrage:

„Wie besprechen Fachkräfte der sozialraumorientierten Flexiblen Hilfen in Graz in der gattungsähnlichen Gesprächsform der Kollegialen Beratung Fälle?“

zu beantworten, sind drei Kollegiale Beratungsinteraktionen mit je denselben zehn Interaktionspartner*innen audiogestützt aufgenommen. Die Gespräche sind Teil der inoffiziellen Teamsitzungen einer privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung und werden regelmäßig im zwei Wochen-Zyklus durchgeführt. In der kommunikativen Gattungstheorie ist es besonders wichtig, Gespräche in ihrem „Sitz im Leben“ zu analysieren. Deshalb sind Gespräche analysiert worden, die im Untersuchungszeitraum auch ohne den wissenschaftlichen Forschungszweck stattgefunden hätten.

Im Rahmen einer umfangreicheren Forschungstätigkeit, wäre es bereichernd den Untersuchungszeitraum auf ein Jahr oder zwei Jahre zu erstrecken. In diesem Fall würden dieselben Fälle möglicherweise mehrmals im Untersuchungszeitraum besprochen werden. Somit könnte die Entwicklung der Fälle über einen zeitlichen Raum begleitet werden. Dann könnten Annahmen gemacht werden, über die Umsetzung der gesammelten Ideen und die Wirkung der Kollegialen Beratungen auf die Fallarbeit und auf die Interaktionspartner*innen selbst. Dies könnte dann beispielsweise unter dem Blickwinkel der projektiven Gattungsanalyse betrachtet werden.

In der Masterarbeit wurde die gesprächsanalytisch inspirierte Methodik umgesetzt, um die Gesprächsform in der spezifischen sozialpädagogischen Berufspraxis der Flexiblen Hilfen zu analysieren. Um die Gattung der Kollegialen Beratung empirisch zu untermauern, müsste die Gesprächsform in unterschiedlichen Kontexten betrachtet werden. Die Analyse der Gesprächsform in verschiedenen sozialen Veranstaltungen, wie zum Beispiel in einer Bildungsinstitution zwischen Lehrer*innen, in einer Nichtregierungsorganisation zwischen Mitarbeiter*innen oder in einem wirtschaftlichen

Unternehmen zwischen Manager*innen, kann spannende Einblicke in der festen Merkmalskombination der kommunikativen Gattung liefern.

Je nach sozialer Veranstaltung wird vermutet, dass der Fachjargon der spezifischen Berufspraxis in der die Kollegiale Beratung als Instrument herangezogen wird, ein konstitutiver Bestandteil der Kollegialen Beratung selbst wird. Die internen Personen verstehen Impliziertes, wie die hypothetische Fragestellung in dieser Masterarbeit. Das kann ein zentrales Merkmal der Gattung sein. Unabhängig aus welcher Berufsgruppe und in welcher Berufspraxis die Interaktionspartner*innen zugehörig sind, im Kollegium selbst, sind alle mit mehr oder weniger denselben Herausforderungen und Rahmenbedingungen konfrontiert. Es wird vermutet, dass der gemeinsame Rahmen ein zentrales Merkmal der kommunikativen Gattung der Kollegialen Beratung ist.

Literaturverzeichnis

Amt der Steiermärkischen Landesregierung (2020): Sozialbericht 2018-2019. Abteilung 11, Soziales, Arbeit und Integration des Amtes der Steiermärkischen Landesregierung. Online unter: https://www.soziales.steiermark.at/cms/dokumente/12811572_5339/47b0853a/Sozialbericht2018_2019.pdf (Zugegriffen am: 05.01.2022).

Arnold, E. (2001): Kollegiale Supervision – ein Instrument der Qualitätsentwicklung für die Hochschule? *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 32 (4), S. 403-418.

Auckenthaler, A. (1995): Supervision psychotherapeutischer Praxis. Organisation – Standards – Wirklichkeit. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Ayaß, R. (2011): Kommunikative Gattungen, mediale Gattungen. In: Habscheid, S. (Hrsg.) (2011): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin & New York: Walter de Gruyter, S. 275-295.

