

## **Bachelor-Arbeit**

Ausbildungsgang Soziale Arbeit  
Kurs VZ 17

**Noah Zeier**

## **Interdisziplinäre Kooperation in der Schulsozialarbeit**

### **Zwischen formellen Vorstellungen und praktischer Umsetzung**

Diese Arbeit wurde am **01. August 2024** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

---

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

---

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

---

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive  
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



**Teilen** — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



**Namensnennung** — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



**Nicht kommerziell** — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



**Keine Bearbeitungen** — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

**Keine weiteren Einschränkungen** — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

## **Vorwort der Studiengangleitung Bachelor**

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand\_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2024

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit  
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

## Abstract

Interdisziplinäre Kooperation ist in der Schulsozialarbeit allgegenwärtig, besonders in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Schulleitenden. Das Ziel dieser Arbeit, ist zu klären, wie die Analyse der formellen Kooperationsvorstellungen - unter Berücksichtigung von Beobachtungen aus der Kooperationspraxis - die Zusammenarbeit stärken kann. Untersucht wird das formelle Kooperationsverständnis der Schulsozialarbeit Stadt Zürich und dessen theoretische Einordnung. Die Ergebnisse zeichnen ein autonomes Kooperationsverständnis, das die Anliegen der Schule mitberücksichtigt. Empirische Beobachtungen der Praxis in der Deutschschweiz verdeutlichen, dass persönliche Faktoren wie «Vertrauen» und «Kommunikation» bedeutenden Einfluss auf die Zusammenarbeit haben. Praktisch umsetzbar werden beide Faktoren durch eine vertrauensvolle Kommunikation. Diesbezüglich zeigt der Autor Noah Zeier beispielhaft auf, wie die Merkmale einer vertrauensvollen Kommunikation im Praxisalltag von Schulsozialarbeitenden integriert werden können. Für eine gelingende Zusammenarbeit sollten ausserdem weitere individuelle wie auch strukturelle Bedingungen erfüllt werden. Die Ergebnisse stützen unter anderem die Bedeutung einer proaktiven Haltung der Schulsozialarbeitenden, die Etablierung von fixen Austauschgefässen mit den Schulleitenden sowie die Erweiterung der zeitlichen Ressourcen für die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen.

## Danksagung

Besonderer Dank geht an Lea Ausfeld und Rita Stadelmann für das Gegenlesen der Arbeit. Danke auch an Celestyn Richard für den stets motivierenden Austausch. Nicht weniger bedanke ich mich bei all jenen, mit denen ich mich zum Schreibprozess ausgetauscht habe. Der jeweils kurze, aber sehr wirksame Austausch von Erfahrungen schenkte Inspiration und Vertrauen. Zum Schluss bedanke ich mich bei meiner Begleitperson Anne Zimmerman für ihre fachliche Unterstützung.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abstract</b> .....	<b>I</b>
<b>Danksagung</b> .....	<b>II</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>III</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>V</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>V</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>VI</b>
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1 Fragestellung .....	<b>2</b>
1.2 Aufbau der Arbeit .....	<b>2</b>
1.3 Abgrenzung der Arbeit .....	<b>3</b>
<b>2. Kooperation in der Theorie</b> .....	<b>4</b>
2.1 Definitionen: Kooperation, Koordination und Vernetzung .....	<b>4</b>
2.2 Gründe, eine Kooperation einzugehen.....	<b>5</b>
2.3 Kooperationsmodelle .....	<b>7</b>
2.4 Kooperationsebenen.....	<b>8</b>
2.5 Kooperationsniveau .....	<b>9</b>
2.6 Kooperationsmerkmale (A Model for Interdisciplinary Collaboration).....	<b>10</b>
2.7 Zwischenfazit .....	<b>11</b>
<b>3. Schulsozialarbeit</b> .....	<b>13</b>
3.1 Überblick Schweiz.....	<b>13</b>
3.2 Überblick Stadt Zürich.....	<b>13</b>
3.3 Gesetzliche Grundlagen Stadt Zürich.....	<b>14</b>
3.4 Zusammenarbeit der Schulsozialarbeit Zürich mit der Schule .....	<b>15</b>
3.5 Charta zur Zusammenarbeit SL-SSA .....	<b>17</b>
3.6 Theoretische Einordnung des Kooperationsverständnisses .....	<b>18</b>
<b>4. Schule</b> .....	<b>23</b>
4.1 Gesetzliche Grundlagen.....	<b>23</b>
4.2 Berufsauftrag Lehrpersonen.....	<b>24</b>
4.3 Theoretische Einordnung des Kooperationsverständnisses .....	<b>25</b>
4.4 Gegenüberstellung: Kooperationsverständnis des LCH und der Schulsozialarbeit Stadt Zürich .....	<b>26</b>
<b>5. Interdisziplinäre Kooperation in der Praxis</b> .....	<b>27</b>
5.1 Perspektiven auf die Zusammenarbeit .....	<b>27</b>
5.2 Bedeutung von Trägerschaft & zeitlicher/räumlicher Anbindung.....	<b>30</b>
5.3 Erfolgsfaktoren.....	<b>31</b>
5.3.1 Vertrauen .....	<b>31</b>
5.3.2 Kommunikation .....	<b>32</b>

5.4	Zwischenfazit zum formellen Kooperationsverständnis und der Studie .....	33
<b>6</b>	<b>Vertrauensvolle Kommunikation .....</b>	<b>35</b>
6.1	Merkmale einer vertrauensvollen Kommunikation .....	35
6.2	Erkenntnisse für Schulsozialarbeitende & Schlussbemerkung .....	39
<b>7</b>	<b>Schlussfolgerungen .....</b>	<b>40</b>
7.1	Rückblick auf die Hauptfragestellung .....	40
7.2	Handlungsempfehlungen .....	41
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>45</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Institutionelle Zusammenarbeit .....	15
Abbildung 2: Erfolgsfaktoren.....	31

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kooperationsanlässe .....	6
Tabelle 2: Kooperationsmerkmale.....	28
Tabelle 3: Vertrauen .....	32
Tabelle 4: Kommunikation .....	33
Tabelle 5: Vertrauensvolle Kommunikation .....	37

## Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
Aufl.	Auflage
Art.	Artikel
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ebd.	ebenda
et al.	und andere
f.	folgend
Hrsg.	Herausgeber
Kap.	Kapitel
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
LCH	Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz
lit.	Buchstabe
LP	Lehrpersonen
u.a.	unter anderem
SD	Sozialdepartement
S.	Seite
SL	Schulleitende
SOD	Soziale Dienste
SSA	Schulsozialarbeit
SSAV	Schulsozialarbeitsverband
SSD	Schul- und Sportdepartement
Übers.	Übersetzung
vgl.	vergleiche
VSG	Volksschulgesetz
VSLCH	Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz
z.B.	zum Beispiel
zit. In	zitiert nach

# 1. Einleitung

Schon früh im Studium zeigte sich das persönliche Interesse des Autors am Berufsfeld der Schulsozialarbeit. Die späteren praktischen Erfahrungen in diesem Berufsfeld verdeutlichten, dass die interdisziplinäre Kooperation wichtiger Teil der täglichen Arbeit ist. Die Schulsozialarbeit ist ein Berufsfeld der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit wiederum ist nach Merten und Amstutz (2019) eine Profession, die neben weiteren Fachpersonen (Psychologen, Soziologen etc.) Probleme von Menschen bearbeitet (S. 35). Daraus entspringen vielschichtige Notwendigkeiten, die zur Zusammenarbeit führen (vgl. Kapitel 2.2, Kooperationsanlässe). Wird der Fokus zurück auf die Zusammenarbeit mit der Schule gelegt, betonen Spies und Pötter (2011), dass die kooperierenden Parteien dabei oft unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen haben, was zu einem Scheitern der Zusammenarbeit führen kann (S. 33). Formell werden die Bedingungen und Vorstellungen der Zusammenarbeit in den gesetzlichen Grundlagen, Konzepten, Chartas und Vereinbarungen festgehalten. Werden Kooperationskonzepte und Schnittstellenpapiere gemeinsam entwickelt, können diese zu einer Klärung der Abläufe und gegenseitigen Verantwortlichkeiten beitragen (Hostettler et al., 2020, S. 116). Gemäss Speck (2009) ist die Sicherstellung von Rahmenbedingungen der Kooperation unerlässlich. Auf individueller Ebene sollten Strukturen, Arbeitsaufträge und Sichtweisen bekannt sein, sowie die Erwartungen der anderen Profession geklärt werden (S. 108). Auf organisationaler Ebene sollten Kooperationsvereinbarungen ausgearbeitet werden (S. 109).

Daraus stellt sich erstens die Frage, wie verschriftlichte Vorstellungen und Erwartungen fachlich eingeordnet werden können. In dieser Bachelorarbeit soll diese Wissenslücke geschlossen werden. Dazu werden die formellen Kooperationsvorstellungen analysiert. Zusätzlich werden die formellen Kooperationsvorstellungen an realen Praxisbeobachtungen gespiegelt. Dazu werden die Ergebnisse von Hostettler et al. (2020) hinzugezogen. Zweitens stellt sich für Berufstätige die Frage, wie die Umsetzung von formellen Vorstellungen gelingen kann. Dazu werden neben den Erkenntnissen der Theorie, der Analyse und den realen Praxisbeobachtungen weitere Studienergebnisse zur vertrauensvollen Kommunikation von Nienaber und Schewe (2011) mitberücksichtigt.

## 1.1 Fragestellung

Folgende Frage soll in der Arbeit beantwortet werden:

Wie kann die interdisziplinäre Kooperation durch die Analyse der formellen Kooperationsvorstellungen, sowie durch Vertrauen und Kommunikation gestärkt werden?

Um die Hauptfragestellung zu beantworten, werden folgende Teilfragen gestellt:

1. Was sind Gründe und Bedeutung von Kooperation und mit welchen theoretischen Grundlagen lässt sich die interdisziplinäre Kooperation zwischen der Schulsozialarbeit und der Schule erfassen? (Kapitel 2)
2. Welches formelle Kooperationsverständnis herrscht seitens der Schulsozialarbeit der Stadt Zürich vor und wo lässt es sich theoretisch einordnen? (Kapitel 3)
3. Welches formelle Kooperationsverständnis herrscht seitens des Dachverbandes für Lehrerinnen und Lehrer vor und wo lässt es sich theoretisch einordnen? (Kapitel 4)
4. Wie schätzen Schulsozialarbeitende, Schulleitende und Lehrpersonen die interdisziplinäre Kooperation anhand der Kooperationsmerkmale in der Praxis ein? (Kapitel 5)
5. Wie lassen sich Vertrauen und Kommunikation stärken? (Kapitel 6)

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Den Fragestellungen folgt der Aufbau dieser Arbeit. Im zweiten Kapitel werden dazu zunächst die entscheidenden Begrifflichkeiten definiert (2.1) und grundsätzliche als auch berufsspezifische Gründe, eine Kooperation einzugehen, dargelegt (2.2). Darauf folgend wird das theoretische Fundament geschaffen, um die interdisziplinäre Kooperation mit der Schule beschreiben zu können. Dieses Fundament beinhaltet die in der Literatur beschriebenen Kooperationsmodelle (2.3), die Kooperationsebenen (2.4), die Kooperationsniveaus (2.5), sowie die Kooperationsmerkmale (2.6). Im dritten und vierten Kapitel werden die formalisierten Vorstellungen zur Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Schule dargestellt. Einem Überblick zu den aktuellen Entwicklungen der Schulsozialarbeit (3.1) mit Schwerpunkt auf die Stadt Zürich (3.2) folgen die gesetzlichen Bestimmungen zur Zusammenarbeit der Träger der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule als Grundlage (3.3 / 4.1), um danach die Beschreibungen der Bezugspapiere zur interdisziplinären Kooperation zwischen den Akteuren Schulsozialarbeit (Schulsozialarbeitende) und Schule (Schulleitende und Lehrpersonen)

darzulegen (3.4 / 3.5 / 4.2.). Dabei werden die entsprechenden formellen Kooperationsvorstellungen in einer Analyse theoretisch eingeordnet (3.6 / 4.3) und gegenübergestellt (4.4). Im fünften Kapitel werden die Berufsperspektiven aus der Praxis auf die Zusammenarbeit anhand einer Studie zur interdisziplinären Kooperation in der Deutschschweiz beleuchtet (5.1) und mit den formalen Kooperationsvorstellungen verglichen (5.4). Auf die Erfolgsfaktoren «Kommunikation» (5.2.1) und «Vertrauen» (5.2.2) wird dabei ein besonderes Augenmerk gelegt. Ausserdem wird die Wirkung der Trägerschaft und räumlichen/zeitlichen Anbindung erläutert (5.2) Im sechsten Kapitel wird das Zusammenspiel von Vertrauen und Kommunikation dargelegt sowie aufgezeigt, was eine vertrauensvolle Kommunikation auszeichnet (6.1). Im siebten Kapitel wird Bezug zur Hauptfragestellung genommen (7.1) und die Handlungsempfehlungen (7.2) abgeleitet.

