

3.3 Methodisches Verfahren

*«Ebenso wenig, wie sich wissenschaftliches Wissen unvermittelt auf den einzelnen Fall
«anwenden» lässt, lassen sich interdisziplinär anschlussfähige Forschungsmethoden auf ein*

⁸ Durch den Fachaustausch mit Hiltrud von Spiegel findet unser Zugang zu Schlüsselsituationen nun auch Eingang in ihr neu aufgelegtes Buch (von Spiegel, 2013, S. 127f.).

Forschungsvorhaben einfach applizieren. Vielmehr erfahren die Methoden im Zuge ihrer Nutzung für bestimmte Forschungsvorhaben – in denen stets die für eine Disziplin bezeichnende Wahl und Perspektivierung von Gegenstand und Forschungsfrage zum Ausdruck kommt – eine gegenstands- und feldbezogene Adaption und damit eine disziplinbezogene Färbung.»

(Gredig & Schnurr, 2012, S. 5)

«Wie Alfred Schütz (1974) herausgearbeitet hat, wird nur mit der ›Reziprozität der Perspektiven‹, welche auf zwei idealisierenden Unterstellungen beruht, nämlich auf der ›Idealisierung der Vertauschbarkeit der Standpunkte‹ und der ›Idealisierung der Kongruenz der Relevanzsysteme‹, Kommunikation und Verstehen praktisch überhaupt erst möglich. Fremdverstehen ist somit grundsätzlich eine Deutung von Fremden. Aber es bleibt stets eine Selbstdeutung, eine Selbstausslegung, da wir eben nur mit unserem Relevanzsystem verstehen können.»

(Kruse, 2012, S. 168)

Die Frage – Welches sind die Schlüsselsituationen, die die Professionellen der Sozialen Arbeit gestalten? – kann verschieden beantwortet werden. Möchte man ein repräsentatives Ergebnis erreichen, stellt dies ein grösseres Forschungsvorhaben dar. Grundsätzlich ist die Zahl der möglichen Situationen der Sozialen Arbeit unendlich. Man müsste also bereits viel theoretische Grundlagenarbeit leisten, um die Stichprobe von Situationen bestimmen zu können. Danach käme ein aufwendiges Klassifikationsverfahren, wozu die Kriterien/Kodierungen auch erst noch erarbeitet werden müssten. Das Ergebnis wäre eine repräsentative Sammlung von Schlüsselsituationen. Die Frage stellte sich dann, wozu dieses Ergebnis genutzt werden sollte. Braucht man einmalig diese Erhebung des Ist-Zustandes, dann kann ein solch aufwendiges Verfahren Sinn ergeben. Geht man jedoch von einem steten Wandel der Situationen aus, weil sie kontextgebunden jeweils neu verstanden und situiert werden und weil sich das Aufgaben- und Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit in Abhängigkeit zu gesellschaftlichen Veränderungen laufend entwickelt, dann interessiert vielmehr die intersubjektive Verständigung innerhalb der Profession Soziale Arbeit. Solche Verfahren haben Freire (1973) und Kaiser (2005b), ausgehend von konkreten Situationen, entwickelt und genutzt, wenn auch ganz unterschiedlich. Freires Ansatz ist der Aktionsforschung zuzurechnen. «Aktionsforschung findet statt, wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen» (Altrichter, Lobenwein & Welte, 1997, S. 640). Die Aktionsforschung betrachtet die Akteure der zu untersuchenden Praxis nicht als Objekte externer Forschung, sondern als Subjekte der Forschung, die aktiv am Forschungsprozess teilnehmen. Sie «strebt nicht nur Generierung von Wissen, sondern auch Entwicklung und Veränderung der

untersuchten Praxis an» (a.a.O., S. 647). In einem aufwendigen Prozess des Dekodierens und Kodierens mit Assistentinnen und Assistenten aus dem Volk, in thematischen Forschungszirkeln aus Forschenden wie Volksvertreterinnen und -vertretern sowie Klassifizierungen durch interdisziplinäre Forschungsteams entsteht dann das Bildungsmaterial. «Mit all dem didaktischen Material [...] ist das Team der Erzieher bereit, dem Volk seine eigene Thematik in systematisierter und ausgebauter Form zu re-präsentieren. Die Thematik, die von den Leuten kam, kehrt zu ihnen zurück – nicht als Inhalte, die eingelagert werden, sondern als Probleme, die es zu lösen gilt» (Freire, 1973, S. 103). Der Prozess läuft zirkulär induktiv-deduktiv: von konkreten «Grenzsituationen», die in sich widersprüchlich sind, Themen einschliessen und auf Aufgaben hinweisen ausgehend, zu «generativen Themen», die dann wieder konkretisiert werden (a.a.O., S. 94). «Diese Methode bedeutet nicht, dass das Konkrete auf das Abstrakte reduziert wird (denn damit würde ja seine dialektische Natur geleugnet), sondern vielmehr, dass beide Elemente als Gegensätze aufrechterhalten werden und sie sich im Akt der Reflexion dialektisch aufeinander beziehen. [...] Man muss also vom Teil zum Ganzen kommen und dann zu den Teilen zurückkehren. Dies wiederum verlangt, dass das Subjekt sich im Objekt wiedererkennt (die kodierte, konkrete, existentielle Situation) und das Objekt als die Situation erkennt, in der es sich selbst mit anderen Subjekten zusammenfindet» (a.a.O., S. 87). Die politische Dimension des Veränderungsanspruches durch Aktionsforschung ist in meiner Forschungsfrage nicht enthalten. Die Beantwortung der Fragestellung bedingt einerseits eine phänomenologische Beschreibung der einzelnen Situationen und andererseits einen Verallgemeinerungs- und Generalisierungsprozess, um die Schlüsselsituationen aus der Vielzahl der Situationen der Berufspraxis der Sozialen Arbeit zu bestimmen. In diesem dialektischen Verhältnis von Konkretem und Abstraktem, von Spezifischem und Allgemeinem, das nebeneinander im Ergebnis bestehen bleibt und deduktive wie induktive Prozesse bedingt, berühren sich der Ansatz von Freire und unser Vorgehen.

Ein solches Verfahren muss entsprechend auch aus einem Mix an Methoden bestehen, um das angestrebte Ergebnis zu erzielen. Es braucht die Narration für die Beschreibungen, die intersubjektive Verständigung zur Bestimmung der generalisierten Merkmale der Schlüsselsituationen sowie eine diskursive Validierung der Ergebnisse. Kaiser (2005b) beschreibt ein solches Vorgehen nur sehr knapp, hat selbst aber diverse solche Verfahren durchgeführt. Aus diesem Grund haben wir für unsere empirische Erhebung 2005 einen engen Arbeitskollegen von Kaiser, Beat Keller, als Fachbegleitung beigezogen, wie ich einleitend zu Kapitel 3 erwähnt habe. Unser Vorgehen setzte sich aus verschiedenen empirischen Zugängen zusammen, die ich nun kurz vorstelle. Wie wir die Methoden auf unsere Situation hin mixten und veränderten, werde ich in den Abschnitten zu Datenerhebung und -auswertung genauer beschreiben.

DACUM-Verfahren (Norton, 1997; Collum, 1999; Tippelt & Edelmann, 2007)

Das DACUM-Verfahren wurde in den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts von der Experimental Projects Branch, dem Canada Department of Manpower and Immigration und der General Learning Corporation of New York entwickelt und von R. E. Adams als «Developing A Curriculum» (DACUM) bezeichnet (Collum, 1999, S. 16). Norton gründete 1965 das Center on Education and Training for Employment (CETE) am Ohio State University College, das eines der führenden amerikanischen Institute für die Entwicklung von Berufsbildungsprogrammen ist und heute meist mit der DACUM-Methode in Zusammenhang gebracht wird (Tippelt & Edelmann, 2007, S. 738), was auch mit der Herausgabe des ausführlichen Handbuchs durch Norton (1997) zu tun hat. DACUM ist aus dem Bedarf heraus entstanden, die verschulte Berufsausbildung in vielen Ländern praxisbezogener auf die Anforderungen der Arbeitswelt auszurichten und *Competence-based Training* (CBT) zu entwickeln. «Kompetenzen erhalten dabei eine andere Bedeutung als im deutschen Bildungskontext. Ihre Definition basiert vor allem auf praxisbezogenen Anforderungen. Sie stehen also im Wesentlichen für praktische Kenntnisse und theoretisches Wissen, die von einem Beschäftigten im realen Arbeitszusammenhang beherrscht werden müssen, damit eine spezifische berufliche Tätigkeit erfolgreich ausgeübt werden kann» (Tippelt & Edelmann, 2007, S. 741). Das Verfahren wird heute weltweit eingesetzt. Es besteht jedoch ein Mangel an Literatur über die Methode. Es werden immer wieder dieselben Quellen aufgelistet, und es lassen sich kaum methodologische Diskussionen zum DACUM-Verfahren finden (Rayner & Hermann, 1988).