Ayaß, R. (2020): Projektive Gattungen. Die kommunikative Verfertigung von Zukunft. In: Weidner, B., König, K., Imo, W. Und L. Wegner (Hrsg.) (2021): Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen. Berlin & Boston: Walter de Gruyter, S. 57-82.

B-KJHG (2013): Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008375> (Zugegriffen am: 04.07.2022).

Bauer, P. (2010): Organisatorische Bedingungen der Fallkonstitution in der Sozialen Arbeit. Ein Literaturbericht. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (2), S. 249-266.

Berger, L., P. und T. Luckmann (1966): *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Great Britain: Penguin Books.

Bergmann, J. (1987): *Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin & New York: de Gruyter.

Bilgili, S. M. (2021): *Kinder- und Jugendhilfestatistik 2020*. Wien: Bundeskanzleramt.

Bommes M. und A. Scherr (2000): Soziale Arbeit, sekundäre Ordnungsbildung und die Kommunikation unspezifischer Hilfsbedürftigkeit. In: Merten R. (Hrsg.) (2000): *Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven*. Opladen: Leske und Budrich, S. 67-89.

Bommers, M. und A. Scherr (2000²): „Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern (2011). Online unter: [https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007136#:~:text=\(1\)%20Jedes%20Kind%20hat%20das,vor%20wirtschaftlicher%20und%20sexueller%20Ausbeutung](https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007136#:~:text=(1)%20Jedes%20Kind%20hat%20das,vor%20wirtschaftlicher%20und%20sexueller%20Ausbeutung) (Zugegriffen am: 04.07.2022).

Cloos, P., und S. Köngeter (2006): Zur Relationierung der Fall- und Interventionsperspektive in der Kinder- und Jugendarbeit. *Sozialer Sinn* 7 (1), S. 35-60.

Deppermann, A. (2014): Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In: Staffeldt, S. und H. Jörg (Hrsg.): Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 19-47.

Dix, C. (2021): Die christliche Predigt im 21. Jahrhundert. Multimodale Analyse einer Kommunikativen Gattung. In: Soeffner, H.-G., Hitzler, R., Knoblauch, H., Keller, R. und M. Pfadenhauer (Hrsg.): Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Schriften zur Wissenssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.

Franz, H.-W. und R. Kopp (2003): Die Kollegiale Fallberatung. Ein einfaches und effektives Verfahren zur „Selbstberatung“. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 26 (3), S. 285-294.

Fuchs, P. (2000): „Systemtheorie und Soziale Arbeit“. In: Merten, R. (Hrsg.) (2002): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich, S. 157-175.

Gildemeister, R und G. Robert (1997): „Ich geh da von einem bestimmten Fall aus“. Professionalisierung und Fallbezug in der Sozialen Arbeit. In: Jakob, G./Wensierski, H.-J. (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Weinheim/München: Juventa, S. 23-38.

Greif, S. (2008). Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen: Hogrefe.

Groenemeyer, A. und N., Rosenbauer (2010): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen im Dispositiv der Kontrolle und Disziplinierung. In: Klatetzki, Thomas (Hrsg.) (2010): Soziale personenbezogene

Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-102.

Günthner, S. und K. König (2016): Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In: Deppermann, A., Feilke, H. und A., Linke (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin & Boston: de Gruyter, S. 177-203.

Günthner, S. und H. Knoblauch (1994): „Forms are the food of faith“. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), S. 693-723.

Günthner, S. und H., Knoblauch (1997): Gattungsanalyse. In: Hitzler, R. und A., Honer (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Springer Fachmedien: Wiesbaden, S. 281-307.

Heimgartner, A. und J. Scheipl (2013): Kinder-, Jugend- und Familienwohlfahrt in der Steiermark. Universität Graz.

Hinte, W. (2006): „Geschichte, Quellen und Prinzipien des Fachkonzepts ‚Sozialraumorientierung‘ (Einleitung)“. In: Budde, W., Früchtel, F. und W. Hinte (Hrsg.) (2006): Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Sozialräumliche Innovation der Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-24.