### **1.3 Abgrenzung der Arbeit**

Untersuchungsgegenstand dieser Bachelorarbeit ist die interdisziplinäre Kooperation von Schulsozialarbeitenden mit Lehrpersonen und Schulleitenden. Die Begriffe «interdisziplinäre Kooperation» und «Zusammenarbeit» werden dabei synonym verwendet. Die Analyse der formellen Kooperationsvorstellungen beinhaltet die in den Bezugspapieren vorkommenden Formen und Arten der Zusammenarbeit. Bei den Handlungsempfehlungen liegt der Schwerpunkt auf der internen, interdisziplinären Kooperation an der Institution Schule.

Weiter begrenzt sich die dargestellte Repräsentation der Schulsozialarbeit in Kapitel 3 auf die Stadt Zürich. Die Begründung für diese Auswahl liegt darin, dass die Schulsozialarbeit im Kanton Zürich gemäss Hostettler et al. (2020) im Vergleich zu anderen deutschsprachigen Kantonen (nach besetzten Stellen) am stärksten ausgebaut ist. Gemäss den erwähnten Autoren zeigten Untersuchungen aus dem Jahre 2017, dass im Kanton Zürich 330 Schulsozialarbeitende tätig sind. Dies bedeutet, 31 % aller Schulsozialarbeitenden, die in den 21 deutschschweizerischen Kantonen tätig waren, waren beim Kanton Zürich angestellt. Zum Vergleich: Der Kanton Aargau lag mit 156 angestellten Schulsozialarbeitenden zwar auf dem zweiten Platz, jedoch immer noch weit hinter Zürich (S. 46). Dies deutet darauf hin, dass mit der Stadt Zürich eine gewisse Relevanz zu Studienergebnissen besteht, die die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz untersuchen. Kein Bestandteil dieser Arbeit sind die berufsspezifischen Werte/Normen und die daraus entspringenden Handlungsfragen sowie Ziele für Professionelle der Sozialen Arbeit.

## 2. Kooperation in der Theorie

In diesem Kapitel werden Begrifflichkeiten definiert und die theoretischen Grundlagen zur Kooperation geschaffen.

### 2.1 Definitionen: Kooperation, Koordination und Vernetzung

Kooperation ist ein Begriff, der im Alltag vielfältig verwendet wird. Der Begriff kann folglich unterschiedlich gedeutet werden. Merten (2005) schreibt dem Begriff zwei Hauptbedeutungen zu. Zum einen stellt Kooperation im Kontext von Arbeit und Produktion ein Sammelbegriff für unterschiedlichste Formen der Koordination von arbeitsteiligen Leistungen dar, wobei eine gegenseitige Abhängigkeit vorausgesetzt wird (S. 119). Zum anderen wird Kooperation als Gegenbegriff zu Kampf und Konflikt, einer der Konkurrenz entgegengesetzte Form der Interaktion, beschrieben. Im professionellen Handeln finden Fachpersonen verschiedenster Aufgabenfelder durch einen gemeinsamen Gegenstand zusammen, stimmen ihr Handeln aufeinander ab und richten sich gemäss den herrschenden Zielvorstellungen aus (S. 120). Die interdisziplinäre Kooperation wiederum definiert Bronstein (2003) als «(. . .) einen zwischenmenschlichen Prozess, der die Erreichung von Zielen erleichtert, die nicht erreicht werden können, wenn ausschliesslich Personen derselben Profession zusammenarbeiten.» (S. 299/eigene Übersetzung).

Van Santen und Seckinger (2003) führen den Definitionsdiskurs umfassend. Die beiden Autoren weisen zunächst auf die Schwierigkeit hin, einen mehrdimensionalen Begriff zu vereinheitlichen (S. 26), bestimmen jedoch nach der Gegenüberstellung einer Vielzahl fachlicher Begriffsbestimmungen (u.a. Dahme, 1999, S. 90, Müller & Nachreiner, 1981, S. 276 f., von Kardorff, 1998, S. 210 f., Westrin, 1987, S. 7) (S. 26 – 28) eine eigene Definition, wobei sie die Begriffe Kooperation, Koordination und Vernetzung scharf voneinander abzugrenzen versuchen:

- **Kooperation** wird hiernach als ein Verfahren und nicht als ein inhaltlich definierten Handlungsansatz beschrieben. Dabei wird die geteilte oder sich überschneidende Zielsetzung der Kooperation betont, die durch Abstimmung in ihrer Wirkung eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz zur Folge hat
- **Koordination** wird als eine Form der Kooperation beschrieben, wobei die Koordination im Speziellen die Optimierung von Verfahrens- und Organisationsabläufe betont
- **Vernetzung** hingegen beschreibt die Herausbildung, Aufrechterhaltung und Unterstützung von Strukturen, «(. . .) der die Förderung von kooperativen Arrangements unterschiedlicher Personen oder Institutionen dienlich ist.» (S. 29)

## 2.2 Gründe, eine Kooperation einzugehen

Es gibt ursächliche Begründungen, die erklären können, warum ein Mensch die von Merten (2005) beschriebene Kooperation oder die entgegengesetzte Form der Interaktion, den Konflikt, vorzieht (vgl. Kapitel 2.1).

Eine solche veranschaulicht Urbaniok (2020). Dieser spricht von zwei grundlegenden evolutionären Prinzipien der menschlichen Natur, die die Wahrnehmung des Menschen beeinflussen: Das Kooperationspotenzial und die egoistische Selbstbehauptung. Das Kooperationspotenzial korreliert mit der Fähigkeit, die Perspektive eines anderen Lebewesens zu erkennen und der Bindungsfähigkeit (S. 80). Das Gefühl der Verbundenheit zu anderen Menschen ist somit eine Ausdrucksform des menschlichen Potenzials, Teil eines sozialen Gebildes zu werden, das auf Kooperation ausgerichtet ist (S. 79). Ausserdem wird dem Kooperationspotenzial die vernunftbasierte Fähigkeit zugeschrieben, zu erkennen, wann eine Kooperation für alle Beteiligten nützlich ist. Kennzeichen des Kooperationspotenzials ist es, dass eigene legitime Bedürfnisse und Ansprüche teilweise gegenüber anderen legitimen Bedürfnissen und Ansprüche relativiert werden können (S. 80).

Das kooperative Empfinden bzw. das Kooperationspotenzial steht allerdings im direkten Spannungsverhältnis mit der egoistischen Selbstbehauptung, die dazu dient, die eigenen Interessen zu fokussieren und durchzusetzen (S. 80). In diesem Wahrnehmungsmodus werden Menschen als potenzielle Konkurrenten, Feinde oder nützliche Ressource wahrgenommen. Dies auch mit dem Zweck, die eigene Macht zu festigen oder zu erweitern (S. 82). Die Qualität des Selbsterlebens in der egozentrischen Selbstbehauptung liegt dabei in der Identitätsschärfung durch Abgrenzung (S. 85). Entgegengesetzt dazu geht das Bindungserleben oder im weiteren Sinne auch das Gruppen- oder Gemeinschaftserleben mit einer, zumindest kurzzeitigen, Lockerung der Grenzen der eigenen Identität einher (S. 81).

Aus der Berufsperspektive der Sozialen Arbeit ergeben sich gemäss Merten et al. (2019) hingegen vielerlei sachlich bedingte Gründe oder Zwänge, eine Kooperation einzugehen. Die hohe Bedeutung von Kooperation wird dabei stetig betont (S. 13 -14). Dies, weil einerseits durch die Auflösung struktureller Fixierungen und kultureller Bindungen- sowie durch die zunehmende Individualisierung, die Problemsituationen der Klientinnen und Klienten immer komplexer werden (S. 14). Andererseits unterliegen die Dienstleistungsangebote der Sozialen Arbeit durch ihre Zuständigkeits- und Abgrenzungsfragen, Verknappung der Ressourcen, politischen Abhängigkeiten, gesellschaftlichen Vorgaben und Anforderungen einer gewachsenen Zersplitterung, sowie Spezialisierung und Ausdifferenzierung (S. 13).

Es wird deutlich: «An den Schnittstellen der Zusammenarbeit zwischen Sozial-, Gesundheits- und Bildungsbereich (. . .) wächst in den verschiedenen Praxisfeldern das Bedürfnis nach Kooperation, Koordination und Vernetzung» (Merten et al., 2019, S. 13).

Van Santen und Seckinger (2003) betonen ergänzend die wirtschaftliche Dimension bzw. die aus dem Konkurrenzdruck zwischen den verschiedenen Anbietern entstehende Notwendigkeit, neue Angebote anzubieten. Dies treibt die Ausdifferenzierung weiter an, wobei diese aus dieser wirtschaftlichen Perspektive als ein Mittel dient, die eigene Marktposition zu verbessern (S. 14).

Folglich können im Berufsfeld der Sozialen Arbeit konkrete Gründe zur Kooperation führen:

<b>Kooperationsanlass</b>	<b>Beschreibung</b>
Fachlich begründete Absichten	Kooperation, die aus der Einsicht der Fachpersonen über die bestehende Zielinterpendenz entsteht
Gesellschaftliche und sozialpolitische Sachzwänge	Kooperation, die aufgrund der politischen, institutionellen und organisationalen Vorgaben, sowie Verknappung der finanziellen Ressourcen stattfindet
Aufgabenkomplexität	Kooperation, die aufgrund der komplexen Problemsituationen der Klientel mehrere Fachpersonen erfordert
Zuständigkeits- und Abgrenzungsprobleme	Mehrschichtiger Handlungsbedarf, der Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse zur Koordination der Fallsteuerung und Aufgabenteilung erfordert
Effektivitätsanforderungen	Kooperation, die aufgrund des Kostenbewusstseins ausgelöst durch die sozial- und finanzpolitischen Vorgaben stattfindet, mit dem Ziel der Effizienz- und Effektivitätssteigerung von Handlungen
Qualitätsansprüche	Kooperation, die durch das Zusammenlegen von Ressourcen den Zweck der Qualitätssicherung- oder -steigerung verfolgt

Tabelle 1: Kooperationsanlässe (orientiert an der inhaltlichen Basis von Merten et al., 2019, S. 16)

## 2.3 Kooperationsmodelle

Wulfers (1991) definiert drei Modelle spezifisch für die Schulsozialarbeit, welche Seithe (1998) in sechs weitere unterteilt (nicht ausgeführt). Neuere Literatur (Drilling, 2009, S. 67; Hostettler et al., 2020, S. 20) bezieht sich hauptsächlich auf ebendiese Modelle.

Unterschieden wird nach Wulfers (1991) zwischen dem Distanzmodell (S. 75), dem Integrations- und Subordinationsmodell (S. 74) sowie dem Kooperationsmodell (S. 76).

Das **Distanzmodell** zeichnet sich durch ein hohes Mass an Autonomie für Schulsozialarbeitende aus, wobei die Integration in das Schulgeschehen sehr gering ist. Schulsozialarbeitende agieren in Räumlichkeiten ausserhalb des Schulgebäudes und es findet eine klare Abgrenzung zu den Arbeitsschwerpunkten der Schule statt. Die Schulsozialarbeitenden können in diesem Organisationsmodell ihr Angebot nach eigenen Vorstellungen gestalten, haben aber wenig Möglichkeiten, auf Probleme zu reagieren, die in der Schule entstanden sind. Das Hauptanliegen der Schulsozialarbeit liegt hiernach in der qualitativen Erweiterung der Jugendarbeit. Die gezielte Einflussnahme auf den Sozialisationsbereich Schule sowie die gezielte Kooperation finden in diesem Modell nicht statt. Es bestehen im Gegenteil nur lose Kontakte mit der Schule (S. 75). Hostettler et al. (2020) führen weiter aus, dass die Schulsozialarbeit in diesem Modell aus Sicht der Schule nur als Hilfssystem toleriert wird. Dieses Modell gründet weiter «(. . .) auf dem Verhältnis von Jugendhilfe und Schule, wie sie vor Einführung der Schulsozialarbeit bestand (. . .)» (S. 20).