Die Methode ist den qualitativen Gruppenverfahren zuzurechnen. Ziel ist eine Jobanalyse, aus der dann Verantwortungsbereiche, Aufgaben, Arbeitsschritte und die dazu erforderlichen Kompetenzen und Mittel abgeleitet werden (Tippelt & Edelmann, 2007, S. 747).

«Traditionelle Methoden der Jobanalyse können bis zu zwei Jahre in Anspruch nehmen, während der DACUM-Prozess vergleichbare Ergebnisse in zwei Tagen hervorbringt» (Collum, 1999, S. 16). Das ist ein wesentlicher Grund für den Erfolg des Verfahrens, das mit ausgewiesenen Expertinnen und Experten aus dem Arbeitsfeld durchgeführt wird. Das Ergebnis stösst durch den Einbezug dieser Fachkräfte auf hohe Akzeptanz und ergibt eine genügende Verlässlichkeit. «Wie andere, viel aufwendigere Techniken liefert DACUM kein hundert Prozent genaues Bild der Berufswirklichkeit, aber es ist genau genug, um darauf ein Curriculum aufzubauen» (ebd.).

«DACUM basiert somit auf einer Funktions- und Prozessanalyse des Berufs [...]. Damit setzt das Verfahren zwar induktiv bei den beruflichen Tätigkeiten an, zeichnet sich aber durch einen explizit normativ-deduktiven Charakter aus: Von den Berufspersonen wird die Beschreibung der allgemeinen Aufgaben verlangt, um dann hierarchisch zu den spezifischen *steps* und zu den Ressourcen vorzustossen» (Ghisla, 2007, S. 30).

Beim Workshop mit den Expertinnen und Experten entstehen durch diesen Analyseprozess immer weiter differenzierte Auflistungen (Tippelt & Edelmann, 2007, S. 749). «Für die meisten Berufe besteht sie aus 8 – 12 Verantwortungsbereichen und 150 – 200 Tätigkeiten» (Collum, 1999, S. 16). Der Prozess verläuft im Prinzip nach einer hoch strukturierten Brainstorming-Methode. Zu Beginn werden die relevanten Begrifflichkeiten für den Prozess selbst («Verantwortung», «Aufgabe» usw.) definiert. Danach erfolgt ein Brainstorming, um die relevanten Verantwortungsbereiche zu finden, gefolgt von einer Diskussion, die zu einer konsensualen Auswahl führt. Die Begriffe werden von der Moderation mittels Kärtchen an Wänden visualisiert. Dann wiederholt sich der Prozess für die nächste Ausdifferenzierungsstufe der Aufgaben usw. bis zu den detaillierten Übersichtsblättern zu jeder Aufgabe.

Norton (1997) plädiert dafür, den Workshop mit einer professionellen Moderation (*DACUM facilitator*) durchzuführen, da der Prozess sehr anspruchsvoll und hochkomplex ist. Es werden sechs bis zwölf erfahrene Fachkräfte («expert workers») ausgewählt, die «im zu analysierenden Beruf vollzeitlich beschäftigt sind, in der Lage sind, ihre Aufgabenbereiche zu systematisieren, über eine ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit verfügen, kooperativ und offen sind sowie den Wandel in ihrem Fachbereich reflektieren können» (Tippelt & Edelmann, 2007, S. 748). Vorgesetzte sollen nicht mehr als 20 Prozent der Gruppe ausmachen, und Lehrkräfte werden mangels Berufspraxis ausgeschlossen. Alle müssen ihre Interessen unabhängig vertreten können (ebd.).

Neben den erwähnten Vorteilen von Schnelligkeit, geringen Kosten, Zuverlässigkeit sowie der Möglichkeit, die Berufsbilder nach Bedarf einfach zu erneuern, weisen Tippelt und Edelmann auch auf Nachteile hin: Die Ergebnisse hängen entscheidend von der Auswahl der Expertinnen und Experten und ihren Fähigkeiten zu Kommunikation, Kooperation, Reflexion und prognostischer Weitsicht ab. «Insgesamt besteht die Gefahr, dass die Berufsbilder zu eng gefasst werden» (a.a.O., S. 756). Für die Soziale Arbeit wurde ein solches Berufsbild noch nicht erhoben. DACUM selbst hat bei seinen veröffentlichten Listen ein Profil von 2006 für «Social Services Associate (Southern WV Comm. Tech. College)» erstellt ([www.dacumohio.state.com/DACUM 20Research 20Chart 20Bank.pdf](http://www.dacumohio.state.com/DACUM%20Research%20Chart%20Bank.pdf)). In Deutschland wurde in einem grossen Projekt der Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Sachsen ein berufliches Tätigkeitsprofil für «Fallmanager/-in nach SGB II» entwickelt (Voigt, 2008).

An DACUM angelehntes, modifiziertes Verfahren (Kaiser, 2005b; Ghisla & Bausch, 2005; Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, 2011, Zbinden-Bühler & Volz, 2007).

Das schweizerische Berufsbildungsgesetz von 2004 initiierte Berufsreformen. In diesem Kontext wurden neue Verfahren entwickelt, um Berufe und Arbeitsfelder beschreiben zu können. Am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP, heute Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, EHB) entwickelten Kaiser, Ghisla und weitere Mitarbeitende auf der Grundlage von

DACUM ein modifiziertes Verfahren, das sie «CoRe»- oder Kompetenzen-Ressourcen-Modell und -Verfahren nannten (Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, S. 432). Es ist gleichzeitig didaktisches Modell zur Curriculumskonstruktion wie auch Verfahren, um ein Berufsfeld als Ausgangspunkt für die Ausbildungsbedürfnisse beschreiben zu können (Ghisla, 2007, S. 32). Das Berufsfeld wird jedoch nicht wie bei DACUM anhand von Verantwortungsbereichen und Aufgaben beschrieben, sondern entsprechend dem integrierenden Modell des Lernens nach Kaiser (2005a) anhand von typischen Situationen. Situationen sind Ausschnitte aus einem Ereignisstrom, sie «werden durch die Beteiligten über die Art, wie sie miteinander interagieren, geschaffen und überlappen sich dabei z.T. auf komplizierte Art» (Kaiser, 2005b, S. 18). Die Beteiligten verfügen über Regeln oder Gewohnheiten, um in Kooperation Situationen abgrenzen zu können. Aus diesem Grund müssen die Fachkräfte der Praxis selbst danach gefragt werden, wie sie ihr Berufsfeld in Situationen aufteilen. Kaisers Annahme lautet: «Vielleicht werden sie in einigen Punkten nicht direkt übereinstimmen. Da sie aber solche Unstimmigkeiten auch im Alltag bewältigen müssen, werden sie in solchen Fällen in der Lage sein, sich im Gespräch auf eine Einteilung zu einigen» (a.a.O., S. 19). Aus diesem Grund übernehmen Kaiser und Ghisla das Kernstück des DACUM-Verfahrens, nämlich den Workshop mit Expertinnen und Experten aus der Praxis. Sie beschreiben auch Aufgabenbereiche («duties» bei DACUM), jedoch Situationen, statt «tasks» (bei DACUM) und dann entsprechend ihrem Modell der konkreten Kompetenzen: Fähigkeiten und Qualitätsanforderungen, Wissen, Fertigkeiten und Haltungen zu jeder Situation (a.a.O., S. 19). Daraus entwickeln sie für einen bestimmten Beruf den Bildungsplan, wie ich in Abschnitt 3.1.2 erläutert habe. Für unsere Forschungsfrage interessieren nun nur die Verfahrensschritte der Analyse des Handlungsfeldes und der Situationen (Ghisla, 2007, S. 26). Die weiteren Aspekte dienen der Curriculumskonstruktion, die hier nicht mehr von Belang ist.