Junge, M. (2010a): Einleitung. In: Junge, M. (Hrsg.): Metaphern in Wissenskulturen. : Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-11.

Junge, M. (2010b): Der soziale Gebrauch der Metapher. In: Junge, M. (Hrsg.): Metaphern in Wissenskulturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 265-280.

Kaesler, C. (2016). Der Einfluss von Konsequenzerwartungen auf die Teilnahmemotivation und Nutzenbewertung von Personalentwicklungsmaßnahmen am Beispiel der kollegialen Beratung. Dissertation, Ruhr-Universität Bochum.

Keller, R. (2011³): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.

- Kepler, Angela (1995²): Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kleiner-Wuttke, M. (2017): Kollegiale Beratung in Kindertagesstätten. Als Team gemeinsam durch Klärung zu Lösungen finden. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Klatetzki, T. (2010): Zur Einführung: Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisation als Typus. In: Klatetzki, T. (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-24.
- Kotthoff, H. (2011): Besondere Formen des Erzählens in Interaktionen. Vom Klatsch über den Bericht bis zum Witz und spaßigen Phantasien. In: Habscheid, P. (Hrsg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Universität Siegen: De Gruyter, S. 389-413.
- Königswieser, R. Und M. Hillebrand (2004). Einführung in die systemische Organisationsberatung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Kühl, S. (2008). Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Levin, I. (2009): Discourses Within and About Social Work. *Journal of Comparative Social Work* 1.
- Linderkamp, R. (2011): Kollegiale Beratungsformen. Genese, Konzepte und Entwicklung. Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen/Habilitationen, Band 21, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG.
- Lippmann, E. (2009²): Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Loch, U. (2012): „Ethnographie im Jugendamt – Rekonstruktion eines Feldeinstiegs“. In: Heimgartner, A., Loch, U. und S. Sting (Hrsg.): Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Methoden und methodologische Herausforderungen. Wien & Berlin: LIT Verlag, S. 79-92.
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 27, S. 191-211.

- Luckmann, T. (1992): Theorie sozialen Handelns. Berlin: de Gruyter.
- Luckmann, T. (2002): Zur Methodologie (mündlicher) kommunikativer Gattungen. In: Luckmann, T. und H. Knoblauch (Hrsg.): Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981 - 2002. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., S. 183-200.
- Macha, H., Lödermann, A.-M. und W. Bauhofer (2010): Kollegiale Beratung in der Schule: theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung. Weinheim: Juventa.
- Maiwald, K.-O. (2008): Die Fallperspektive in der professionellen Praxis und ihrer reflexiven Selbstvergewisserung. Allgemeine Überlegungen und ein empirisches Beispiel aus der Familienmediation. *Forum Qualitative Sozialforschung* 9 (1), S. 1-18.
- Mayrhofer, H. (2009): Organisationen der Sozialen Arbeit aus soziologischer Perspektive. *soziales_kapital wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschulstudiengänge Soziale Arbeit.*, 4. Online unter: <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/171/256> (Zugegriffen am 11.10.2021).
- Merten, R. (Hrsg.) (2002): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich.
- Mutzeck, W. (1997²): Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nittel, D. (2009): Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. *Hessische Blätter* 1, S. 5-18.
- ÖVS (2021): Beratungsformate. Supervision, Coaching und Organisationsberatung in der Praxis. Online unter: <https://www.oevs.or.at/oevs-fuer-kundinnen/beratungsformate/> (Zugegriffen am: 14.12.2021).
- Patzek, A. (2017²): Systemisches Fragen. Professionelle Fragetechnik für Führungskräfte, Berater und Coaches. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Preuß, C., Cordes-Finkenstein, V. und Löw, M. (2020): „Peer to Peer“: Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen durch kollegiale Fallberatung. In: Hesse, F. und W. Lütgert (Hrsg.): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 145-166.