Das **Integrations- und Subordinationsmodell** zeichnet sich durch eine starke Integration und schwache Autonomie der Schulsozialarbeit aus. Dieses Modell bildet sich häufig dann heraus, wenn die Schule Trägerschaft bzw. Lohnzahler der Schulsozialarbeit ist. Die direkte Anstellung über die Schule stärkt die Position der Schule und die Schulleitung hat eine direkte Weisungsbefugnis. Die Schulsozialarbeit verfolgt bei dieser Organisationsform das Ziel, festgefahrene schulische Strukturen zu reformieren und die schulische Sozialisation von Schülerinnen und Schülern zu beeinflussen. Es besteht jedoch aufgrund ihrer schwachen Position die Gefahr, dass sie ihre Autonomie nicht sichern kann. Dadurch können Schulsozialarbeitende eher als Hilfskräfte für die Zeitfenster zwischen den Lektionen (z.B. als Pausenaufsicht) betrachtet werden, denn als Fachpersonen mit eigenem Angebot und Profil (S. 74).

Das **Kooperationsmodell** zeichnet sich durch eine eigenständige Trägerschaft der Schulsozialarbeit, verbindlich geregelten Strukturen der Zusammenarbeit und klare Aufgabentrennung aus. Schulsozialarbeitende werden als Fachpersonen mit eigenen Arbeitsschwerpunkten und fachlicher Kompetenz wahrgenommen (S. 76).

Die getrennten Arbeitsschwerpunkte der Schule und der Schulsozialarbeit werden gleichwertig behandelt. Die Niederschwelligkeit wird durch die Präsenz der Schulsozialarbeitenden sichergestellt. Dieses Organisationsmodell orientiert sich am Schulalltag der Schülerinnen und Schüler und bietet die Möglichkeit, auf ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen, sowie Einfluss auf die Schule zu nehmen. Schulsozialarbeitende können eine gewisse Distanz zur Schule einnehmen, vermeiden dadurch Rollenkonflikte und können sich für eine Parteilichkeit zugunsten der Schülerinnen und Schüler entscheiden (Wulfers, 1991, S. 76).

## 2.4 Kooperationsebenen

Kooperation findet «(. . .) auf verschiedenen sozialen Ebenen zwischen Individuen, Gruppen, Organisationen und Nationen statt» (Merten et al., 2019, S. 15). Genauer werden aus der Perspektive der Sozialen Arbeit drei Ebenen der Kooperation beschrieben, in denen die Bearbeitung sozialer Probleme stattfindet. Erstens wird die Kooperation auf der Ebene des gesellschaftlichen Hilfesystems (**Makroebene**) beschrieben. Dies betrifft gesellschaftliche Handlungsbereiche wie beispielsweise politische Aushandlungsprozesse (Fritze et al., 2019, S. 98). Zweitens wird die Kooperation auf der Ebene der Organisation (**Mesoebene**) genannt. Kooperationen, die die strukturellen Aspekte innerhalb (intraorganisational) und zwischen (interorganisational) Organisationen betreffen, sowie die Gestaltung der organisationalen Schnittstellen zu externen Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern werden hier genannt. Beispielhaft kann hier die Kooperation zwischen den Departementen, welche die Schule und Schulsozialarbeit angehören, genannt werden (vgl. Kapitel 3.4). Drittens werden die Kooperationsprozesse auf der Ebene der Fälle (**Mikroebene**) genannt. Die Kooperation zwischen den Fachpersonen rund um den Einzelfall steht hier im Zentrum. Damit verbunden ist das Ziel, gemeinsam Linderung oder Lösung des Problems in der operativen Fallarbeit und Prozessgestaltung zu erwirken (S. 99).

Die idealtypisch dargestellten Ebenen können die Kooperationen in zwei weitere Kategorien ausdifferenzieren. Erstens, die intraprofessionelle Kooperation zwischen Fachpersonen derselben Organisation (bspw. zwischen SSA – SSA) und zweitens die interprofessionelle/interdisziplinäre Kooperation zwischen Fachpersonen unterschiedlicher Organisationen (bspw. zwischen SSA – LP/SL). Dabei ist anzumerken, dass Fachpersonen derselben Funktionsstufe eher miteinander kooperieren (ebd.).

Schulsozialarbeitende werden nach Ansicht des Autors demnach primär Kooperationen auf der Mikro- oder Mesoebene eingehen, während Führungspersonen von Organisationen auch auf der Makroebene kooperieren.

## 2.5 Kooperationsniveau

Die Intensität der Zusammenarbeit von Trägern der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule beschrieben Spies und Pötter (2011) anhand von vier Niveaus. Da sich das Verständnis von Zusammenarbeit je nach Berufsgruppe deutlich unterscheidet, kann zu Beginn die Verständigung über das angestrebte Niveau Missverständnisse vorbeugen (S. 33). Das Kooperationsniveau sollte sich dabei jedoch an den gemeinsam festgelegten Zielen orientieren (S. 31). Höhere Niveaus setzen die Erfüllung der darunterliegenden Niveaus voraus (S. 32).

**Niveau 1** bildet der gegenseitige Erfahrungs- und Informationsaustausch. Ebenso kann der Austausch bei einem Vortrag von Fachkräften der Sozialen Arbeit im Lehrerkollegium (oder umgekehrt) erfolgen. **Niveau 2** der Kooperationsintensität setzt die gegenseitige Abstimmung von Aufgaben und Funktionen der Kooperationsparteien voraus. Der Fall wäre dies, wenn bspw. Träger der Kinder- und Jugendhilfe ein präventives Angebot zu einem aktuellen Thema planen und sich dazu mit der Schulleitung über die Nutzung von Räumlichkeiten und Angebotszeiten abspricht. Auf diesem Niveau findet keine Vermischung mit den fachlichen Inhalten der Schule statt, ebenso wenig wie eine personelle Zusammenarbeit. **Niveau 3** meint die gegenseitige Beratung in der Zusammenarbeit. Darunter fallen auch die gemeinsame Planung und Optimierung von Arbeitsprozessen. Durch das Einbringen der spezifischen Sichtweisen und Erfahrungen der Parteien werden die Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz erhöht und neue Lösungswege erschlossen. **Niveau 4** stellt die intensivste Form der Zusammenarbeit dar und meint die gemeinsame Entwicklung, Umsetzung und Verantwortung von Projekten (S. 32).

Die Kooperationsniveaus beschreiben gemäss den Autorinnen im weiteren Sinne die Integration und Desintegration bzw. die Balance zwischen Eigenständigkeit und «commitment» der Kooperierenden. Je höher das «commitment» mit steigender Intensität, desto höher ist die Investition und folglich, desto höher auch die Bindung an die Kooperationspartnerin oder den Kooperationspartner (S. 33). Sich auf eine Zusammenarbeit einlassen, heisst für Fachpersonen der Schule bzw. der Sozialen Arbeit, Ressourcen zu investieren. Die Tendenz gehe dabei eher in Richtung Ressourceneinsatz als zu Ressourcenschonung, was zu Überforderung bei der Bewältigung der Arbeitsverdichtung führen kann (S. 34). Desintegration bzw. Eigenständigkeit als Pendant zum «commitment» hat somit eine ebenso notwendige Entlastungsfunktion. Das «commitment» kann in einem Kooperationsvertrag in Form der investierten Ressource festgehalten werden (S. 35). Der Kooperationsvertrag beinhaltet die (gemeinsamen) Zieldefinitionen, der Gegenstand der Kooperation, zeitliche Dauer der Zusammenarbeit etc. (S. 30).

## 2.6 Kooperationsmerkmale (A Model for Interdisciplinary Collaboration)

Das von Bronstein (2003) entwickelte Modell stützt sich auf vier Bezugstheorien und auf wiederkehrende Komponenten in der theoretischen und praktischen Literatur der Sozialen Arbeit zur interdisziplinären Kooperation (S. 299/paraphrasiert aus dem Englischen). Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit werden diese nicht näher erläutert.

Gemäss Hostettler et al. (2020) hat sich das Modell im englischsprachigen Raum empirisch mehrfach bewährt und findet modifiziert auch in der Forschung der deutschsprachigen Schweiz Anwendung (siehe Kapitel 5.1). Das Modell zeichnet sich durch die Operationalisierung des ansonsten nicht direkt messbaren Konstrukts der interdisziplinären Kooperation aus. Hierfür werden mehrere messbare Indikatoren zu fünf unterschiedlichen Merkmalen der interdisziplinären Kooperation zusammengefasst (S. 79):

1. **Interdependenz:** Darunter wird die reziproke Abhängigkeit zweier interdisziplinärer Parteien verstanden. Diese zeigt sich in der gegenseitigen Unterstützung, Wertschätzung und Respekt.
2. **Gemeinsame Ziele:** Diese stellen den Austausch, die Definition und Verantwortung über gemeinsame Ziele dar.
3. **Flexibilität:** Dieses Merkmal bezieht sich auf die Offenheit, die Perspektive einer anderen Profession- oder Aufgaben ausserhalb der eigenen Rolle anzunehmen, sowie die Kompromissbereitschaft.
4. **Neue gemeinsame Aktivitäten:** Diese umfassen die Entwicklung von neuen Strategien, Angeboten, Produkten und Strukturen zur gemeinsamen Leistungserbringung, die nur gemeinsam erarbeitet werden können.
5. **Reflexion des Arbeitsprozesses:** Gedacht ist dabei die Evaluation, das gegenseitige Feedback und mögliche Verbesserungsstrategien bezüglich der Zusammenarbeit (S. 80 - 81).

## 2.7 Zwischenfazit

Urbaniok (2018) zeigt auf, dass das Kooperationspotenzial die Fähigkeit eines Menschen beschreibt, Teil eines kooperativen sozialen Gefüges zu werden. Diese Fähigkeit manifestiert sich durch Bindungsfähigkeit und der Fähigkeit, die Perspektive eines anderen Lebewesens zu erkennen. Ein wichtiges Merkmal des Kooperationspotenzials ist die Bereitschaft, die eigenen legitimen Bedürfnisse und Ansprüche teilweise zugunsten anderer legitimer Bedürfnisse und Ansprüche zurückzustellen. Im Gegensatz dazu steht die egoistische Selbstbehauptung, die darauf abzielt, eigene Interessen durchzusetzen und mit der Schärfung der Identität des Individuums einhergeht. In diesem Wahrnehmungsmodus werden andere Menschen oft als potenzielle Konkurrenten, Feinde oder nützliche Ressourcen betrachtet (vgl. Kapitel 2.2). Merten (2005) beschreibt Kooperation diesbezüglich als eine der Konkurrenz entgegengesetzte Form der Interaktion, welche die Rücksicht auf die Auftragsziele des Gegenübers benötigt sowie die Bereitschaft, von den eigenen Zielintentionen zugunsten der übereinstimmend festgelegten Ziele abzuweichen (vgl. Kapitel 2.1). Bronstein (2003) nennt im Zusammenhang mit der Erkennung der Perspektive des Gegenübers den Perspektivenwechsel als das Kooperationsmerkmal «Flexibilität» (vgl. Kapitel 2.6).