In den Texten von Kaiser und Ghisla zeichnet sich eine Differenz bezüglich der Vorgehensweise im Detail ab. Für den ersten Schritt, die Analyse des Handlungsfeldes, gilt es gemäss Kaiser, die Aufgabenbereiche festzulegen, was hilft, den Überblick über das ganze Berufsfeld zu behalten. Diesen Aufgabenbereichen werden im zweiten Schritt die typischen Situationen zugeordnet (Kaiser, 2005b, S. 19f.). Um sicherzustellen, dass das ganze Berufsfeld erfasst wurde, können ergänzende Informationsquellen zur Überprüfung beigezogen werden, zum Beispiel teilnehmende Beobachtung der Fachkräfte bei ihrer täglichen Arbeit, Rückgriff auf bestehende formale Analysen, Befragung von Personen zu zukünftigen Entwicklungen des Berufs. Ghisla (2007, S. 34) hingegen sieht beim ersten Verfahrensschritt zu heuristischen Zwecken eine theoretische «Modellierung des Handlungsfeldes» durch die Moderatorinnen und Moderatoren vor, die bei ihm pädagogische Expertinnen und Experten sind. «Bei der Modellierung geht es um eine erste, der eigentlichen Analyse vorausgehende Repräsentation der Struktur des beruflichen Handlungsfeldes mit den wichtigsten Strukturelementen und deren Beziehung» (ebd.). Danach wird mit den Expertinnen und Experten aus der Praxis diese Modellierung diskursiv validiert und in einer Arbeitsdefinition des Modells und des Berufsbildes

festgehalten. «Methodologisch erfolgt die Erarbeitung des Modells in einem Prozess, der deduktiv beginnt, aber dank der diskursiven Auseinandersetzung mit den Fachleuten erfahrungsbasiert-induktiv gewendet wird» (ebd.). Ghisla begründet diese Vorgehensweise mit den dadurch transparenten und allenfalls destrukturierten Apriori-Vorstellungen der Moderatorinnen und Moderatoren sowie der Effizienzsteigerung der Forschungsprozesssteuerung (ebd.).

Beim zweiten Verfahrensschritt sieht Ghisla vor, die bedeutsamen Handlungssituationen zu identifizieren. Er braucht nicht den Begriff «typische Situation» wie Kaiser (2005b, S. 18), um nicht die irreführende Vorstellung zu wecken, dass damit auch eine Situation mit «exemplarischem Charakter» (Ghisla, 2007, S. 35) gemeint sein könnte. Dies führt uns zur methodologischen Diskussion der Typenbildung, die ich am Ende dieses Kapitels aufnehmen werde.

Zur Identifizierung der Situationen schlägt Ghisla (2007, S. 35; vgl. auch Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, S. 446) vor, entsprechend dem Wochenverlauf zuerst individuell die Situationen zu notieren, um sie dann der Gruppe zu erzählen. Die zeitliche Einbettung fördert seiner Ansicht nach die **Narration**. Zusätzlich verweist er auf die Techniken, die Vermersch (1994) in seinem «*entretien d'explicitation*» aufzeigt, um die «verbalisation de l'action» anzuregen. Denn «Subjekte tendieren dazu, in spontanen Beschreibungen nicht so sehr das Prozesshafte einer Tätigkeit oder Handlung darzustellen, als viel mehr Begriffe und Urteile zu präferieren» (Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, S. 440). Vermersch (1994, S. 18f.) verweist auf den impliziten, unbewussten Teil, der jeder Handlung innewohnt und der durch die detaillierte Beschreibung des Handlungsablaufs ans Licht gebracht werden soll. Die Techniken sind eine Mischung aus Narration, beeinflusst durch die nicht direktive Gesprächsführung nach Rogers, und gezielt kontraintuitiven Vorgehensweisen, wie zum Beispiel, vom Interviewten erwartete Warum-Fragen auszulassen.

Ghisla (vgl. Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, S. 445f.; Ghisla, 2007, S. 35f.) weist darauf hin, dass **Alltagssituationen** von Situationen des beruflichen Handelns unterschieden werden müssen. Sie können jedoch nicht abschliessend eruiert werden, da sie subjektiv sehr unterschiedlich sind. Es ist zu entscheiden, welche Rolle sie im Erhebungsprozess für das entsprechende Berufsfeld spielen und welche Beachtung man ihnen schenken muss.

Anschliessend an den Erzählvorgang wird einerseits eine Strukturierung nach innen vorgenommen, indem die Situationen mit Blick auf die Curriculumskonstruktion weiter ausdifferenziert werden. Andererseits werden, am besten mithilfe des Handlungsfeldmodells aus Schritt eins, die Situationen im Handlungsfeld verortet. Dieser ganze Prozess wird schriftlich, grafisch und mit Tonband- und Videoaufnahmen dokumentiert, um eine differenzierte Basis für die Analyse zu legen (Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008, S. 446).

Am Ende des Verfahrens sieht Ghisla nach den internen diskursiven Validierungsschritten eine externe Validierung vor, «die sich erstens auf die Einhaltung der gesetzlich-administrativen

Vorgaben, zweitens auf eine neutrale, administrativ verordnete Konsistenzprüfung und drittens auf umfangreiche Vernehmlassungen bei den relevanten *stakeholdern* stützt» (Ghisla, 2007, S. 36).

Eine weitere Variante beschreiben Zbinden-Bühler und Volz (2007). Sie beginnen mit der Sammlung der beruflichen Handlungssituationen. In einem weiteren Workshop werden Zukunftsszenarien bezüglich der Weiterentwicklung des Handlungsfeldes erarbeitet, und die bisherige Sammlung der Situation wird dahingehend überprüft, ob die bereits genannten Situationen relevant sind und/oder andere Situationen hinzukommen. Als dritter Schritt wird an einem Workshop mit allen Teilnehmenden ein Modell des Handlungsfeldes entwickelt, das der Überprüfung der Vollständigkeit der Situationen dient. Als Letztes erfolgt die Gruppierung der Situationen zu Situationsklassen. Der Clustering-Prozess vollzieht sich diskursiv in der ganzen Gruppe. Zbinden-Bühler und Volz beschreiben diesen Prozess anhand des kaufmännischen Berufsfeldes. Dieses umfasst sechzehn Sparten, und es stellte sich die Grundfrage, «welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen hinsichtlich der beruflichen Handlungssituationen aufweisen, die Kaufleute der verschiedenen Branchen kurz nach Abschluss ihrer beruflichen Grundbildung heute zu bewältigen haben» (a.a.O., S. 329). In einem sehr umfangreichen Forschungsprozess, an dem 129 Kaufleute teilnahmen, wurden 746 Situationen beschrieben, die zu 86 Situationsklassen zusammengefasst wurden. Diese Grundfrage gleicht unserer Forschungsfrage sehr. Denn auch in der Sozialen Arbeit mit der generalistischen Grundbildung könnte man das Handlungsfeld in «Sparten» aufteilen, auch wenn dies offiziell bezüglich der Ausbildungsgänge nicht gemacht wird. Wir wählten jedoch nicht ein solch aufwendiges Verfahren wie die Kaufleute, sondern entwickelten ein eigenes Vorgehen auf der Basis der drei dargelegten Varianten von Kaiser, Ghisla sowie Zbinden-Bühler und Volz, wie ich in den nächsten Abschnitten ausführen möchte.

Wie die Schilderung der Vorgehensweisen nach modifiziertem DACUM-Verfahren zeigt, können diese **qualitativen Gruppenverfahren** zugerechnet werden. Sie weisen Elemente der **Gruppendiskussionsverfahren** nach Bohnsack (1997) und Nentwig-Gesemann (2010) und der dazugehörigen **dokumentarischen Methode** nach Bohnsack (2010) auf. So gehen sie auch davon aus, dass sich die Akteure in einem «konjunktiven Erfahrungsraum» unmittelbar verstehen, ohne zuerst interpretieren zu müssen, und dass es eine habituelle Übereinstimmung gibt (Bohnsack, 2010, S. 249). Jedoch werden die kollektiven, handlungsleitenden Orientierungsmuster und deren (Sozio-)Genese (Nentwig-Gesemann, 2010, S. 259) nicht in einem rekonstruktiven Verfahren ausgewertet, wie bei Bohnsack und Nentwig-Gesemann beschrieben, sondern durch kommunikative Verständigung und diskursive Validierung herausgearbeitet. Solche Gruppendiskussionen sind vorstrukturiert und moderiert, weshalb sie gemäss Nentwig-Gesemann (ebd.) eher den Verfahren in

Fokusgruppen entsprechen. Die Trennschärfe der Begriffe ist in der Literatur jedoch nicht gegeben. Bohnsack (2012, S. 372f.) plädiert dafür, die unterschiedlichen Traditionen und methodologischen Begründungen der verschiedenen Verfahren zur Unterscheidung zu nutzen. Seiner Meinung nach werden Fokusgruppen vor allem in der Marktforschung genutzt, und das Verfahren ermangelt der theoretischen und methodologischen Fundierung. Lamnek (2005) hingegen braucht die Begriffe synonym und bezeichnet «Gruppendiskussion» als die gebräuchlichste Übersetzung von «focus group». Lamnek (a.a.O., S. 53f.) unterscheidet die verschiedenen Konzeptionen der Gruppendiskussion auch hinsichtlich ihrer Ermittlungsabsicht; der Ansatz von Bohnsack erscheint bei ihm als eines von mehreren Verfahren:

- individuelle nicht öffentliche Meinung ermitteln gemäss Pollock,
- informelle Gruppenmeinungen ermitteln gemäss Mangold,
- situationsabhängige Gruppenmeinungen ermitteln gemäss Niessen,
- kollektive Orientierungsmuster ermitteln gemäss Bohnsack, die dann mittels der dokumentarischen Methode interpretiert werden,
- Informationen in der Marktforschung ermitteln.

