

Schulsozialarbeit in multiprofessionellen Teams an sächsischen Schulen

BA– Thesis

zur Erlangung des Bachelor of Arts in

Sozialpädagogik und -management

Fachhochschule Dresden- Private Fachhochschule GmbH

University of Applied Sciences

vorgelegt von

Marie Paul

(Matrikel-Nr. 502394)

Erstgutachter*in: Prof. Dr. Katrin Pittius

Zweitgutachter*in: Dipl.- Soz. Kathleen Hänel

Dresden, den 23.07.2025

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	I
Abkürzungsverzeichnis	II
1 Einleitung	1
2 Grundlagen der Schulsozialarbeit und Schule	4
2.1 Schulsozialarbeit	4
2.1.1 Definition und Rechtsgrundlage	4
2.1.2 Theorie der Lebensweltorientierung nach Thiersch (1986).....	7
2.1.3 weitere Handlungsprinzipien	11
2.2 Schule	13
2.2.1 Bildungswesen und Rechtsgrundlage	13
2.2.2 Erziehungs- und Bildungsauftrag	14
2.3 Ausgangslage Kooperation Schulsozialarbeit und Schule	16
3 multiprofessionelle Teams	17
3.1 Team	17
3.1.1 Teamentwicklung nach Tuckman/ Jensen (1977).....	18
3.1.2 Kasseler Teampyramide nach Kauffeld (2001).....	20
3.1.3 Team- und Organisationskultur	21
3.2 Multiprofessionalität.....	22
3.3 Kooperation in multiprofessionellen Teams.....	24
3.3.1 Kooperationsmodelle	25
3.3.2 Kooperationsintensität	26
4 Forschungsdesign	28
4.1 Forschungsrichtung und -methode	28
4.2 Sampling	30
4.3 Durchführung	30
4.4 Auswertungsverfahren.....	31
4.5 Methodische Reflexion	32
5 Forschungsergebnisse.....	33

5.1 Darstellung der Ergebnisse	33
5.2 Interpretation der Ergebnisse	35
5.2.1 Bedingungen auf der Ebene der Struktur	35
5.2.2 Bedingungen auf der Ebene der Organisation	40
5.2.3 Bedingungen auf der Ebene des Individuums	44
6 Fazit.....	48
Literaturverzeichnis.....	51

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kasseler Teampyramide (eigene Darstellung nach Philipp 2024: 28) .20	
Abbildung 2: Weitere Professionen an Schulen (eigene Darstellung nach Deutsche Telekom Stiftung 2023: 3)	23
Abbildung 3: Kooperationsstufen (eigene Darstellung in Anlehnung an Spies/ Pötter 2011: 31 ff.).....	26

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Sachsen
GG	Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland
i.V.m.	in Verbindung mit
LaSuB	Landesamt für Schule und Bildung
LJHG	Landesjugendhilfegesetz Freistaat Sachsen
m.E.	meines Erachtens
mpT	multiprofessionelles Team
mpTs	multiprofessionelle Teams
SächsSchulG	Sächsisches Schulgesetz
SGB VIII	Achtes Sozialgesetzbuch
Statista	Statistisches Bundesamt
StGb	Strafgesetzbuch

1 Einleitung

Multiprofessionellen Teams wird immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Durch kooperierende Arbeit soll, Schule und Kinder- und Jugendhilfe miteinander verknüpft, für die ganzheitliche Bildung sowie die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen Sorge tragen. (Vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 119.) Diese Ansicht wurde noch nicht immer vertreten. Im achten Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (1990) stand geschrieben, dass Kinder- und Jugendhilfe nur außerhalb der Schule tätig sein darf (vgl. BMFSFJ 1990: 75). Mit dem 17. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2024) hat sich dieser Blickwinkel allerdings immens gewandelt. Darin wird diskutiert, inwieweit Schulsozialarbeit eine eigene Profilschärfe hat, um in der Kooperation mit Lehrer*innen gelingende Beziehungen herzustellen, die es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, die Ressourcen der Institution Schule für die Persönlichkeitsentwicklung förderlich zu nutzen, alternative Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen und vielfältige Angebote zur Verfügung zu stellen (vgl. BMFSFJ 2024: 382 ff.).

„Es geht darum, gemeinsam Verantwortung für das Wohl der Schülerinnen und Schüler zu übernehmen statt zu delegieren, arbeitsteilige Vorgehen zu definieren statt gegeneinander auszuspielen, interdisziplinäre Lösungsansätze zu favorisieren statt auf einer Einzelmaßnahme zu beharren.“ (Drilling 2009: 66 f.)

Diese Aussage von Drilling (2009) fasst die Aufgabe und gleichzeitig bestehenden Herausforderungen für Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen treffend zusammen, wenn es darum geht, gemeinsam in einem multiprofessionellen Team (mpT) zu arbeiten. Die zu bewältigenden Anforderungen am Lernort¹ Schule sind vielfältig und nehmen in ihrer Varianz eher zu anstatt ab. Digitalisierung, demografischer Wandel, Geschlechterrollenwandel und eine starke Individualisierung sind nur beispielhaft für momentan bestehende Veränderungen, die auf die Gesellschaft und somit ebenfalls auf Kinder, Jugendliche, Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen wirken. (Vgl. Nönnig 2018: 20 ff.) Vor allem Lehrer*innen stellt dies vor die große Hürde, das Kerngeschäft des Unterrichts für alle Kinder und Jugendliche mit dem Blick für jede individuelle (Schüler*innen-)Persönlichkeit mit seinen* ihren einzigartigen Fähigkeiten und Bedarfen zu verbinden (vgl. van Ackeren/ Klemm/ Kühn 2015: 194) sowie sich auf

¹ Im Laufe dieser Arbeit wird nicht vom Standort Schule gesprochen, wie es in der Praxis üblich ist, sondern vom Lernort Schule. Der Begriff Lernort symbolisiert stärker als Stand- oder Bildungsort, welche immense Aufgabe an Schule tätige Personen haben, Kinder und Jugendliche ganzheitlich in ihrem Lernen zu unterstützen und zu begleiten. Am Lernort Schule verbringen Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Entwicklungszeit (vgl. Hofmann 2025: 10). Schule muss sich weiter für sozialpädagogische Arbeit öffnen, um den Lebenswirklichkeiten der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden (vgl. Thiersch/ Böhnisch 2014: 44).

eine heterogenere Ausgestaltung der Schüler*innengruppe einzustellen (vgl. Bogedan 2018: 106).

Das Sächsische Staatsministerium für Kultus (SMK) veröffentlichte im Mai 2024 ein Strategiepapier zum Bildungsland Sachsen 2030. Darin sind 16 strategische Ziele und 64 Maßnahmen beschrieben, die den gesellschaftlichen Veränderungen am Lernort Schule Rechnung tragen sollen. Unter dem Punkt Professionalisierung ist das erste Ziel, dass mpTs die „gemeinsame Verantwortung für schulisches Lernen tragen und [...] die Handlungsfähigkeit der sächsischen Schulen vor Ort [sichern sollen]“ (SMK 2024: 60).

Das Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, aufgrund empirisch erhobener Daten, abzubilden, was bei der Implementierung von mpTs an sächsischen Schulen beachtet werden muss, damit die zahlreichen fachlichen und methodischen Stärken der einzelnen Professionen und Berufsgruppen wirksam gebündelt werden können (vgl. Haude/Volk/Fabel-Lamla 2018: 78). Der Fokus liegt dabei auf den Bedingungen für die Berufsgruppe der Schulsozialarbeiter*innen. Die, dieser Arbeit zugrunde liegende, Forschungsfrage, lautet, welche Rahmenbedingungen Schulsozialarbeit im Kontext multiprofessioneller Teams am Lernort Schule braucht. Die zusammengetragenen Erkenntnisse dieser Arbeit aus der Praxis der Schulsozialarbeit sollen als Grundlage für die weitere Ausgestaltung der Strategien des Bildungslandes Sachsen 2030 dienen und werden der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V. zur Verfügung gestellt.

In Sachsen sind im Schuljahr 2023/ 2024 32.881 Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen beschäftigt gewesen (vgl. Statista 2025: o.S.) und es gab nach Aussage der GEW 640 Vollzeitstellen für Schulsozialarbeit. Ins Verhältnis gesetzt, bedeutet dies, dass auf 100 Lehrpersonen 1,9 Schulsozialarbeiter*innen kommen. Da stellt sich die Frage, wie es bei diesem Ungleichverhältnis von Professionen zu einem kooperierendem Miteinander anstatt einem Neben- oder sogar Gegeneinander kommen kann (vgl. Weimann-Sandig 2022: 11). Thiersch stellte dieses Ungleichgewicht bereits provokant dar:

„Ist die Ehe von Sozialarbeit und Schule nicht deshalb ein sehr unglückliches Vorhaben, weil Schule institutionalisiert, verfestigt, gesellschaftlich relevant, Sozialarbeit ihr gegenüber aber eher unsicher, schwach und randständig ist? Die beiden meinen zu heiraten, es wird aber nur das Bündnis zwischen dem Hausherrn und einer Haushaltshilfe- (die allerdings, dem Zug der Zeit folgend, mit emanzipatorischem

Selbstbewusstsein ausgestattet ist- was ja nichts daran ändert, dass sie weitgehend niederen Diensten zugeordnet bleibt.“ (Thiersch 1979 zitiert nach Horstkemper 2011: 131).

Schulsozialarbeit ist in der Kooperation mit Lehrer*innen ein gut erforschtes Feld (vgl. Haude/ Volk/ Fabel- Lamla 2018: 78). Im Laufe dieser Arbeit wird das durch verschiedene Forschungsstände immer wieder sichtbar. Gleichwohl ist zu sagen, dass ein Forschungsdesiderat dahingehend besteht, dass über diese Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe hinausgeschaut wird (vgl. Speck/ Olk/ Stimpel 2011: 71). Vertiefende Erkenntnisse, wie die Kooperation konkret gestaltet werden kann, hinsichtlich Gesprächsgestaltung, Positionierung von verschiedenen Berufsgruppen im Team zueinander und wie dies an der einzelnen Schule verankert werden kann, fehlen bislang ebenso signifikant (vgl. Idel et al. 2019: 35 f.). Multiprofessionelles Arbeiten bezieht sich nicht nur auf Schulsozialarbeit und Lehrer*innen. Da es jedoch hauptsächlich fundierte Aussagen zu diesen beiden Professionen gibt, werden diese als Ausgangspunkt genommen. Der Blick dieser Arbeit richtet sich zudem ebenfalls auf notwendige Bedingungen für Schulsozialarbeiter*innen in mpTs, so dass Ableitungen aus dieser vorliegenden Forschung gezogen werden.

Zunächst wird, nach dieser Einleitung, in Kapitel zwei ein Überblick über Schulsozialarbeit und Schule gegeben. Zugrundeliegende gesetzliche Anforderungen, Aufträge und Handlungsprinzipien werden dargestellt. Die Theorie der Lebensweltorientierung nach Thiersch (1986) wird angebunden. Nachfolgend findet in Kapitel drei, ausgehend von den Begriffen Team und Multiprofessionalität, die Betrachtung von Teamentwicklung nach Tuckman/ Jensen (1977) sowie der Kasseler Teampyramide nach Kauffeld (2001) statt. Außerdem werden mögliche Kooperationsformen und -intensitäten in multiprofessionellen Teams vorgestellt. In Kapitel vier wird das Forschungsdesigns dargestellt, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, woraufhin in Kapitel fünf die Ergebnisse dieser Forschung dargelegt, interpretiert und diskutiert werden. Abschließend folgt im letzten Kapitel das Fazit, welches neben der konkreten Beantwortung der Forschungsfrage auch einen Ausblick für die sozialpädagogische Praxis bereithält.

2 Grundlagen der Schulsozialarbeit und Schule

Wie bereits in der Einleitung beschrieben hat die Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule in den letzten Jahren immer weiter an Beachtung gewonnen und Auseinandersetzungen über die gemeinsame Arbeit für Kinder und Jugendliche sind in Bewegung gekommen (vgl. Knauer 2010: 35). Hierbei existieren sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede, die sich in ganz verschiedenen Dimensionen zeigen (vgl. Speck 2022: 46). Im Folgenden werden zunächst beide Institutionen getrennt betrachtet, um die jeweiligen gesetzlichen Grundlagen, Grundsätze und Handlungsprinzipien² aufzuzeigen. Die Betrachtung bezieht sich vordergründig auf den Freistaat Sachsen, da durch den Föderalismus Deutschlands die Bildungslandschaften doch sehr divers sind und sich die vorliegende Bachelorarbeit explizit mit sächsischen Schulen auseinandersetzt (vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 36; El- Mafaalani 2024: 91 ff.).

2.1 Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit ist ein Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe am Lernort Schule und stellt somit eine bedeutende Schnittstelle zwischen zwei Systemlogiken dar (vgl. Deinet 2010: 113). Wie Schulsozialarbeit dabei definiert werden kann, auf welcher rechtlichen Grundlage dieses Arbeitsfeld fußt und was wesentliche Handlungsprinzipien darstellen, wird in den folgenden Unterpunkten ausgeführt. Die theoretische Einordnung zur Lebensweltorientierung nach Thiersch (1986) wird dabei ebenso vorgenommen.

2.1.1 Definition und Rechtsgrundlage

Schulsozialarbeit zu definieren, ist nicht eindeutig möglich. Bereits die vorherrschenden Begrifflichkeiten sind in Deutschland verschieden. Schulsozialarbeit ist, wie in Sachsen verwendet, der gängigste Begriff, allerdings gibt es ebenso diverse Definitionen. In den 2000er Jahren gab es beispielsweise 11 Definitionen, was eine klare Bestimmung des Arbeitsfeldes nur schwerlich zulässt. Dieser Arbeit liegt primär die Definition von Speck (2022) zu Grunde, da Speck ein populärer Erziehungswissenschaftler ist und häufig zitiert wird. So stützt sich z.B. die GEW Rheinland- Pfalz auf Specks Definition und auch dem 17. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung liegt die Definition von Speck zugrunde (vgl. BMFSFJ 2024: 380).

² Die Begriffe Grundsätze und Handlungsprinzipien werden in dieser Arbeit synonym verwendet. In der Literatur ist dies unterschiedlich gehandhabt. Eine spezifische Unterscheidung wird u.a. von Baier (2011) und Speck (2022) vorgenommen. Ein genaueres Verständnis für die Rolle von Schulsozialarbeiter*innen kann m.E. dadurch klargestellt werden.

Speck versteht Schulsozialarbeit als kontinuierliches Angebot an Schulen, das Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung, sowohl unter anderem persönlich als auch schulisch, unterstützt und Lehrer*innen berät, sowie zu „einer schülerfreundlichen Umwelt“ (Speck 2022: 44) beiträgt (vgl. Speck 2022: 35 ff.). Drilling (2009) nimmt in die Definition noch die konkreten Lebenswelten mit in den Blick, innerhalb derer die Förderung zum Wohl der jungen Menschen erfolgen soll (vgl. Drilling 2009: 95). Dieser Bezug zur Lebenswelt ist ein Zentraler, weshalb an dieser Stelle darauf verwiesen wird. Bei den im Kapitel 2.1.2 folgenden Grundsätzen und Handlungsprinzipien wird das noch weiter ausgebaut. Schulsozialarbeit hat somit eine Integrationsfunktion der Lebenswelt von Kindern und Jugendliche in bestehende Systeme wie Gesellschaft und Schule (vgl. Spies/ Pötter 2011: 51; Drilling 2009: 95 ff.), sowie eine Vermittlung- und Interpretationsfunktion hinsichtlich der individuellen Erfahrungen inner- und außerhalb der Schule von Kindern und Jugendlichen (vgl. Grossmann/ Stickelmann 1982: 54 f.). Schulsozialarbeit stellt somit eine Brückenfunktion zwischen unterschiedlichen Systemen dar, hauptsächlich zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Deinet 2010: 113). Der Schulsozialarbeit liegt ein ganzheitliches Bildungsverständnis zugrunde. Bildung findet an unterschiedlichen Orten, zu mannigfaltigen Zeiten und durch verschiedene Beeinflussung statt. Während formelles Lernen durch Regeln, klare Abläufe und Intentionen und meist verpflichtend stattfindet, wie dies überwiegend am Lernort Schule vorzufinden ist, so vollzieht sich nicht- formelles Lernen zwar auch in organisierter Form, jedoch ist hierbei die Teilnahme freiwillig. Nicht- formelle Bildung findet demnach beispielsweise in Vereinen, durch Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sowie in Arbeitsgemeinschaften an Schulen statt. Informelles Lernen als drittes Setting von Bildung ergibt sich nebenher, ungeplant und eher als Anregung. So können sich zum Beispiel soziale Kompetenzen innerhalb eines Beratungsgesprächs mit einem Kind oder Jugendlichen in der Schulsozialarbeit vor allem durch die bereitgestellte Umgebung und die Gesprächsatmosphäre entwickeln. Merkt das Kind oder der*die Jugendliche, dass der*die Schulsozialarbeiter*in aktiv zuhört, so wird er*sie möglicherweise lernen, die eigenen Gefühle oder Bedürfnisse besser auszudrücken. Informelles Lernen ist situationsabhängig und nicht planbar. Schulsozialarbeit kann mit diesem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das heißt vom Herstellen von nicht- formellen Bildungsangeboten sowie informellen Bildungsanlässen, das Lernen und die Bildung in der Schule einerseits unterstützen als auch weiterentwickeln. (Vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 69 ff.).

Seit 2021 ist Schulsozialarbeit mit einem eigenen Paragrafen im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) verankert, was der gestiegenen Bedeutung von Schulsozialarbeit Rechnung trägt (vgl. BMFSFJ 2024: 380). Der §13a SGB VIII bildet für alle Bundesländer die Grundlage für das Verständnis von Schulsozialarbeit, wobei festgeschrieben ist, dass Länderrecht Näheres regelt. Schulsozialarbeit wird in diesem Sinne „jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt“ (§ 13a SGB VIII). Das bedeutet, dass es für alle Schüler*innen zugänglich sein sollte. Des Weiteren ist festgehalten, dass die Träger der Schulsozialarbeit mit den Schulen zusammenarbeiten sollen, um ihre Aufgaben zu erfüllen.

Ausgehend davon gelten die Bestimmungen zur Schulsozialarbeit des Landesjugendhilfegesetzes des Freistaates Sachsen (LJHG). Im § 21 LJHG wird die mögliche Trägerschaft durch freie und öffentliche Jugendhilfeträger festgeschrieben. Außerdem wird der Bezug zum Schulgesetz (SächsSchulG) hergestellt. Im § 1 Abs. 4 S. 3 und 4 SächsSchulG ist bestimmt, dass Schulsozialarbeit mit angemessenem Umfang allen Schulformen und allen Schulstufen zur Verfügung stehen soll und die Träger der Jugendhilfe mit der Schule zusammenarbeiten.

Festzuhalten ist, dass in Sachsen das Jugendamt Träger von Schulsozialarbeit ist. Meist wird diese Aufgabe nach § 4 Abs. 2 SGB VIII im Rahmen des Subsidiaritätsprinzips³ von freien Trägern übernommen. Dies ist im Vergleich zu anderen Bundesländern keine Selbstverständlichkeit. Die Dienst- und Fachaufsicht wird somit nicht von der Schule übernommen, sondern obliegt der Kinder- und Jugendhilfe. Dieser Fakt stellt für die Gelingensbedingungen einen wichtigen Punkt dar und wird an späterer Stelle nochmal vertiefend ausgeführt. (Vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 230 ff.)

Durch die Anbindung an das SGB VIII ist grundlegend auch § 1 SGB VIII für die Schulsozialarbeit geltend. Dieser Paragraf gesteht Kindern und Jugendlichen das Recht auf Erziehung zu gemeinschaftsfähigen und selbstbestimmten Personen zu. Diese rechtliche Grundlage bildet wiederum die Basis für die Handlungsprinzipien der Kinder- und Jugendhilfe und damit auch für die Schulsozialarbeit. Ebenso zählt § 81 SGB VIII für die Schulsozialarbeit, indem bestimmt ist, dass die öffentliche Jugendhilfe mit Schulen zusammenarbeiten soll.

³ Das Subsidiaritätsprinzip ist im § 4 Abs. 2 SGB VIII geregelt und besagt, dass staatliche Einrichtungen Leistungen nur dann zur Verfügung stellen, wenn freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe nicht dazu fähig oder vorhanden sind. Weiterführende Gedanken, auch hinsichtlich der geschichtlichen Entstehung, sind u.a bei Klie (2021) nachzulesen.

2.1.2 Theorie der Lebensweltorientierung nach Thiersch (1986)

Schulsozialarbeit als Teil der Kinder- und Jugendhilfe hat als primäre Zielgruppe, genau wie Schule, Kinder und Jugendliche, die es in ihrer Entwicklung zu unterstützen gilt. Außerdem kann Schulsozialarbeit dabei unterstützen, Bildungsbenachteiligung abzuschwächen, indem Kinder und Jugendliche darin unterstützt werden, eine Passung zwischen dem Bildungssystem und ihrer Lebenswelten herzustellen. (Vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2017: 4.)