Grundsätzlich wird «Kooperation» in der Fachliteratur als ein Verfahren beschrieben, welches bei Gelingen eine Erhöhung der Problemlösekompetenz zur Folge hat. Dieses Verfahren kann auch die «Koordination» beinhalten. Die Koordination beschreibt die Form der Kooperation, bei welcher durch abstimmendes Handeln eine Optimierung von Verfahrens- und Organisationsabläufen resultiert. Des Weiteren wird die «Vernetzung» beschrieben, welche übergreifend die kooperativen Arrangements zwischen Personen oder Institutionen fördert. Die Kooperation als mehrdimensionaler Begriff beschreibt also ein Verfahren, das aus verschiedensten Gründen (Kooperationsanlässe) auf unterschiedlichen Ebenen (Kooperationsebenen) zu unterschiedlichen Intensitäten (Kooperationsniveaus) stattfindet und im Berufsfeld der Schulsozialarbeit verschiedentlich ausgestaltet (Kooperationsmodelle) werden kann. Kooperieren Fachpersonen unterschiedlicher Professionen z.B auf der Ebene der Fälle (Mikroebene) bzw. aufgrund eines gemeinsamen Gegenstandes wird von interprofessioneller bzw. interdisziplinärer Kooperation gesprochen. Die interdisziplinäre Kooperation beinhaltet dabei mehrere Merkmale (Kooperationsmerkmale). Kooperieren unterschiedliche Organisationen miteinander, ist die interorganisationale Kooperation gemeint, wobei diese Kooperation auf der Mesoebene stattfindet. Steht im Verlauf der Kooperation die Abstimmung und Optimierung von Verfahrens- und Organisationsabläufe im Vordergrund, kann nach Meinung des Autors in logischer Schlussfolge in diesem Zusammenhang genauer von interprofessioneller bzw. interdisziplinärer Koordination (Mikroebene) oder von Interorganisationaler Koordination (Mesoebene) die Rede sein (vgl. Kapitel 2.1 – 2.6).

Die Intensität der Kooperation sollte sich laut Spies und Pötter (2011) nach den gemeinsam festgelegten Zielen richten, wobei höhere Niveaus mit einer erhöhten Bindung an die Kooperationspartnerin oder Kooperationspartner einhergehen. Höhere Niveaus bedingen höhere Abhängigkeiten und vermehrter Ressourceneinsatz. Eigenständigkeit bzw. Desintegration als Mittel zur Ressourcenschonung und Abgrenzung von Ansprüchen von aussen ist aus diesen Gründen ebenfalls notwendig (vgl. Kapitel 2.5). Liegt ein echtes Distanzmodell in der Praxis vor, werden nach Meinung des Autors höhere Niveaus aufgrund der hohen Autonomie der Beteiligten schwieriger umzusetzen sein als bspw. im Kooperationsmodell.

## 3. Schulsozialarbeit

Das folgende Kapitel dient der Übersicht der Schulsozialarbeit in der Schweiz und im speziellen der Stadt Zürich. Die gesetzlichen Grundlagen sowie das formelle Kooperationsverständnis werden dargestellt.

### 3.1 Überblick Schweiz

In den frühen 1970er Jahren begann die Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz erstmals in Erscheinung zu treten. In den 1980er-Jahren setzte sich die Entwicklung mit einigen Projekten fort und erfuhr ab den 1990er-Jahren zunächst in grösseren Städten und später auch in städtischen Vororten und ländlichen Gebieten eine nachhaltige Verbreitung. Mit Beginn der 2000er-Jahre starteten die Bemühungen einiger deutschsprachigen Kantone, die Schulsozialarbeit flächendeckend in allen Gemeinden einzuführen. Inzwischen haben sich die Vertreterinnen und Vertreter der Schulsozialarbeit auf Verbandsebene zusammengeschlossen, um ihr Handlungsfeld gezielt zu fördern und weiterzuentwickeln. Die Beweggründe zur Einführung der Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz reichen von den psychosozialen Herausforderungen, der sich Schülerinnen und Schüler ausgesetzt sehen und den daraus resultierenden Verhaltensauffälligkeiten, über den Wunsch nach Unterstützung seitens der Lehrpersonen. Daneben lassen sich auch Anreize feststellen, die auf wirkungsorientierten, präventionsrelevanten und schulentwicklungsspezifischen Aspekten beruhen (Ziegele, 2014, S. 14). Dennoch scheint die Schulsozialarbeit in der Schweiz sehr heterogen ausgerichtet zu sein. Eine Schulsozialarbeit in der Romandie gibt es gemäss Seiterle (2014) nicht im eigentlichen Sinne bzw. hat eine andere Ausrichtung als die Schulsozialarbeit der Deutschschweiz. Zwar gibt es vergleichbare Angebote, der Fokus liegt aber neben dem sozialen Angebot auf gesundheitlichen Aspekten (S. 82). Dennoch hat sich gemäss Hostettler et al. (2020) die Schulsozialarbeit mittlerweile institutionell fest in Schulen, in Gemeinden und Kantonen verankert. Im professionellen Diskurs der Sozialen Arbeit und im Bereich der Jugendhilfe hat sie sich als Handlungsfeld etabliert. Dies, obschon unterschiedliche Aufgaben, sowie Formen und Intensitäten der Zusammenarbeit die Praxis prägen (S. 9).

### 3.2 Überblick Stadt Zürich

Die Stadt Zürich bezeichnet sich selbst als ein Pionierkanton im Bereich der Schulsozialarbeit. 1995 lancierte die Stadt das «Pilotprojekt Schulsozialarbeit». Im Jahre 2002 wurde die Schulsozialarbeit mittels Volksabstimmung definitiv eingeführt und fester Bestandteil des Leistungsangebotes der Kinder- und Jugendhilfe (KJH). Damit ordnet sich die

Schulsozialarbeit organisatorisch und fachlich dem Sozialdepartement (SD) und dort den Sozialen Diensten (SOD) zu (siehe Abbildung 1). Die bedarfsgerechte Finanzierung obliegt seit 2012 den Gemeinden. Die Stellenprozente wachsen aufgrund der steigenden Anzahl an Schülerinnen und Schüler- sowie durch den steigenden Bedarf an Beratungs- und Unterstützungsleistungen stetig (SOD Stadt Zürich, 2023, S. 4).

### **3.3 Gesetzliche Grundlagen Stadt Zürich**

Im Kanton Zürich bildet das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) die gesetzliche Grundlage für den Auftrag der SOD im Bereich der Schulsozialarbeit. Konkret regelt das Gesetz die Organisation, Leistungen und Finanzierung der ambulanten KJH (SOD Stadt Zürich, 2023, S. 6).

#### Gesetzlicher Auftrag

Die KJH unterstützt Familien bei deren Erziehungsaufgaben, dienen der Förderung, Erziehung sowie Bildung und trägt zur Vermeidung oder Beseitigung von Gefährdung und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen bei (§ 3 lit. a, b, c KJHG).

#### Bearbeitung von Personendaten

Allgemein gilt, dass nur Personendaten erhoben werden dürfen, die für die Aufgabenerfüllung geeignet und erforderlich sind. Mitarbeitende der SOD unterliegen als öffentlich-rechtliche Angestellte weiter der Schweigepflicht. Konkret bedeutet dies, Stillschwiegen zu Informationen zu bewahren, die im Rahmen ihrer Arbeit an sie herangetragen wurden. Unter bestimmten Voraussetzungen sind Mitarbeitende jedoch zur Datenbekanntgabe berechtigt oder sogar verpflichtet (SOD Stadt Zürich, 2015, S. 1). Beispielhaft tritt eine Berechtigung zum Austausch von Personendaten ein, wenn eine Gefährdung des Kindeswohls vermutet wird (§ 6a Abs. 3 lit. b KJHG).

#### Verantwortung der Leistungserfüllung

Die Gemeinden sind für die Bereitstellung eines bedarfsgerechten Angebots der Schulsozialarbeit zuständig (§ 19 Abs. 1 KJHG).

#### Zusammenarbeit

Die Leistungserbringer der KJH arbeiten mit den Eltern, Schulen, Schulpsychologie, Sonderpädagogik, den Behörden des Kinder- und Jugendschutzes, sowie des

Jugendstrafrechtes, der Kinder- und Jugendpsychiatrie und mit der öffentlichen Berufsberatung zusammen (§ 6 KJHG).

### 3.4 Zusammenarbeit der Schulsozialarbeit Zürich mit der Schule

Im Rahmen einer gegenseitigen Vereinbarung zwischen dem Vorsteher des SOD und dem Vorsteher des Schul- und Sportdepartementes (SSD), sowie der Schulpflege wurden folgende Bestimmungen zur Zusammenarbeit formell festgehalten. Damit sind diese auch für die städtische Volksschule und ihre Mitarbeitenden verbindlich (SOD Stadt Zürich, 2023, S. 5).

Die SOD organisieren die Schulsozialarbeit als gesamtstädtische Einheit. Die Schulsozialarbeit wird dabei dem Fachressort der KJH zugeordnet. Dabei werden Schulsozialarbeitende in Gruppen nach Schulkreisen organisiert und gebildet. Jeder Gruppe steht ein Gruppenleiter oder eine Gruppenleiterin vor. Die Gruppenleitenden sind der Stellenleitung Schulsozialarbeit unterstellt. Diese trägt die operative Verantwortung für das Gesamtangebot der Schulsozialarbeit (SOD Stadt Zürich, 2023, S. 11). Die Vernetzung und interdisziplinäre Zusammenarbeit des Sozialdepartementes mit dem Schul- und Sportdepartement, sowie deren Leistungserbringer (SSA-Teams und Schulteams, Anm. des Autors) werden als wichtiger Bestandteil bei der gemeinsamen Leistungserbringung vorausgesetzt (S. 17).

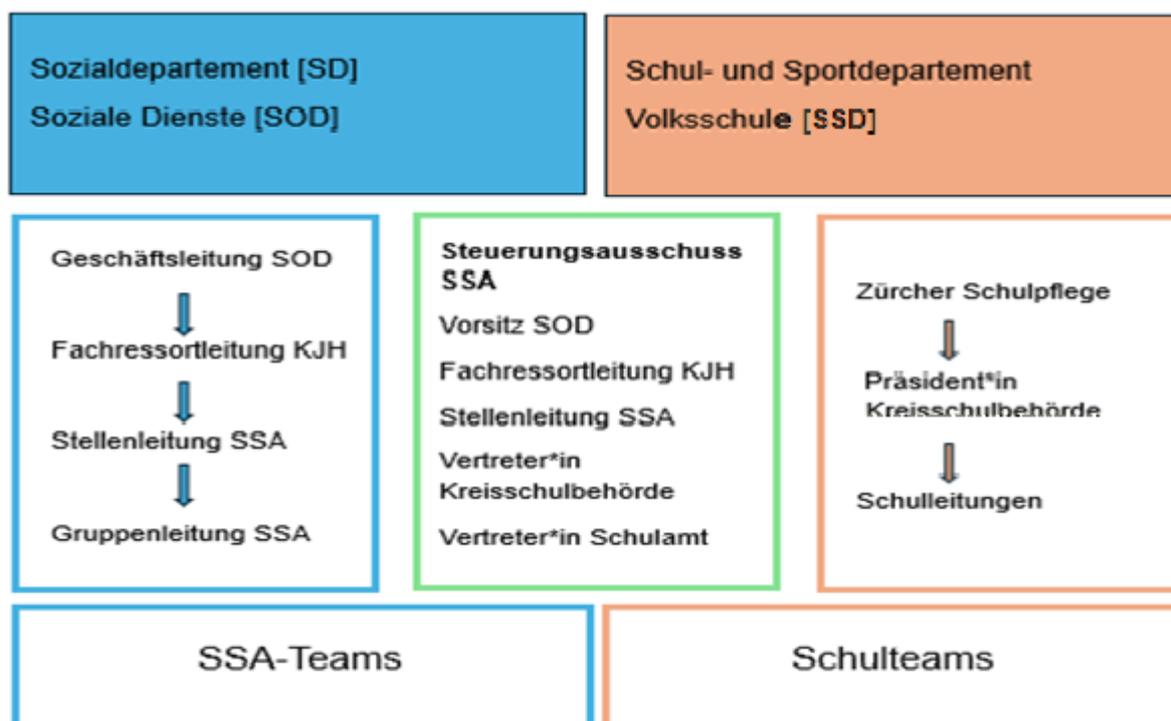


Abbildung 1: Institutionelle Zusammenarbeit (leicht modifiziert nach SOD Stadt Zürich, 2023, S. 17)