In Anlehnung an diese Kategorisierung steht meines Erachtens beim DACUM-Verfahren das Gewinnen von Informationen über das berufliche Handeln im Zentrum. Das modifizierte DACUM-Verfahren, das wir zur Erhebung nutzten, ermittelt zusätzlich weitere Aspekte. Wenn nach den typischen Situationen des Berufsalltages gefragt wird, muss in der Gruppe ein Verständigungsprozess darüber geführt werden, was nun «typisch» ist. Dabei werden die kollektiven Orientierungsmuster wirksam, welche die Gruppenmitglieder durch den gleichen Erfahrungsraum ihres Berufes haben. Weil wir bei unserer Erhebung aber nicht gemäss der dokumentarischen Interpretation nach Bohnsack verfahren, sondern die Typologie durch intersubjektive Verständigung und diskursive Validierung in der Gruppe selbst herausarbeiten lassen, entsteht eine situationsabhängige Gruppenmeinung. Gesellschaftliche Realität lässt sich nach Niessen nur in sozialen Gruppensituationen erfahren, «weil sich nur in diesen die Bedeutung des gemeinten Sinnes, wie er sich auch im sozialen Handeln in Alltagssituationen mindestens bilateral ergibt, ermitteln, erfassen und verstehen lässt» (Lamnek, 2005, S. 58). Das hat zur Folge, dass die Replizierbarkeit a priori ausgeschlossen ist. Dieses Verständnis entspricht auch der theoretischen Prämisse der Situiertheit von Wissen. Eine interessante Weiterentwicklung der Gruppendiskussionsverfahren zeigt sich in der qualitativen Datenerhebung mit Online-Fokusgruppen oder Online-Gruppendiskussionen. Die Verfahren sind dabei den anderen Bedingungen anzupassen, und sie sind, für die Diskussionsteilnehmenden wie für die Moderation, technisch höchst anspruchsvoll. Sie bieten dafür den Vorteil, dass die Teilnehmenden anonym bleiben, dass die nonverbale Kommunikation wegfällt, die Teilnehmenden in einer ihnen vertrauten Umgebung mit dem Medium arbeiten, Personen

ortsungebunden erreicht werden und die Daten bereits digitalisiert sind (Prickarz, Park & Urbahn, 2002, S. 2f.; Lamnek, 2005, S. 271f.). Die Ergebnisse fallen entsprechend anders aus als bei Face-to-Face-Gruppendiskussionen, nur schon dadurch, dass der Diskussionsverlauf in einem Chat-Raum ganz anders verläuft. Es entwickeln sich häufig parallele Diskussionsstränge. Haab (2003, S. 25f.)

beschreibt auch die asynchrone Form von Online-Gruppendiskussionen. Die Teilnehmenden können zeitlich flexibel antworten und sehen alle gespeicherten Beiträge. Dies steigert die Sachorientierung, weil sich die Gruppenmitglieder auf die schriftlichen Informationen konzentrieren können und nicht durch die Komplexität eines Online-Chats abgelenkt sind (a.a.O., S. 25). Im modifizierten DACUM-Verfahren wird eine Online-Plattform eingesetzt, die den Diskurs mittels Kommentaren zu den bereits bestehenden Situationen ermöglicht und zwischen den Face-to-Face-Treffen vor allem zur diskursiven Validierung genutzt wird.

Die Gruppendiskussion wird beim modifizierten DACUM-Verfahren zur **Typenbildung** bezüglich der zu beschreibenden Situationen eingesetzt. Damit wird ein weiteres Verfahren beigezogen.

«Die Typologien beschreiben Formen oder Gestalten, in denen ein bestimmtes Phänomen [...] in Erscheinung tritt, und zwar nicht als einmalige, sondern als immer wiederkehrende Erscheinungsform. Sie gehen davon aus, dass sich in der individuellen Erscheinungsform etwas Allgemeines ausdrückt. Dieses Allgemeine ist der Typus.» (Uhlendorff, 2010, S. 314)

In Verfahren zur Typenbildung werden methodisch geleitet Gruppierungen vorgenommen, bei denen der Forschungsgegenstand anhand eines Merkmals oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird. Dabei wird auf der Ebene des Typus eine «interne Homogenität» angestrebt, bei der die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind, und auf der Ebene der Typologie eine «externe Heterogenität», bei der sich die Typen möglichst stark voneinander unterscheiden (Kelle & Kluge, 2010, S. 85f.). «Allerdings beschränken sich Typen nicht auf eine bestimmte Kombination von Merkmalen und einer empirischen Regelmässigkeit der Merkmalsausprägungen (Kausaladäquanz). Die Merkmalsausprägungen eines Typs müssen inhaltlich einen Sinnzusammenhang ergeben (Sinnadäquanz)» (Uhlendorff, 2010, S. 315). Kelle und Kluge (2010, S. 91f.) teilen den Prozess der Typenbildung in vier Teilschritte: Als Erstes werden relevante Vergleichsdimensionen erarbeitet. Dies kann induktiv, deduktiv oder abduktiv⁹ geschehen. Als Zweites werden die Fälle gruppiert und empirische Regelmässigkeiten analysiert. Danach werden als Drittes die inhaltlichen Sinnzusammenhänge analysiert, um als Viertes die gebildeten Typen zu charakterisieren (a.a.O., S. 91f.).

⁹ Dieser Begriff geht auf Peirce (1991) zurück, der darunter eine mögliche Schlussfolgerung von Hypothesen sieht: wenn nämlich keine bestehende Gesetzmässigkeit respektive Regel vorliegt, unter die der Fall subsumiert werden kann, sondern eine neue Klasse durch das Auftreten eines unerwarteten Phänomens konstruiert respektive eine neue Regel gefunden werden muss. «Mit dem Konzept der Abduktion wird keine Methode beschrieben, sondern nur eine formale Darstellung davon gegeben, wie die Entwicklung neuer Erklärungen angesichts überraschender Fakten vor sich geht. Abduktive Schlussfolgerungen sind hochgradig riskant. Abduktionen sind immer vorläufige Vermutungen, die weiter geprüft werden müssen» (Kelle & Kluge, 2010, S. 25).

Gemäss diesen Ausführungen kann also eine einzelne Situation im sozialwissenschaftlichen Sinn nicht als typisch bezeichnet werden, sondern erst die Typenbildung von Situationen. Kaiser spricht dennoch von «typischen Situationen», die dann in einem Situationskreis zusammengefasst werden (2005b, S. 18f.). Dies hat seine Begründung darin, dass bei der Erhebung der Situationen die Expertinnen und Experten aus der Praxis bereits nach «typischen» Situationen befragt werden. Sie verständigen sich dabei intersubjektiv auf diejenigen Situationen, die ihrer Meinung nach für das Berufsfeld «typisch» sind, das heisst von Bedeutung, wiederkehrend, bezeichnend für die wichtigen Aufgaben oder eben für die Regelmäßigkeit sozialer Prozesse (Heiner, 2004, S. 98a). Giddens spricht von «alltäglich», um die Routinen, den sich wiederholenden Charakter von Handlungen, zu beschreiben (vgl. Eingangszitat zu Abschnitt 3.2). Typische Situationen wiederholen sich nicht exakt gleich, aber ähnlich. Eine typische Situationsbeschreibung bleibt nach Kaiser spezifisch in den entsprechenden Kontext eingebettet, weist aber auf die typischen, generalisierbaren, verallgemeinerbaren Merkmale hin. Das bedeutet, dass bei seinem Verständnis Situationen, die von den Expertinnen und Experten nicht als typisch bezeichnet werden, gar nicht erst in den Erhebungsprozess aufgenommen werden. Nach Kaiser werden die Fachpersonen gemäss einem alltäglichen Sprachgebrauch nach den «typischen» Situationen befragt, die sie intuitiv aufgrund ihres Erfahrungswissens nennen. Der sozialwissenschaftliche Prozess liegt dann darin, die Merkmale zu bestimmen, die diese typischen Situationen kennzeichnen und sie zu Situationskreisen typisieren lassen. Um diese begriffliche Schwierigkeit zu klären, haben wir für den Situationskreis den Begriff «Schlüsselsituation» geprägt, der spezifische, kontextgebundene Situationen anhand von generalisierten Merkmalen als typische Situationen – eben «Schlüsselsituationen» – bezeichnet (vgl. Abschnitt 3.2 und Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 38 und 169f.). Bei der Erhebung der Situationen wie bei der theoretischen Grundlegung einer situativen Kasuistik werde ich nochmals auf diese Fragen zurückkommen.

Neben diesen Bezügen ist auch derjenige zu **narrativen Verfahren** zu nennen, da solche Elemente bei der Erzählung der Situationen zum Tragen kommen. Ghisla verweist bei seinem modifizierten Verfahren auf den Ansatz von Vermersch, wie ich oben bereits dargelegt habe.