- Reibnegger, H., Oberreiter, E., Mittermayer, B. und B. Kremsmayr (2020):
Supervision im pädagogischen Kontext als Anknüpfungspunkt für organisationales
Lernen. Motive und wahrgenommene Wirkungen. *Pädagogische Horizonte*, 4 (2), S.
121-151.
- Riegler, A., Kukovetz, B., Moser, H., Mikula, R., Konrad, R. und A. Köck (2020):
Forschungsbericht. De-Konstruktion von Differenz in der Sozialen Arbeit. Land
Steiermark: Abteilung Wissenschaft und Forschung.
- Ritter, B. (2021): Hilfe und Kontrolle in der Kinder- und Jugendhilfe. Zur
Rekonstruktion einer abstrakt geführten Debatte. *Onlinezeitschrift für
Beratungswissenschaft und Supervision „FoRuM Supervision“* 54, S. 25-44.
- Rüegg, M. (2001). Intervision – kollegiale Unterstützung als Beitrag zur
Qualitätsentwicklung und -sicherung. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Rüegger, C. (2021): Fallkonstitution in Gesprächen Sozialer Arbeit. Prozesse und
Praktiken der organisationalen und interaktiven Produktion des Falles. In Becker-
Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G. und S. Müller-Hermann (2021): Edition Professions-
und Professionalisierungsforschung. Band 13. Olten: Springer VS.
- Sandner-Koller, E. (2014): Zehn Jahre Sozialraumorientierung 2004-2014. Graz: Stadt
Graz. Jugend und Familie, Universitätsdruckerei Klampfer GmbH.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., K. Birkner
(2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). *Gesprächsforschung
- Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402.
- Scherr, A. (2002): Soziale Probleme, Soziale Arbeit und menschliche Würde. In:
Hering, S. (Hrsg.) (2007): Bürgerschaftlichkeit und Professionalität. Wirklichkeit und
Zukunftsperspektiven Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für
Sozialwissenschaften, S. 67-76.
- Scherr, A. (2004): Beratung als Form wohlfahrtstaatlicher Hilfe. In: Schützeichel, R.
und T. Brüsemeister (Hrsg.): Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen
Bedeutung von Beratung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-110.
- Schlinkmann, E. (2020): Kommunikative Rekonstruktion in der Theaterpause. Eine
Gattungsanalyse von Pausengesprächen im Theater. Siegen: J.N. Metzler.

Stichweh, R. (2000): Professionen im System der modernen Gesellschaft“ In: Merten, R. (Hrsg.) (2002): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich, S. 29-38.

StKJHG (2022): Steiermärkisches Kinder- und Jugendhilfegesetz. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrStmk&Gesetzesnummer=20001012> (Zugegriffen am: 05.01.2022).

Stokoe, E. (2010): Have You Been Married, or ...?: Eliciting and Accounting for Relationship Histories in Speed-Dating Interaction, *Research on Language and Social Interaction* 43 (3), S. 260-282.

Stutterheim, C. und U. Kohlmann (2001): „Beschreiben“ im Gespräch. In: Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. und S. F. Sager (Hrsg.), S. 1279-1292.

Tietze, K.-O. (2003): Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.

Tietze, K.-O. (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tietze K.-O. und H. Möller (2019): Intervision und kollegiale Beratung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 26, S. 435-438.

Thiel, H.-U. (2000): Zur Verknüpfung von kollegialer und professioneller Supervision. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, S. 184-199.

Ulmer, B., und J. Bergmann (1993): Medienrekonstruktionen als kommunikative Gattungen? In: Holly, W. und U. Püschel (Hrsg.): Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung, S. 81-102.

UNICEF (2022): Die Un-Kinderechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit. Online unter: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> (Zugegriffen am: 14.08.2022).

United Nations (1989): Convention on the Rights of the Children. Online unter: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf> (Zugegriffen am: 14.08.2022).

Weinrich, H. (1963): Semantik der kühnen Metapher. *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft*, 37, S. 325-344.

Zech, R. und C. Dehn (2017): Qualität als Gelingen: Grundlagen einer Qualitätsentwicklung in Bildung, Beratung und Sozialer Dienstleistung. Göttinger: Vandenhoeck und Ruprecht.

Zorga, S., Dekleva, B. & Kobolt, A. (2001): The process of internal evaluation as a tool for improving peer supervision. *International Journal for the Advancement of Counselling* 23, S. 151-162.