Die **Stellenleitung** der Schulsozialarbeit und die Gruppenleitungen der SSA-Teams stehen in regelmässigem Kontakt mit dem **Präsidium der Kreisschulbehörde**, wobei die Gruppenleitungen der SSA-Teams der einzelnen Schulkreise erste Ansprechpersonen für das Präsidium der Kreisschulbehörde sind. Inhalt des Kontaktes sind für den jeweiligen Schulkreis relevante Themen, welche in einem Bezug zum Auftrag und der Leistungen der Schulsozialarbeit stehen. Inhalte mit gesamtstädtischer Relevanz liegen in der Verantwortung der Stellenleitung SSA. Der **Steuerungsausschuss SSA** agiert auf strategischer Ebene als Bindeglied zwischen dem Sozialdepartement sowie dem Schul- und Sportdepartement. Die Vertreterinnen und Vertreter der Sozialen Dienste, der Kreisschulbehörde und des Schulamtes bilden die personelle Einheit des Ausschusses. Ziel des Ausschusses ist eine gesamtstädtische Steuerung und Koordination der Schulsozialarbeit. Fragen zu Prozessen zur Ressourcenausstattung werden hier bearbeitet. Weiter werden strukturelle Fragen der Schulsozialarbeit mit gesamtstädtischer Relevanz bearbeitet, sowie die Schnittstellen zwischen SOD und Schule strategisch und konzeptionell gesteuert und weiterentwickelt (S. 17). Schulsozialarbeitende sind in regelmässigem Kontakt mit den **Schulleitenden** und besprechen die interdisziplinäre Kooperation bzw. Zusammenarbeit. Die Leistungserbringung mit Bezug zur Schule (wie bspw. der Schule angehörigen Gremien oder Projekte) wird gemeinsam geplant. Im Lebensraum der Schule haben Schulsozialarbeitende eine beratende Mitwirkung. Entscheidungen in Zusammenhang mit dem Schulbetrieb unterliegen der Verantwortung der Schulleitenden. Ausserdem findet ein regelmässiger Austausch zwischen den Gruppenleitungen der SSA-Teams, den Schulleitenden und den dem Schulhaus zugeordneten Schulsozialarbeitenden statt. Das Ziel dieses Austausches ist «(. . .) die Qualität der Zusammenarbeit sowie die Inhalte und Rahmenbedingungen der Leistungserbringung im Lebensraum Schule unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen zu besprechen». Durch die Zusammenarbeit mit **Lehr- und Betreuungspersonen** wird der Zugang zu den Lernenden und deren Eltern ermöglicht. Zu Beginn jeder Zusammenarbeit ist eine Auftrags- und Rollenklärung nötig. Schulsozialarbeitende informieren die Schulteams sowie die Lernenden und deren Familien über das Angebot der Schulsozialarbeit. Im Ermessen der Lehr- und Betreuungspersonen liegt wiederum, dass die Lernenden das Beratungsangebot, während dem Unterricht nutzen können. Arbeiten Schulsozialarbeitende mit Gruppen oder ganzen Klassen werden die Ziele und die zeitliche Rahmung gemeinsam mit der Lehr- oder Betreuungsperson definiert. Die Teilnahme ist im Gegensatz zur Einzelberatung aufgrund der Schulpflicht für alle Lernenden obligatorisch (SOD Stadt Zürich, S. 18).

Spezielle Erwähnung findet die Zusammenarbeit bei Hinweisen auf eine Kindeswohlgefährdung. Die Zusammenarbeit wird in zwei Szenarien eingeteilt.

Das erste Szenario tritt in Kraft, wenn Lehrpersonen Hinweise für eine Gefährdungsmeldung feststellen. Vermuten Lehrpersonen hiernach eine Kindeswohlgefährdung, suchen diese das Gespräch mit den Betroffenen und den Eltern. Für letzteres lassen sich die Lehrpersonen durch die Schulsozialarbeitenden fachlich beraten. Führen die Gespräche zu keiner Verbesserung und nehmen die Eltern auch keine weitere Unterstützung durch Schulsozialarbeitende, weitere Beratungsstellen oder durch die Triage an die zuständigen Quartierteams an, prüfen Lehrpersonen eine Gefährdungsmeldung. Unterlassen Lehrpersonen, trotz Empfehlung der Schulsozialarbeitenden, eine Gefährdungsmeldung, sind die Schulsozialarbeitenden selbst zu einer Meldung verpflichtet (S. 21).

Das zweite Szenario findet statt, wenn Schulsozialarbeitende selbst Hinweise einer Kindeswohlgefährdung wahrnehmen. Hier nehmen Schulsozialarbeitende in Absprache mit dem betroffenen Kind oder Jugendlichen Kontakt mit seinen Eltern auf. Führt dies zu keiner Sicherstellung des Kindeswohls, muss eine Gefährdungsmeldung geprüft werden (SOD Stadt Zürich, S. 22). Schulsozialarbeitende tauschen sich für eine solche Prüfung mit den Linienvorgesetzten (Vier-Augen Prinzip) und bei Bedarf auch mit Stellen oder Personen (wie bspw. Lehrpersonen oder Schulleitende) aus, welche mit der betroffenen Schülerin oder dem Schüler zu tun haben (ebd.)

### **3.5 Charta zur Zusammenarbeit SL-SSA**

Ergänzend zur obigen Darstellung zur Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden der Stadt Zürich wird eine über die Stadtgrenze hinaus geltende Charta dargestellt. Eine solche existiert nicht für die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen.

Die Berufsverbände Avenir Social, der Schulsozialarbeitsverband (SSAV) und der Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz (VSLCH) veröffentlichten im Jahr 2013 eine gemeinsam ausgearbeitete Charta «Gelingende Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit» zur interdisziplinären Kooperation der beiden Berufsgruppen. Die darin dargelegte Definition der Kooperation betont die gemeinsame Zielsetzung, welche mit der Weiterentwicklung des Arbeitsorts Schule als Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen benannt wird. Unter Weiterentwicklung durch Zusammenarbeit wird die Gewährleistung der ganzheitlichen Entwicklung und Bildung von Kindern und Jugendlichen verstanden. Gelingensbedingung der Zusammenarbeit ist gemäss Charta eine grundsätzliche Haltung, die sich durch gegenseitige Wertschätzung, Augenhöhe, Transparenz, Vertrauen und die Bereitschaft zum Perspektivwechsel auszeichnet. Dazu gehört, dass die Unterschiede und spezifische Erfordernisse in der Auftragserfüllung, sowie das fachliche Selbstverständnis der anderen Berufsgruppe bekannt ist. Das jeweilige Selbstverständnis bleibt unantastbar und

beide Berufsgruppen «(. . .) richten sich nach den berufspolitischen Richtlinien, dem Berufskodex und den Rahmenempfehlungen ihrer Berufsverbände - unter der Berücksichtigung aktueller Forschung.». Die Klärung von Rollen, Funktionen, Aufträgen und Verfahren im Grundsatz als auch in der Fallarbeit ist essenziell. Die Fallarbeit erfordert dabei wiederholte Klärung von Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten. Dazu gehört auch die Klärung der gegenseitigen Erwartungshaltungen. Je genauer diese Abklärung zu Beginn einer jeder Zusammenarbeit erfolgt, desto geringer ist der spätere Verhandlungsbedarf im Einzelfall.

Weiter erfüllen Schulleitende eine wichtige Rolle bei der Einführung und Akzeptanz von Angeboten der Schulsozialarbeit. Das Gelingen der Kooperation verschiedener Disziplinen im Arbeitsfeld Schule verantwortet die Schulleitung. Die Einhaltung gesetzlicher Rahmenbedingungen und Vereinbarungen werden durch sie beachtet. Struktur und Trägerschaft richtet sich nach den zu erfüllenden Aufgabenfeldern der Berufsgruppen. Gegenseitige Zugänge sind festgeschrieben und der dadurch ermöglichte Informationsaustausch ist standardisiert, die Austauschgefässe definiert und verbindlich (Avenir Social, 2013).

### **3.6 Theoretische Einordnung des Kooperationsverständnisses**

In Kapitel 3.4 wird zunächst die interorganisationale Koordination zwischen dem Sozialdepartement und dem Schul- und Sportdepartement auf beschrieben, wobei der Steuerungsausschuss als Schnittstelle zwischen den Institutionen fungiert. Ebenso wird die Zusammenarbeit zwischen den Gruppenleitungen der SSA-Teams und der Kreisschulbehörden beschrieben. Ersteres lässt sich nach Fritze et al. (2019) der Mesoebene zuordnen, da es sich hier um eine interorganisationale Zusammenarbeit handelt, die strukturellen Fragen bearbeitet. Letzteres lässt sich weder genau der Mesoebene noch der Mikroebene zuordnen. Dies, weil die Gruppenleitung der SSA-Teams mit dem Präsidium der Kreisschulbehörde, als Vertretende der Organisation Schule, die inhaltliche Auftragsgestaltung und Leistungserbringung koordiniert und nicht strukturelle Anliegen. Gegen die Zuordnung auf Mikroebene spricht hingegen, dass bei dieser Zusammenarbeit nicht die Einzelfallebene im Vordergrund steht, sondern Themen, die den ganzen Schulkreis betreffen (vgl. Kapitel 2.4).

#### Interdisziplinäre Kooperation mit den Schulleitenden (Stadt Zürich)

Das Konzept der Stadt Zürich sieht weiter einen regelmässigen Kontakt zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden vor, bei welchem die Zusammenarbeit selbst und die Leistungserbringung mit Bezug zur Schule gemeinsam geplant wird. Des Weiteren ist ein Austausch mit Anwesenheit der Gruppenleitung vorgesehen, bei dem die Qualität der

Zusammenarbeit sowie Inhalte und Rahmenbedingungen der Leistungserbringung besprochen werden sollen. Diese Ausführungen weisen auf eine Vorstellung von Kooperation hin, die sich mit dem Kooperationsmodell nach Wulfers (1991) erklären lassen. Es herrschen klare Strukturen der Zusammenarbeit und der Schulsozialarbeit werden Arbeits- und Aufgabenbereiche zugesprochen. Dies ganz im Gegensatz zum Distanzmodell, bei welchem kein regelmässiger Kontakt stattfindet und die Schulsozialarbeit gänzlich autonom bestimmt, inwiefern sie mit der Schule in Kontakt treten möchte. Ebenso klar grenzt sich das formelle Kooperationsverständnis durch die Trägerschaft der Sozialen Dienste und durch das Mitbestimmungsrecht bei der Leistungserbringung vom Integrations- und Subordinationsmodell ab (vgl. Kapitel 2.3).

Klar formuliert ist weiter die gemeinsame Planung der Leistungserbringung, die eine gegenseitige Abstimmung impliziert und damit auf eine Kooperationsintensität mindestens der Stufe zwei hindeutet. Ob eine Kooperation auf Stufe drei zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden gemäss Fachkonzept vorgesehen ist, ist zwar nicht eindeutig erkennbar, jedoch lassen die allgemeinen Formulierungen auch nicht den Schluss zu, dass dies eben nicht der Fall ist. Vielmehr deuten einzelne Formulierungen wie die Besprechung der Qualität der Zusammenarbeit sowie die Betonung der beratenden Mitwirkung durch die Schulsozialarbeitenden im Lebensraum Schule darauf hin, dass auch Kooperationen auf der dritten Niveaustufe nach Spies und Pötter (2011) zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden gemäss formellen Kooperationsverständnis vorgesehen und erwünscht sind (vgl. Kapitel 2.5). Bei der Zuordnung der Kooperationsebenen lässt sich die Makroebene klar ausschliessen. Die Mesoebene, also die Kooperation zwischen Organisationen mit dem Ziel der strukturellen Veränderungen ebendieser, tritt nach Ansicht des Autors dieser Arbeit eher bei Anwesenheit der Gruppenleitung ein, wenn z.B. die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit besprochen werden. Tauschen sich Schulsozialarbeitende und Schulleitende allein aus, wird vermutlich eher die Mikroebene, also die gemeinsame Linderung oder Lösung in der operativen Fallarbeit und Prozessgestaltung betroffen sein (vgl. Kapitel 2.4).

Ähnlich definiert die Charta «Gelingende Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit» die Zusammenarbeit und betont zunächst die gemeinsame Zielsetzung. Die Beschreibungen des Kooperationsverständnisses deuten mit Formulierungen wie «auf Augenhöhe» ebenfalls auf das Kooperationsmodell hin (vgl. Kapitel 2.3). Weiter wird der Perspektivwechsel, sowie die wiederholte Klärung von Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten erwähnt. Die Klärung von Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten erfordert ein Kooperationsniveau der Stufe zwei (vgl. Kapitel 2.5).