Wie die unterschiedlichen Vorgehensweisen nach Kaiser (2005b), Ghisla (2007; Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008) und Zbinden-Bühler & Volz (2007) aufzeigen, muss für die jeweiligen Erhebungsbedingungen das Verfahren angepasst werden.

Für unser Forschungsvorhaben haben wir folgendes Verfahren gewählt: Wir wollten nicht deduktiv vorgehen und als Erstes das **Berufsfeld modellieren**, wie Ghisla (2007) dies vorschlägt. Wir befürchteten, dass sich dann die Logik der spezifischen Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit reproduzieren könnte, und sahen darin eine Gefahr des tautologischen Zirkelschlusses (Kruse, 2012).

Wir wollten deshalb **narrativ einsteigen**, aber dennoch durch das Erzählen von ausserordentlichen, selten vorkommenden Situationen einen Blick auf die Heterogenität des Berufsfeldes ermöglichen. Zur Erhebung der Situationen und deren Typisierung entschieden wir uns, die drei Prozesse von **Narration, intersubjektiver Verständigung und diskursiver Validierung** mit den Expertinnen und Experten nicht zeitlich zu staffeln, sondern **als iterativen Prozess** zu gestalten, da sich induktive und deduktive Zugangsweisen auf diese Weise ergänzen. Die Expertinnen und Experten konnten von den Aufgabenbereichen zu Situationskreisen und Situationen gelangen wie auch umgekehrt, ausgehend von Situationen, eine Typologisierung vornehmen. Wir wollten dadurch das streng technisch-rationale Vorgehen beim DACUM-Verfahren aufbrechen und die Narration, das Erzählen von Geschichten und Situationen, fördern. Weil der Wechsel von in **Sozialarbeit und Sozialpädagogik** getrennten Studiengängen zu einem gemeinsamen Studiengang Sozialer Arbeit erst gerade vollzogen war, entschieden wir uns, die Erhebung der Schlüsselsituationen noch **getrennt** durchzuführen, um allfällige Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkennen zu können, die für unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im neuen gemeinsamen Curriculum genutzt werden könnten. Wir bildeten deshalb zwei Fokusgruppen und wählten explizit diesen Begriff, um damit klar die spezifische Fokussierung auszudrücken.

Am Ende wollten wir die Ergebnisse in eine gemeinsame Sammlung der Schlüsselsituationen überführen und dabei auch die Zukunftsperspektiven einholen. Während des Projektverlaufs änderten sich jedoch die äusseren Bedingungen, sodass die diskursive Validierung durch die Expertinnen und Experten nicht wie geplant zu Ende geführt werden konnte. Man kann deshalb den **Projektverlauf in eine Datenerhebungs- und Validierungsphase mit den Expertinnen und Experten und eine Datenauswertungsphase durch die Forschungsprojektgruppe trennen.** Geplant war eine permanente Verzahnung dieser Prozesse mittels diskursiver Validierung.

Nach diesen methodologischen Überlegungen, der Darlegung der verschiedenen methodischen Zugänge wie auch unseres Vorgehens werde ich nun in den nächsten Abschnitten das empirische Verfahren im Detail beschreiben. Dabei erkläre ich zuerst unser Vorgehen bei der Auswahl der Expertinnen und Experten aus der Praxis der Sozialen Arbeit. Daran schliesst die Beschreibung der beiden Forschungsphasen an. Ich verweise dabei auf die diversen Dokumente aus dem Forschungsprozess im Anhang. Die Ergebnisse fasse ich als Typologie der Schlüsselsituationen sowie in einem exemplarischen Ausschnitt aus den typischen Situations- und Merkmalsbeschreibungen zusammen. Die vollständigen Ergebnisse finden sich ebenfalls im Anhang. Die kritische Diskussion der Datenerhebung und -ergebnisse schliesst den Teil der empirischen Grundlegung ab.

3.3.1 *Auswahl der Expertinnen und Experten aus der Praxis der Sozialen Arbeit*

Das empirische Verfahren startete im Juni 2005 mit der Suche nach geeigneten Fachkräften mit Expertenstatus aus der Praxis der Sozialen Arbeit. Ziel war es, Personen zu finden, die vom Fachkollegium als Experten und Expertinnen bezeichnet werden und die auf langjährige Praxiserfahrung zurückblicken. Gemäss DACUM haben wir folgendes **Anforderungsprofil an die Expertinnen und Experten** festgelegt:

- möglichst direkte Arbeit mit der Klientel;
- keine Vorgesetztenfunktion, keine Ausbildungsfunktion (z.B. Praxisausbildende), weil dann bereits ein anderer Zugang zum Praxisfeld gegeben ist;
- langjährige Berufspraxis (gegen zehn Jahre);
- fachlich von anderen Fachpersonen als hochkompetent eingeschätzt;
- können zukünftige Entwicklungen antizipieren;
- interessiert an einer Zusammenarbeit mit der Hochschule und an den Themen des Projektes (Curriculumsentwicklung, Gestaltung von Lernprozessen, Theorie-Praxis-Relationierung);
- Bereitschaft für zeitliches Engagement im vorgegebenen Zeitraum (August bis November 2005): zweitägiger Workshop, drei halbtägige Workshops, dazwischen Arbeit via Internet-Plattform.

Um solche Expertinnen und Experten zu finden, wurden die internen Dozierenden sowie Schlüsselpersonen, sogenannte «Gatekeepers» (Merkens, 2012, S. 288), aus der Praxis befragt. Dabei gingen wir nach der Schneeballmethode vor, obwohl dieses Verfahren zu geklumpten Stichproben führt, «weil Nennungen in aller Regel innerhalb des Bekanntenkreises erfolgen» (a.a.O., S. 293). Die Verklumpung versuchten wir zum einen dadurch zu mindern, dass wir viele unabhängige Personen (rund zwanzig) aus Hochschule wie Praxis anfragten, uns Expertinnen und Experten zu nennen, zum andern dadurch, dass wir die Heterogenität des Berufsfeldes der Sozialen Arbeit systematisch erfassen wollten. Gemäss unserer Fragestellung suchten wir die Schlüsselsituationen für das gesamte Berufsfeld. Das aufwendige Verfahren, das Zbinden-Bühler und Volz (2007) für den kaufmännischen Bereich beschreiben, bei dem sie zu Beginn getrennt nach den sechzehn Sparten die Situationen suchten und dann erst in einem diskursiven Prozess der intersubjektiven Verständigung eine gemeinsame Typologisierung vornahmen, war aufgrund der zeitlichen Bedingungen und der Projektressourcen nicht möglich.

Wir entschieden, die Expertinnen und Experten «**nach den Prinzipien der maximalen Kontrastierung**» auszuwählen: «andere Arbeitsfelder, andere Adressaten, andere Problemlagen, andere organisatorische Rahmenbedingungen» (Heiner, 2010, S. 11). Jedoch erschien es uns im Hinblick auf die damalige Curriculumsentwicklung relevant, die traditionellen Felder Sozialarbeit und Sozialpädagogik getrennt und die Fachleute in gesonderten Gruppen den Datengenerierungsprozess durchlaufen zu lassen. Im Übergang von getrennten zu zusammengeführten Studiengängen der

Sozialen Arbeit und für die Frage, ob thematisch spezifische Module angezeigt waren, fanden wir es interessant zu sehen, ob in den beiden Gruppen empirisch dieselben, ähnliche oder unterschiedliche Situationen beschrieben würden.

Um die **Kriterien für die maximale Kontrastierung** bestimmen zu können, hielten wir uns an bekannte, theoretisch fundierte Systematisierungen des Berufsfeldes der Sozialen Arbeit. Um die Kontrastierung möglichst gross zu halten, wählten wir zwei unterschiedliche Zugänge. Fehlmann, Häfeli und Wagner (1987, 307f.) legen Kriterien **auf der Ebene der Organisation und Arbeitsweise** fest:

- Träger: Private, Kirche, Staat, Staat und Private gemeinsam;
- Primär- oder Sekundärorganisation;
- Zielsetzung: prophylaktisch, Beratung/Betreuung/Begleitung;
- Adressaten: allgemeines Dienstleistungsangebot (polyvalent), spezielles Dienstleistungsangebot (univalent);
- rechtliche Grundlage: freiwillig, gesetzlich;
- Art der Dienstleistung: materiell, immateriell;
- Bemessungsart der Sachleistungen: generell/schematisch, individuell;
- Zugang für Benutzende: ambulant, stationär, zentral, dezentral.