Die Theorie der Lebensweltorientierung nach Thiersch (1986) stellt einen zentralen Grundsatz der Schulsozialarbeit dar und trägt wesentlich zum Selbstverständnis der Schulsozialarbeiter*innen bei. In der Literatur wird sowohl von dem theoretischen Konzept der Lebensweltorientierung als auch der Theorie der Lebensweltorientierung gesprochen. Im Folgenden wird der Begriff der Theorie verwendet, wobei an dieser Stelle keine Differenzierung zwischen theoretischem Konzept und Theorie aufgemacht wird. Mit dem Achten Jugendbericht der Bundesregierung (1990) wurde erstmals konkret die lebensweltorientierte Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe gefordert. Aufgrund der damaligen Veränderungen der Lebenslagen und der demographischen Entwicklung wurde dadurch versucht, eine einheitliche Handlungslogik für die Kinder- und Jugendhilfe zu schaffen. (Vgl. BMFSFJ 1990: 12 ff.) Unter Punkt 3.3 wird der Begriff der Profession noch einmal näher betrachtet. Vorwegnehmend auf die Frage der Profession der Sozialen Arbeit kann die Lebensweltorientierung als eine Schnittmenge des professionellen Handelns dargestellt werden, die handlungsfeldübergreifend für alle in der Sozialen Arbeit tätigen Personen zählt und somit ein eigenes Denken verkörpert (vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 38). Mit der Theorie der Lebensweltorientierung folgte auch eine Abkehr vom defizitorientierten Denken und eine Schärfung der Sozialen Arbeit wurde dadurch möglich. Es wurde ab da versucht, den Wirklichkeiten der Adressat*innen gerecht zu werden, ein Verstehen derer Lebenswelten zu ermöglichen und eine ganzheitliche Sicht zu wahren. (Vgl. Thiersch/ Böhnisch 2014: 18 ff.) Die Lebenswirklichkeiten werden als „Rohstoff“ (Thiersch 2009: 17) gesehen, mit denen Sozialarbeiter*innen arbeiten. Ausgangspunkt für die Betrachtung sind die individuellen Lebensverhältnisse von Menschen, die sich in Raum und Zeit widerspiegeln. Der Mensch wird stets in Verknüpfung mit den eigens vorherrschenden Lebensverhältnissen, dem unmittelbaren Alltag, verknüpft und nicht davon losgelöst betrachtet. (Vgl. Thiersch 2001: 351 f.) Dies beinhaltet, dass die Lebensumstände, in denen sich ein Mensch befindet, als Gegeben angesehen werden, die bewältigt werden müssen und an denen es anzusetzen gilt.

Dafür braucht es Sozialarbeiter*innen, die sich den Lebenswelten offen gegenüber zeigen und Unterstützung durch gemeinsames Aushandeln und Anhören der jeweiligen Positionen gestalten. (Vgl. Thiersch 2009: 16 ff.) Die Perspektive des*der Einzelnen, die individuelle Aneignung und Bewältigung des Alltags stehen bei der Lebensweltorientierung im Vordergrund. Dabei muss stets bedacht werden, dass die soziale Natur des Menschen dazu führt, dass das Individuum häufig in ein soziales Netz eingebunden ist, was ebenso mit Beachtung finden muss. (Vgl. Thiersch/ Böhnisch 2014: 42 ff.) Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen der Wertschätzung für die Lebenswelt der Adressat*innen als auch zwischen möglichen, zumutbaren Notwendigkeiten der Verhaltensänderung. Eine Praxis der Lebensweltorientierung fordert Offenheit, neben dem Wahrnehmen und Verstehen der Realität der Adressat*innen, auch in Bezug auf Reflexionsfähigkeit, um willkürlich mächtiges Handeln zu vermeiden. (Vgl. Grunwald 2021: 546 ff.) Zudem sind nicht nur Adressat*innen in soziale Netzwerke eingebunden. Auch in der Kooperation mit anderen Berufsgruppen und Professionen, ist es stets erforderlich, das professionelle Unterstützen hinsichtlich des eigenen Auftrags und des Bedarfes zu hinterfragen und an der Lebenswirklichkeit der Adressat*innen auszurichten. (Vgl. Thiersch 2009: 21 f.) Nach Thiersch (1986) bedeutet Lebensweltorientierung, mit den Adressat*innen ins Gespräch zu kommen, sich zu verständigen, dadurch individuelle Sichtweisen zu verstehen, alltagsnahe Ressourcen aufzudecken und diese für die Alltagsbewältigung der Adressat*innen nutzbar zu machen. Im Sinne der Selbsttätigkeit⁴ können Veränderungsmöglichkeiten entdeckt und von den Adressat*innen umgesetzt werden. Adressat*innen erleben sich dabei als selbstwirksam. (Vgl. Lambers 2018: 98 ff.; Thiersch 2009: 60.) Dadurch kann es zu einem „gelingendere[m] Alltag“ (Lambers 2018: 100) kommen. Dies stellt auch in dem speziellen Feld der Schulsozialarbeit ein großes Ziel für das Lernen und Leben in der Schule für Schüler*innen, Lehrer*innen und für weitere an Schule Tätigen dar (vgl. Gottschalk- Scheibenpflug 1982: 75). Schule ist ein Teil der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, sie prägt deren Alltag und gibt dadurch einen Zugang zu den Wirklichkeiten der Kinder und Jugendlichen frei. Bereitgestellte Angebote müssen sich an den Bedürfnissen, Interessen und Bedarfen der Kinder und Jugendlichen orientieren, sowie Gegebenheiten des Schulstandortes mit einbeziehen.

⁴ Vergleichbar ist die Befähigung zur Selbsthilfe mit Montessoris Ansatz (1907), der nach wie vor überwiegend für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen prägend ist und Kinder dabei unterstützt, dass sie etwas selbst tun können („Hilf mir, es selbst zu tun“). Manche reformpädagogischen Grundschulen arbeiten ebenso danach. (Vgl. Fiskus/ Kraft 2011: 9 ff.)

Dies zu realisieren, setzt Partizipation voraus, denn nur so kann aus eigenen Mutmaßungen und Beobachtungen, der konkrete Weg zu dem Alltag eröffnet werden. (Vgl. Biebricher 2011: 223 ff.)

Sowohl zu Beginn der Theorieentwicklung Ende der siebziger Jahre als auch heute gibt es kritische Betrachtungen der Theorie der Lebensweltorientierung nach Thiersch (1986). An dieser Stelle werden einige Kritikpunkte dargelegt, für die Vertiefung wird weitere Literatur⁵ empfohlen. Zum einen wird der Bezugspunkt des Alltags kritisch gesehen, denn Alltag wird mit dem Alltäglichen und dem verbunden, was jeder Mensch kennt und kann. Es impliziert häufig nicht- professionelles Handeln, was demnach u.a. keiner Reflexion und großer Einmischung bedarf. Gerade heutzutage, wo die Profession der Sozialen Arbeit endlich etabliert sei, werfe dies einen Blick auf die Soziale Arbeit, welcher doch gerade überwunden schien. Ebenso am Alltag anschließend, gibt es zudem kritische Anmerkungen hinsichtlich einer Beliebigkeit der Theorie. Praktiker*innen nutzen diese mittlerweile in einer gewissen Allzuständigkeit und immer angebrachten Begründung. Dadurch gehe allerdings der kritische Blick auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen und persönliche Hemmnisse der Klient*innen verloren. (Vgl. Grundwald/ Thiersch 2016: 26 f.) Ein dritter Kritikpunkt bezieht sich auf die sehr praktische Sicht dieser Theorie. Kritiker*innen sehen die Lebensweltorientierung eher als Handlungskonzept anstatt als übergreifende Theorie. Deswegen kommt es, wie bereits erwähnt, zu verschiedenen Begrifflichkeiten wie Theorie und theoretisches Konzept (vgl. Thole/ Galuske 2003: 889).

Das lebensweltorientierte Arbeiten kann Schulsozialarbeiter*innen, wie bereits beschrieben, in ein Spannungsfeld bringen. Die erfahrbar gemachten lebensweltlichen Verhältnisse der Kinder und Jugendliche und der Respekt demgegenüber können auch dazu führen, dass Schulsozialarbeiter*innen in Konflikte mit vorherrschenden Strukturen, gegebenen Notwendigkeiten oder auch entdeckten Gefährdungen geraten. (Vgl. Grunwald 2021: 546 ff.) So kann es zu Spannungen führen, wenn Lehrer*innen Schüler*innen verweigern, während des Unterrichts zur Schulsozialarbeit zu gehen. Ebenso können Konflikte auftreten, wenn Schulsozialarbeit im Schulhaus und Schulgelände nicht auf die Einhaltung der Hausordnung achtet, um zunächst Vertrauen und Beziehung zu Schüler*innen aufzubauen und nicht gleich Verhalten zu sanktionieren.

⁵ So zeigen u.a. Lambers als auch Thiersch selbst kritische Betrachtungen der Theorie der Lebensweltorientierung auf (vgl. Lambers 2018: 102; Grunwald/ Thiersch 2016: 26 ff.).

Eine weitere, möglicherweise spannungsbehaftete Situation kann sich ergeben, wenn Gesprächsdetails aufgrund vermuteter Kindeswohlgefährdung ans Jugendamt und die Erziehungsberechtigten übermittelt werden müssen, obwohl dem* der Schüler*in Verschwiegenheit zugestanden wurde.

Um diese konfliktbesetzten Situationen zu lösen und die Spannungen auszuhalten, ist es für Schulsozialarbeiter*innen notwendig, sich mit dem Triplemandat der Sozialen Arbeit zu beschäftigen und sich dementsprechend selbst zu reflektieren. Staub-Bernasconi (2018) erweiterte das bis dato bestehende Doppelmandat der Hilfe und Kontrolle nach Böhnisch/ Lösch (1973) um den Auftrag durch die Profession der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession. Sozialarbeiter*innen, somit auch Schulsozialarbeiter*innen, erhalten ihren Auftrag auf der einen Seite durch die Adressat*innen. Indem Fall der Schulsozialarbeit sind es die Schüler*innen. Diese tragen ihre Bedürfnisse, Bedarfe, Interessen und Wünsche an die Schulsozialarbeiter*innen heran. Auf der anderen Seite steht der Staat bzw. die öffentliche Organisation der Kinder- und Jugendhilfe und gibt gesetzliche Rahmenbedingungen, Handlungsprogramme, Ressourcen und Leistungsbeschreibungen vor. Diese können teilweise konträr zu den Bedarfen der Schüler*innen sein. (Vgl. von Spiegel 2021: 28 ff.) Hierfür kann auch nochmal ein Blick auf die oben genannten Fragen zum Spannungsfeld geworfen werden. Diese beiden Mandate ergänzte Staub- Bernasconi durch das dritte Mandat der Sozialen Arbeit. Hierbei wird der Auftrag durch die bestehenden Menschenrechte, den Grundsatz der sozialen Gerechtigkeit und den Ethikkodex der Sozialen Arbeit⁶ ergänzt. Sozialarbeiter*innen und Schulsozialarbeiter*innen müssen sich demnach auch die Frage stellen, ob das eigene Handeln in diesem Sinne legitim ist und ermöglicht dadurch eine dritte, eigenständige Sichtweise. (Vgl. Staub- Bernasconi 2018: 112 ff.) In der Schulsozialarbeit, als Arbeitsfeld Sozialen Arbeit, bedarf es demnach stets der Aushandlung zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Schüler*innen anstatt Vorschrift oder Zuschreibung durch die Fachkräfte der Schulsozialarbeit (vgl. Sandermann/ Neumann 2022: 87.f.). Dies kann durch die Anbindung an die Theorie der Lebensweltorientierung und der Menschenrechtsprofession als zuvörderst obliegendes Handlungsprinzip verstanden werden.

⁶ Im Ethikkodex der International Federation of Social Workers (IFSW) sind zentrale ethische Grundsätze für die Soziale Arbeit zusammengetragen. Dieser Kodex stellt die Grundlage für Sozialarbeiter*innen dar. Wieso es einer Ethik in der Sozialen Arbeit bedarf, kann bei Schmid Noerr (2018) nachgelesen werden.

2.1.3 weitere Handlungsprinzipien

Die Theorie der Lebensweltorientierung ist mit dem weiteren Handlungsprinzip der Alltagsorientierung verknüpft. Denn wollen sich Schulsozialarbeiter*innen an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientieren, so bedarf es, an deren Alltag angepasste, Strukturen und Möglichkeiten für die Kontaktaufnahme, die Gesprächsgestaltung, die Sprache und auch Inhalte von Gesprächen oder präventiven Angeboten herzustellen und zu sichern. Diese Gestaltung fördert zudem die Niedrigschwelligkeit von Schulsozialarbeit und verhilft zu einem frühzeitigen Kontakt von Schüler*innen zur Schulsozialarbeit. (Vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 41 f.) Alltagsnähe ist ein zentrales Strukturmerkmal der Lebensweltorientierung und kann in diesem Zusammenhang auf den Schulstandort sehr gut übertragen werden. In der jeweiligen Schule müssen Strukturen geschaffen werden, damit Schulsozialarbeit erreichbar ist und zwar niedrigschwellig, ohne große Hürden. (Vgl. Thiersch/ Grunwald/ Köngeter 2012: 189.)

Anschlussfähig an die vorangegangenen Prinzipien ist der Grundsatz der Freiwilligkeit. Schulsozialarbeit ist ein Angebot, das allen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung steht und dennoch nicht verpflichtend vorgeschrieben werden kann. Die Freiwilligkeit und das damit verbundene Mitbestimmungsrecht wird Kindern und Jugendlichen durch die rechtliche Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe im § 5 SGB VIII (Wunsch- und Wahlrecht) zugestanden.

Sowohl die Grundsätze der Lebenswelt- und Alltagsorientierung als auch Freiwilligkeit, stützen den nächsten Grundsatz der Partizipation. Kinder und Jugendliche müssen beteiligt werden, denn sie sind eigenverantwortliche, selbstständige Subjekte und sollen in die Gesellschaft als mündige Bürger*innen reinwachsen. Dazu bedarf es Raum, Zeit und Übung. Schulsozialarbeit kann und muss Partizipation ermöglichen, um der Anbindung an die Profession der Sozialen Arbeit gerecht zu werden und den eigenen Beitrag für das optimale Hereinwachsen in die demokratische Gemeinschaft zu leisten. (Vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 45 f.)

Schulsozialarbeit verwendet verschiedene Methoden. Es finden unter anderem Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit, Beratung und präventive Angebote statt. Präventionsangebote verweisen nochmal darauf, dass die Angebote der Schulsozialarbeit allen Kindern und Jugendlichen am Lernort Schule zur Verfügung stehen. Es geht dabei um ein frühes Erkennen von möglichen Problemen und auch die Stärkung der Handlungskompetenz. (Vgl. Lohrsträter- Wienker 2018: 332 f.)

Schulsozialarbeit hat demnach keine „Feuerwehrfunktion“ (Hafen/ Steck 2018: 379), wie sie mancherorts noch gesehen wird.

Schulsozialarbeiter*innen sehen die Basis für die eigene Arbeit im Herstellen und Aufrechterhalten von Vertrauensverhältnissen. Dies bezieht sich sowohl auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als auch auf Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte. Dementsprechend ist der Umgang miteinander und die Beziehungsgestaltung durch Offenheit, Transparenz und Kontinuität gekennzeichnet. Schulsozialarbeit braucht in diesem Sinne eine kontinuierliche Präsenz an Schule, um wirksam arbeiten zu können. (Vgl. Stüwe/ Haupt/ Ermel 2017: 40 f.) Zudem benötigt es eine besondere Vertraulichkeit. Staatlich anerkannte Sozialpädagog*innen, zu denen Schulsozialarbeiter*innen zählen, obliegen der Schweigepflicht nach § 203 Abs. 1 StGB. Das bedeutet, dass ihnen anvertraute Geheimnisse nicht weitergegeben werden dürfen. An dieser Stelle ist wichtig zu nennen, dass Lehrer*innen und Schulleiter*innen keine Berufsheimnisträger*innen in diesem Sinne sind.

Handlungsprinzipien können als inhaltliche Zielvorgaben verstanden werden, die fachliche Grundlagen und ethische Aspekte beinhalten (vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 39). Die hier aufgezeigten Handlungsmaxime von Schulsozialarbeiter*innen sind bei weitem noch nicht vollständig⁷. Die genannten Handlungsprinzipien sind allerdings für diese Bachelorarbeit die, die bei den Bedingungen eine wichtige Rolle spielen und auf die im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch eingegangen wird.

⁷ Ergänzend hierzu wird Stüwe/ Ermel/ Haupt (2017) als Literatur empfohlen. Ebenso kann die Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen des Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz (2017) als ein grundlegendes Arbeitsmittel für Schulsozialarbeiter*innen in Sachsen zur Vertiefung hinzugezogen werden. Darin sind zentrale Aufgaben, Verantwortlichkeiten, Qualitätsmerkmale und weitere, die Arbeit an Schule betreffende Punkte, festgehalten.

2.2 Schule

Die Schule ist, im Gegensatz zur Schulsozialarbeit, eine verpflichtende Institution für Kinder und Jugendliche, die stark durch formelles Lernen und strukturelle Vorgaben geprägt ist. Im Folgenden werden die rechtliche Einordnung und die Formulierung des Bildungsauftrags nun für die Schule vorgenommen, um daraus ableitend die Ausgangslage der Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule andeuten zu können.

2.2.1 Bildungswesen und Rechtsgrundlage

Die Institution Schule wurde bereits um 1800 begonnen zu entwickeln. Vor allem Humboldt (1792) prägte damals mit dem Ruf nach Bildung und der damit verbundenen Befähigung des Menschen zur Mündigkeit das Voranschreiten der Entwicklung eines Bildungswesens. Bereits zu dieser Zeit teilte er die Schule in verschiedene Stufen, die dem heutigen, gegliederten Bildungswesen sehr ähnlich sind. Im Jahre 1919 wurde dann die Schulpflicht in Deutschland eingeführt, die bis heute besteht. (Vgl. Tenorth 2019: 53 ff.)

Im Artikel 7 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland (GG) ist geregelt, dass der Staat über das Schulwesen wacht. Durch den Föderalismus in Deutschland sind die einzelnen Bundesländer jedoch für die Ausgestaltung und Überwachung des Schulwesens verantwortlich. Im § 26 Abs. 1 SächsSchulG ist die Schulpflicht für Kinder und Jugendliche bis 18 Jahre in Sachsen geregelt. Das Land Sachsen ist zudem für innere Schulangelegenheiten verantwortlich und bestimmt Unterrichtsziele, Lehrplaninhalte, Dauer des Schulbesuchs, Schulformen und hat das Personalmanagement für Lehrer*innen inne. Innere Schulangelegenheiten beziehen sich somit zum Großteil auf die vordergründige Unterrichtsarbeit und sind dem Kultusministerium Sachsen unterstellt. Die Gemeinden innerhalb Sachsens sind für die sogenannten äußeren Schulangelegenheiten zuständig und sind in diesem Sinne Schulträger. Sie errichten und halten Schulgebäude instand, planen Schulentwicklungen und besitzen den Auftrag für nicht-lehrendes Personal, wie zum Beispiel Personen im Sekretariat, Hausmeister, Schulpsychologen. Schulsozialarbeiter*innen zählen auch zum nicht-lehrendem Personal. In Sachsen unterstehen diese jedoch, wie in Kapitel 2.1 dargestellt, der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe. Die Schulaufsichtsbehörde, in Sachsen das Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB), hat zudem die Dienst- und Fachaufsicht über die beim Schulträger angestellten Fachkräfte. Dies regelt § 59 SächsSchulG i.V.m. §40 Abs. 1 SächsSchulG. Die Institution Schule ist zusammenfassend von hierarchischen Strukturen geprägt (vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 110).

2.2.2 Erziehungs- und Bildungsauftrag

Sächsische Schulen unterliegen dem in § 1 SächsSchulG beschriebenen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Lehrer*innen gestalten den Unterricht und beeinflussen die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der Schule positiv und unter Partizipation der jungen Menschen. Dabei achten sie die individuellen Persönlichkeiten und befähigen sie zu einem selbstbestimmten Leben nach der Schule. Es werden sowohl Alltags- wie auch Lebenskompetenzen und Freude vermittelt. Grundlagen eines demokratischen Miteinanders bilden eine zentrale Rolle, ebenso wie die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Netzwerkpartner*innen. So sieht es die gesetzliche und damit verbindliche Grundlage für Lehrer*innen an sächsischen Schulen vor. Die individuelle Förderung und Beachtung von diversen Lern- und Leistungsfähigkeiten sollen nach § 1 Abs. 9 SächsSchulG gewährleistet werden. Dies stellt Lehrkräfte in der Praxis jedoch häufig vor Dilemmata. Schule vereint eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen mit jeweils verschiedenen Voraussetzungen und übernimmt dennoch eher Qualifikations- und Selektionsaufgaben (vgl. Oik/ Speck 2004: 71). Der Unterricht ist die Hauptaufgabe von Lehrer*innen und das schulische Lernen, die Wissensvermittlung und -überprüfung mittels Notenvergabe steht im Mittelpunkt (vgl. Schrittmesser/ Köhler/ Holzmayr 2022: 53; Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 110). Unterricht erfolgt geplant, das heißt, es findet überwiegend formelle Bildung statt. Formelle Bildung stützt sich auf Lehrpläne und hat das Ziel, Abschlüsse zu vergeben. (Vgl. Mack 2017: 24 f.) Momentan sind Kinder und Jugendliche noch eher ein „Objekt der Belehrung [anstatt ein] Subjekt des Lernens“ (Knauer 2010: 44). In deutschen und somit auch sächsischen Schulen geht es primär um kognitive Kompetenzen und dem Hauptaugenmerk auf dem strukturiert gestalteten Unterricht. Es erfordert ein Anknüpfen an die Lebenswelt der Schüler*innen, um die Wandlung zur Subjektbezogenheit zu erreichen, die letzten Endes für Bildungsgerechtigkeit sorgen kann. An dieser Stelle kann die Notwendigkeit für multiprofessionelle Teams wieder betont werden. (Vgl. El- Mafaalani 2024: 172 ff.) Denn durch die in Kapitel 2.1 dargestellten Grundsätze und Arbeitsprinzipien der Schulsozialarbeit kann hierfür, gemeinsam zum Wohle der Kinder und Jugendlichen gearbeitet werden.