Weiter lässt die Beschreibung der Zusammenarbeit mit Schulleitenden die Merkmale der interdisziplinären Kooperation nach Bronstein (2003) erkennen. Im formellen Kooperationsverständnis zeigt sich das Merkmal «Reflexion des Arbeitsprozesses», das in der Qualitätsbesprechung mit den Schulleitenden zum Tragen kommen kann. In der Charta wird die «gemeinsame Zielsetzung» klar benannt. Die darin beschriebene Haltung, die sich unter anderem durch gegenseitigen Respekt und Augenhöhe auszeichnet, deutet auf die wechselseitige Abhängigkeit hin («Interdependenz»). Die weiter beschriebene Bereitschaft zum Perspektivwechsel zeigt das Merkmal «Flexibilität» an (vgl. Kapitel 2.6).

#### Interdisziplinäre Kooperation mit den Lehrpersonen (Stadt Zürich)

Zur Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen finden sich im formellen Kooperationsverständnis ebenfalls Hinweise. So wird eine Auftrags- und Rollenklärung sowie eine Informierung über das Angebot der Schulsozialarbeit durch die Schulsozialarbeitenden beschrieben. Beides beschreibt einen Austausch von Informationen und lässt damit mindestens auf ein Kooperationsniveau der Stufe eins schliessen. Weiter wird die gemeinsame Definition der Ziele und die Bestimmung des zeitlichen Rahmens bei der Arbeit mit Gruppen oder Klassen erwähnt. Diese gegenseitige Abstimmung lässt mindestens auf ein Kooperationsniveau der Stufe zwei schliessen. Insgesamt lässt sich die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen ebenfalls dem Kooperationsmodell nach Wulfers (1991) zuordnen. Dies zum einen, weil die bereits erwähnten eigenständige Trägerschaft der Schulsozialarbeit das Subordinationsmodell ausschliesst. Zum anderen, weil die gemeinsame Zielbesprechung mit Lehrpersonen bei der Arbeit mit Gruppen und Klassen in zwei Punkten gegen das ein echtes Distanzmodell spricht. Erstens können durch das Berücksichtigen der Ansichten der Lehrpersonen, welche sich nahe am Schulalltag der Schülerinnen und Schüler befinden, Probleme, die in der Klasse und somit in der Schule entstanden sind, in die Zieldefinition miteinfließen. Zweitens haben Schulsozialarbeitenden wiederum bei der gemeinsamen Zielbesprechung- und Definition die Möglichkeit, ihre sozialarbeiterische Sichtweise und Expertise einzubringen und damit Einfluss auf die Zieldefinition und folglich auf das Gruppen- oder Klassengeschehen zu nehmen (vgl. Kapitel 2.3). Weiter haben beiden Berufsgruppen mit den Schülerinnen und Schüler dieselbe Zielgruppe und die Zusammenarbeit bezieht sich somit auf einen oder mehrere gemeinsame Fälle, was ein klarer Indikator für Kooperationen ist, die sich auf der Mikroebene abspielen (vgl. Kapitel 2.4).

#### Interdisziplinäre Kooperation bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung (Stadt Zürich)

Im Speziellen erwähnt wird die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Schulleitenden bei einer Kindeswohlgefährdung. Dies betrifft zum einen die fachliche Beratung der Lehrpersonen vor einem Gespräch mit den Eltern (Szenario 1) und zum anderen den von den

Schulsozialarbeitenden initiierten Austausch mit Lehrpersonen und Schulleitenden zur Kindeswohlgefährdung (Szenario 2). Beide Szenarien können sich dabei zwischen den Kooperationsniveaus 1 bis 3 bewegen.

Die fachliche Beratung von Lehrpersonen benötigt mindestens das Kooperationsniveau 1 (Austausch von Informationen). Weiter lässt sich implizit herleiten, dass bei der Kindeswohlgefährdung das Wissen um den Ablauf und die Einleitung der entsprechenden Schritte in Zusammenarbeit und Abstimmung mit der Schule eine Kooperationsintensität auf dem Niveau 2 (Abstimmung bzw. Koordination von Aufgaben) erfordern kann. Dies mindestens, bis die Zusammenarbeit trotz bereits vorgegebenen formellen Abläufen automatisiert worden ist und die involvierten Fachpersonen unabhängig voneinander um den Ablauf der Kindeswohlgefährdung im Bilde sind. Dem von den Schulsozialarbeitenden initiierte Austausch steht wiederum das Kooperationsniveau 3 offen (gegenseitigen Beratung) (vgl. Kapitel 2.5).

### Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass die beschriebenen Rahmenbedingungen und Kooperationen mit Schulleitenden und Lehrpersonen sich mit dem Kooperationsverständnis des Kooperationsmodells nach Wulfers (1991) decken. Im formellen Kooperationsverständnis bewegen sich die beschriebenen Formen der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen gemäss Fritze et al. (2019) auf der Mikroebene und mit den Schulleitenden zusätzlich auf der Mesoebene. Weiter wird der Steuerungsausschuss beschrieben, bei welchem die interorganisationale Koordination auf der Mesoebene zwischen dem Sozialdepartement und dem Schul- und Sportdepartement stattfindet.

Die beschriebenen Kooperationen mit Schulleitenden spielen sich nach Spies und Pötter (2011) auf dem Kooperationsniveau 1 bis 3 ab, wobei insbesondere das Niveau 2 deutlich zu erkennen ist. Die Kooperationen mit Lehrpersonen sind deutlich weniger detailliert beschrieben und lassen mehr Interpretationsspielraum zu. Die Beschreibungen lassen sich in der Einzelfallarbeit jedoch mindestens dem Kooperationsniveau 1 zuordnen. Bei der Zusammenarbeit, die Gruppen oder Klassen zum Gegenstand haben, zeigt sich mindestens das Kooperationsniveau der Stufe 2.

Weiter lassen sich auch bei den Beschreibungen der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen Hinweise auf die Kooperationsmerkmale von Bronstein (2003) finden. Bei Gruppen- und Klassenarbeiten kommt das Merkmal «gemeinsame Zielsetzung» zum Tragen. Ausserdem deutet der Ermessensspielraum der Lehrpersonen, ob Lernende die Schulsozialarbeit während dem Unterricht besuchen dürfen, auf das Merkmal «Interdependenz» hin, wobei

hierbei aber nur die Abhängigkeit der Schulsozialarbeitenden von den Lehrpersonen explizit beschrieben wird. Bei der Zusammenarbeit mit Schulleitenden lassen sich im Konzept der Stadt Zürich die Merkmale «Reflexion des Arbeitsprozesses» und ergänzend in der Charta die Kooperationsmerkmale «Flexibilität» und «Reflexion des Arbeitsprozesses» finden.

Nicht finden lässt sich in beiden Berufsgruppen das Merkmal «neue gemeinsame Aktivitäten» (gemeinsame Entwicklung neuer Strategien, Angebote und Produkte). Das ähnliche Kooperationsniveau 5 (gemeinsame Projektarbeit) ist ebenfalls nicht erkennbar.

## 4. Schule

Dieses Kapitel dient der Darstellung der gesetzlichen Grundlagen der Institution Schule im Kanton Zürich sowie dem Kooperationsverständnis des Dachverbandes für Lehrerinnen und Lehrer der Schweiz (LCH).

### 4.1 Gesetzliche Grundlagen

Gesetzliche Grundlage der Volksschule im Kanton Zürich bildet das Volksschulgesetz (VSG) vom 7. Februar 2005 (412.100). Dieses definiert einen Erziehungsauftrag, einen Bildungsauftrag, sowie die Quelle der Bildungsziele.

#### Erziehungsauftrag

Gemäss § 2 Abs. 1 des Volksschulgesetzes (VSG) erzieht die Volksschule zu einem Verhalten, «(. . .)das sich an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen orientiert. Dabei wahrt sie Glaubens- und Gewissensfreiheit und nimmt auf Minderheiten Rücksicht (. . .)». Weiter ergänzt gemäss § 2 Abs. 2 VSG die Volksschule die Erziehung in der Familie, wobei Schulbehörde, Lehrkräfte, Eltern und die zuständigen Organe der Jugendhilfe zusammenarbeiten.

#### Bildungsauftrag

Der Bildungsauftrag erfüllt die Volksschule durch die Gestaltung des Unterrichts und des Zusammenlebens in der Schule (§ 2 Abs. 3 VSG). Dabei vermittelt die Volksschule grundlegende Fähigkeiten, wie das Erkennen von Zusammenhängen und die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt. Sie fördert die Entwicklung von Kindern zu selbstständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen. Freude am Lernen und der Leistung werden von der Schule geweckt und erhalten. Weiter fördert sie «(. . .) insbesondere Verantwortungswillen, Leistungsbereitschaft, Urteils- und Kritikvermögen sowie Dialogfähigkeit. Der Unterricht berücksichtigt die individuellen Begabungen und Neigungen der Kinder und schafft die Grundlage zu lebenslangem Lernen» (§ 2 Abs. 4 VSG).

#### Bildungsziele

Der Bildungsrat erlässt einen Lehrplan, welcher verbindliche Stufenziele und grundlegende Inhalte des Unterrichts vorgibt, sowie für einzelne Fächer verbindliche Jahresziele festlegt (§ 21 Abs. 1 VSG). Inhalt des Lehrplanes stellen Lektionstabellen (§ 21 Abs. 2 VSG), Sprachkonzepte (§ 21 Abs. 3 VSG) sowie die Festlegung von obligatorischen und fakultativen

Fächern dar (§ 21 Abs. 4 VSG). Der Bildungsrat regelt ferner die Lehrmittel, die für den Unterricht obligatorisch sind (§ 22 Abs. 1 VSG), jedoch hat «(. . .) die Lehrperson das Recht, im Rahmen des Lehrplans, der obligatorischen Lehrmittel, des Schulprogramms und der Beschlüsse der Schulkonferenz den Unterricht frei zu gestalten.» (§ 24 VSG)

## 4.2 Berufsauftrag Lehrpersonen

Im Kapitel 3.4 wurde auf die Zusammenarbeit Schulsozialarbeit der Stadt Zürich mit der Schule eingegangen. Im Kapitel 3.5 wurde auf die Charta von Avenir Social, des VSLCH und des SSAV eingegangen. Abschliessend wird folgend die Perspektive des «Dachverbandes für Lehrerinnen und Lehrer Schweiz» (LCH) auf ihren Berufsauftrag und der interdisziplinären Kooperation dargestellt. Es sind seitens LCH und VSLCH keine weiteren Chartas oder Vereinbarungen zur Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit vorhanden oder zugänglich.

Der Berufsauftrag erfolgt hierbei in mehreren Teilaufträgen, welche gesellschaftliche und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigen. Der LCH (2014) formuliert diesen mit dem Ziel, auf die Auftragserteilung des Arbeitgebers Einfluss zu nehmen (S. 7). Damit sollen Anstellungsbedingungen und Berufsauftrag verknüpft werden (S. 8).

Als charakteristische Eigenschaft des Lehrberufes wird die Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrinhalten und Lehrpersonen genannt. Lehrpersonen arbeiten weiter interdisziplinär mit anderen Berufsgruppen zusammen. In diesem Rahmen und unter den täglichen Herausforderungen wie adaptive Lernbetreuung, Chancengerechtigkeit und Integration entwickeln sie die Qualität ihrer Arbeit weiter (S. 7). Weiter erwähnt der LCH in Zusammenhang mit den Herausforderungen des Lehrberufes das veränderte, ausdifferenzierte gesellschaftliche Umfeld, das einen veränderten pädagogischen Anspruch erfordert. Die zunehmende Heterogenität in Bezug auf ethnische Herkunft, Leistungsniveau, sozioökonomischer Status und Bildungsniveau der Eltern prägt das Unterrichtsumfeld. Die Arbeit der Lehrpersonen wird dadurch anspruchsvoller und vielfältiger. Die klare Trennung zwischen Erziehungsaufgaben der Eltern und den Unterrichtsaufgaben der Lehrpersonen löst sich auf und ist, so der Berufsverband, nicht mehr zeitgemäss. Unterrichten ist somit immer ein Erziehungsprozess und der Bildungserfolg ohne die Involvierung der Eltern und der Zusammenarbeit mit anderen Betreuungspersonen nur eingeschränkt möglich (S. 8). Weiter begründet der LCH die Notwendigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit damit, dass Lernen ein lebenslanger Prozess ist, der auch ausserhalb der Schule stattfindet. Eine bessere Informierung über diesen Prozess und die ausserschulischen Lernorte ermöglicht den Lehrpersonen eine bessere Anpassung der Lehr- und Lernprozesse im Unterricht (S. 16).