Zur Bestimmung der einzelnen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit lehnten wir uns an die Systematisierung bei Chassé & Wensierski (1999) an:

- Kinder- und Jugendhilfe;
- Erziehungs- und Familienhilfen;
- Altenhilfe;
- Soziale Arbeit, Frauen und Frauenbewegung;
- Soziale Arbeit, Benachteiligungen und Armut im Sozialstaat;
- Soziale Arbeit in spezifischen Bereichen (z.B. Sucht- und Drogenhilfe, Migration, Selbsthilfe, Straffälligenhilfe usw.).

Die Einteilung in Sozialarbeit oder Sozialpädagogik vollzogen wir anhand des traditionell gewachsenen Verständnisses, im Wissen darum, dass die Trennlinie unscharf ist.

In einer Tabelle fassten wir die Kriterien zusammen und wiesen sie den uns genannten Personen respektive ihren Organisationen zu. Insgesamt konnten wir 49 Expertinnen und Experten finden, die dem Profil entsprachen. Da wir einerseits den Erhebungsprozess zumindest zu Beginn in zwei Gruppen getrennt nach Sozialarbeit und Sozialpädagogik machen und andererseits die Heterogenität des Berufsfeldes möglichst abbilden wollten, suchten wir insgesamt etwa zwanzig Personen, analog der Empfehlung aus dem DACUM-Verfahren, die Workshops mit Gruppen von sechs bis zwölf Expertinnen und Experten durchzuführen.

Aus den möglichen Personen, die am Ende auch die zeitlichen Kapazitäten aufbringen konnten, wählten wir zweiundzwanzig Personen nach dem Grundsatz der maximalen Kontrastierung aus. Im Anhang ist die Auswahl in einer Tabelle (Abb. 23) dokumentiert.

3.3.2 *Datenerhebung und diskursive Validierung mit den Expertinnen und Experten von August bis Oktober 2005*

Die Datenerhebung erfolgte in mehreren Workshops, verteilt auf die Erhebungszeit. Zusätzlich diente eine interaktive virtuelle Plattform für die diskursive Validierung in der Zeit dazwischen. An den Workshops wurde in Fokusgruppen gearbeitet.

Der ***Einstieg in die Erhebung*** erfolgte in der gesamten Gruppe durch einen ***narrativen Impuls***. Die Expertinnen und Experten wurden aufgefordert, nicht alltägliche Situationen als Geschichten zu erzählen. Ziel dabei war, das Besondere im Berufsfeld zu erkennen – das, was selten geschieht, was ungewöhnlich ist, also keine Routine darstellt. Durch diese vielfältigen, ausserordentlichen Situationsbeschreibungen, die auch zur Tätigkeit der Expertinnen und Experten gehören, jedoch nicht ihren gewöhnlichen Alltag prägen, versuchten wir, eine maximal kontrastierte Beschreibung des Berufsfeldes zu erreichen. Beim Erzählen wurden die Expertinnen und Experten durch keine Nachfragen unterbrochen, sondern höchstens gebeten, ihre «description détaillée du déroulement de l'action» (Vermersch, 1994, S. 18) wieder ins Zentrum zu rücken, wenn sie eher Absichten, Beweggründe oder lange Beschreibungen des Kontextes schilderten. Durch diese Hinweise wurden die Expertinnen und Experten bereits in das Verständnis von «Situation» eingeführt, das für den weiteren Verlauf der Erhebung gebraucht wurde. Ein solches Vorgehen entspricht dem Input, der zu Beginn in Fokusgruppen gegeben wird. Die Situationsschilderungen wurden nicht dokumentiert, sondern nur als mündliche Erzählimpulse für den weiteren Forschungsprozess genutzt.

Die Erhebung der Schlüsselsituationen erfolgte in nach Sozialarbeit und Sozialpädagogik getrennten Fokusgruppen in einem iterativen Prozess von Narration, intersubjektiver Verständigung und diskursiver Validierung mit den Expertinnen und Experten.

Begonnen wurde in den beiden Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, damit, in kleinen Untergruppen einander typische alltägliche Situationen in Form von Geschichten zu erzählen. «Aus diesem Brainstorming resultierten erste Ergebnisse, die schriftlich festgehalten wurden: erste Titel für Situationen auf Karten, Arbeitsbereiche auf Flipcharts, Stichworte für thematische Bündelungen (Situationskreise) auf Pinnwänden» (Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 169). Damit war der Boden gelegt, um von diesem Zeitpunkt an iterativ weiterzufahren. Die einen gingen von den Aufgabenbereichen aus und suchten nach Situationen dazu, beschrieben diese. Andere erzählten sich Situationen, die dann den bereits bestehenden Aufgabenbereichen oder Situationskreisen/Schlüsselsituationen

zugeordnet wurden oder zu denen neue Aufgabenbereiche und Situationskreise gebildet wurden. Die Untergruppen bildeten sich situativ-thematisch immer wieder neu. So wuchs die Anzahl der Situationsbeschreibungen und Aufgabenbereiche, und gleichzeitig entwickelte sich die Typologisierung durch intersubjektive Verständigung und diskursive Validierung. Dies wurde dadurch ermöglicht, dass die Ergebnisse laufend zum einen detailliert auf der virtuellen Plattform dokumentiert und zum andern in einem grossen Raum mittels Stichwortkarten an den Wänden visualisiert wurden. Die Projektleitung und die fachliche Leitung unterstützten zusammen mit den wissenschaftlichen Assistentinnen den Dokumentationsprozess permanent und gaben, wo nötig, Impulse, um den Erhebungsprozess weiter anzustossen. Bei jedem Beginn eines Workshops wurde der jeweilige Stand der Erhebung (Situationstitel, Situationskreise/Schlüsselsituationen, Aufgabenbereiche) an den Wänden präsentiert, um nahtlos daran anknüpfen zu können. Mit der Zeit entwickelte sich eine zunehmende Zuordnung der einzelnen Stichworte zueinander, was schematisch wie folgt dargestellt werden kann:

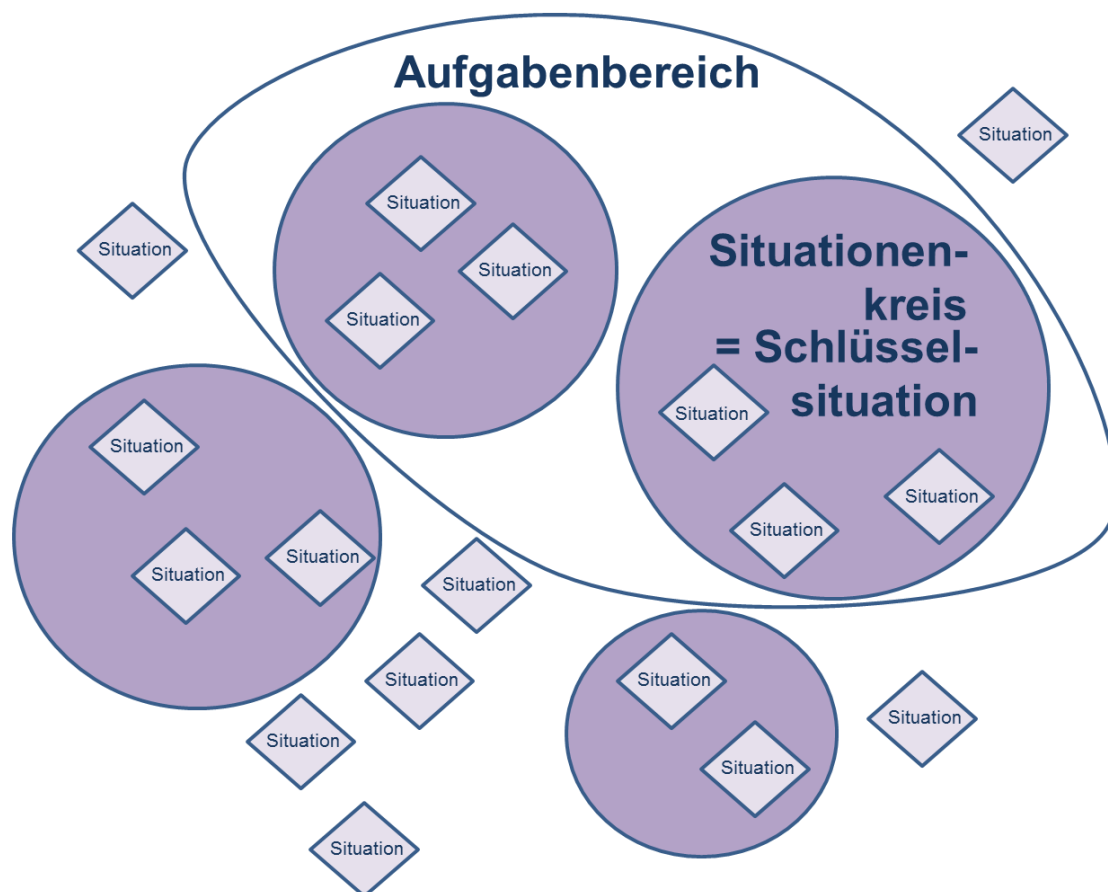


Abbildung 3: Induktiver und deduktiver Typologierungsprozess von Situationen, Situationskreisen (Schlüsselsituationen) und Aufgabenbereichen (eigene Darstellung)

Im Folgenden beschreibe ich nun die drei iterativen Prozesse, die zur Beschreibung und Typologisierung von Situationen, Situationskreisen/Schlüsselsituationen und Aufgabenbereichen führten, genauer. Ich spreche fortan nicht mehr von Situationskreisen, sondern von

Schlüsselsituationen, da wir ja diesen Begriff spezifisch für unser Vorgehen definierten (vgl. Abschnitt 3.2 oder Tov, Kunz & Stämpfli, 2013, S. 35f.).