Schulsozialarbeit kann an dieser Stelle die Brückenfunktion zwischen der Institution Schule und den individuellen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen übernehmen und dazu beitragen, dass Schüler*innen zumindest zu Teilen eher unterrichtsbereit sind und Lehrkräfte ihrer Primäraufgabe, dem Unterricht nachkommen können (vgl. Deinet 2010: 113 ff.).

Lehrer*innen verfügen über die Möglichkeit Ordnungs- und Erziehungsmaßnahmen nach § 39 SächsSchulG in die Wege zu leiten, wenn die Erziehung von Schüler*innen nicht anders zu gewährleisten ist. Dies stellt zur Schulsozialarbeit eine klare Differenz dar, denn Schulsozialarbeit verfolgt den Grundsatz der Freiwilligkeit und handelt ohne Zwang. Dieser konträre Blick wird bei den Bedingungen im Verlaufe dieser Arbeit noch eine Rolle spielen.

Durch die starke Formalisierung und klaren Zielvorgaben durch Lehrpläne sind Lehrer*innen recht wenig Spielräume zur Gestaltung oder individuellen Arbeit mit Schüler*innen gegeben. Dennoch steht dem, die eigenverantwortliche Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrkräfte gegenüber. Nur selten wird die konkrete Unterrichtsgestaltung überwacht oder reflektiert. Lortie (1975) formulierte, dass Lehrer*innen nach dem sogenannten „Autonomie- Paritäts- Muster“ (Fabel- Lamla/ Kollmeier/ Krol/ Reinisch 2021: 49 f.) arbeiten. Dieses Muster beschreibt, dass Lehrkräfte den Unterricht autonom gestalten und ihnen dabei keine Einmischung von Kolleg*innen droht. Jede*r wird sein* ihr Bestes geben (davon wird prinzipiell ausgegangen), bevor andere um Unterstützung gebeten werden und somit auch alle gleichberechtigt gegenüberstehen (Parität). Ratschläge werden selten angenommen und auch erst, wenn die eigenen personellen Ressourcen erschöpft sind. Die Arbeit an Schulen zwischen den Lehrer*innen ist, nach Lortie, demnach mit nur wenig Austausch und gegenseitiger Isolation, sowie Einzelkämpfertum und Nebeneinanderarbeiten gekennzeichnet. (Vgl. Fabel- Lamla/ Kollmeier/ Krol/ Reinisch 2017: 49 ff.; Lortie 2002: 73.) Auch wenn diese Hypothese sicher diskussionswürdig⁸ ist, wird dieser Erklärungsansatz im Verlauf der Arbeit nochmal aufgegriffen und auf das Gelingen von Kooperation zwischen Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen bezogen. Denn auch heutzutage zeigt sich, dass Lehrer*innen noch vor allem allein in den Klassen tätig sind und sich Kooperation auf ein Minimum beschränkt (vgl. Schröder/ Leonhardt 2011: 25).

⁸ Mittlerweile existieren empirische Befunde, die dieses Muster genauer untersucht haben. Es gibt laut Altrichter/ Eder (2002) immer noch zahlreiche Lehrer*innen, die sich Kooperation gegenüber negativ eingestellt verhalten bzw. Ungleichbehandlung ablehnen. Die Parität, also Gleichstellung, erscheint nicht mehr vordergründig, wohingegen Autonomie weiterhin sehr präsent ist. Allerdings ist in den erfolgten Studien sichtbar geworden, dass teilweise strukturelle Rahmenbedingungen dieses Muster fördern und somit nicht allein persönliche Einstellungen für das Vorherrschen von Kooperationsverweigerung verantwortlich gemacht werden können. (Vgl. Feichter 2015: 26 ff.)

2.3 Ausgangslage Kooperation Schulsozialarbeit und Schule

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die beiden Systeme Schule und Schulsozialarbeit getrennt betrachtet. In multiprofessionellen Teams müssen sie trotz ihrer unterschiedlichen Blickweisen zusammenfinden. Wenn Schule vor allem durch Regeln und Verpflichtungen gegenüber den Schüler*innen auftritt, so nimmt Schulsozialarbeit das Subjekt mit den individuellen Erfahrungen und der Eigenmotivation in den Blick. (Vgl. Maykus 2011: 92 f.) Bei den veränderten Lebenswelten und–wirklichkeiten der modernen Gesellschaft ist die Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit ein zentraler Punkt für die Herausbildung einer gelingenden Förderung von Kindern und Jugendlichen. Kooperation ist die Basis für Schulsozialarbeit. Dennoch gilt es, stets zu bedenken, dass Schulsozialarbeit ein eigenständiges Tätigkeitsfeld ist und nicht zur unreflektierten „Hausgehilfin“ (Tillmann 1982: 33) der Schule werden darf. Und auch Schule braucht Unterstützung, um mit den neuen Gegebenheiten auftrags-erfüllend arbeiten kann. Die nicht- formellen Bildungsangebote der Schulsozialarbeit können eine wertvolle Ergänzung zu dem formellen Lernen der Schule sein und somit zur Erweiterung des Bildungsverständnisses der Schule beitragen (vgl. Mack 2017: 30 f.; Böttcher/ Maykus/ Altermann/ Liesegang 2011: 103). Es zeigt sich, dass die jeweiligen Ziele, sind diese auch noch so verschieden, nur gemeinsam erfüllt werden können, um den doch gemeinsam vorherrschenden Bildungs- und Erziehungsauftrag wirksam erreichen zu können. Dabei ist herausfordernd, dass Lehrer*innen eher allein arbeiten und eine andere Vorstellung von Teamarbeit aus ihrem beruflichen Habitus mitbringen als Schulsozialarbeiter*innen, die als Fachkräfte der Sozialen Arbeit das Arbeiten in Teams als Grundlage sehen. (Vgl. Spies/ Pötter 2011: 29 ff.) Auch die verschiedene Professionszugehörigkeit und das damit verbundene differente Wissen, die unterschiedliche Methodik und zeitliche Ressourcen können ein Hindernis darstellen. Schwierigkeiten können auch auftreten, da Schulsozialarbeiter*innen zahlenmäßig weniger vertreten sind als Lehrer*innen und sie eigene Erinnerungen an die Schulzeit haben, die möglicherweise negativ sein können und somit für Abneigung sorgen. Unklare Zuständigkeiten stellen ebenfalls eine Hürde dar. (Vgl. Maykus 2011: 22.)

Wie dennoch kooperativ zusammengearbeitet und die schwierige Ausgangslage übergangen werden kann, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit beleuchtet.

3 multiprofessionelle Teams

Die im Strategiepapier zum Bildungsland Sachsen 2030 geforderten multiprofessionellen Teams (mpTs) sind keine Selbstläufer. Auch wenn es kooperierendes Arbeiten seit jeher an Schulen gab und gibt. Teamarbeit, somit ebenso die Arbeit im mpT, erfordert Arbeit, benötigt Unterstützungsmöglichkeiten und hält Anforderungen, insbesondere an die Haltung der im Team tätigen Personen, bereit. (Vgl. Philipp 2019: 7.) Nachdem Schulsozialarbeit und Schule in dem vorangegangenen Kapitel näher beschrieben wurden, werden für das genaue Verständnis von mpTs nun zunächst zentrale Begriffe geklärt.

3.1 Team

Ein Team ist ein Zusammenschluss von mindestens zwei Personen, die an der Erfüllung einer Aufgabe gemeinsam tätig sind. Die Teammitglieder haben verschiedene Rollen inne, stehen miteinander im Austausch und bringen individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ein. (Vgl. van Dick/ West 2013: 1.) Der Erfolg eines Teams hängt neben einer adäquaten Führung auch im Wesentlichen von den einzelnen Mitgliedern ab. Es bedarf einer gegenseitigen Verantwortung und Rechenschaftspflicht. Das heißt, jedes Mitglied kennt die eigene Rolle und damit verbundene Aufgaben. Eine Identifizierung mit der Gruppe und dem damit gekoppelten Auftrag findet statt und dient als Grundlage für das gemeinsame Handeln. Die Gruppe wird sowohl von sich selbst als auch von außen als Gruppe beziehungsweise Team wahrgenommen. Damit ein gemeinsames Arbeiten stattfinden kann, interagieren die einzelnen Teammitglieder und unterstützen sich gegebenenfalls. (Vgl. van Dick/ West 2013: 3ff.) Vor allem in beruflichen Situationen, die als belastend empfunden werden, kann Teamarbeit unterstützend und entlastend wirken. Kollegiale Fallbearbeitung kann zur Stärkung des eigenen Selbstverständnisses beitragen und für Stabilisierung sorgen. (Vgl. Baum/ Bondorf 2010: 145.) Ein förderlich gestalteter, positiver Umgang im Team kann für gesunde Mitglieder sorgen (vgl. Pröbstel/ Soltau 2012: 72). Dieser Punkt ist eng mit der Organisationskultur, die im Kapitel 3.1.3 näher beschrieben wird, verknüpft. Grundsätzlich sind formelle und informelle Gruppen bzw. Teams zu unterscheiden. Beziehen sich informelle Gruppen eher auf Freundschaftsgruppen oder Gruppen in einem Sportverein, so stellen formelle Gruppen, die Gruppenarbeit in Organisationen dar, wie z.B. im Kollegium bei der Arbeit oder Schulklassen. Der gemeinsame Auftrag entsteht hierbei durch das Erfüllen von Zielen, die von der Organisation vorgegeben werden. (Vgl. van Dick/ West 2013: 3ff.) MpTs sind somit eine formelle Gruppe, die sich an gemeinsamen Zielen orientieren.

3.1.1 Teamentwicklung nach Tuckman/ Jensen (1977)

Teamarbeit jedoch ergibt sich nicht aus der bloßen Anwesenheit von qualifizierten Mitgliedern, die sich einer Gruppe zugehörig fühlen. Damit von einem Team gesprochen werden kann, muss sich dieses entwickeln. Bezogen auf die vier Phasen der Teamentwicklung nach Tuckman (1965) ist festzustellen, dass ein Team verschiedene Episoden durchläuft, bis es zu der Arbeitsleistung fähig ist, die es erreichen kann. Dabei kann dieses Modell sowohl auf die Einbindung eines neuen Teammitglieds als auch auf Bildung neuer Teams bezogen werden. Die im Strategiepapier geforderten mpTs werden demnach ebenfalls diese Phasen durchlaufen. 1977 ergänzten Tuckman und Jensen die vier Phasen durch eine Fünfte. Tuckman und Jensen beschreiben die Phase des Findens und der Orientierung (Formings), die kurz nach der Zusammenstellung eines Teams oder der Neuaufnahme von Mitgliedern zum Tragen kommt. Diese Phase ist vor allem durch Unsicherheit und Orientierungslosigkeit geprägt. Routinen, gemeinsame Regeln und Vertrauen fehlen meist in dieser Phase. Das gegenseitige Kennenlernen ist zu diesem Zeitpunkt eine notwendige Aufgabe. Haben sich die einzelnen Teammitglieder kennengelernt, so werden in der Phase des Stormings, die einzelnen Rollen und Positionen festgelegt. Dies erfolgt meist durch Konflikte, die sowohl offen als auch verdeckt ausgetragen werden können und ein eher schwieriges Vorankommen in der Erfüllung der eigentlichen Aufgabe mit sich bringen. In dieser Phase muss sich eine Gruppenstruktur bilden, bei der sich jedes Teammitglied einen Platz in dem Team sichert und den anderen bekannt ist, wer welche Stärken und Ressourcen mitbringt. Als nächstes wird die Zusammenarbeit näher beschrieben, das heißt, es werden Eckpunkte der Zusammenarbeit festgehalten und Regeln des Zusammenarbeitens formuliert, so dass sich das Team in der Phase des Normings, der Orientierung, befindet. Ein Zugehörigkeitsgefühl entsteht in dieser Phase und die Kultur des gemeinsamen Arbeitens formiert sich. Bereits diese drei Phasen können zeitlich variieren, sich wiederholen oder übersprungen werden. Erst danach kann von der Arbeitsphase, dem Performing, gesprochen werden, wo alle Teammitglieder ihre Rollen kennen, ihren übernommenen Aufgaben nachkommen und zum Erreichen der Ziele beitragen. Das Arbeiten ist durch Vertrauen und Kooperation geprägt. Routinen haben sich entwickelt und Konflikte werden eher konstruktiv gelöst. (Vgl. Erger 2012: 60 ff.) Die fünfte Phase des Abschlüssens, Adjourning, findet dann statt, wenn die Gruppenaufgabe erledigt ist oder die Zeit für die Gruppe beendet ist. Je nach Aufgabenerfüllung oder Nichterreichen des Ziels kann sich bei den Teammitgliedern Freude oder Enttäuschung einstellen. (Vgl. Nijstad/ Van Knippenberg 2014: 454 f.)

Für das erfolgreiche Durchlaufen dieser Phasen hat vor allem die Teamleitung immer wieder einen Blick auf den aktuellen Stand des Teams und deren Mitglieder zu werfen. Auch wenn sich jedes Teammitglied stets fragen muss, worin die eigene Aufgabe besteht, um zum Erfolg der Gruppe beizutragen. (Vgl. Erger 2012: 61.) Damit sich ein Team entwickeln kann, bedarf es außerdem der grundlegenden Haltungen jedes einzelnen Mitglieds, mit den anderen zusammenarbeiten zu wollen. Dabei spielen vor allem Fähigkeiten in der Kommunikation und Kooperation, sowie die Kritik- und Konsensfähigkeit eine zentrale Rolle. (Vgl. ebd.: 14.) Dieses Modell der Teamentwicklung ist weit verbreitet. Dennoch lassen sich auch Kritikpunkte daran ausmachen. Zunächst ist festzuhalten, dass das Modell der Teamentwicklung nach Tuckman/ Jensen (1977) aufgrund der Beobachtung und Auswertung von Therapie- und Trainingsgruppen erstellt wurde und somit nicht unbedingt für Arbeitsteams gelten muss (vgl. Philipp 2024: 29). Nicht jedes Team muss zudem diese Phasen alle und in dieser Reihenfolge durchlaufen. Es ist auch möglich, dass Phasen wiederholt oder übersprungen werden. Gibt es beispielsweise ein Team mit Mitgliedern, die wenig kritikfähig sind, so können Meinungsverschiedenheiten häufig im Alltag und nicht nur während des Stormings auftreten. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die einzelnen Phasen nur schwer erkennbar und voneinander abzugrenzen sind. So ist beispielsweise nicht eindeutig, wie viele Konflikte typisch in der Phase des Stormings sind und ob mit einer neuen Teilaufgabe wieder komplett von vorn begonnen wird. Auch wenn es diese kritischen Betrachtungen zu kennen gilt, so veranschaulicht dieses Modell gut, dass Teams nicht von Beginn an 100% leistungsfähig sein können und es der steten Reflexion der Teamarbeit braucht. (Vgl. Nijstad/ Van Knippenberg 2014: 455 f.)

3.1.2 Kasseler Teampyramide nach Kauffeld (2001)

Ausgehend von den eben genannten Kritikpunkten an dem Modell der Teamentwicklung nach Tuckman/ Jensen (1977) wird an dieser Stelle noch die Kasseler Teampyramide vorgestellt. Kauffeld entwickelte diese ausgehend von der Theorie der Gruppenreflexivität nach West (1996). Nach West können sich Teams durch zwei Blickrichtungen weiter entwickeln. Zum ersten ist dies die aufgabenbezogene Reflexivität, die mit den Punkten der Zielvorstellungen, Aufgabenbeschreibung und den formellen Rollen des Teams beschrieben wird. Die soziale Reflexivität stellt die zweite Dimension dar, die sich auf die Kommunikation, Beziehungsgestaltung und informelle Rollen bezieht. Durch diese beiden Reflexionsebenen entwickelt sich ein Team im Sinne der Gruppenreflexivität. (Vgl. Philipp 2024: 27.) Die Kasseler Teampyramide fußt auf diesen beiden Blickrichtungen.



Abbildung 1: Kasseler Teampyramide (eigene Darstellung nach Philipp 2024: 28)

Ein Team braucht für die Entwicklung demnach zunächst eine gemeinsame, klare Zielvorstellung, anhand derer die Aufgabenbewältigung stattfinden kann. Danach ist es möglich, dass sich der Zusammenhalt in dem Team entwickelt und gegenseitige Verantwortung übernommen werden kann. (Vgl. Philipp 2024: 28 f.) Auch wenn dieses Modell recht überschaubar ist, so kann es auf die Zusammenarbeit in mpTs übertragen werden, denn diesen muss ebenso eine klare Zielvorstellung zugrunde liegen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird darauf nochmal Bezug genommen.

3.1.3 Team- und Organisationskultur

Ein Team ist neben den bisher genannten Aspekten auch dadurch gekennzeichnet, dass alle Mitglieder geachtet und wertgeschätzt werden. Außerdem werden die einzelnen Kompetenzen und Wissensschätze wohlwollend aufgenommen und in die Arbeit einbezogen. (Vgl. Lohrstätter- Wienker/ Umstadt 2018: 496 f.) Dafür bedarf es einer Teamkultur, die sich in der Schule als Organisationskultur darstellen kann, die diese Werte fördert. Organisationskultur ist die „Mentalität einer Organisation“ (Merchel 2015: 138). Sie ist geprägt, durch offen gezeigte Symbole (z.B. Schulkleidung, Logo, Begrüßungsrituale), durch weitergegebene Verhaltensstandards, Werte und Normen (z.B. Anklopfen vor Betreten des Lehrerzimmers) und durch unbewusste Grundannahmen jedes einzelnen Organisationsmitglieds. Organisationskultur verhält sich nach Schein (1984) wie ein Eisberg, mit einem kleineren, sichtbaren Teil, welche das Symbolsystem darstellen und einem viel größerem, unsichtbaren Teil, der zum Teil aus den Werten besteht, aber vor allem aus den Grundannahmen (vgl. Löhe/ Aldendorff 2022: 100 ff.). Organisationskultur kann mit dem Begriff Lebenswelt verbunden werden. Denn Organisationen, hier die Schule, stellen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen als auch Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen und weiteren Teammitglieder*innen dar. Lebenswelten nehmen einen großen zeitlichen Raum ein und haben eine Bedeutung für jedes Individuum. Somit ist für die Gestaltung der Organisationskultur die Orientierung an den einzelnen Lebenswelten wichtig, was wiederum zu eingangs genannter Achtung und Wertschätzung führen kann. (Vgl. Grunwald 2019: 91 f.) Diese Verschiedenheit von Perspektiven ausgehend von unterschiedlichen Lebenswelten braucht in Organisationen integrierte Strukturen, die dieser Verschiedenheit Raum geben. Diese Strukturen können nicht ursprünglich erwartet werden, sondern bedürfen geschaffene Rahmenbedingungen. (Vgl. Wendt/ Schröer/ Lackas 2022: 46 ff.) Welche dies in mpTs maßgeblich sein sollten, folgt im Kapitel der Ergebnisdarstellung und -interpretation.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es bei der Betrachtung von Teamarbeit sowohl nach latenten Grundannahmen Ausschau zu halten gilt, als auch die verschiedenen Lebenswelten der einzelnen Teammitglieder immer im Hinterkopf zu haben. Dadurch wird ersichtlich, dass Teamarbeit kein vorab planbarer, linear verlaufender Prozess ist, sondern nur situativ erfolgen kann, wo individuelle Befindlichkeiten, Erwartungen und Fähigkeiten Beachtung finden. (Vgl. Kloha 2022: 123.)

3.2 Multiprofessionalität

Die Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen werden in Deutschland zunehmend diverser und es ist nicht mehr möglich von „der“ Jugend zu sprechen, so heißt es in der Stellungnahme der Bundesregierung zum 17. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2024:6). Da dies weiter dazu führen wird, soziale Ungleichheiten zu verstärken, ist es notwendig bestehende Strukturen und Angebote der Jugendsozialarbeit und somit auch der Schulsozialarbeit zu hinterfragen und neue Ansätze zu erarbeiten (vgl. ebd.: 378 f.). Veränderungen in der Bildungslandschaft, zum Beispiel durch eine gesteigerte Zahl der Ganztagschulen, führen dazu, dass Schulsozialarbeiter*innen an Schulen nicht mehr alleinige pädagogische Fachkräfte neben den Lehrkräften sind (vgl. ebd.: 384). Hier setzt Multiprofessionalität an. Um Multiprofessionalität zu definieren, muss zunächst noch geklärt werden, was Professionen sind und was professionelles Handeln ausmacht.

Professionen sind Berufsgruppen, die über eine Autonomie hinsichtlich des eigenen Denkens und Handelns, eigener Regeln, eigener Urteilsbildung und Reflexion verfügen (vgl. Fabel- Lamla/ Kollmeier/ Krol/ Reinisch 2021: 49 ff.). Oft besteht auch ein spezielles Menschen- und Weltbild. Die professionelle Entscheidungsfreiheit basiert auf einer Berufsethik. Das wissenschaftliche Wissen ist durch meist langjährige, akademische Ausbildung generiert. Im Gegensatz zu vorangegangenen Definitionen wird heutzutage nicht mehr nur von exklusivem Handlungswissen und vollständiger Autonomie in Bezug auf professionelles Handeln gesprochen. (Vgl. Staub- Bernasconi 2018: 116.) Das professionelle Handeln ist bestimmt durch die Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags, des beruflichen Mandats, sowie den Einsatz von erworbenem wissenschaftlichem Handlungswissen (vgl. Knoche 2024: 214). Inwieweit Soziale Arbeit zu den Professionen zählt und ob alle zukünftig in die multiprofessionelle Arbeit an Schulen einbezogenen Berufsgruppen diesen Status innehaben, führt an dieser Stelle zu weit und müsste gesondert hinterfragt werden. Wichtig an dieser Stelle ist, dass professionelles Handeln an Schule durch verschiedene Berufsgruppen übernommen werden kann und muss, die jeweils mit eigenen Wissensbeständen, Methoden und Kompetenzen auftreten. Gegenseitige, teils widersprüchliche Erwartungen und Sichtweisen müssen wirksam für die gemeinsame Arbeit zum Wohl der Kinder und Jugendliche ausgehandelt werden, sowohl innerhalb der eigenen Profession als auch unbedingt miteinander. Der Blick für andere Professionen mit ihren Denkweisen muss geöffnet und ein gemeinsames Verständnis für die multiprofessionelle Arbeit entwickelt werden, damit nicht nur ein Nebeneinander besteht. (Vgl. Knoche 2024: 214 ff.; Weimann- Sandig 2022: 31 f.)