Die Arbeit der Lehrpersonen lässt sich prozentual in vier Berufsfelder aufteilen. Diese sind der Unterricht (80 %), die Beratung und Zusammenarbeit (5 %), die Gestaltung der Schule (5 %) und die persönliche Weiterbildung (5 %) (S. 10).

Das Berufsfeld «Beratung und Zusammenarbeit» umfasst weitere vier Aspekte, welche folgend genauer erläutert werden. Erstens wird die Kooperation mit den Lernenden ausgeführt. Damit gemeint sind Standortbestimmungen, sowie Beratungsgespräche zur Unterstützung des selbstständigen Lernens (S. 15). Zweitens wird die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten beschrieben, wobei dies die Informierung über Leistung und Verhalten betrifft. Zu betonen ist dabei, dass bei komplexen Elterngesprächen den Lehrpersonen Fachpersonen zur Verfügung gestellt werden. Einige Kantone und Schulen kennen ausserdem institutionalisierte Kooperationsformen zwischen Eltern, Lehrpersonen und weiteren Betreuungspersonen (S. 15). Drittens wird die Begleitung und Beratung von angehenden Lehrpersonen betont. Viertens wird die interdisziplinäre Kooperation im Kontext des Lebensumfeldes der Lernenden angedeutet. Lehrpersonen arbeiten hiernach mit Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, externen Beratungsstellen, der Schulsozialarbeit und weiteren unterstützenden Systemen zusammen (LCH, 2024, S. 16).

### 4.3 Theoretische Einordnung des Kooperationsverständnisses

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen findet nach dem LCH bei den charakteristischen Eigenschaften des Lehrberufes mit einem Satz Erwähnung. Zusammenarbeit wird zu verschiedenen Themen punktuell angesprochen. Ziel der Zusammenarbeit ist dabei, die Qualität der Lehrarbeit weiterzuentwickeln, was sich klar zum Kooperationsanlass «Qualitätsansprüche» nach Merten et al. (2020, S. 16) zuordnen lässt.

Der LCH nimmt eine Vierteilung der Arbeit einer Lehrperson vor, die ein prozentualer Verteilschlüssel des Gesamtsumms von 85/5/5/5 vorsieht. Die Beratung und Zusammenarbeit ist Teil davon. Diese bezieht sich an erster Stelle auf die Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern, bei deren Standortbestimmungen und Beratungsgespräche zur Unterstützung des selbstständigen Lernens. Auch fallen unter die formal vorgegebenen 5% die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten. Klar erwähnt wird auch die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, wenn es um das Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen geht. Unter diese Kategorie fällt auch Zusammenarbeit mit Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie weiteren Beratungsstellen.

Diese Ausführungen zeigen, dass Lehrpersonen neben der Schulsozialarbeit mit zahlreichen weiteren Fachpersonen in Kooperation stehen. Jedoch ergeben sich aus den Formulierungen des LCH zur Zusammenarbeit sowie aus den gesetzlichen Grundlagen insgesamt zu wenig

Grundlage, um Rückschlüsse zum Kooperationsmodell oder zur Intensität abzuleiten. Jedoch nimmt die Schulsozialarbeit im Verständnis des LCH eine unterstützende Rolle ein. Ebenso wenig lassen sich die Kooperationsmerkmale finden. Die beschriebene Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit wird sich jedoch nach Fritze et al. (2019) auf der Mikroebene abspielen, dies weil, wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt, in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen die Arbeit am gemeinsamen Fall im Vordergrund steht (vgl. Kapitel 2.4).

#### **4.4 Gegenüberstellung: Kooperationsverständnis des LCH und der Schulsozialarbeit Stadt Zürich**

Das formale Kooperationsverständnis der Schulsozialarbeit zeigt sich insbesondere in Bezug zur Schulleitung als ausdifferenziert. Auch das Kooperationsverständnis zu den Lehrpersonen ist weitläufig ausformuliert. Dies im Gegensatz zum formalen Kooperationsverständnis des LCH. Dieses ist im Vergleich zu jenem der Schulsozialarbeit weniger ausformuliert. Eine umfassende theoretische Einordnung ist aufgrund von mangelnden Informationen nicht möglich. Lehrpersonen sind gemäss LCH auf die interdisziplinäre Kooperation mit der Schulsozialarbeit angewiesen, wenn das Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler im Unterricht mitberücksichtigt werden soll. Des Weiteren wird eine nicht näher ausgeführte Zusammenarbeit mit «weiteren Betreuungspersonen» beschrieben, wenn es um die Erfüllung des gesetzlichen Erziehungsauftrages der Schule geht.

Nach Meinung des Autors zeigt sich im formellen Kooperationsverständnis, dass Lehrpersonen zur Erfüllung ihres Berufsauftrages eher geringfügig auf die Schulsozialarbeit angewiesen sind. Dies im Gegensatz zur Schulsozialarbeit, die zur Ausübung ihres gesetzlichen Auftrages auf die Beobachtungen und Überweisungen der Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie weiteren Fachpersonen der Schule angewiesen sind, sofern betroffene Eltern oder Lernende die Schulsozialarbeit nicht eigenständig aufsuchen. Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen nimmt folglich aus der Sicht der Schulsozialarbeit einen höheren Stellenwert ein, wie auch die Studienergebnisse im nächsten Kapitel unter anderem darlegen.

## 5. Interdisziplinäre Kooperation in der Praxis

Dieses Kapitel beleuchtet die Praxisperspektiven und zeigt wirksame Faktoren für eine gelingende Zusammenarbeit auf.

### 5.1 Perspektiven auf die Zusammenarbeit

Um die einzelnen Perspektiven auf die interdisziplinäre Kooperation besser zu verstehen, wird folgende quantitative Untersuchung der interdisziplinären Kooperation zwischen Schulleitenden, Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden von Hostettler et al. (2020) dargestellt. Einer Zusammenfassung folgen die Grundlagen, Ergebnisse und die Interpretationen der Studienautoren. Die aufgeführten Ergebnisse folgen dem Erkenntnissinteresse dieser Bachelorarbeit. Weiterführend interessierten Leserinnen und Leser wird die Lektüre der originalen Publikation «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit – Eine empirische Studie zum Stand in der deutschsprachigen Schweiz» empfohlen.

#### Zusammenfassung

Schulsozialarbeitende, Lehrpersonen und die Schulleitenden wurden in einem ersten Teil der Studie zu zentralen Fragen der Kooperation befragt. In einem zweiten Teil wurden Schülerinnen und Schüler der 5. bis 9. Klasse zu ihrem Nutzungsverhalten der Angebote der Schulsozialarbeit befragt (S. 25). Die für die diese Arbeit nicht relevanten Ergebnisse des zweiten Teils werden folgend keine Erwähnung finden.

#### Grundlagen

Untersuchungsgegenstand der Studie ist die innerschulische, interdisziplinäre Kooperation, welche anhand des «Index of interdisciplinary collaboration» von Bronstein (2003) gemessen wurde (vgl. Kapitel 2.6) (S. 25). Die originalen Frage-Items des Indexes wurden von Hostettler et al. (2020) dabei so umformuliert, dass sie auf die Funktionalität der Kooperation zwischen den beteiligten Berufsgruppen (Wir-Perspektive) abzielten und nicht wie bei Bronstein auf das Verhalten einzelner Personen im Kooperationsgefüge (Ich-Perspektive) (S. 81). Es zeigte sich, dass sich die angepassten Frage-Items neu auf drei Merkmale reduzieren lassen:

1. «Interdependenz», wobei dieses Merkmal neu zusätzlich die Merkmale (aufgrund ihrer Ähnlichkeit) «Flexibilität» und «gemeinsame Ziele» beinhaltet
2. «neue gemeinsame Aktivitäten»
3. «Reflexion des Arbeitsprozesses» (S. 82)

## Ergebnisse

Nachfolgend sind in absteigender Reihenfolge die Bewertung der Zufriedenheit aus der Sichtweise der einen Berufsgruppe auf die jeweilig andere Berufsgruppe dargestellt. Die Skalenwerte der Bewertung reichen von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll zu). Dabei handelt es sich um die Mittelwerte. Der Mittelwert gibt den Durchschnitt aller Bewertungen an. Wird der Mittelwert (MW) über alle drei Merkmale dargestellt, wird vom Gesamtindex gesprochen (S. 83).

	<b>Gesamt- index</b>	<b>Anzahl Teil- nehmende</b>	<b>Inter- dependenz</b>	<b>Neue gemeinsame professionelle Aktivitäten</b>	<b>Reflexion des Arbeits- prozesses</b>
Perspektive	MW	n	MW	MW	MW
SL-SSA	4.3	533	4.7	4.2	3.4
SSA-SL	4.0	791	4.3	3.8	3.3
LP-SSA	3.9	5740	4.3	3.9	2.8
SSA-LP	3.6	791	3.9	3.7	2.8

*Tabelle 2: Kooperationsmerkmale (stark modifiziert nach Hostettler et al., 2020, S. 85)*

## Interpretation der Zahlen

Das grösste Optimierungspotenzial liegt gemäss Hostettler et al. (2020) aus Sicht der Schulsozialarbeit in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen. Schulleitende bewerten die interdisziplinäre Kooperation mit Schulsozialarbeitenden über alle drei Merkmale am höchsten, Lehrpersonen etwas tiefer. Schulsozialarbeitende hingegen beurteilen die interdisziplinäre Kooperation mit Lehrpersonen am tiefsten (S. 84).

Dabei fällt auf, dass jede Perspektive das Merkmal «Interdependenz» am höchsten bewertet. Wertschätzung, Respekt, gegenseitige Unterstützung und gemeinsame Ziele werden in der interdisziplinären Kooperation somit am ehesten wahrgenommen. Im Mittelfeld bewegt sich das Merkmal «Neue gemeinsame professionelle Aktivitäten». Dies deutet darauf hin, dass durch die interdisziplinäre Kooperation neue Strategien, Aktivitäten und Strukturen zugunsten der Schülerinnen und Schüler entstehen. Das Merkmal «Reflexion des Arbeitsprozesses» wird hingegen am tiefsten bewertet. Ausserdem ist die Streuung der Antworten (Wert nicht abgebildet) bei diesem Merkmal am höchsten, was darauf hinweist, dass einige Antworten deutlich unter dem Mittelwert liegen und eine Überprüfung der interdisziplinären Kooperation in diesen Fällen selten stattfindet (S. 86).

Um die Frage zu beantworten, ob die drei Berufsgruppen unter interdisziplinärer Kooperation dasselbe verstehen, wurde überprüft, wie stark die Beurteilungen der Zusammenarbeit innerhalb der drei Berufsgruppen miteinander übereinstimmen. Die Analyse der Ergebnisse zeigte, dass höhere Werte der SSA-Perspektive mit höheren Werten der SL/LP-Perspektive einhergehen. Die gegenseitigen Tendenzen zwischen den verschiedenen Perspektiven weisen auf einen mittelstarken Zusammenhang hin (S. 86).

Gemäss den Studienautoren bedeutet dies, dass eine gewisse Übereinstimmung hinsichtlich der Einschätzungen der Intensität<sup>1</sup> der Zusammenarbeit herrscht. Die Übereinstimmung zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden ist dabei höher als zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. Ausserdem zeigte sich, dass beim Merkmal «Interdependenz» die deutlichste Übereinstimmung herrscht. Bei den beiden anderen Merkmalen gehen die Einschätzungen diesbezüglich etwas mehr auseinander. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen interpretiert die Autorenschaft mit der unterschiedlichen Beurteilung der Wichtigkeit der Zusammenarbeit. Für Schulsozialarbeitende stellt die Zusammenarbeit «(. . .) ein Kerngeschäft und eine zentrale Erfolgsvoraussetzung dar». Schulsozialarbeitende beurteilen diese daher kritischer. Aus der tiefen Bewertung des Merkmals «Reflexion des Arbeitsprozesses» über alle drei Berufsgruppen hinweg schliessen die Studienautoren, dass obschon Austauschgefässe bestehen, weiterhin Verbesserungsbedarf besteht (S. 87). Aus der Perspektive von Lehrpersonen und Schulleitenden stellt die Diskussion und Reflexion über Arbeitsprozesse jedoch möglicherweise eine Zusatzbelastung dar und wird daher weniger als Chance bzw. Unterstützung wahrgenommen (S. 88). Schulleitende empfinden dabei die Entlastung durch die Schulsozialarbeit stärker als Lehrpersonen (Erfolgsfaktor «Entlastung durch die Schulsozialarbeit») (S. 99). Weiter haben Lehrpersonen zur Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit weniger Zeit zur Verfügung als Schulleitende (Erfolgsfaktor «Zeit für Austausch und interdisziplinäre Kooperation») (Hostettler et al., 2020, S. 110).