Narration

Die Expertinnen und Experten teilten sich innerhalb der Themenbereiche Sozialarbeit und Sozialpädagogik in kleinere Untergruppen (zwei bis vier Personen) auf, um sich gegenseitig typische, alltägliche Situationen zu erzählen. Sie wurden aufgefordert, diese Situationen so zu erzählen, wie sie es gewohnt sind, unter Fachkolleginnen und -kollegen Erlebtes zu berichten. Die Schilderung sollte möglichst lebhaft, nah am Geschehen den Fluss der Handlung wiedergeben. Und die Erzählenden sollten von den anderen der Gruppe nur unterbrochen werden, wenn sie sich zu sehr in Kontextschilderungen, Begründungen oder Absichtserklärungen verstiegen, damit sie sich wieder auf das Handlungsgeschehen fokussieren konnten. Nach der Schilderung stellten die Gruppenmitglieder Verständnisfragen, wenn zum Beispiel die Ausgangslage unklar war oder die Handlung nicht nachvollziehbare Sprünge aufwies. Gemeinsam legten sie dann einen Titel für diese Situation fest. Dieser Vorgang verlangt eine erste intersubjektive Verständigung in der Kleingruppe, was nun an dieser Situation das Typische für das berufliche Handeln sei. Der Titel setzt auch den Fokus, unter dem die Situation betrachtet wird. Reihum in der Fokusgruppe geschah dieser Erzähl-, Frage- und Titelsetzungsprozess. Anschliessend schrieben alle ihre Situation auf und verfassten, handschriftlich oder elektronisch direkt auf der Plattform, eine etwa halbseitige Situationsbeschreibung. Diese Grössenordnung bestimmte den Detaillierungsgrad, der für diesen Erhebungsprozess nötig ist. Eine Karte mit dem Situationstitel und einigen Stichworten zur Situation brachten sie an der Pinnwand im Plenum zur Visualisierung an.

Intersubjektive Verständigung und Typologisierung

Wie beschrieben, stellt das Setzen eines Titels für eine Situation eine erste intersubjektive Verständigung dar, die noch im Kontext der Narrationsgruppe geschieht. Wenn sich kleine Untergruppen zusammenfanden, um aus einem Arbeitsbereich deduktiv Situationen abzuleiten, mussten sie sich intersubjektiv darauf verständigen, was sie als typische Situationen dieses Aufgabenbereichs bezeichneten. Des Weiteren bildeten sich vor den Wänden im Plenum situativ weitere kleine Untergruppen, die gemeinsam die Resultate betrachteten und daraus Typologisierungen ableiteten, sei es die Zuordnung von Situationskärtchen zu einer bereits vorhandenen Schlüsselsituation, von Schlüsselsituationen zu Aufgabenbereichen oder die Gruppierung von Situationen zu einer neuen Schlüsselsituation oder zu neuen Aufgabenbereichen. Dazu mussten sie Aspekte finden, welche alle Situationen aufweisen, die zu einer Schlüsselsituation zusammengefasst werden, und daraus generalisierte Merkmale bestimmen und dokumentieren. Man könnte die Situationsmerkmale in Anlehnung an Kelle und Kluge (2010, S. 91f.) auch Charakteristika

nennen, die einen Typ bestimmen, hier eine Schlüsselsituation. Die Schlüsselsituation zeichnet sich dann als Typ aus, der mehrere Situationen unter demselben Titel zusammenfasst und der sich anhand der generalisierten Merkmale definieren lässt. Die Handlung wird jedoch nicht generalisierend beschrieben, sondern immer kontextgebunden und spezifisch. Die Dialektik von Konkretem und Allgemeinen bleibt bei einer Schlüsselsituation erhalten (vgl. Definition in Abschnitt 3.2), wie das auch bei Freires (1973) generativen Themen in ihrer situativen Verankerung der Fall ist. Eine wichtige Rahmensetzung zur Bestimmung der Typen hatten wir von der Projekt- und fachlichen Leitung her vorgegeben. Bei einem Typologisierungsprozess wie bei unserem Forschungsvorhaben stellt sich die Frage, auf welches Abstraktionsniveau man die grundsätzlich unendliche Anzahl von Situationen eines Berufsfeldes typologisieren will. Aus den DACUM-Verfahren lag die Erfahrung vor, dass man ein Berufsfeld wie dasjenige der Sozialen Arbeit anhand von 100 bis 150 Situationen angemessen differenzieren, jedoch nicht zu detailliert beschreiben könne. Das war deshalb die Grössenordnung, die wir anvisierten. Es zeigt sich jedoch erst im Verlauf eines Verfahrens, ob man die typischen Situationen auf dem richtigen Abstraktionsniveau gefunden hat. Wir mussten entsprechend auch die Schlüsselsituationen entweder doch wieder in mehrere Schlüsselsituationen ausdifferenzieren oder mehrere Schlüsselsituationen zu einer neuen zusammenfassen. Ziel war, dass am Ende alle Schlüsselsituationen etwa auf der gleichen Abstraktionsstufe der Typologie lagen.

Diskursive Validierung

In logischer Folge der vorangegangenen Schritte entschieden wir uns, die Validierung der Daten diskursiv zu gestalten. Dies geschah nicht in einem Schritt am Ende der Datenerhebung, sondern laufend während des Erhebungsprozesses. Jeweils am Anfang und am Ende eines Workshops, manchmal sogar dazwischen, nahmen wir alle Personen aus der Fokusgruppe Sozialarbeit oder Sozialpädagogik im Plenum zusammen. Gemeinsam betrachtete man die Ergebnisse an der Wand, diskutierte systematisch alle bereits bestimmten Typologien und entwickelte neue, wenn sie sich abzeichneten. Der Prozess der diskursiven Validierung war in Anlehnung an das DACUM-Verfahren (Norton, 1997) konsensual angelegt.

Zwischen den Workshops wurde für die diskursive Validierung die interaktive virtuelle Plattform genutzt. Im ersten Workshop wurden die Expertinnen und Experten in deren Handhabung eingeführt. Sie verpflichteten sich, die Situationsbeschreibungen zu lesen und die bereits gesetzten Typologien zu sichten. Sie sollten ihre Einschätzung abgeben und kommentieren. Die Assistentinnen arbeiteten die Kommentare ein. Die Ergebnisse wurden dann zu Beginn des nächsten Workshops diskursiv validiert, wozu sämtliche Dokumente der Plattform grossformatig ausgedruckt und an den Pinnwänden angebracht wurden.

Am Ende des Erhebungsprozesses wurde in einer zusätzlichen diskursiven Validierung in den beiden Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, die Vollständigkeit der erhobenen Schlüsselsituationen und Aufgabenbereiche überprüft. Die Expertinnen und Experten wurden aufgefordert, nochmals systematisch ihren Wochenablauf durchzugehen und zu prüfen, ob sie auf fehlende typische Situationen und Aufgabenbereiche stiessen. Gleichzeitig wurde überprüft, ob die verschiedenen Arbeitsfelder der Sozialarbeit oder Sozialpädagogik bei den kontextbezogenen Situationsbeschreibungen berücksichtigt waren und die verschiedenen sozialen Probleme wie auch Zielgruppen aufgriffen. Es war uns wichtig, dass sich in den konkreten Situationsbeschreibungen die Heterogenität des Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit widerspiegelte. Wenn wichtige Zielgruppen oder soziale Probleme fehlten, wurden dazu noch weitere Situationen beschrieben und einer Schlüsselsituation zugeordnet.

Als letzter Schritt der Erhebung sollten die nach Sozialarbeit und Sozialpädagogik getrennten Daten in eine gemeinsame Sammlung der Schlüsselsituationen überführt und dabei auch die Zukunftsperspektiven eingeholt werden.