Die Deutsche Telekom Stiftung veröffentlichte 2023 ihre Ergebnisse zur Umfrage zu Berufsbildern an deutschen Schulen. Hauptschwerpunkt war somit die Multiprofessionalität. Hierbei zeigte sich, dass sich die vorherrschenden Berufsbilder in drei Gruppen einteilen lassen. Zum einen Berufsgruppen, die den Unterricht gestalten, dann Personen, die pädagogisch oder therapeutisch arbeiten und Personen, die in der Verwaltung und Organisation tätig sind. Die Einteilung in diese drei Gruppen zeigt bereits den großen Pool an Berufsgruppen und Professionen, die an Schulen tätig sind. In der nachfolgenden Tabelle sind weitere Professionen aufgelistet, die neben Lehrer*innen hauptsächlich die Arbeit an Schulen prägen. Berufsgruppen aus der Verwaltung wurden aufgrund der pädagogischen Thematik dieser Bachelorarbeit außen vorge-lassen.



Abbildung 2: Weitere Professionen an Schulen (eigene Darstellung nach Deutsche Telekom Stiftung 2023: 3)

Hierbei zeigt sich deutlich der hohe Anteil an Sozialarbeiter*innen, wobei nicht klar ist, welcher Anteil Schulsozialarbeit im Konkreten hat und die Zahlen für Gesamtdeutschland erfasst wurden. Dennoch ist zu erkennen, dass dreiviertel aller befragten Schulleiter*innen in Deutschland angeben, Sozialarbeiter*innen an der eigenen Schule eingesetzt zu wissen. Neben schulinternen Kooperationspartner*innen unterstützen auch außerschulische Partner*innen, den Alltag an Schulen und können, genau wie Eltern und Ehrenamtliche, zu den Kooperationspartner*innen und damit potenziellen Teammitgliedern des mpTs gezählt werden. Dies hat sich vor allem durch die Wandlung zu Ganztagschulen ergeben und notwendig gemacht. (Vgl. Wichmann 2014: 61.) Die Schule als „monoprofessionelles Funktionssystem“ (Seemann 2022: 154) wird zunehmend durch mpTs abgelöst, um den gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen zu sein und der Subjektorientierung auf die Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden.

Fachliche und strukturelle Unterschiede werden dabei nicht nur durch verschiedene Berufsgruppen, sondern auch durch Stundenumfang, Trägerzugehörigkeit, Entlohnung, Haltung zur Kooperation und des eigenen professionellen Selbstverständnisses sichtbar. Gemeinsam sollte dabei allen Berufsgruppen, die Verantwortung für das Hineinwachsen von Kindern und Jugendliche in die Gesellschaft sein. (Vgl. Seemann 2022: 151 ff.)

3.3 Kooperation in multiprofessionellen Teams

Nach der begrifflichen Einordnung von Teams und Multiprofessionalität bedarf es nun noch den Blick auf Kooperation zu richten. Der Begriff wurde bereits häufig in dieser Arbeit verwendet und wird im Folgenden kurz erläutert und zur Netzwerkarbeit abgegrenzt.

Kooperation ist die geteilte Verantwortung und gemeinsam entwickelte sowie durchgeführte Zusammenarbeit hinsichtlich eines Themas, eines Falls oder einer Aufgabe. Kooperation ist zweckgerichtet. Dabei ist es notwendig, Zuständigkeiten zu klären und Wissen über methodisches Vorgehen, normative Grundannahmen und zugrundeliegende Aufträge zu teilen. Wie bereits beschrieben, ist die Kooperation für Schulsozialarbeiter*innen rechtlich in § 81 SGB VIII und für Lehrer*innen in §1 Sächs-SchulG verpflichtend geregelt. Kooperation soll eine positive Wirkung auf die Klientel entfalten. (Vgl. Umstadt 2018: 296 f.) Kooperation ist meist langfristig angelegt und grenzt sich durch klare Verantwortlichkeiten und Strukturen ab. Kooperation stellt sich als ein soziales System dar. Netzwerke hingegen sind eher kurzfristige, auf ein ganz bestimmtes Ziel hin festgelegte Zusammenschlüsse. Gleichwohl die institutions- und organisationsübergreifenden Verbindungen meist auch dauerhaft existieren können, werden die Potenziale oft nur kurzfristig und flexibel genutzt. Netzwerke zeichnen sich dadurch aus, dass sowohl Kooperation als auch Konkurrenz vorherrschen kann. (Vgl. Dresselhaus 2006: 30 f.) Netzwerke werden durch zwei Beziehungsebenen bestimmt. Zum einen die Beziehung innerhalb des Netzwerks, der kooperierenden Partner*innen und zum anderen die grundständige institutionelle Einbindung der kooperierenden Partner*innen. (Vgl. Czwerwanski 2003: 10 f.) Kooperation kann somit Teil eines Netzwerks sein, muss es aber nicht. In dieser Arbeit ist der Blick auf mpTs am Lernort Schule gerichtet. Es ist also die institutionsinterne Arbeit im Blick. Netzwerkarbeit ist demnach ein weiterer Auftrag von Schulsozialarbeit und Schule, wird an dieser Stelle jedoch von der grundlegenden Arbeit eines mpTs abgegrenzt.

Im Fokus dieser Arbeit steht weiterhin die Kooperation im Team, also die professionsübergreifende gemeinsame Arbeit an einem Fall, stets mit einem intensiven Blick auf das Wohl der Adressat*innen. Gemeinsam wird nach Wegen des adäquaten Handelns und Umgangs mit den veränderten Anforderungen und Problemlagen gesucht. (Vgl. Epp 2022: 15 f.) Die Hoffnung besteht darin, dass multiprofessionell arbeitende Teams eine „optimierte Antwort auf [die] gesellschaftlichen Problemlagen [sind]“ (Heyer et al. 2019: 9). Mitglieder von mpTs bündeln ihre Kompetenzen und versuchen somit, aktuelle Aufgaben zu bewältigen (vgl. Lohrsträter- Wienker/ Umstadt 2018: 497). Bezieht sich Netzwerkarbeit auf das Vorherrschen von Kooperation und Konkurrenz, so lässt sich daraus ableiten, dass Kooperation konkurrenzarm sein sollte und die Kooperationspartner*innen gleichberechtigt agieren (vgl. Kielblock/ Rinck 2022: 87 f.). Die Kompetenzbündelung kann im positiven Sinne unterschiedliche Sichtweisen auf einen Fall ermöglichen, ein besseres Verständnis für die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen aufbauen und eigene fachliche Hemmnisse ausgleichen. Jedoch erfordert dies Arbeit und ist nicht automatisch durch das Zusammenführen von verschiedenen Berufsgruppen möglich. (Vgl. Philipp 2019: 8 f.) Die zunehmende Pluralisierung von Berufsgruppen und Professionen am Lernort Schule führt zu veränderten Anforderungen an die Kooperation. Dabei entsteht eine Spannung zwischen der Wahrung der Autonomie der einzelnen Professionen und der gemeinsamen, planbaren Arbeit an einem Fall, welche durch zu gestaltende Strukturen und Bedingungen balanciert werden muss. (Vgl. Bauer 2025: 342 f.)

3.3.1 Kooperationsmodelle

Die Arbeit in mpTs in der Praxis ist sehr facettenreich und zeichnet sich durch verschiedene Kooperationsformen aus. Kooperation, also die Zusammenarbeit von Personen, kann sich hinsichtlich Intensität und Form unterschiedlich in mpTs gestalten (vgl. Philipp 2019: 10; Beham- Rabsaner/ Bacher 2018: 300 ff.). In der Fachliteratur zeigen sich verschiedene Kooperationsmodelle. In Anlehnung an die sechs Kooperationsmodelle von Seithe (1998), die grundlegend die Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe thematisieren, hat Speck (2011) diese auf die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit auf vier Modelle adaptiert, die in der Praxis vorherrschen. Zum einen kann es eine additive Kooperation geben, die sich dadurch charakterisiert, dass Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen nebeneinander existieren und keine Berührungspunkte in der jeweiligen Arbeit bestehen. Schule übernimmt den Unterricht und Schulsozialarbeit gestaltet beispielsweise die Pausenzeiten oder Angebote am Nachmittag.

Bei dem ablehnendem, distanzierendem Modell ist der Kontakt zwischen beiden Professionen als konfliktuell gekennzeichnet und die gegenseitige Sicht auf die Arbeit ist eher mit Ablehnung verbunden. Konkurrierendes Denken entsteht hierbei vor allem aufgrund fehlender bzw. unzureichender, eigener beruflicher Sicherheit (vgl. Speck 2022: 116). Beim hierarchischen Kooperationsmodell agiert Schulsozialarbeit nur, wenn Kinder oder Jugendliche durch die Schule überwiesen werden. In der Praxis bezieht sich dies eher auf die Weiterleitung von problematischen Schüler*innen seitens der Schule an Schulsozialarbeit. Es ist eine einseitige Aufgabenzuweisung, gleichwohl die gemeinsame Lösungssuche fehlt. (Vgl. ebd: 114.) Beim partnerschaftlichen Modell zeichnet sich ein Miteinander ab. Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen stehen in einem gleichberechtigten, kooperativen Kontakt und stimmen ihr gemeinsames Handeln lösungsorientiert ab. Dieses Modell wird als erstrebenswert angesehen, da es für die gemeinsame Arbeit am wirkungsvollsten und mit dem gemeinsamen Blick auf die Bildung und das Wohl der Kinder und Jugendlichen am zielführendsten ist. (Vgl. Speck 2022: 115; Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 120 ff.; Wagner/ Kletzl 2013: 7 ff.) Die genannten Kooperationsmodelle können im Rahmen des mpTs für alle Akteure zutreffen. Das heißt, das partnerschaftliche Modell sollte für alle Kooperationspartner*innen an Schule gelten, da Schulsozialarbeit oft nur eine zahlenmäßige Minderheit an Schule darstellt und weitere Professionen ebenso wirkungsvoll eingebunden werden müssen. (Vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 124.)

3.3.2 Kooperationsintensität

Neben den grundlegenden Kooperationsmodellen lässt sich auch die Intensität der Kooperation unterscheiden. Spies/ Pötter (2011) haben vier Niveaustufen herausgearbeitet, wobei die Intensität der Zusammenarbeit steigt.

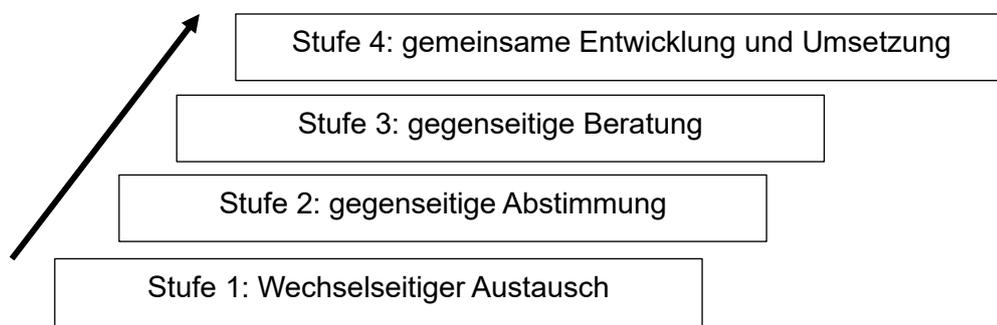


Abbildung 3: Kooperationsstufen (eigene Darstellung in Anlehnung an Spies/ Pötter 2011: 31 ff.)

Ist die unterste Stufe des wechselseitigen Austauschs von Informationen, Gedanken und Erlebnissen geprägt, so zeigt sich auf der zweiten Stufe schon eine gegenseitige Abstimmung zu den einzelnen Aufgaben und Handlungsprinzipien. Stufe drei ist durch gegenseitige Beratung gekennzeichnet, so dass das jeweils eigene Handeln in Abstimmung spezifischer Sichtweisen und gemeinsamer Planung erfolgt. Die vierte und damit intensivste Kooperationsstufe ist die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von Aufgaben, Projekten etc. Hierbei wird gemeinsam ein Ziel definiert und auf die Erreichung dessen, durch abgestimmtes Handeln, hingearbeitet. Natürlich braucht es die Intensitäten der jeweils niedrigeren Stufen auch bei den Höheren. Ohne einen wechselseitigen Austausch kann die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von Projekten, Angeboten, etc. nicht stattfinden. (Vgl. Spies/ Pötter 2011: 31 ff.)

Die aufgezeigten Kooperationsmodelle und verschiedenen Intensitätsstufen verdeutlichen, wie viele Möglichkeiten der multiprofessionellen Zusammenarbeit bestehen können. Für die gemeinsame Arbeit ist es unerlässlich eigene und fremde Erwartungen an die Teamarbeit zu klären und sich über die Intensität der Kooperation zu verständigen (vgl. Spies/ Pötter 2011: 33). Während es für Lehrer*innen eine Wahlmöglichkeit zur Kooperation gibt, so stellt sich Kooperation für Schulsozialarbeiter*innen als „Kerngeschäft“ (Spies/ Pötter 2011: 29) heraus und es braucht sie, um am Lernort Schule arbeiten zu können (vgl. Kloha 2022: 120 ff.). Außerdem sind Professionsangehörige der Sozialen Arbeit, also auch Schulsozialarbeiter*innen, von ihrem beruflichen Habitus her eher gewohnt in Teams zu arbeiten als Lehrer*innen wie es im Kapitel 2.2.2 dieser Arbeit bereits dargestellt wurde. In mpTs erfolgt die Kooperation natürlich nicht nur zwischen Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen. Jedoch ist die alleinige Zusammenarbeit am Lernort Schule dieser beiden Professionen bisher vorherrschend und es existieren einige Forschungsarbeiten zur zweiseitigen Kooperation. Dies kann somit eine gute Grundlage für notwendige Bedingungen für eine gelingende Kooperation im mpT aufzeigen. (Vgl. Haude/ Volk/ Fabel- Lamla 2018: 44 f.) Welche Intensität und Form in der Kooperation in mpTs angebracht ist und ob es eine allgemeingültige Aussage dazu geben kann und sollte, bleibt an dieser Stelle offen, wird im späteren Verlauf dieser Arbeit jedoch nochmal betrachtet.

4 Forschungsdesign

Nachdem bisher zentrale Begriffe, Definitionen und Handlungsprinzipien aus der Schulsozialarbeit und Schule mit zugrunde liegenden Theorien vorgestellt wurden, wird im folgenden Kapitel das Forschungsdesign hinsichtlich der Datenerhebung sowie der Datenauswertung näher beschrieben. Dies dient der Transparenz dieser Arbeit.

4.1 Forschungsrichtung und -methode

Empirische Sozialforschung legt den Fokus auf das Handeln, welches sich auf andere Personen bezieht. Dieses soziale Handeln wird durch ein strukturiertes Vorgehen intersubjektiv überprüfbar gemacht. Dokumentierte Informationen ermöglichen die erlebte Welt mit wissenschaftlichem Wissen in Verbindung zu bringen. Dies kann neue Hypothesen und Theorien generieren oder bestehende überprüfen. (Vgl. Schaffer/ Schaffer 2020: 43 ff.) Grundlegend sind die Richtungen der quantitativen und qualitativen Forschung zu unterscheiden. Quantitative Forschung hat dabei zum Ziel, die Überprüfbarkeit von Hypothesen darzustellen und Ursache- Wirkungs- Zusammenhänge aufzuzeigen (vgl. ebd.: 48). Dabei werden Daten über Fragebögen, Messinstrumente oder andere Testverfahren generiert und anschließend mit Hilfe statistischer Verfahren ausgewertet, so dass Hypothesen falsifiziert, also widerlegt oder verifiziert, bestätigt, werden können. Quantitative Forschung ist somit vor allem dann anwendbar, wenn es bereits ein Vorverständnis zu einer Thematik gibt und dieser Sachverhalt überprüft werden soll. (Vgl. Witt 2001: 2 f.) Die qualitative Sozialforschung hingegen öffnet den Blick für die Innenperspektive, die subjektive Wirklichkeitsbeschreibung. Die Lebenswelt der untersuchten Person(en) soll durch Kommunikation erfasst und anschließend systematisch geordnet werden. Dieses Vorgehen eignet sich vor allem für relativ neue Untersuchungsfelder, also bisher wenig empirisch erforschte Fragestellungen. (Vgl. Schaffer/ Schaffer 2020: 46 f.) Außerdem ist die qualitative Forschung anzuwenden, wenn die subjektive Lebenswelt im Vordergrund steht. Es geht darum, spezielles soziales Handeln abzubilden und latente Sinnstrukturen im Handeln aufzuzeigen. (Vgl. Lamnek 2005: 20 ff.) Aufgrund dieser Zielstellung wurde für die zugrundeliegende Forschungsfrage dieser Arbeit der qualitative Zugang gewählt. Auch wenn, wie im Punkt 3.3 beschrieben, bereits einige empirische Forschungsergebnisse zur Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule vorliegen, so ist das Zusammenarbeiten in mpTs am Lernort Schule noch ein recht unerforschtes Gebiet (vgl. Haude/ Volk/ Fabel- Lamla 2018: 97).

Durch die ebenfalls unter Punkt 3.3 vorgestellten Kooperationsmodelle wird ersichtlich, dass die Kooperation neben der strukturellen Einbindung stark vom Willen und der Haltung der Akteur*innen abhängt. Haltung ist stets etwas Individuelles und nur schwer durch statistische Daten messbar. Der Begriff Haltung beinhaltet Grundsätze des persönlichen und fachlichen Denkens, sowie Persönlichkeitsmerkmale wie Empathie, Offenheit, Wertschätzung. All diese Punkte zeigen sich oft nur unbewusst. (Vgl. Weigel 2021: 401.) Das Handeln in Teams, die konkrete Lebenswelt soll erfasst und für Ableitungen des Gelingens herangezogen werden (vgl. Lamnek 2005: 30). Damit latente Sinngehalte ebenso erfasst werden, wie das konkret Gemeinte, wurde die qualitative Forschungsrichtung gewählt. Latente Sinngehalte sind nicht konkret beobachtbar, sondern zwischen den Zeilen zu lesen. Dafür bedarf es dem Prinzip der Offenheit, welchem die qualitative Forschung folgt. Das heißt, es werden vorab keine Hypothesen formuliert, sondern der*die Forschende geht möglichst unbefangen in das Forschungsvorhaben und arbeitet mit dem, was sich aus der qualitativen Forschung und somit der erfassten Realität ergibt. Möglicherweise ergibt es sich etwas Nichtvorhersehbares oder nicht direkt Ausgesprochenes, auf was innerhalb der Forschung eingegangen werden kann. Durch das zweite Prinzip der Kommunikation ist es möglich, sich der Wirklichkeit des Gegenübers tatsächlich anzunähern. (Vgl. Lamnek 2005: 21 ff.)

Als Forschungsmethode wurde das Experteninterview gewählt. Als Expert*innen zählen Personen, die über Wissen verfügen, das für die zu erforschende Praxis von Bedeutung ist (vgl. Bogner/ Littig/ Menz 2014: 13). Gekennzeichnet ist das Experteninterview durch eine horizontale Gesprächsstruktur. Dies bedeutet, dass die forschende Person nachfragt und Gegenfragen einbringen kann. Der entwickelte Fragebogen dient als Grundlage, kann jedoch durch das Prinzip der Offenheit durch weitere Fragen ergänzt oder Fragen können in der Reihenfolge getauscht werden. (Vgl. Hug/ Poscheschnik 2015: 100.)

4.2 Sampling

Für diese Bachelorarbeit wurden drei Personen ausgewählt, die über eine mindestens zweijährige Erfahrung in der Schulsozialarbeit an der gleichen Schule verfügen. Die Personen wurden der Autorin dieser Arbeit durch die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Schulsozialarbeit Sachsen e.V. empfohlen. Die LAG veranstaltet Fortbildungen, bietet Fachberatung für das Feld der Schulsozialarbeit an und steht für die Interessenvertretung der Schulsozialarbeiter*innen. Die drei befragten Personen sind bereits länger im fachlichen Austausch mit der LAG Schulsozialarbeit Sachsen e.V. und verfügen über reichhaltige Informationen und Erfahrungen in der Arbeit als Schulsozialarbeiter*in. Mit Hilfe dieser Expert*innen wird das wissenschaftliche Bewusstsein für das Thema der Zusammenarbeit in mpTs geschärft. Die drei Personen wurden schriftlich angefragt und signalisierten ihre Bereitschaft für das Interview. Um ein möglichst breites Bild zu bekommen, wurde jeweils eine unterschiedliche Schulform ausgesucht. Ein Interview wurde mit der Fachkraft für Schulsozialarbeit an einer Oberschule durchgeführt, an der 35 Lehrkräfte tätig sind. Das zweite Interview wurde mit der Schulsozialarbeit an einem Gymnasium mit 30 Lehrkräften abgehalten. Schließlich wurde noch die Schulsozialarbeit einer Grundschule mit 28 Lehrkräften befragt.