Im letzten Workshop wurden die beiden Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, zusammengelegt, um zu sehen, ob man sich auf eine ***gemeinsame Typologie*** verständigen konnte. Die beiden Fokusgruppen stellten sich je ihre gesammelten Aufgabenbereiche und Schlüsselsituationen vor. Es zeigten sich grosse Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede. Wegen Zeitknappheit konnte in der Gesamtgruppe nicht mehr konsensual eine gemeinsame Typologie erarbeitet werden. Man entschied jedoch einstimmig, dass die Projekt- und fachliche Leitung die Zusammenführung auf der Basis der Typologie der Sozialarbeit vornehmen soll. Diese Typologie umfasste mehr Aufgabenbereiche als diejenige der Sozialpädagogik (vgl. Abbildung 28 im Anhang), und man war der Meinung, dass der Grossteil der Schlüsselsituationen der Sozialpädagogik diesen Aufgabenbereichen subsumiert werden könne.

Da die Fokusgruppe Sozialpädagogik noch nicht mit den Beschreibungen ihrer Situationen fertig war, nutzte sie die verbleibende Zeit für diese Beschreibungen. So übernahm statt der Gesamtgruppe die Fokusgruppe Sozialarbeit die letzte Aufgabe, eine ***Zukunftsperspektive*** für das Berufsfeld der Sozialen Arbeit zu entwickeln und zu antizipieren, mit welchen Schlüsselsituationen die Professionellen in etwa fünf Jahren konfrontiert sein werden. Die Gruppe kam wegen Zeitmangels jedoch nicht mehr dazu, Situationen zu beschreiben, sondern konnte nur noch Themen nennen, welche in Zukunft wichtig würden.

Am Ende dieser Projektphase waren in den beiden Fokusgruppen, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, gemäss dem Verständnis der Expertinnen und Experten von der damaligen aktuellen Berufspraxis der Sozialen Arbeit alle Schlüsselsituationen und die Aufgabenbereiche erhoben und je in einer Übersicht sowie auf der Plattform dokumentiert. Die Fokusgruppe Sozialarbeit hatte zusätzlich die zukünftigen Themen benannt.

Dokumente, die diesen Forschungsprozess illustrieren, sind im Anhang zu finden.

3.3.3 *Datenauswertung und -interpretation durch die Forschungsprojektgruppe von Oktober 2005 bis Februar 2006*

Die Gründung der Fachhochschule Nordwestschweiz per 1.1.2006 und die Fusion von drei bisherigen Hochschulen zur Hochschule für Soziale Arbeit FHNW veränderte die Rahmenbedingungen derart, dass das Projekt nicht mehr in der intendierten Weise zu Ende geführt werden konnte. Die Zusammenführung der beiden Typologien Sozialarbeit und Sozialpädagogik konnte nicht mehr durch intersubjektive Verständigung gemeinsam mit den Expertinnen und Experten vollzogen und die Ergebnisse nicht mehr mit ihnen diskursiv validiert werden. In der Gesamtgruppe war aus Zeitgründen nur noch entschieden worden, die Typologie der Sozialpädagogik unter diejenige der Sozialarbeit zu subsumieren und sie, falls nötig, zu erweitern. Diese Aufgabe musste nun die Projekt- und fachliche Leitung zusammen mit den wissenschaftlichen Assistentinnen zu Ende bringen (im Folgenden sprechen wir in diesem Zusammenhang von der «Forschungsprojektgruppe»). Es ergab sich so eine Auswertungs- und Interpretationsphase des Projektes, die wir in dieser Weise nicht geplant hatten. Die Forschungsprojektgruppe setzte sich aus zwei Fachkräften, die von ihrem Hintergrund eher ein sozialarbeiterisches Verständnis hatten (Katharina Gerber und ich), und zwei Fachpersonen mit sozialpädagogischen Wurzeln (Johanna Kohn und Monika Engesser) sowie dem wissenschaftlichen Begleiter, der mit dem DACUM-Verfahren vertraut war (Beat Keller), zusammen. Alle fünf Beteiligten verfügen über ein theoretisch verankertes, sozialwissenschaftliches Verständnis von Sozialer Arbeit.

Im Folgenden stelle ich nun dar, wie die Sammlung der Schlüsselsituationen für die Soziale Arbeit durch diese Forschungsprojektgruppe fertiggestellt wurde.

In einem ersten Schritt wurde **die Typologie der Aufgabenbereiche der Sozialpädagogik unter diejenige der Sozialarbeit subsumiert**. Zu diesem Zweck verglichen wir die Aufgabenbereiche und ordneten die Schlüsselsituationen der Sozialpädagogik aus ähnlichen oder gleichen Aufgabenbereichen denjenigen der Sozialarbeit zu. Aufgabenbereiche der Sozialpädagogik, die sich nicht subsumieren liessen, fügten wir zusätzlich hinzu. Abbildung 28 im Anhang zeigt diese Zuordnung und lässt erkennen, dass die beiden Typologien auf der Ebene der Aufgabenbereiche sehr ähnlich waren.

In einem zweiten Schritt ging es darum, diese **Zuordnung auf der Ebene der Schlüsselsituationen zu überprüfen. Dazu wurden in einem aufwendigen Interpretationsverfahren die Situationsmerkmale der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Schlüsselsituationen verglichen.** Die beiden wissenschaftlichen Assistentinnen entschieden anhand der Situationsmerkmale für jede einzelne Schlüsselsituation der Sozialpädagogik, wo genau sie einzuordnen war. Es gab dabei folgende Möglichkeiten der Zuweisung:

- Die Zuweisung zum Aufgabenbereich der Sozialarbeit stimmte. Die Schlüsselsituation konnte dem Titel einer Schlüsselsituation der Sozialarbeit subsumiert werden.
- Die Zuweisung zum Aufgabenbereich der Sozialarbeit stimmte. Die Schlüsselsituation konnte aber keinem Titel einer Schlüsselsituation der Sozialarbeit subsumiert werden. Sie wurde als eigene Schlüsselsituation in diesem Aufgabenbereich aufgenommen.
- Die Zuweisung zum Aufgabenbereich der Sozialarbeit stimmte nicht. Sie wurde entsprechend einem anderen Aufgabenbereich zugeordnet und dort einem Titel einer bestehenden Schlüsselsituation subsumiert.
- Die Zuweisung zum Aufgabenbereich der Sozialarbeit stimmte nicht. Sie wurde entsprechend einem anderen Aufgabenbereich subsumiert, passte aber zu keinem Titel einer bestehenden Schlüsselsituation und wurde als eigene Schlüsselsituation in diesen Aufgabenbereich aufgenommen.
- Schlüsselsituationen liessen sich nicht klar zuordnen.

Abbildung 29 im Anhang zeigt solche Zuordnungen von sozialpädagogischen Schlüsselsituationen.

Aus diesem Vergleich entstand eine Auflistung sämtlicher Schlüsselsituationen aus Sozialarbeit und Sozialpädagogik nach der Aufgabenbereichstypologie der Sozialarbeit. Um zu kennzeichnen, woher die Schlüsselsituation kam, wurde an den Anfang des Titels jeweils «SA» für Sozialarbeit und «SP» für Sozialpädagogik gesetzt. Diese Zuordnung wurde dann von allen Mitgliedern der Forschungsprojektgruppe individuell gesichtet und kommentiert – ein Vorgang, der in Abbildung 30 im Anhang dargestellt ist. Anschliessend verständigten wir uns in der gesamten Forschungsprojektgruppe über die einzelnen Zuordnungsvorschläge, offene Fragen und Unklarheiten und nahmen gemeinsam die entsprechenden Typologisierungen vor.

Es stellte sich in diesem Prozess heraus, dass **gewisse Schlüsselsituationen der Sozialpädagogik** sich nicht auf der gleichen Abstraktionsstufe befanden wie die Mehrheit aller Schlüsselsituationen. Sie **stellten vielmehr Ressourcen dar**, die bei der Gestaltung von Situationen zum Einsatz kommen (z.B. Familien-Soziogramm erstellen; vgl. Abbildung 32 im Anhang).¹⁰ Wir wollten an den ursprünglich von

¹⁰ Diese Setzung ist abhängig vom Erwartungshorizont, welche Schlüsselsituationen von Professionellen zu gestalten sind. Wenn man Situationen für Studienanfängerinnen und -anfänger beschreiben würde, wäre die Situation «Familien-Soziogramm erstellen» sicher eine zu erlernende Situation. Hingegen von einer berufstätigen Person wird erwartet, dass sie komplexere Situationen gestalten kann. Ein Soziogramm erstellen können würde nur noch als Fähigkeit

den Expertinnen und Experten aus der Praxis erhobenen Daten möglichst wenig ändern, weshalb wir diese Schlüsselsituationen einfach so belassen und in einem neuen Bereich «Ressourcen» zusammengefasst haben, auch wenn dadurch die Logik der Typologie nicht mehr ganz stringent war. Der letzte Schritt bestand also darin, Schlüsselsituationen als Ressourcen zu bezeichnen, was ich in Abbildung 31 im Anhang exemplarisch darstelle.

Die Sammlung der Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit war damit in der gesamten Forschungsprojektgruppe diskursiv validiert worden.