4.3 Durchführung

Im Vorfeld der Forschungsarbeit wurden durch eine intensive Literaturrecherche, notwendige Fachbegriffe geklärt und ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand erlangt. Hospitationen in Schulen, während des absolvierten Praktikums bei der LAG Schulsozialarbeit Sachsen e.V., lieferten der Autorin dieser Arbeit einen Einblick und ein Grundverständnis für die Schulsozialarbeit. Dadurch konnten konkrete Fragen für den Leitfaden formuliert werden und verhalfen der interviewenden Person zu dem Status als „Co-Experte“ (Bogner/ Littig/ Menz 2014: 52). Der Leitfaden diente als Orientierung (vgl. ebd.: 28). Der angehängte Leitfaden enthält hellgraue Fragen, die nicht unbedingt gestellt wurden, wenn die Beantwortung der Frage bereits erfolgte. Außerdem wurde der Leitfaden teilweise durch spontane Fragen ergänzt. Die Fragen regten die interviewten Personen zu Schilderungen und zum Nachdenken sowie Bewerten der eigenen praktischen Arbeit an der eigenen Schule an. Unterschiedliche Fragetypen ermöglichten eine umfassende Darstellung der Realität der befragten Personen. So wurden offene Fragen, die das Erzählen erweckten, genauso wie Verständnisfragen und Fragen zur Präzisierung gestellt. Die Auswahl des Samplings wurde bereits beschrieben. Die Interviews fanden im Februar 2025 statt.

Zweimal wurden die Interviews in der Schule der befragten Person durchgeführt und einmal fand die Befragung, aufgrund der zeitlichen Ressourcen der zu interviewenden Person, online statt. Im Vorfeld der Interviews erhielten die befragten Personen die dieser Arbeit angehängten Einverständniserklärung mit den Hinweisen zum Datenschutz. Alle Personen stimmten der Tonaufzeichnung zu, welche im Nachgang zu den Interviews mit Hilfe, der im Anhang aufgeführten, Transkriptionsregeln, in schriftliche Form gebracht wurden. Die Transkripte sind ebenso im Anhang nachzulesen.

4.4 Auswertungsverfahren

Zur Auswertung des Materials wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1983) herangezogen. Dadurch kann ein systematisches Textverstehen und regelgeleitetes Interpretieren gewährleistet werden. Grundsätzliche Aussagen werden herausgearbeitet. (Vgl. Mayring 2022: 64.) Um wesentliche Inhalte zu erfassen und diese überschaubar darzustellen, wurde die Variante der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gewählt (vgl. Lamnek 2005: 520). Dabei wurden zunächst Paraphrasen formuliert, bei denen die Textabschnitte auf wesentliche Aussagen, ohne Ausschmückungen reduziert wurden. Im nächsten Schritt erfolgte eine noch allgemeinere Abstraktion, die sogenannte Generalisierung, die aufgrund des Vorwissens möglich wurde. In einem letzten Schritt entstand dann mit der Reduktion die Kategorienbildung. Daraus wird ersichtlich, dass es sich um eine induktive, also am Datenmaterial entwickelte, Kategorienbildung handelt. (Vgl. Schaffer/ Schaffer 2020: 256 f.) Über diese systematische Auswertung und den Vergleich der Aussagen der Expert*innen wird versucht, allgemeingültige Zusammenhänge darzustellen (vgl. Bogner/ Littig/ Menz 2014: 73). Die gebildeten Kategorien werden als Grundlage für die Interpretation und die Beantwortung der Forschungsfrage genutzt. Mayring (2000) formuliert vier relevante Merkmale für die qualitative Inhaltsanalyse. Zum ersten braucht es die Beschreibung des Samplings und weiterer wichtiger Kontextinformationen zu der Forschungsarbeit. Des Weiteren wird die Nachvollziehbarkeit durch ein systematisches Vorgehen bei der Analyse ermöglicht. Dieses beinhaltet die Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion. Die Bildung von Kategorien stellen das dritte Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse dar. Schließlich kommen noch die Gütekriterien zum Tragen. Die Analyse muss nachvollziehbar, vergleichbar und reliabel, also zuverlässig, sein. (Vgl. Ramsenthaler 2013: 23 ff.)

4.5 Methodische Reflexion

Die qualitative Forschung hat sich sehr gut angeboten, um einen Überblick über die konkreten Situationen vor Ort zu erhalten (vgl. Kaiser 2021: 33 ff.). Ebenso war die Wahl von unterschiedlichen Schulformen interessant und auch die Länge von 45 Minuten bis eine Stunde für die Interviews war ausreichend. Positiv stellte sich ebenso heraus, dass der Zugang zum Feld rasch durch die Kontakte zur LAG Schulsozialarbeit Sachsen e.V. hergestellt werden konnte und die Auswahl der Befragten somit nicht nur durch die Autorin dieser Arbeit vollzogen wurde. Der Expertenstatus, der durch die forschende Person mit mindestens zweijähriger Tätigkeit an der aktuellen Schule festgelegt wurde, konnte jedoch bei einer Person nicht eingehalten werden. Dies stellte sich allerdings erst im Interview selbst heraus. Dennoch verfügte diese Person über eine mehrjährige, einschlägige Erfahrung als Schulsozialarbeiter*in und konnte durch den Vergleich von Schulstandorten wertvolle Informationen liefern. Die intensiv vorbereiteten, leitfadengestützten Interviews brachten Erkenntnisse zu der speziellen Forschungsfrage hervor (vgl. ebd.: 64 ff.). Der Leitfaden zeigte sich als guter Orientierungspunkt in der Durchführung. Auch eine bereits durchgeführte empirische, qualitative Forschungsarbeit in vorangegangenen Semestern erwies sich als sicherheitsgebend für die forschende Person.

Gütekriterien der qualitativen Forschung sind nicht dieselben wie in der quantitativen Forschung. Bereits Objektivität ist relativ zu sehen, da sich die forschende Person mit Erfahrung, Wissen und Rollenzuschreibungen in dem Interview befindet. Würde diese Forschung durch eine andere Person wiederholt werden, kann es sein, dass die Ergebnisse nicht identisch wären. Dennoch ist diese Forschungsarbeit, auch ohne direkte Nachprüfbarkeit, vergleichbar. Vergleichbarkeit wird in dieser Arbeit vor allem durch Bezüge zu bestehenden anderen Forschungen vorgenommen und die Ergebnisse werden mit Theorien unterlegt. Transparenz ist zudem ein weiteres, wichtiges Gütekriterium der qualitativen Arbeit, welches in dieser Forschung angewendet wurde. Das Sampling und die Durchführung wurden unter den Punkten 4.2 und 4.3 konkret beschrieben. Der verwendete Leitfaden sowie die Transkripte sind im Anhang nachzulesen. (Vgl. Bogner/ Littig/ Menz 2014: 92 ff.) Die Reliabilität wird im besten Falle durch mehrere, interpretierende Personen gewährleistet. Dies war in der vorliegenden Arbeit nicht möglich. (Vgl. Ramsenthaler 2013: 25.) Dennoch kann durch die unter Punkt 4.4 genannten Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse eine gewisse Zuverlässigkeit abgeleitet werden, da u.a. die Bildung der Kategorien aus den Interviews heraus und durch die Anwendung eines Kodierleitfadens regelgeleitet vollzogen wurde (vgl. ebd.: 40).

5 Forschungsergebnisse

Nach der umfassenden Einführung in die Thematik und der Erläuterung des Forschungsdesigns werden in diesem Kapitel die zentralen Forschungsergebnisse dargestellt und interpretiert. Um kritischen Stimmen gegenüber einer qualitativen Forschung entgegenzuhalten, werden im Folgenden immer wieder Rückschlüsse auf Einzelfälle gezogen sowie ebenfalls teils gegenteilige Aussagen eingebunden. Des Weiteren ist vorab zu sagen, dass die Reihenfolge der genannten Ergebnisse keine Rückschlüsse auf eine etwaige Wichtigkeit beinhaltet. (Vgl. Ramsenthaler 2013: 39.)

5.1 Darstellung der Ergebnisse

Für die Darstellung der Ergebnisse wurden mithilfe der Reduktion des Datenmaterials nach Mayring (1983) drei Kategorien gebildet, die sich nochmals in Unterkategorien aufschlüsseln. Die folgende Abbildung verdeutlicht die gebildeten Kategorien (K). Zu den gebildeten Oberkategorien K1 bis K3 konnten noch Unterkategorien generiert werden, die als Anstriche, in Form von Punkten, sichtbar sind.



Abbildung 4: Kategorien (eigene Darstellung)

In Anlehnung an das Mehrebenenmodell von Bronfenbrenner (1979) können die drei generierten Kategorien den drei Analyseebenen der Makro-, Meso und Mikroebene zugeordnet werden. Dies geschieht an dieser Stelle und wird bei der Interpretation der Ergebnisse und möglichen Bedingungen nochmal aufgegriffen. Die verschiedenen Ebenen zeigen auf, dass der Mensch in ein System eingebunden ist, welches durch unterschiedliche, zueinander in Beziehung stehende Bereiche beeinflusst wird. (Vgl. Schachameier 2019: 8 f.) Schulsozialarbeiter*innen wirken ebenso in diesen Ebenen und für abzuleitende Bedingungen für die Kooperation in multiprofessionellen Teams stellte sich diese Anlehnung in den Interviews als passend heraus. Speck (2022) zeigt eine ähnliche Systematisierung der Kooperationsbedingungen auf, indem er die Kooperationsebenen in individuell, organisationsbezogen, örtliche und überörtlich einteilt (vgl. Speck 2022: 108 ff.).

Ebenso stellten Stüwe/ Ermel/ Haupt (2017) dar, dass die Ziele für Schulsozialarbeit auf drei Ebenen einzuordnen sind. Diese werden in individuell, institutionell und gesamtgesellschaftlich eingeteilt, was den drei hier gebildeten Kategorien entspricht. (Vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 38.)

Die erste Oberkategorie K1 kann mit Struktur beschrieben werden. Darunter zählen alle genannten Bedingungen, die auf der Makroebene gesichert, verbessert oder geändert werden müssten. Dazu gehören Inhalte, die sich auf das generelle Selbstverständnis von Schulsozialarbeit sowie Schule beziehen, verbunden mit der Rollenklarheit und dem Auftrag beider Professionen. Ebenfalls zu nennen, ist die Kooperationsvereinbarung und die zeitlichen, personellen sowie finanziellen Rahmenbedingungen. Alle genannten Kategorien stehen mit ihren Bedingungen für alle Schulen mit mpTs und müssen grundlegend durch v.a. (bildungs-) politische Entscheidungen festgezogen werden.

Auf der Mesoebene sind dann die aus dem vorliegenden Datenmaterial gewonnenen Bedingungen der Oberkategorie K2, beschrieben mit Organisation, wirksam. Das bedeutet, dass diese Faktoren v.a. am jeweiligen Schulstandort umgesetzt werden müssen. Darunter fällt zum einen die konkrete Kooperationsgestaltung, wie die Klärung von Zuständigkeiten, sowie die Bedingungen für Gespräche, Beteiligung und Zusammenarbeit. Des Weiteren konnte die Unterkategorie Organisationskultur festgelegt werden. Dabei wurden v.a. Aussagen zur Anerkennung der jeweiligen Rollen, gegenseitigem Verständnis und der Teamentwicklung zusammengefasst.

Da in mpTs Menschen aufeinandertreffen und miteinander arbeiten, kristallisierte sich noch die dritte Oberkategorie K3 mit dem Schlagwort Individuum heraus. Dazu zählen die Bereitschaft jeder einzelnen Person zur Kooperation, genauso wie die Haltung, was Anerkennung, Respekt, Vertrauen, Empathie und Gleichberechtigung verkörpert, wie bereits unter Punkt 4.1 dargestellt. Auch die Unterkategorie Professionalität mit den Inhalten zum Sinnverstehen der Kooperation, der Selbstreflexion und der eigenen Rollenklarheit als Fachkraft innerhalb des mpTs können der Kategorie K3 zugeordnet werden.

5.2 Interpretation der Ergebnisse

Grundlegend zeigt sich in allen durchgeführten Interviews, dass Bedingungen für die Schulsozialarbeit in multiprofessionellen Teams auf allen drei Ebenen benannt werden: der Struktur, der Organisation und dem Individuum. Nachfolgend wird einzeln auf die Ebenen eingegangen und die Ergebnisse werden dargestellt sowie interpretiert.

5.2.1 Bedingungen auf der Ebene der Struktur

Alle befragten Personen sehen sich in ihrer Rolle als „Vermittler“ (Transkription⁹ 1: Z. 33-34; T. 3: Z. 30). Die befragte Person¹⁰ 2 spricht sogar von „meine [n]“ Schülern (T. 2: Z. 152), was deutlich widerspiegelt, dass Schulsozialarbeit in erster Linie ein Angebot für Kinder und Jugendliche ist. Außerdem könnte die Formulierung ein Hinweis auf eine mögliche Ausprägung des professionellen Selbstverständnisses von Schulsozialarbeiter*innen sein. „Meine Schüler“ kann als subjektives Verantwortungsgefühl für die einzelnen Schüler*innen gelesen werden. In diesem Sinne sind Lehrer*innen demnach Kooperationspartner*innen und mithin Teil des Verantwortungsgefüges (T. 3: Z. 124). Der eigene Auftrag muss für Schulsozialarbeiter*innen klar formuliert und festgehalten werden, damit keine Funktionalisierung durch die Schule und deren Lehrkräfte erfolgen kann, sondern Schulsozialarbeiter*innen professionell, selbstbestimmt tätig sind (vgl. Horstkemper 2011: 132 ff.).

„Also sie [die Kinder, Anm. der Autorin] haben einen Rucksack und da ist alles drin außer Unterrichtsmaterialien. Dann sehe ich das schon so, dass ich versuche die Kinder stabil so hinzubekommen, dass sie zumindest sich von Stunde zu Stunde besser konzentrieren können.“ (T. 1: Z. 84- 87)

Auch B 3 äußerte, dass Kinder gut lernen sollen und dass es der eigene Auftrag ist, einen anderen Blick einzunehmen (T. 3 Z.: 74- 82). Für wirksame Schulsozialarbeit braucht es eine strukturelle Abgrenzung zu den Aufgaben der Schule, gleichwohl sich alle Beteiligten im mpT für die anderen Professionen und Berufsgruppen öffnen müssen, gemeinsame Ziele zu formulieren, da sonst meist nur additive Kooperationsformen, wie in Kapitel 3.3.1 beschrieben, stattfinden (vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 127; Maykus 2011: 43; T. 1: Z. 164- 167). B3 formulierte, dass der Blick auf das Kind die zentrale Gemeinsamkeit darstellen muss (T. 3: Z. 236), sowie es auch in der Literatur als Gelingensfaktor angegeben wird und damit als Grundlage für die

⁹ Im weiteren Verlauf der Arbeit als „T.“ abgekürzt.

¹⁰ Folgend als „B“ gekennzeichnet.

Kooperation in mpTs verankert sein muss (vgl. Haude/ Volk/ Fabel- Lamla 2018: 98). In den Interviews zeigte sich, dass dort gerade auch die Lehrkräfte vor schwierigen Entscheidungen stehen, welchen Fokus sie legen. Muss der Blick auf den*die Einzelne*n gelegt werden, weil individuelle Bedarfe akut im Vordergrund stehen oder hat die Aufsichtspflicht und der Bildungsauftrag für die gesamte Klasse Priorität (T. 1: Z. 112- 116). Überdies muss es seitens der Schulsozialarbeit auch die Erkenntnis geben, nicht für alle Anliegen zuständig zu sein und manche Themen anderen Berufsgruppen und Personen zu überlassen (T. 2: Z. 200- 201; T. 3: Z. 208- 214). Die geforderte Öffnung umfasst außerdem, dass Wissen darüber, dass andere Methoden, Ansätze und Aufträge hinter den jeweiligen Professionen stehen, die gewahrt bleiben müssen (T. 2: Z. 273- 275; T. 3: Z. 134- 137). Die beteiligten Professionen des mpTs müssen ihre Autonomie zu einem gewissen Grad erhalten können (vgl. Bauer 2011: 343), jedoch ohne sich indem Autonomie- Paritäts- Muster nach Lortie (1975) zu verlieren. Eigene Grenzen klar zu formulieren, gehört ebenso dazu.

„..., also um bestimmte Dinge einfach auch wahrzunehmen und einen anderen Blick halt darauf, noch mal mitzuteilen. Das ist glaube ich, schon was, was Schulsozialarbeit sehr gut übernehmen kann. (..) Ja, alles was Lernen an sich angeht genau, also wenn ein Kind halt total verkrampfte Hand hat und halt nicht schreiben kann und deswegen die Schrift nicht gut lernen kann, dann ist Schulsozialarbeit, glaube ich, der falsche Ansprechpartner [...]. Aber genau bei vielen anderen Dingen denke ich schon ja.“ (T. 3: Z. 81- 88)

Die im Kapitel 2.1.2 und 2.1.3 vorgestellten Handlungsprinzipien wurden von den befragten Personen ebenso immer wieder genannt, welche ebenfalls zur Sicherung des Selbstverständnisses zählen und in mpTs bestehen bleiben müssen. Zum einen fällt darunter, dass Schulsozialarbeit kein Zwang sein darf, sondern das Prinzip der Freiwilligkeit für Kinder und Jugendliche bestehen bleibt (T. 1: Z. 271- 272; T. 2: Z. 139). Es stellte sich heraus, dass die Freiwilligkeit auch in Bezug auf Lehrkräfte besteht, denn nicht alle sehen die Notwendigkeit der Unterstützung durch Schulsozialarbeiter*innen für notwendig (T. 1: Z.39- 43; T. 2: Z.175- 181). Umso wichtiger erscheint die feste, strukturelle Rahmung mit den Handlungsprinzip der Freiwilligkeit. In der Forschung kursieren entsprechend zu den Daten der Interviews ebenso diverse Meinungen. So empfinden Schulleiter*innen die multiprofessionelle Kooperation als Bereicherung (77 %) und Entlastung (54 %) (vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2023: 7). Lehrer*innen äußerten sich dagegen ambivalenter in den bisher erfolgten Studien. Ostermeier (2009) stellte heraus, dass Lehrer*innen Kooperationsarbeit als „motivierend und fruchtbar“ (Ostermeier 2009: 117) erleben, wohingegen manche dies auch

als belastend empfinden (vgl. Massenkeil/ Rothland 2016: 187 f.). Allerdings hänge dies stark von den Bedingungen an der Einzelschule, wie Schulklima sowie Schulleitung, ab und kann nicht per se als Belastung formuliert werden (vgl. Rothland 2007: 255 ff.). Der Punkt der individuellen Sicht auf die Kooperation wird bei der Betrachtung der Kategorie 3 des Individuums nochmal aufgegriffen.

Eine weitere Bedingung, die strukturell verankert sein muss, ist die Zusicherung der Schweigepflicht und des damit verbundenen Datenschutzes. Auch wenn im mpT zusammen an einem Fall gearbeitet wird und das Aushalten des nicht-informiert Seins manchen Lehrkräften schwer fällt (T. 2: Z. 510- 511), so verwiesen die befragten Personen darauf, dass die Schweigepflicht eine notwendige Basis für Vertrauen und Transparenz für Kinder und Jugendliche darstellt (T. 1: Z. 283- 308 i.V.m. Z. 324; T. 3: Z. 314- 315). Schulsozialarbeit erhält durch die hohe Lebensweltorientierung häufig Einblick in die Welt der Kinder und Jugendlichen (T. 1: Z. 521- 522), welcher Lehrkräften mit dem Fokus auf den Unterricht meist nicht ermöglicht wird (T. 1: Z. 105). So kann Schulsozialarbeit das eigene Mandat für Kinder und Jugendliche nutzen, um den Blick für die Ganzheitlichkeit zu öffnen und sich den häufig als machtvoller wahrgenommen Lehrer*innen gegenüberzustellen (vgl. Kloha 2022: 120 f.). Dennoch braucht es Lehrkräfte, die den Sinn von Kooperation mit Schulsozialarbeit und anderen im mpT beteiligten Berufsgruppen verstehen, da sich in den Interviews auch zeigte, dass Lehrer*innen manchmal einen guten Anschlag für die Schulsozialarbeit geben, sei es durch Vorschlag gegenüber den Kindern und Jugendlichen Schulsozialarbeit zu nutzen (T. 2: Z. 152- 158) als auch das Kennenlernen von Schulsozialarbeiter*innen durch gemeinsame Klassenprojekt zu fördern (T. 3: Z. 96- 111).

Als festzuschreibende Rahmenbedingungen zählen ebenso räumliche Bedingungen dazu. Das heißt, es braucht für Schulsozialarbeit Orte, an denen sie mit den Kindern und Jugendlichen ins Gespräch kommen können (vgl. Deinet 2010: 111; T. 2: Z. 611- 615) und wo die Tür immer offen stehen kann (T. 3: Z. 147), damit ein niedrighelwelliger Zugang zur Schulsozialarbeit gesichert ist.

Personelle Rahmenbedingungen müssen ebenso für das Gelingen von Schulsozialarbeit in mpTs gewährleistet werden. Es braucht verlässliche Personen vor Ort, denn es braucht vor allem Zeit, zukünftig auch mehr Zeit als bisher, um wirksam arbeiten zu können (T. 1: Z. 95- 96; T. 2: Z. 91- 95; T. 2: Z. 457). Die Kontinuität wird, gerade vor dem Hintergrund von Kürzungen der Schulsozialarbeit in Sachsen, ein zentraler Punkt für notwendige Bedingungen werden können (vgl. GEW Sachsen 2025 : o.S.).

Dies verbindet sich mit dem Wunsch der befragten Personen nach „mehr Personal [...] gerne zwei Menschen am Schulstandort“ (T. 3: Z. 387 i.V.m. 406). Rückbindend bedeutet dies, wenn auch nicht so klar in den Interviews formuliert, dass eine finanzielle Absicherung der Schulsozialarbeit unabdingbar ist (vgl. Spies/ Stecklina 2005: 9). Damit verknüpfen lässt sich des Weiteren die Tatsache, dass Schulsozialarbeiter*innen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Kinder- und Jugendhilfe neben dem Team an den Schulen auch noch ein sozialpädagogisches Team haben. Dies wird von den befragten Personen als wichtig erachtet und für professionellen Austausch sowie die Klärung von professionsinternen Fragen wertgeschätzt (T. 2: Z. 256- 259). Die weitere Forschung bestätigt ebenso, dass Schulsozialarbeiter*innen die Reflexion im sozialpädagogischen Team sehr schätzen und dem häufigen, alleinigen Arbeiten an Schule ein Gegengewicht bieten können (vgl. Knoche 2024: 220; Deinet 2010: 112 f.). Wer Teammitglied im mpT an Schulen sein sollte, wurde bereits im Strategiepapier zum Bildungsland 2030 benannt. B 2 nennt dazu zusätzlich Schulpsychologen und Kulturmittler*innen, um den gesellschaftlichen Veränderungen angepasst, aufgestellt zu sein (T. 2: Z. 384-391). Neben diesen Berufsgruppen nennt B 3, dass es auch fallabhängig sein kann, wer hinzugezogen werden sollte und könnte (T. 3: Z. 199). Generell ist somit notwendig, die Zuständigkeiten im mpT klar zu formulieren, um positive Synergieeffekte zu erreichen und den gesellschaftlichen Herausforderungen Rechnung zu tragen (vgl. Fabel- Lamla/ Haude/ Volk 2019: 226 ff.). Deinet (2019) empfiehlt dazu, Verbindungslehrer*innen zu benennen, die Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen dabei unterstützen, Zuständigkeiten, Abläufe und Inhalte zu bündeln (vgl. Deinet 2019: 112). In Anbetracht der in Kapitel 3.1.1 und 3.1.2 zur Teamentwicklung beschriebenen Aspekte, ist Zeit eine notwendige Bedingung. Denn Teamentwicklung benötigt Zeit. Es müssen also zeitliche Möglichkeiten geschaffen werden, die im Rahmen eines angemessenen Stundenumfangs gegeben werden können. (Vgl. Maykus 2011: 51.)

Diskussionswürdig bleibt nach den geführten Interviews die Frage nach der Leitung der mpTs. Sowohl im Strategiepapier als auch im Interview 1 (T. 1: Z. 171- 176, 221- 223) und Interview 2 (T. 2: Z. 410) wird angedacht, dass Schulleitung die Gesamtverantwortung trägt. Dies könnte laut El- Mafaalani (2024) dazu beitragen, dass Schulsozialarbeit und die gesamte Arbeit im mpT als bedeutend angesehen wird und Legitimation erfährt, gerade weil Schulleitung die Gesamtverantwortung trägt (vgl. El- Mafaalani 2024: 227). B 3 hingegen ist auch hier der Meinung, dass es von Fall zu Fall entschieden werden könnte. Leitende Person wäre dann der*diejenige mit dem besten fachlichen Verständnis für den Fall (T. 3 Z. 220- 231).

In der weiteren Forschung wird diese Ansicht geteilt, vor allem mit Blick auf Partizipation und Selbstwirksamkeit der im mpT beteiligten Personen. Hier wird von einer positiven Wirkung der geteilten Führung ausgegangen. (Vgl. Horstkemper 2011:134.) Steiner und Tillmann (2011) stellten durch die Befragung von Schulleitungen heraus, dass diese sich zwar zu 85 % in der Verantwortung sehen, in der Praxis jedoch nur 11,3 % tatsächlich die alleinige Verantwortung haben (vgl. Steiner/ Tillmann 2011: 57 ff.). Im Sinne der in Kapitel 3.3.1 dargestellten Kooperationsmodellen entspricht die geteilte Führung einem partnerschaftlichen Modell und bezugnehmend auf Kapitel 3.3.2 wäre dies dann mit der Kooperationsstufe 4 gleich zu setzen, so dass gemeinsam Entwicklungen angedacht und umgesetzt werden. Zudem erhalten Schulsozialarbeiter*innen dadurch die Möglichkeit eigene Machtressourcen zu aktivieren, Fälle einzubringen und somit aus dem Schatten der Schule herauszutreten (vgl. Kloha 2022: 120 f.). Vor diesem Hintergrund muss sich m.E. nochmals mit der Frage nach der Gesamtverantwortung beschäftigt werden.

Abschließend ist auf der Ebene der strukturellen Bedingungen noch zu nennen, dass Kooperationsvereinbarungen dringend notwendig sind, um all die bereits aufgeführten Punkte zu klären und als Grundlage zu wissen. Dies schafft Sicherheit sowie eine Basis für die Arbeit an einzelnen Schulen und ermöglicht den in mpTs tätigen Personen den Fokus auf die praktische Arbeit zu lenken. Eine Dopplung von Angeboten bzw. das Fehlen von Unterstützungsmöglichkeiten kann dadurch außerdem vermieden werden. (Vgl. Schröder/ Leonhardt 2011: 129, 135 ff.) In der eigenen Forschung zeigte sich, dass Kooperationsvereinbarungen bei allen Schulsozialarbeiter*innen vorlagen. Teilweise konnte an der Erstellung mitgearbeitet werden (T. 1: Z. 330- 333). Bei B 2 zeigte sich, dass eher wenig Spielraum für eine wirkliche Beteiligung vorhanden war (T. 2: Z. 536- 539, 550). B 3 äußerte neben der Möglichkeit eigene Themen einzubringen, dass es von der Stadt ein Positionspapier zur Schulsozialarbeit gibt, welches allen Schulen zur Verfügung gestellt wurde. Dieses Vorgehen fördert m.E. die Transparenz und Klarheit in der Arbeit mit Schulsozialarbeit und könnte für mpTs eine Grundlage bilden. Hierbei können einerseits die verschiedenen Zugänge zu Kindern und Jugendlichen niedergeschrieben werden. Andererseits können die unterschiedlichen Aspekte der Bildung, wie bereits im Kapitel 2.1.1 dargestellt, einfließen (vgl. Rother/ Petersen/ Meyer et al. 2021: 87).

„Wir haben in der Stadt ein Positionspapier zur Schulsozialarbeit aufgelegt, was für alle Träger gilt und was noch mal Schulsozialarbeit und die Aufgaben und Grenzen erklärt. [...], was allen Schulleitern und Lehrkräften zur Verfügung gestellt wurde, als das ausgearbeitet wurde, weil das wurde auch mit dem LaSuB zusammen ausgearbeitet.“ (T. 3: Z. 355- 359)

Schlussendlich muss Kooperation im Schulprogramm jeder einzelnen Schule verankert werden, damit dies als verlässliche Grundlage zählt, über die alle Beteiligten Bescheid wissen (vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2023: 8; Deinet 2010: 110). Im Interview 1 wurde explizit angesprochen, dass ein Beschluss der Schulkonferenz zur Schulsozialarbeit am Standort beigetragen hat (T. 1: Z. 363- 365).

5.2.2 Bedingungen auf der Ebene der Organisation

Überleitend von dem letzten Punkt der Bedingungen auf der Ebene der Struktur, der Verankerung im Schulprogramm, kann an die Ebene der Organisation angeknüpft werden. Die Grundlage für das Arbeiten in mpTs muss strukturell geschaffen werden. Letztlich gibt es jedoch eine Vielzahl an Schulen und jeder Lernort hat besondere Herausforderungen sowie Voraussetzungen, so dass nicht allgemein auf alle Schulen geschlossen werden kann. Deshalb ist der Blick auf die einzelne Organisation unerlässlich. Das bloße Zusammenführen von mpTs an Schulen reicht nicht aus, um produktiv zu werden und qualitativ gute Arbeit zu leisten. (Vgl. Wendt/ Schröder/ Lackas 2022: 48 f.) Des Weiteren kann eine Schule agiler handeln und lebensweltorientierter arbeiten, wenn rechtliche und vor allem finanzielle Rahmenbedingungen geschaffen wurden, letztlich die konkrete Ausgestaltung der Arbeit im mpT vor Ort ausgelotet werden kann (vgl. El- Mafaalani 2024: 260). Mit dem Schulautonomiegesetz haben Schulen das Recht und zugleich die Pflicht, selber ihr Schulleben zu gestalten (vgl. LaSuB 2018: 156).

„Jede Schule hat ähnliche Themen [die Kinder und Jugendliche mitbringen], nur unterschiedlich dosiert und von daher ist immer die Frage, wie wir als Kollektiv damit umgehen.“ (T. 1: Z. 482- 484)

B 3 formulierte, dass es „ein ganz großes Glück“ sei, dass die Zusammenarbeit transparent und wertschätzend abläuft (T. 3: Z. 60- 61) und auch B 2 äußerte, dass er*sie eine Schule gefunden hätte, die engagiert sei, neue Wege zu gehen, was anders sei als an anderen Schulen (T. 2: Z. 30- 34). Diese beiden Aussagen verdeutlichen ebenso die Standortabhängigkeit der Kooperationsgestaltung.

Es müssen Kooperationsformen geschaffen werden, die es ermöglichen, falls dies erforderlich ist, aus einer Gegebenheit einen gemeinsamen Fall für alle im mpT zu konstituieren (vgl. Kloha 2022: 123 f.). Dazu bedarf es zum einen der kontinuierlichen Vergewisserung von Zuständigkeiten und Wissen über die anderen Professionen. B 2 führt dafür regelmäßig Abfragen zu Bedarfen bei den Lehrkräften durch und stellt sich neuen Kolleg*innen mit der eigenen Rolle als Schulsozialarbeiter*in vor (T. 2: Z. 586- 587). Außerdem muss es eine klare Abgrenzung zu anderen Professionen geben und dies gewahrt werden, wie es B 1 formulierte (T. 1: Z. 77- 79). Dafür müssen gegenseitige Erwartungen am Lernort Schule geklärt sein und wie bereits beschrieben, im Schulprogramm und Leitbild Verankerung finden (vgl. Speck/ Olk/ Stimpel 2011: 79 ff.). Für eine Abfrage, Abgrenzung, Klärung und Aushandlung bedarf es Kommunikation. In den Interviews zeigte sich, dass an Schulen auf vielfältige Weise kommuniziert wird. Primär finden sowohl geplante als auch ungeplante, regelmäßige, persönliche Gespräche statt. Dies sowohl mit der Schulleitung als auch mit Lehrkräften und vor allem zu Alltäglichem, von B 1 zu „oberflächlichen“ Themen benannt (T. 1: Z. 66- 72). Der Austausch mit der Schulleitung wurde sowohl von B 2 benannt, da diese den aktuellsten Überblick über das Geschehen an der Schule hätte (T. 2: Z. 66- 70), als auch von B 3 thematisiert, hinsichtlich der Wichtigkeit der wöchentlichen Regelmäßigkeit von gemeinsamen Gesprächen (T. 3: Z. 50- 51). Die täglichen Kontakte mit Lehrer*innen, teils auch niedrigschwellig in der Hofpause oder dem Lehrerzimmer (T. 2: Z. 298- 230; T. 3: Z. 277- 280) sind wichtig, um in Kontakt zu treten und ohne großen Mehraufwand Informationen zu übermitteln beziehungsweise die andere Person kennenzulernen (vgl. Schröder/ Leonhardt 2011: 132). Diese losen Kontakte werden ergänzt durch geplante Zusammentreffen. Alle drei befragten Personen nehmen an Dienstberatungen der Schule teil. Dies erfolgt bei B 1 (T. 1: Z. 261- 263) und B 2 auf Einladung hin, was jedoch manchmal an fehlender Weiterleitung zur Schwierigkeit wird (T. 2: Z. 433, 434). Dennoch zeigt sich in allen drei Interviews, dass es gewünscht ist und es zum Scheitern der Kooperation im mpT kommen würde, wenn Schulsozialarbeit bewusst übergangen werden würde (T. 1: Z. 266) oder wenn es eine intransparente Kommunikation gäbe (T. 3: Z. 295- 296). Die Weiterleitung von Einladungen muss dafür jedoch beispielsweise abgesichert sein. Auch in der weiteren Forschung, wie z.B. in der StEG- Studie¹¹, zeigt sich, dass die Teilnahme an Dienstberatungen der Lehrkräfte zur besseren Kooperation beiträgt (vgl. Böttcher/ Maykus/ Altermann/

¹¹ Dies ist eine Längsschnittstudie zur Situation, Bedarfen und Potentialen von Ganztagschulen. Insgesamt wurden über 300 Schulen in drei Erhebungswellen in die Studie eingebogen. 2011 erfolgte die Ergebnisveröffentlichung. Die innerschulische Kooperation wurde u.a. in Kapitel 8 dargestellt. (Vgl. Fischer et al. 2011: 139.)

Liesegang 2011: 106). Kommuniziert wird neben der persönlichen Ebene auch über digitale Wege wie lernsax oder den Schulmanager (T. 1: Z. 243- 246; T. 3: Z. 155-159), was als unkomplizierter Weg, positiv beschrieben wird.

Als eine weitere wichtige Unterkategorie stellte sich die Organisationskultur heraus. Im Interview 1 äußerte die befragte Person klar, dass es Zeit benötigt, um sich kennenzulernen, was mit dem theoretisch dargestellten Hintergrund unter Punkt 3.1.1, der Teamentwicklung nach Tuckman (1977), begründet werden kann. Teams müssen sich kennenlernen, gegenseitige Erwartungen klären, vorhandene Zweifel äußern, die eigene Rolle finden und unterschiedliche beruflich- habituelle Unterschiede klären. Wird dies nur verdeckt getan, mit Blick auf das Eisbergmodell von Schein (1984), so besteht die Gefahr, dass die Grundlage für gemeinsames Arbeiten nicht korrekt gelegt wird. (Vgl. Maykus 2011: 43; Cloos 2008: 313 ff.)

„...das war ein schleichendes Kennenlernen, sich Rantasten, gucken wie ist mein und der von Schulleitung der Charakter, wie sind von Lehrpersonen die Charaktere. Zu gucken mit wem kann, mit wem kann ich nicht, mit wem kann ich wie.“ (T. 1: Z. 194- 197)

Gerade durch das unter Punkt 2.2.2 beschriebene Autonomie- Paritäts- Muster und die Aufteilung des Unterrichts nach Fächern, ist die Verbindung mit der Organisation und dem Bewusstsein für geteilte Verantwortung, vor allem bei Lehrer*innen, eher gering und kann daher unbewusst für eine ablehnende Organisationskultur sorgen sowie die Kooperationsbereitschaft schwächen (vgl. van Ackeren/ Klemm/ Kühn 2015: 106 f.). Darum ist es erforderlich, dass eine Kultur geschaffen wird, die gemeinsames Lernen anregt, den Austausch von Informationen fördert und für gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung sorgt (vgl. van Ackeren/ Klemm/ Kühn 2015: 188 f.). B 1 formulierte dazu, dass täglich neu gelernt wird, wie Äußerungen formuliert werden müssen, um die sensiblen Inhalte entsprechend zu vermitteln (T. 1: Z. 204-207) und B 2 äußerte, dass manchmal die eigenen Vorstellungen nicht zu denen des Gegenübers passen und dann neu verhandelt werden müsse (T.2: Z. 275- 276). Auch hinsichtlich der Wahrung des Datenschutzes und der anonymisierten Sprache bedarf es des Lernens und der Offenheit (T. 2: Z. 528- 539). Es braucht eine Kultur im mpT, in der die gemeinsame Arbeit als „Sehr bereichernd. Wertschätzend. Konstruktiv. Offen“ (T. 3: Z. 167) wahrgenommen wird. Wertschätzung zeigt sich u.a. darin, dass Fehler passieren dürfen und es eine Fehlerkultur gibt. Gerade in der Kooperation verschiedener Professionen und Berufsgruppen kann es zu Fehlversuchen kommen, so dass es förderlich ist, wenn diese als Chance für Veränderung gesehen werden.

Die vorhandene Schulkultur kann auf der einen Seite professionelles Handeln gefährden. Auf der anderen ist es aber auch möglich, die teils gegenläufigen Kompetenzen des mpTs zu nutzen, um die eigene Schulkultur zielführend zu entwickeln. (Vgl. Gröning/ Hagmann 2018: 30 ff.)

Die festgelegten Bedingungen auf der Ebene der Struktur und die Wahrung der Verantwortung bei der Personalauswahl, sowohl Schulleitungsposten als auch Lehrer*innen, bieten einen Grundpfeiler. Konkret muss es jeder Lernort selbst schaffen, eine förderliche Team- und Organisationskultur zu entwickeln ¹². (Vgl. Poel 2021: 186.) Eine Idee, die m.E. sehr zügig umgesetzt werden kann und Anerkennung verdeutlicht, ist die Umbenennung des Lehrer*innenzimmers in ein Mitarbeiter*innenzimmer (vgl. Kuhn 2023: 7).

Bezugnehmend auf die Kasseler Teampyramide nach Kauffeld (2021), vorgestellt im Kapitel 3.2.1, ist schließlich eine weitere Bedingung, dass gemeinsame Ziele festgelegt und verfolgt werden. In den Interviews kann dies nur unterschwellig herausgelesen werden. So formulieren alle, dass die eigene Rolle klar gezogen werden und transparent formuliert werden muss. So wird abgesichert, dass Schulsozialarbeit keine Aufgaben übernimmt, somit Ziele verfolgt, die professionsgetreu nicht dazu gehören (T. 1: Z. 198- 201; T. 2: Z.108- 111 i.V.m. 146- 149; T. 3: Z. 186). Rückblickend auf die Kasseler Teampyramide ist es wichtig, Ziele zu formulieren, denn diese bilden den Ausgangspunkt für Kooperation im Team. Das lässt sich gedanklich mit der Forderung nach Kooperationsverträgen zusammenbringen, in denen die Aufgaben und Rollen der Schulsozialarbeit klar formuliert werden. Jede Einzelschule braucht dann in mindestens jährlich wiederkehrenden Gesprächen die Überprüfung der Ziele und Neuformulierung von Zielen (vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 370 f.).

Organisationskultur ist zudem geprägt von den sogenannten Basisannahmen, wie Werten, Einstellungen, sozialen Beziehungen und dem menschlichen Handeln (vgl. Schreyögg/ Geiger 2016: 321). Dies leitet zur dritten gebildeten Kategorie dieser Forschungsarbeit über.

¹² Praxisnah und mit methodischer Vielfalt hat Philipp (2024) dazu konkrete Vorschläge in seinem Buch zusammengebracht. Dies kann für das besser Verständnis zu diesem Thema und für eine mögliche Umsetzung zur Vertiefung herangezogen werden.

5.2.3 Bedingungen auf der Ebene des Individuums

Auf der einen Seite kann die Arbeit in mpTs nur bedingt vorweg festgelegt werden. Die Arbeit mit Menschen erfordert einen großen Teil persönlicher Ausformung, weshalb die nun folgenden Bedingungen auf der Mikroebene der einzelnen Person ebenso wertvoll für Schulsozialarbeit in mpTs sind. (Vgl. Bauer 2011: 347.) Auf der anderen Seite kann persönliches Engagement und die aktive Mitgestaltung vor Ort dennoch zur situativen Verbesserung von strukturellen Vorgaben führen, weshalb diese Ebene genauso wichtig wie die anderen beiden ist (vgl. Rothland 2007: 260).

Deinet (2010) formuliert, dass Schulsozialarbeit von dem Kollegium an Schulen gewollt sein muss (vgl. Deinet 2010: 111). Ebenso kam Kloha (2022) aufgrund eigener Feldforschung zu der Erkenntnis, dass eine ablehnende Haltung von Lehrer*innen gegenüber Schulsozialarbeit dazu führen kann, dass Schulsozialarbeiter*innen nicht mehr handlungsfähig sind (vgl. Kloha 2022: 120). In den Interviews wurde dies ebenso immer wieder deutlich. B 1 äußerte, dass es in der Zusammenarbeit „ungefähr 50 Prozent“ seien (T. 1: Z. 49), B 2 sagte, dass „immer ein [...] kleine[r] Teil von Lehrkräften“ von Schulsozialarbeit fernbleibt (T. 2: Z. 203- 205) und B 3 formulierte, dass manche Lehrer*innen nicht den Kontakt suchen (T. 3: Z. 168- 169). Es benötigt also die individuelle Bereitschaft zur Kooperation.

Im Verständnis des multiperspektivischen Fallverstehens nach Müller (1997)¹³ ist dies das Verständnis von „Fall mit“ anstatt „Fall für“. Es muss allen Beteiligten im mpT klar sein bzw. durch Teamführung und -entwicklung werden, dass Aufgaben nicht abgegeben, sondern gemeinsam, ergänzend bearbeitet werden. (Vgl. Horstkemper 2011: 132 ff.) Schulsozialarbeit als Teil der Kinder- und Jugendhilfe trägt diese Offenheit häufig in sich, was sich u.a. im lebensweltorientierten Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen und der Kooperationsbereitschaft zeigt, da die Erfüllung der eigenen, professionellen Arbeit nicht allein bewältigt werden kann (vgl. Thiersch 2009: 19). Es bedarf auch einer Haltung der Lehrer*innen, die Neugierde und Interesse zeigt, so wie es Thiersch (2009) proklamiert (vgl. Thiersch 2009: 107). Im Interview 1 zeigte sich, dass Schulsozialarbeiter*innen auf die Mitarbeit von Lehrer*innen angewiesen sind, um z.B. Gesprächszeiten während des Unterrichts zuzulassen (T. 1: Z. 109- 112 i.V.m. 123- 126) und es schwer für Schulsozialarbeit ist, professionell zu arbeiten, wenn die Unterstützung nicht vorhanden ist (T. 1: Z. 99- 101 i.V.m. 137- 142).

¹³ Ergänzend kann hierzu in der Literatur vertiefend nachgelesen werden, da an dieser Stelle der Platz für Erläuterung nicht ausreicht. Müller stellt in diesem Lehrbuch die verschiedenen Perspektiven der Fallarbeit dar und unterteilt diese in „Fall von, Fall für und Fall mit“ (Müller 2017: 43 ff.).

B 1 stellte klar, dass Lehrer*innen zwischen der Klasse und den einzelnen Schüler*innen stehen (T. 1: Z. 146- 156). Lehrer*innen können teilweise ihre Aufgaben nicht allein bewältigen und fungieren dann als „Gatekeeper“ (Kloha 2022: 121) zur Schulsozialarbeit. Diese Offenheit braucht es. Im Sinne der Kinder und Jugendlichen bedarf es, laut B 1, Personen, die „sensibel und feinfühlig“ (T. 1: Z. 527- 530) sind, um sich ihnen anzuvertrauen. Es braucht Gefühle, wie es Thiersch (2009) ebenso verdeutlicht (vgl. Thiersch 2009: 110 f.). Dazu zählt genauso wieder, das Verständnis für andere Professionen und Berufsgruppen, so wie es B 2 berichtete (T. 2: Z. 104- 107) und mit „meine Schüler“ (T. 2: Z. 152) auch einfühlsam und verantwortungsbewusst für die Klientel darstellte. Für eine offene Haltung im mpT braucht es Vertrauen auf der einen Seite und Transparenz auf der anderen. Vertrauen sollte auch vorherrschen, wenn die Sympathie nicht unbedingt stimmt (T. 2: Z. 330- 331) und sich vor allem auf das professionelle Können des Gegenübers beziehen (vgl. Pröbstel/ Soltau 2012: 58 f.). Philipp (2024) stellte Vertrauen, basierend auf Wertschätzung, Integrität, Kompetenz und Rücksichtnahme, sogar als Kernressource für das Arbeiten in mpTs heraus (vgl. Philipp 2024: 18). Fabel- Lamla (2018) konkretisiert dies auf „spezifisch, berufsbezogenes Vertrauen“ (Fabel- Lamla 2018, zit. in: Philipp 2024: 19). Vertrauen und Transparenz zeigen sich in der folgenden Aussage von B 2:

„Sie [die Lehrerin, Anm. d. A.] ist ja daran interessiert, wenn es was ist, was auch die Schule, also ihre [Schülerin, Anm. d. A.] Bildung, ihre Leistung betreffen würde, und da muss ich schon immer noch mal versichern, dass ich da auch einen Blick draufhabe, dass wenn es da irgendwas gibt, dass ich dann in den Austausch gehen würde. Nach Absprache mit dem Mädchen also.“ (T. 2: Z. 515- 519)

Die spezielle Rolle der Schulleitungen ¹⁴, auch im Rahmen der Wertschätzung und Akzeptanz, wird sowohl in der Literatur betont als auch in den Interviews deutlich. Schulleitungen können einen erheblichen Teil zur multiprofessionellen Teamarbeit beitragen, indem sie eine offene Haltung vorleben und ganzheitliche Beziehungen anstreben. Beispielsweise können hierfür die Vorstellungen des Humble Leaderships, dem Führen auf Augenhöhe, nach Schein/ Schein (2018) angeführt werden, welche genau diese Punkte in den Blick nehmen. Im Sinne des Führens auf Augenhöhe bedarf es dem Bestreben der Führungskräfte nach Beziehungen, die auf Vertrauen und einem gegenseitigen Kennenlernen fußen. (Vgl. Schein/ Schein 2025: 27 ff.)

¹⁴ Huber (2018) leitet Handlungsgrundsätze für Schulleitungen in Bezug auf das Bildungsland 2030 ab. Dies verdeutlicht die spezielle Rolle. (Vgl. Huber 2018: 117 ff.)

B 3 äußerte konkret, dass er*sie von der Schulleitung auf Augenhöhe gesehen wird (T. 3: Z. 183). B 2 sagte, dass das Bewusstsein der Schulleitung für Schulsozialarbeit vorhanden ist und ggf. im Gespräch Inhalte konkreter gefasst werden (T. 2: Z. 127-131). Im Fall des Interview 1 sieht die Schulleitung Schulsozialarbeit sogar als neutrale Person und „Ankerpunkt“ (T. 1: Z. 58- 59). Eine Schulleitung, die Kooperation zugewandt ist und diese fördert, kann einen positiven Effekt auf die reale Kooperation des mpTs am Lernort Schule haben (vgl. Muckenthaler et al. 2019: 151).

Eine weitere Unterkategorie ist auf dieser Ebene die Professionalität. Unter Professionalität wird an dieser Stelle, professionelles Handeln verstanden. Dies bedeutet, dass die eigene Arbeit auf Theorien basiert und fallbezogen ausgeführt wird. Bezugnehmend auf die Kritik an der Lebensweltorientierung nach Thiersch (1986) bedeutet professionelles Handeln demnach, sich die Handlungslogiken der Klient*innen zugewandt zu zeigen und dennoch durch den Abgleich mit dem eigenen wissenschaftlichen Wissen ggf. weitere Alternativen als der*die Klient*in zu entwickeln und aufzuzeigen. Dafür bedarf es u.a. Reflexion, um professionelles Handeln abzusichern. (Vgl. Merten 2021: 666 f.) In Bezug auf Schulsozialarbeit in mpTs zeigt sich einerseits, dass Selbstreflexion im Zusammenspiel mit den Lehrer*innen zum Tragen kommt. B 1 sagte dazu, dass Schulsozialarbeit es akzeptieren muss, wenn Lehrer*innen nicht kooperieren möchten bzw. keine Unterstützung benötigen (T. 1: Z. 392- 395). Ebenfalls notwendig ist Professionalität, wenn die eigene Sympathie für das Gegenüber eher gering ist, damit dies dem professionellen Handeln nicht im Wege steht (T. 2: Z. 330- 331 i.V.m. Z. 345- 346). Ergänzt wird dies durch die Aussage von B 1, dass auf Wunsch der Kinder und Jugendlichen auch zeitweise der Kontakt zu Lehrer*innen gesucht werden muss, die von sich aus eher verhalten gegenüber der Kooperation sind (T. 1: Z. 407- 409). Auch seitens der Lehrer*innen bedarf es Reflexion, denn B 2 zeigte auf, dass Lehrer*innen sagen, wenn sie Unterstützungsbedarf haben (T. 2: Z. 181- 184). Das ist ein positives Beispiel. In den Interviews stellte sich allerdings ebenfalls heraus, dass Lehrer*innen teilweise Aufgaben übertragen bekommen, die sie nicht erfüllen möchten oder können und dann entweder unzuverlässig sind (T. 2: Z. 461- 470) oder direkt äußern, dass der Mehraufwand sie stört (T. 3: Z. 310-311). Es benötigt im mpT also auch Raum für die Möglichkeit der Selbst- und Fremdpositionierung in Verbindung mit Reflexionsanlässen wie es z.B. im Rahmen von Supervision oder gemeinsamen Fortbildungen möglich ist (vgl. Kloha 2018: 384; Carle 2014: 69 f.).

Eng verknüpft mit dem professionellen Handeln und der Selbstreflexion, ist das Sinnverstehen. Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen und weitere Beteiligte im mpT benötigen Klarheit darüber und immer wieder Rückbindung, welchen Sinn es hat, welchem Zweck die eigene Arbeit dient. Motivation zur Leistung hängt von dem subjektiven Nutzen jeden Einzelnen ab. (Vgl. Speck/ Olk/ Stimpel 2011: 73.)

„...und es scheitert, wenn die Leute nicht daran interessiert sind, zusammenzuarbeiten. Das ist halt, also das Interesse muss da sein, das Interesse und die Bereitschaft und auch die Erkenntnis, dass das was bringt, wenn man in einem multiprofessionellen Team arbeitet.“ (T. 3: Z. 302- 305)

Dies lässt sich theoretisch rückbinden auf verhaltenswissenschaftliche Ansätze der Motivationsforschung. Die VIE- Theorie nach Vroom (1964)¹⁵ stellt Zusammenhänge zwischen der Attraktivität eines Ergebnisses (**Valenz**), der benötigten Anstrengung zur Erreichung des Ergebnisses (**Instrumentalität**) und der Wahrscheinlichkeit des Eintretens des Ergebnisses (**Erwartungen**) dar. Für die Arbeit im mpT ist demnach erforderlich, dass sowohl Leitung als auch Teammitglieder ein Bewusstsein dafür haben und eine offene Kultur herrscht, diese Punkte zu betrachten.

So können möglicherweise auch Lehrer*innen zur Kooperation gelangen, die sich sonst verwehren, da sie ggf. nur den Mehraufwand sehen. B 3 fasste zusammen, dass verstanden werden muss, dass die zusätzliche Zeit, die für die kooperative Arbeit im mpT benötigt wird, als sinnvoll eingeschätzt wird (T. 3: Z. 306- 310) und möglicherweise Entlastung bringt (vgl. Horstkemper 2011: 132 f.). Sicherlich ist es utopisch zu denken, es könnten in einem mpT stets alle die benötigte Motivation aufbringen. Unter Umständen ist dies aber gar nicht notwendig. So kann beispielsweise die Bildung einer Steuerungsgruppe mit interessierten Personen oder die bewusste Auswahl, der auf der Ebene der Strukturbedingungen angesprochenen, Verbindungslehrer*innen zur Motivationssteigerung beitragen. Bewusst ausgewählte und besetzte Rollen indem mpT können dazu führen, dass die Motivation von einzelnen Personen auf die Gruppe übertragen wird. (Vgl. Philipp 2024: 37 i.V.m. 55.)

¹⁵ Diese Theorie fußt auf der Grundannahme, dass Menschen versuchen, den für sie zu erwartenden Nutzen eines angestrebten Zieles zu steigern. Die eigene Motivation zur Leistung hängt demnach vom eigenen Nutzen ab. Die VIE- Theorie kann somit Erklärungen zur Handlungsbereitschaft von Menschen bieten. Laut dieser Theorie besitzen subjektiv wahrgenommen, attraktive Ziele, die vermutlich eintreten, einen positiven Einfluss auf die Leistungsbereitschaft. Auch wenn kritisch anzumerken ist, dass Erwartungen individuell und somit nur schwer von außen zu beurteilen sind, so bietet diese Theorie dennoch die Möglichkeit Einblick zu gewinnen, was für die subjektive Motivation interessant sein kann. (Vgl. Oechsler/ Paul 2015: 355 ff.)

6 Fazit

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass bei der Etablierung von multiprofessionellen Teams im Rahmen des Bildungsland Sachsen 2030 Bedingungen geschaffen werden müssen, damit Schulsozialarbeit die Arbeit für und mit Kindern und Jugendlichen durchführen kann. Schulsozialarbeit kann am Lernort Schule mitwirken, sich einbringen und die Arbeit erweitern, damit der Fokus auf Kinder und Jugendliche, als Hauptakteure an Schule, stets gewahrt bleibt (vgl. Böttcher/ Maykus/ Altermann/ Liesegang 2011: 103). Die Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe kann zur Chance für Schule werden, sich ebenfalls den Lebenswelten der Schüler*innen zu öffnen und den bisher starren Blick auf formale Bildung zu lockern (vgl. Raab/ Rademacher 2004: 23). Die eingangs gestellte Forschungsfrage, welche Rahmenbedingungen Schulsozialarbeit im Kontext multiprofessioneller Teams am Lernort Schule braucht, kann durch die nun vorliegenden Ergebnisse beantwortet werden. Notwendig für Schulsozialarbeit in mpTs ist die Absicherung von Rahmenbedingungen auf drei Ebenen: der Struktur, der Organisation und des Individuums.

Strukturell muss weiter daran gearbeitet werden, dass Schulsozialarbeit eine Schärfung der eigenen Identität erfährt. Schulsozialarbeiter*innen müssen ihr berufliches Selbstverständnis immer wieder reflektieren und sich dessen bewusst sein, damit es zu keiner Funktionalisierung durch die Schule kommen kann. Neben der fachlichen Ausbildung im Studium, qualitativ hochwertigen Fortbildungen können und sollten dies auch Reflexionsgruppen innerhalb des sozialpädagogischen Teams sein. Zudem bedarf es, eines selbstbewussten Vertretens von eigenen Handlungslogiken, methodischen Ansätzen und der sozialpädagogischen Haltung sowohl gegenüber Kooperationspartner*innen, abgesichert durch verbindliche, gemeinsam erstellte Kooperationsvereinbarungen, als auch der Öffentlichkeit und der Politik. Die Vertretung gegenüber der Politik kann damit finanzielle und personelle Ressourcen schaffen und absichern. (Vgl. Thiersch 2020: 165.) Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung müssen durch die Kommune und das Land Sachsen verzahnt gedacht werden, um die strategische und damit langfristig schulsozialarbeitabsichernde Planung durchzuführen (vgl. Maykus 2010: 230 ff.). Forderungen nach der gesicherten Verankerung nach Schulsozialarbeit muss nachgekommen werden, damit die kontinuierliche Arbeit in mpTs für Schulsozialarbeit möglich ist (vgl. GEW 2024: o.S.).

Auf der Ebene der Organisation bedarf es einer wertschätzenden, anerkennenden und fehlerfreundlichen Organisationskultur am Lernort Schule. Während strukturelle Bedingungen für alle Schulsozialarbeiter*innen im mpT geschaffen werden, so

beziehen sich diese Rahmenbedingungen auf die Einzelschulen. An Schulen muss der Mehrwert durch verschiedene Professionen und Berufsgruppen als positiv gesehen werden. Es braucht Kooperationsgestaltungen, die Zeit und Raum für gemeinsames Handeln am Lernort Schule ermöglichen und die geteilte Verantwortungsübernahme für das Hineinwachsen der Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft begünstigen. (Vgl. Becker- Lenz 2024: 24 ff.) Eine kooperationszugewandte Organisationskultur kann die Basis für eine gemeinsame Arbeit an der Schule im mpT sein. (Vgl. Maykus 2011: 43.) Kinder- und Jugendhilfe, deren Grundlage Kooperation ist, kann sich reflexive Fragen zum Gelingen stellen, Schule muss dies ebenfalls tun. Erfolgt die Betrachtung von jeweils eigenen Aufträgen, Grenzen, Zuständigkeiten und spezifischer Kooperationsausgestaltung sowohl durch Lehrer*innen als auch Schulsozialarbeiter*innen, so kann die Kooperation im mpT eine hohe Intensität annehmen. (Vgl. Maykus 2011: 50 f.) Gemeinsam genutzte Fortbildungen und zusammen durchgeführte Dienstberatungen tragen dazu bei, dass professionsübergreifend Wissensbestände geteilt, diskutiert und angewendet werden können (vgl. Bradna/ Stolz 2011: 150 f.).

Schließlich müssen Rahmenbedingungen auf der Ebene des Individuums vorhanden sein, damit Schulsozialarbeit im Kontext multiprofessioneller Teams am Lernort Schule arbeiten kann. Selbstverständlich ist dies eine schwer zu schaffende Ebene, da es die Bereitschaft jeder beteiligten Person erfordert. Damit multiprofessionelle Teamarbeit gelingt, braucht es neben dem Willen zur Kooperation, eine offene Haltung und eigene reflexive Professionalität. Gefördert werden kann dies durch eine gemeinsame Vision, die die Beteiligten als sinnvoll erachten und die Notwendigkeit erkennen lassen, das gemeinsame Ziel erreichen zu wollen. Motivierend wirkt zudem ein persönlicher Nutzen, der das Ziel mit sich bringt. Und es braucht grundlegend ein berufsbezogenes Vertrauen zu den anderen Professionen, was neben Feingefühl und Transparenz auch durch eine Organisationskultur gefördert werden kann, die psychologische Sicherheit, im Sinne von Vertrauen, Wertschätzung und Verlässlichkeit, ermöglicht. (Vgl. Philipp 2024: 18 ff.)

Die letzten Ausführungen zeigen, dass die Rahmenbedingungen alle ineinandergreifen. Manche strukturellen Defizite lassen sich möglicherweise durch eine kooperierende Organisationskultur ausgleichen, beziehungsweise kann individuelles Engagement über unzureichende, organisationale Bedingungen teilweise hinweghelfen, so wie es sich beispielsweise in den Interviews bei den misslingenden Einladungen zur Dienstberatung gezeigt hat (T. 2: Z. 433- 414).

Wiederum andere Bedingungen sind nicht verhandelbar. So ist der gemeinsame Blick auf Kinder und Jugendliche und deren Persönlichkeitsentwicklung das zuvörderst obliegende Ziel und muss die Gemeinsamkeit der Arbeit im mpT darstellen (vgl. Speck 2022: 120).

Im Zuge der Implementierung von mpTs gibt es in der Fachlandschaft auch die Idee der Wandlung vom Lernort zum Lebensort Schule zu vollziehen, was durch die bereits initiierte Schaffung von Ganztagschulen der individuellen Persönlichkeitsbildung und gleichzeitigen Leistungsanforderung einen Raum bieten kann (vgl. Knauer 2010: 35). El- Mafaalani (2025) regt dazu die Schaffung von Community- Zentren an. Hierbei wird der Blick neben dem Lernort Schule auf das Stadtteillumfeld gelenkt und in die tägliche Arbeit mit einbezogen. Nicht nur im Betrieb der Ganztagschule und somit zu Kernzeiten werden hier durch Kooperation Angebote geschaffen, sondern über den ganzen Tag hinweg. Mögliche fehlende Ressourcen an Schule können dann durch Partner*innen im Stadtteil kompensiert werden und zu einer individuellen Persönlichkeitsentwicklung und ausreichenden Bildungsvermittlung in der heutigen Leistungsgesellschaft führen. Community- Zentren bedürfen hierbei einer Wandlung der Organisationskultur und einer stärkeren Öffnung zum Gemeinwesen hin, was Schulsozialarbeit durch Erfahrung in diesem Bereich mit vorantreiben kann. (Vgl. Kurtenbach 2025: 169 ff.)

Zukünftig wird sich zeigen, wie bereit Schule ist, sich auf die notwendige Öffnung einzulassen und dadurch kooperierende Teamarbeit in mpTs zu unterstützen (vgl. Idel et al. 2019: 48). Ebenfalls offen bleibt momentan, ob die im Strategiepapier zum Bildungsland Sachsen 2030 geplante Gesamtverantwortung durch Schulleitung sinnvoll ist.

Es braucht Veränderung im Bildungswesen, die durch multiprofessionelle Teams vorangetrieben werden kann. In diesem Sinne müssen gleichfalls Rahmenbedingungen für Schulsozialarbeit geschaffen, gefördert und beibehalten werden.

Literaturverzeichnis

Baier, Florian (2011): Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In: Baier, Florian/ Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen Farmington Hills, 135- 158

Bauer, Petra (2011): Multiprofessionelle Kooperation in Teams und Netzwerken. Anforderungen an Soziale Arbeit. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*. 9.Jg., 2011, H.4, 341-360

Baum, Elisabeth/ Bondorf, Nadine (2010): Kooperation von Lehrenden. In: Schwarz, Bernd/ Nenninger, Peter/ Jäger, Reinhold S. (Hrsg): Erziehungswissenschaftliche Forschung- nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5.DGfE- Sektionstagung „Empirische Bildungsforschung“. Empirische Pädagogik e.V., Landau

Becker- Lenz, Roland (2024): Teams in der Sozialen Arbeit- Eine Betrachtung aus der Perspektive der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie. In: Busse, Stefan/ Ehlert, Gudrun/ Becker- Lenz, Roland/ Müller- Hermann, Silke (Hrsg.): Professionelles Handeln in und von Teams. Springer VS, Wiesbaden, 15- 36

Beham- Rabsaner, Martina/ Bacher, Johann (2018): Kooperation SchulsozialarbeiterInnen und LehrerInnen. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Nomos, Baden- Baden, 300- 302

Biebricher, Martin (2011): Partizipation von Schülerinnen und Schülern- Herausforderungen und Handlungsansätze für die Schulsozialarbeit. In: Baier, Florian/ Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen Farmington Hills, 223- 238

Bogedan, Claudia (2018): Bildung und Schule 2030. In: Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) (Hrsg.): Grundkurs Schulmanagement XIX. Schule 2030plus- Back to the future- Gestalten Sie die Zukunft Ihrer Schule. Carl Link, Köln, 104- 112

Böttcher, Wolfgang/ Maykus, Stephan/ Altermann, André/ Liesegang, Timm (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In: Speck, Karsten/ Olk, Thomas/ Böhm- Kasper, Oliver/ Stolz, Heinz- Jürgen/ Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Beltz Juventa, Weinheim Basel, 102- 113

Bradna, Monika/ Stolz, Heinz- Jürgen (2011): Professions- und Institutionsverständnis im Gesamtkontext lokaler Bildungslandschaften. In: Speck, Karsten/ Olk, Thomas/ Böhm- Kasper, Oliver/ Stolz, Heinz- Jürgen/ Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztags- schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Beltz Juventa, Weinheim Basel, 138- 153

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2024): 17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. BMFSFJ, Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht. BMFSFJ, Berlin

Carle, Prof. Dr. Ursula (2014): Gelingende Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams an Ganztagschulen. In: Erdsiek- Rave, Ute/ John- Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams. Friedrich- Ebert- Stiftung, Berlin, 66- 72

Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeiten. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Juventa, Weinheim München

Czerwanski, Annette (2003): Netzwerke als Praxisgemeinschaft. In: Czerwanski, Annette (Hrsg.): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lern- netzwerken im Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 9- 18

Deinet, Ulrich (2010): Schulsozialarbeit in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Deinert, Ulrich/ Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. 2., durchgesehene Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen Farmington Hills, 103- 118

Deutsche Telekom Stiftung (2023): Berufsbilder in der Schule. Eine repräsentative Umfrage unter Schulleitungen. Zusammenfassung. URL: <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/umfrage-multiprofessionalitaet-zusammenfassung.pdf> (Stand: 21.04.2025)

Dresselhaus, Günter (2006): Netzwerkarbeit und neue Lernkultur. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine zukunftsfähige Bildungsregion. Waxmann Verlag, Münster

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

EI- Mafaalani, Aladin (2024): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Verlag Kiepenheuer& Witsch, Köln

Epp, André (2022): Gewandeltes Professionsverständnis im Rahmen multiprofessioneller Zusammenarbeit in pädagogischen Dienstleistungsberufen? - Überlegungen zu einem berufsgruppenübergreifenden multiprofessionstheoretischen Ansatz. In: Weimann- Sandig (Hrsg.): Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept Multiprofessionalität- Chancen, Risiken, Herausforderungen. Springer VS, Wiesbaden, 15-27

Erger, Raimund (2012): Teamarbeit und Teamentwicklung in sozialen Berufen. Cornelsen, Berlin

Fabel- Lamla, Melanie/ Kollmeier, Alexandra/ Krol, Ludger/ Reinisch, Rosa (2021): Autonomie in der multiprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen. Perspektiven aus unterschiedlichen methodischen Forschungszugängen. In: Kunze, Katharina/ Petersen, Dorte et al. (Hrsg.): Kooperation- Koordination- Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 48- 70

Fabel- Lamla, Melanie/ Haude, Christine/ Volk, Sabrina (2019): Schulsozialarbeit an inklusiven Schule. (Neu-) Positionierungen und Zuständigkeitserklärungen in der multiprofessionellen Teamarbeit. In: Cloos, Peter/ Fabel- Lamla, Melanie/ Kunze, Katharina/ Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Beltz Juventa, Weinheim Basel, 225-246

Fabel- Lamla (2018): Vertrauen in der interpersonellen Zusammenarbeit an Schulen. In: *Journal für Schulentwicklung*. 2018, H.1, 27

Feichter, Helene (2015): Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen. Springer VS, Wiesbaden

Fisgus, Christel/ Kraft, Gertrud (2011): Hilf mir, es selbst zu tun! Montessoripädagogik in der Regelschule. Auer Verlag, Hamburg

Fischer, Natalie et al. (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Beltz Juventa, Weinheim Basel

Füssel, Hans- Peter (2019): Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In: Köller, Olaf et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 85- 130

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Sachsen (GEW) (Hrsg.) (2025): Land muss Schulsozialarbeit in Sachsen voll finanzieren- nicht wegsparen. URL: <https://www.gew-sachsen.de/presse/pressemitteilungen/land-muss-schulsozialarbeit-in-sachsen-voll-finanzieren-nicht-wegsparen> (Stand: 04.06.2025)

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Sachsen (GEW) (Hrsg.) (2024): Schulsozialarbeit an allen Schulen in Sachsen verwirklichen. Gemeinsames Forderungspapier. URL: <https://www.gew-sachsen.de/presse/pressemitteilungen/schulsozialarbeit-an-allen-schulen-in-sachsen-verwirklichen-gemeinsames-forderungspapier> (Stand: 19.06.2025)

Gottschalk- Scheibenpflug, Johanna (1982): Konflikt oder Kooperation? Wie Lehrer und Sozialarbeiter miteinander umgehen. In: Tillmann, Klaus- Jürgen (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis, Juventa Verlag, München, 74- 86

Grossmann, Wilma/ Stickelmann, Bernd (1982): Schulsozialarbeit im Schnittpunkt von Schule und Jugendhilfe. Versuch einer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung. In: Tillmann, Klaus- Jürgen (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis, Juventa Verlag, München, 42- 62

Gröning, Pierangelo/ Hagmann, Michael (2018): Der Ungewissheit trotzen- dank „Primärtugenden“ aus der Forschung. In: Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) (Hrsg.): Grundkurs Schulmanagement XIX. Schule 2030plus- Back to the future- Gestalten Sie die Zukunft Ihrer Schule. Carl Link, Köln, 26- 34

Grunwald, Klaus (2021): Lebensweltorientierung. In: Amthor, Ralph- Christian et al. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Beltz Juventa, Weinheim Basel, 546- 548

Grunwald, Klaus (2019): Kapitel 3. Soziale Arbeit, ihre Selbstverortung und ihr Verhältnis zu Fragen der Steuerung sozialwirtschaftlicher Unternehmen. In: Wöhrle, Armin et al. (Hrsg.): Grundlagen des Managements in der Sozialwirtschaft. 3. Auflage, Nomos, Baden- Baden, 77- 110

Grundwald, Klaus/ Thiersch, Hans (2016): Lebensweltorientierung. In: Grunwald, Klaus/ Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3. Auflage, Beltz Juventa, Weinheim Basel, 24- 64

Hafen, Martin/ Steck, Birgitt (2018): Prävention. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Nomos, Baden- Baden, 379

Haude, Christin/ Volk, Sabrina/ Fabel-Lamla, Melanie (2018): Schulsozialarbeit inklusive. Ein Werkbuch. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen

Heyer, Lea et al. (2019): Multiprofessionalität weiterdenken. Das Neue, das Andere, das Soziale. In: Karic, Senka/ Heyer, Lea/ Hollweg, Carolyn/ Maack, Linda (Hrsg.): Multiprofessionalität weiterdenken. Dinge, Adressat*innen, Konzepte. Beltz Juventa, Weinheim Basel

Hofmann, Paul (2025): „Die Schule ist keine Verwahranstalt. Da findet Kindheit statt“. In: *Fluter*, 2025, Nr. 94, Thema: Schule, 10- 14

Horstkemper, Marianne (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen: Herausforderung und Chance für Schul- und Professionsentwicklung. In: Speck, Karsten/ Olk, Thomas/ Böhm- Kasper, Oliver/ Stolz, Heinz- Jürgen/ Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Beltz Juventa, Weinheim Basel, 128- 137

Huber, Prof. Dr. Gerhard (2018): Bildung 5.0? Zukunft des Lernens, Zukunft der Schule. In: Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) (Hrsg.): Grundkurs Schulmanagement XIX. Schule 2030plus- Back to the future- Gestalten Sie die Zukunft Ihrer Schule. Carl Link, Köln, 113- 123

Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerald (2015): Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz

Idel, Till- Sebastian/ Lütje- Klose, Birgit/ Grüter, Sandra/ Mettin, Carlotta/ Meyer, Andrea (2019): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: Closs, Peter/ Fabel- Lamla, Melanie/ Kunze, Katharina/ Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Team- gespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungs- feldes. Beltz Juventa, Weinheim Basel, 34- 52

Jachtchenko, Wladislaw (2023): Die 5 Rollen einer Führungskraft. 3. Auflage, Re- mote Verlag, Fort Lauderdale Florida USA

Kaiser, Robert (2021): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. 2., aktualisierte Auflage, Springer VS, Wiesbaden

Kielblock, Stephan/ Rinck, Markus (2022): Multiprofessionelle Kooperation in schuli- schen Settings- Eine Forschungsübersicht. In: Tusche, Simone/ Webs, Tanja (Hrsg.): Potenziale der Ganztagschule nutzen. Forschung-Praxis- Transfer. wbv, Bielefeld, 87- 102

Klie, Thomas (2021): Subsidiarität. In: Amthor, Ralph- Christian et al. (Hrsg.): Wör- terbuch Soziale Arbeit. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Beltz Juventa, Weinheim Basel, 902- 903

Kloha, Johannes (2022): „Die möchte ich auch möglichst ins Boot mit reinnehmen...“- Die Kooperation von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften als ambivalente Her- ausforderung. In: Weimann- Sandig (Hrsg.): Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozia- len Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept Multiprofessiona- lität- Chancen, Risiken, Herausforderungen. Springer VS, Wiesbaden, 117- 130

Kloha, Johannes (2018): Professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit. In: Bassa- rak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Nomos, Baden- Baden, 383- 384

Knauer, Raingard (2010): Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen. In: Deinert, Ulrich/ Icking, Maria (Hrsg.): Jugend- hilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. 2., durch- gesehene Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen Farmington Hills, 35- 54

Knoche, Veronika (2024): Teambezogene Strategien der Reflexion von professionel- lem Handeln am Beispiel Schulsozialarbeit. In: Busse, Stefan/ Ehlert, Gudrun/ Be- cker- Lenz, Roland/ Müller- Hermann, Silke (Hrsg.): Professionelles Handeln in und von Teams. Springer VS, Wiesbaden, 213- 230

Kuhn, Annette (2023): Multiprofessionelle Teams. Kommunikation, Haltung und Vertrauen- darauf kommt es an. URL: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/multiprofessionelle-teams-an-der-kettelerschule-bonn/> (Stand: 17.06.2025)

Kurtenbach, Sebastian (2025): Sozialraum und Nachbarschaft. In: El- Mafaalani, Aladin/ Kurtenbach, Sebastian/ Strohmeier, Klaus Peter (Hrsg.): Kinder Minderheiten ohne Schutz. Aufwachsen in der alternden Gesellschaft. Kiepenheuer und Witsch, Köln, 169- 190

Lambers, Helmut (2018): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 4. Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen Toronto

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. 4., vollständig überarbeitete Auflage, Beltz, Weinheim Basel

Lohrsträter- Wienker, Jutta (2018): Leitlinien zur Schulsozialarbeit. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Nomos, Baden- Baden, 332- 333

Lohrsträter- Wienker, Jutta/ Umstadt, Ann- Kathrin (2018): Team Schule- Schulsozialarbeit. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Nomos, Baden- Baden, 496- 497

Lortie, Dan C. (2002): Schoolteacher. With a New Preface. 2. Auflage, The University of Chicago, Chicago

Löhe, Julian/ Aldendorff, Philipp (2022): Grundlagen zum Sozialmanagement. Zentrale Begriffe und Handlungsansätze. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen

Mack, Wolfgang (2017): Non- formale und informelle Bildung in der Schulsozialarbeit. Beltz Juventa, Weinheim Basel, 24- 32

Massenkeil, Julius/ Rothland, Martin (2016): Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. In: *Schulpädagogik heute*. 7.Jg., 2016, H.13, 1- 28

Maykus, Stephan (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. VS Verlag, Wiesbaden

Maykus, Stephan (2010): Kommunale Bildungsberichterstattung- Basis der Planung kommunaler Bildungsräume. Fragen der Verschränkung von Schulentwicklungsplanung und Jugendhilfeplanung. In: Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation., 2., durchgesehene Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen Farmington Hills, 229- 246

Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13., überarbeitete Auflage, Beltz, Weinheim Basel

Merchel, Joachim (2015): Management in Sozialen Organisationen. Eine Einführung. Beltz Juventa, Weinheim Basel

Merten, Roland (2021): Professionalisierung. In.: Amthor, Ralph- Christian et al. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Beltz Juventa, Weinheim Basel, 666- 668

Muckenthaler, Magdalena/ Tillmann, Theresa/ Weiß, Sabine/ Hillert, Andreas/ Kiel, Ewald (2019): Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for educational research online*. Vol. 11, Nr. 2, 147-168, URL: https://www.pe-docs.de/volltexte/2019/18030/pdf/JERO_2019_2_Muckenthaler_et_al_Belastet_Kooperation_Lehrerinnen.pdf (Stand: 18.06.2025)

Müller, Burkhard (2017): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage, Lambertus, Freiburg im Breisgau

Nijstad, Bernard A./ Van Knippenberg, Daan (2014): Gruppendynamik. In: Jonas, Klaus/ Stroebe, Wolfgang/ Hewstone, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie. 6. Auflage, Springer- Verlag, Heidelberg Berlin, 439- 468

Noennig, Prof. Dr.- Ing. Jörg Rainer (2018): Gesellschaft 20230. Die kluge Stadt. In: Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) (Hrsg.): Grundkurs Schulmanagement XIX. Schule 2030plus- Back to the future- Gestalten Sie die Zukunft Ihrer Schule. Carl Link, Köln, 3- 14

Oechsler, Walter A./ Paul, Christopher (2015): Personal und Arbeit. Einführung in das Personalmanagement. 10.Auflage, De Gruyter, Berlin München Boston

Olk, Thomas/ Speck, Karsten (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule- das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, Birger/ Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Berlin, 69- 101

Ostermeier, Christian (2009): Kooperation in Schulnetzwerken. Unterrichtsentwicklung in SINUS und SINUS- Transfer. In: Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Kallmeyer Verlag, Seelze, Velber, 108- 119

Philipp, Elmar (2019): Multiprofessionelle Teams. Auf den Punkt gebracht. Debus Pädagogik Verlag, Frankfurt am Main

Poel, Kathrin (2021): (Selbst-) Adressierung von Schulsozialarbeit im multiprofessionell besetzten Unterricht. Professionstheoretische Perspektiven auf (de-) professionalisierende Konsequenzen. In: Kunze, Katharina/ Petersen, Dorthe et al. (Hrsg.): Kooperation- Koordination- Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 179- 188

Pröbstel, Christian Harry/ Soltau, Andreas (2012): Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren- Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In: Baum, Elisabeth/ Idel, Till- Sebastian/ Ullrich, Heiner (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Springer VS, Wiesbaden, 55- 76

Raab, Erich/ Rademacher, Hermann (2004): Eigentümlich und entwicklungsbedürftig- Jugendhilfe und Schule in Deutschland. In: Hartnuß, Birger/ Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Berlin, 17- 26

Ramsenthaler, Christina (2013): Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“. In: Schnell, Martin et al. (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. Springer VS, Wiesbaden, 23- 42

Rother, Pia/ Petersen, Dorthe/ Meyer Karina et al. (2021): Nebeneinander, Miteinander, Gegeneinander? Methodologische Überlegungen zur Kooperation verschiedener Akteursgruppen im Handlungsfeld Schule. In: Kunze, Katharina/ Petersen, Dorthe et al. (Hrsg.): Kooperation- Koordination- Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 71- 90

Rothland, Martin (2007): Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 249- 266

Sandermann, Philipp/ Neumann, Sascha (2022): Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit. 2., aktualisierte Auflage, Ernst Reinhardt Verlag, München

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (Hrsg.) (2024): Strategiepapier Bildungsland 2023. URL: https://www.bildungsland2030.sachsen.de/download/24_05_16_Strategiepapier_Bildungsland_Sachsen_2030_2.pdf (Stand: 19.06.2025)

Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2017): Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen. URL: https://www.landesjugendamt.sachsen.de/download/Verwaltung/Fachempfehlung_Schulsozialarbeit_2017endgVersion.pdf (Stand: 28.03.2025)

Schachameier, Armin (2019): Was ist eigentlich ein*e gute*r Sozialarbeiter*in? Eine subjektive Sichtweise. URL: <https://www.socialnet.de/materialien/28865.php> (Stand: 03.06.2025)

Schaffer, Hanne/ Schaffer, Fabian (2020): Empirische Methoden für soziale Berufe. Eine anwendungsorientierte Einführung in die qualitative und quantitative Sozialforschung. Lambertus- Verlag, Freiburg im Breisgau

Schein, Edgar H./ Schein, Peter A. (2025): Führen auf Augenhöhe. Die Kraft von Beziehungen, Offenheit und Vertrauen. 2. Auflage, Verlag Franz Vahlen, München

Schmid Noerr, Gunzelin (2018): Ethik in der Sozialen Arbeit. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage, Kohlhammer, Stuttgart

Schreyögg, Georg/ Geiger, Daniel (2016): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. 6.Auflage, Springer Gabler, Wiesbaden

Schrittesser, Ilse/ Köhler, Julia/ Holzmayer, Michael (2022): Lernen verstehen- Unterricht gestalten. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Schröder, Achim/ Leonhardt, Ulrike (2011): Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Wie Jugendarbeit schulisches Lernen erweitert. Wochenschauverlag, Schwalbach/ Taunus

Seemann, Anna- Maria (2022): Multiprofessionelle Teams in der Ganztagschule: Pädagogik, Personal, System. In: Weimann- Sandig (Hrsg.): Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept Multiprofessionalität. Chancen, Risiken, Herausforderungen. Springer VS, Wiesbaden, 147- 164

Speck, Karsten (2022): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 5.Auflage, Ernst Reinhardt Verlag, München

Speck, Karsten/ Olk, Thomas/ Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufsgruppen an Ganztagschulen- Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Speck, Karsten/ Olk, Thomas/ Böhm- Kasper, Oliver/ Stolz, Heinz- Jürgen/ Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Beltz Juventa, Weinheim Basel, 69- 84

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

Staub- Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. 2. Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen Toronto

Statistisches Bundesamt (Statista) (Hrsg.) (2025): Anzahl der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2023/ 2024 nach Bundesländern. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201496/umfrage/anzahl-der-lehrer-in-deutschland-nach-bundeslaendern/> (Stand: 19.06.2025)

Steiner, Christine/ Tillmann, Katja (2011): Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams. In: Speck, Karsten/ Olk, Thomas/ Böhm- Kasper, Oliver/ Stolz, Heinz- Jürgen/ Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Beltz Juventa, Weinheim Basel, 48- 68

Stüwe, Gerd/ Ermel, Nicole/ Haupt, Stephanie (2017): Lehrbuch Schulsozialarbeit. 2. Auflage, Beltz Juventa, Weinheim Basel

Tenorth, Heinz- Elmar (2019): Bildung. Reflexionen, Systeme, Welten. Aspekte ihrer Struktur und Dynamik am deutschen Exempel. In: Köller, Olaf et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 49- 84

Thiersch, Hans (2009): Schwierige Balance. Über Grenzen, Gefühle und berufsbiografische Erfahrungen. Juventa, Weinheim München

Thiersch, Hans (2001): Dimensionen der Sozialraumorientierung. Entwicklungsperspektiven für Kindereinrichtungen. In: Thiersch, Hans (2015): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Handlungskompetenz und Arbeitsfelder. Gesammelte Aufsätze. Band 2, Beltz Juventa, Weinheim Basel, 343- 363

Thiersch, Hans/ Böhnisch, Lothar (2014): Spiegelungen. Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung. Gespräche zur Sozialpädagogik. Beltz Juventa, Weinheim Basel

Thiersch, Hans/ Grunwald, Klaus/ Köngeter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage, VS Verlag, Wiesbaden, 175- 196

Thole, Werner /Galuske, Michael (2003): Sozialpädagogik- „Jahrhundertprojekt“ oder „Entsorgungsfall“? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 49, Heft 6, 885- 902

Tillmann, Katja/ Rollett, Wolfram (2011): Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen- Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In: Speck, Karsten/ Olk, Thomas/ Böhm- Kasper, Oliver/ Stolz, Heinz- Jürgen/ Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Beltz Juventa, Weinheim Basel, 29- 47

Umstadt, Ann- Kathrin (2018): Kooperation. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Nomos, Baden- Baden, 296- 298

Van Ackeren, Isabell/ Klemm, Klaus/ Kühn, Svenja Mareike (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 3. Auflage, Springer VS, Wiesbaden

Van Dick, Rolf/ West, Michael A. (2013): Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Hogrefe Verlag, Göttingen

Von Spiegel, Hiltrud (2021): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 7. Auflage, Ernst Reinhardt Verlag, München

Wagner, Petra/ Kletzl, Johannes (2013): Schulsozialarbeit: Wie kann Kooperation im schulischen Umfeld gelingen? In: *soziales_kapital. Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschulstudiengänge Soziale Arbeit*. Nr. 10, URL: <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/282/466.pdf> (Stand: 19.04.2025)

Weigel, Hans- Georg (2021): Haltung. In: Amthor, Ralph- Christian et al. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Beltz Juventa, Weinheim Basel, 401- 403

Weimann- Sandig, Nina (2022): Doing professionalism- Wie wirkt sich multiprofessionelle Teamarbeit auf aktuelle Professions- und Professionalisierungsdebatten aus? In: Weimann- Sandig (Hrsg.): Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept Multiprofessionalität. Chancen, Risiken, Herausforderungen. Springer VS, Wiesbaden, 7- 14

Wendt, Thomas/ Schröer, Andreas/ Lackas, Moritz (2022): Der Unterschied des Unterschieds. In: Weimann- Sandig, Nina (Hrsg.): Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept Multiprofessionalität. Chancen, Risiken, Herausforderungen. Springer VS, Wiesbaden, 41- 56

Wichmann, Maren (2014): Vom Einzelkämpfertum zur Kooperationskultur. Multiprofessionelle Teamarbeit an Ganztagschulen. In: Erdsiek- Rave, Ute/ John- Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams. Friedrich- Ebert- Stiftung, Berlin, 60- 65

Witt, Harald (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. In: *FQS Forum Qualitative Sozialforschung*, V. 2, No. 1, Art. 8, URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/969/2114> (Stand: 29.04.2025)

Wöhrle, Armin (2019): Kapitel 5. Organisationstheorien und Managementlehre. In: Wöhrle, Armin et al. (Hrsg.): Grundlagen des Managements in der Sozialwirtschaft. 3.Auflage, Nomos, Baden- Baden, 149- 178