---

<sup>1</sup> Anzumerken ist hierbei, dass Hostettler et al. (2020) den Intensitätsbegriff nicht explizit auf Spies und Pötter (2011) beziehen. Der Begriff wird in der Studie nicht definiert. Eine Abweichung vom Begriffsverständnis dieser Bachelorarbeit ist daher möglich.

## 5.2 Bedeutung von Trägerschaft & zeitlicher/räumlicher Anbindung

In Kapitel 2.3 wurden die Kooperationsmodelle nach Wulfers (1991) dargestellt. Diese greifen die Faktoren der Trägerschaft, sowie die räumliche Anbindung der Schulsozialarbeit auf und verbinden damit entsprechende (positive und negative) Konsequenzen für die Zusammenarbeit. Hostettler et al. (2020) haben diese Faktoren und ihren Einfluss auf die Zusammenarbeit untersucht. Die Ergebnisse widersprechen dabei den angenommenen Konsequenzen. Die Trägerschaft der Schulsozialarbeit hat demnach keinen statistisch signifikanten Einfluss auf den Informationsaustausch (hier als Indikator für die Einbindung bzw. Integration der Schulsozialarbeit) mit der Schulleitung und mit den Lehrpersonen (S. 52 - 53). Auch nehmen sich Schulsozialarbeitende durchschnittlich bei allen Trägerformen als gleichberechtigte und eigenständige Partei in der Zusammenarbeit wahr. Vielmehr hat die Unterstützung der Schulleitenden unabhängig von der Trägerschaft, positiven Einfluss auf ein gleichberechtigtes und eigenständiges Selbstverständnis der Schulsozialarbeitenden (S. 54). Diesbezüglich wird weiter festgestellt, dass die gleichberechtigte Wahrnehmung der Schulsozialarbeitenden (Erfolgsfaktor «Schulsozialarbeit als gleichberechtigte Partner/in der Schule») einen positiven Einfluss auf die Zusammenarbeit hat (S. 107). Bemerkenswert ist auch die Feststellung, dass die Anwesenheitsdauer der Schulsozialarbeit im Schulhaus (Kontextmerkmal «Anwesenheit der Schulsozialarbeit im Schulhaus») nur einen geringen Einfluss auf die Zusammenarbeit hat (S. 112). Bei einer Schulsozialarbeit ohne eigenes Büro bzw. Arbeitsplatz und fehlenden fixen Präsenzzeiten werden durchschnittlich sogar gar keine signifikanten Unterschiede in der Zusammenarbeit festgestellt (S. 113). Mit Bezug zu Vaneck (2018; zit. in Hostettler et al., 2020) jedoch betonen die Studienautoren ergänzend die Wichtigkeit von fest installierten Austauschgefässen (S. 125).

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse kann nach Meinung des Autors dieser Arbeit davon ausgegangen werden, dass die Kooperationsmodelle die Zusammenarbeitsformen zwar stereotypisch beschrieben, die Modelle in der Praxis jedoch in der vollständigen Form nur bedingt vorzufinden sind.

## 5.3 Erfolgsfaktoren

Hostettler et al. (2020) identifizierten insgesamt 12 Faktoren, welche stark mit der interdisziplinären Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Schulleitenden und Lehrpersonen zusammenhängen (S. 90). Die Ergebnisse der Faktoren «Vertrauen» und «Kommunikation» werden folgend detailliert dargestellt. In der Abbildung unten wurden die wirksamen Faktoren, welche sich gemäss den Studienautoren auf den Kontext der Zusammenarbeit beziehen, vom Autor dieser Arbeit hervorgehoben.

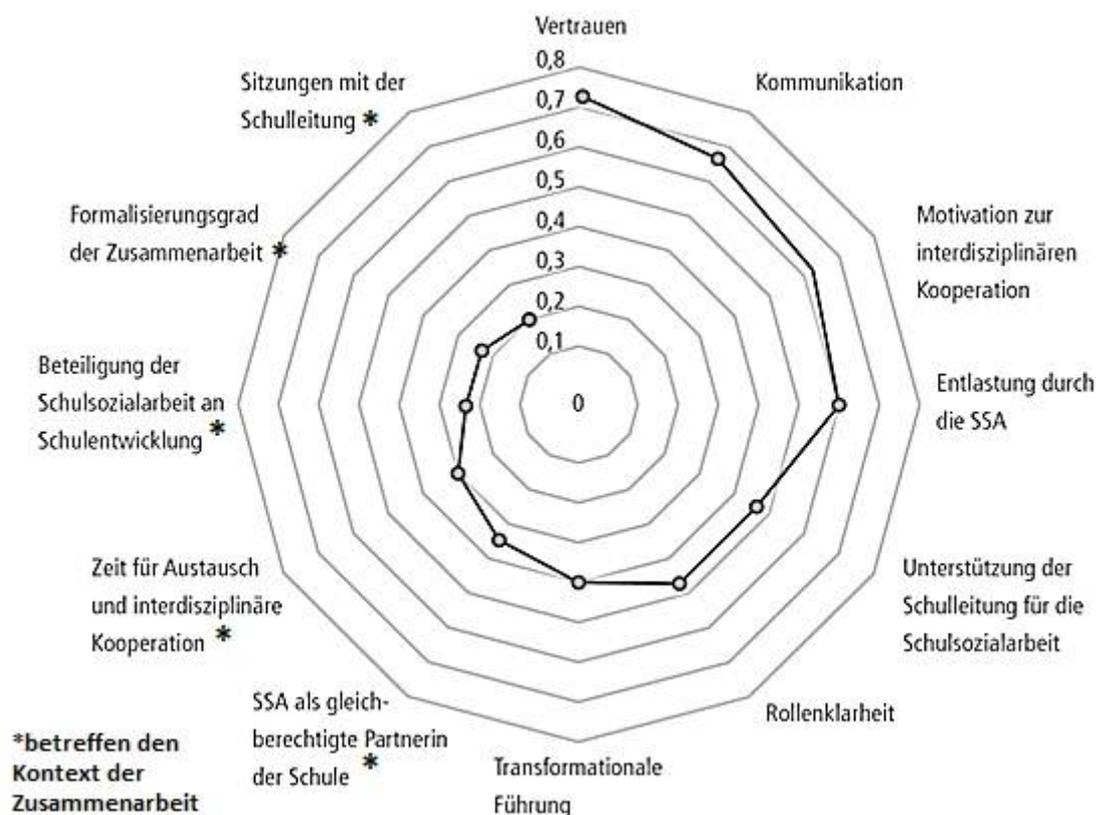


Abbildung 2: Erfolgsfaktoren (leicht modifiziert nach Hostettler et al., 2020, S. 90)

### 5.3.1 Vertrauen

Das Vorhandensein von Vertrauen ist der interdisziplinären Kooperation dahingehend wichtig, dass Absichten und Handlungen der Kooperationsparteien nicht immer klar ersichtlich und vorhersehbar sind. Es gibt dadurch keine absoluten Garantien, dass die Erwartungen der Kooperierenden erfüllt werden. Dadurch entsteht immer ein Moment der Unsicherheit (Fabel-Lama, 2012; zit. in Hostettler et al., 2020, S. 91). Es kann in der Vertrauensforschung zwischen dem persönlichen Vertrauen, spezifischen Vertrauen und dem Systemvertrauen unterschieden werden. Die Studienautoren untersuchen das spezifische Vertrauen. Das spezifische

Vertrauen bildet sich zum einen über die persönlichen Eigenschaften (Sympathie, Persönlichkeit) und zum anderen über die sich in der Handlung ausdrückende Expertise einer Person (Hostettler et al., 2020, S. 91).

### Ergebnisse

	<b>Vertrauen</b>	<b>Korrelation Vertrauen und interdisziplinäre Kooperation</b>
Perspektive	MW	r
SL-SSA	4.8	0.61
SSA-SL	4.3	0.80
LP-SSA	4.3	0.78
SSA-LP	4.1	0.71

*Tabelle 3: Vertrauen (stark modifiziert nach Hostettler et al., 2020, S. 92)*

### Interpretation der Zahlen

- Je ausgeprägter die interdisziplinäre Kooperation, desto ausgeprägter das Vertrauen (S. 91.).
- Am stärksten korreliert Vertrauen in der Zusammenarbeit mit den Schulleitenden ( $r=0.80$ ). Für Schulsozialarbeitende ist eine vertrauensvolle Beziehung also insbesondere in der interdisziplinären Kooperation mit Schulleitenden wichtig.
- Das Vertrauen der Schulleitenden in die Schulsozialarbeitenden ist mit einem Mittelwert von 4.8 am höchsten.
- Lehrpersonen vertrauen der Schulsozialarbeit durchschnittlich etwas mehr als umgekehrt (S. 92).
- Alle Mittelwerte zum gegenseitigen Vertrauen liegen über 4.0. Vertrauen ist daher meistens bei allen untersuchten Perspektiven vorhanden und beeinflusst die interdisziplinäre Kooperation positiv.
- Unsicherheitsmomente während der Zusammenarbeit können dadurch in der Regel gut durch Vertrauen überwunden werden (Hostettler et al., 2020, S. 93).

### **5.3.2 Kommunikation**

Der Austausch von Informationen ist zentraler Bestandteil jeglicher Kooperation (Speis & Pötter, 2011, S. 32). Ein gemeinsames Kooperationsverständnis wird durch eine klare, offene und reflektierte Kommunikation getragen (S. 169). Hostettler et al. (2020) untersuchten hierzu

«(. . .) wie offen Schulsozialarbeitende, Lehrpersonen und Schulleitende miteinander kommunizieren und wie die Kommunikation mit der interdisziplinären Kooperation zusammenhängt (. . .)» (S. 93).

### Ergebnisse

	Kommunikation	Korrelation Kommunikation und interdisziplinäre Kooperation
Perspektive	MW	r
SL-SSA	4.6	0.59
SSA-SL	4.2	0.76
LP-SSA	4.2	0.67
SSA-LP	3.9	0.65

Tabelle 4: Kommunikation (stark modifiziert nach Hostettler et al., 2020, S. 94)

### Interpretation der Zahlen

- Je besser Informationen ausgetauscht werden, desto intensiver ist die interdisziplinäre Kooperation
- Kommunikation ist für Schulsozialarbeitende in der Zusammenarbeit mit den Schulleitenden besonders wichtig ( $r=0.76$ ) (S. 93).
- Schulleitende finden die Kommunikation mit Schulsozialarbeitenden gut bis sehr gut (MW=4.6).
- Aus Sicht der Schulsozialarbeit zeigt der Vergleich der Skalenwerte, dass die Kommunikation mit den Schulleitenden (MW=4.2) etwas besser abläuft als mit den Lehrpersonen (MW=3.9) (Hostettler et al., 2020, S. 94).

## **5.4 Zwischenfazit zum formellen Kooperationsverständnis und der Studie**

Es wurde ersichtlich, dass insbesondere die interdisziplinäre Kooperation zwischen den Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden als wichtig und gelingend eingeschätzt wird. Dabei fällt auf, dass die Schulleitenden die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit über alle Kooperationsmerkmale und Erfolgsfaktoren am höchsten einschätzen. Die Schulsozialarbeit hingegen schätzt die Zusammenarbeit mit den Schulleitenden etwas höher ein als die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen.

Bei den Kooperationsmerkmalen zeigt sich dies unter dem Punkt «Reflexion des Arbeitsprozesses» deutlich. Bei diesem Merkmal herrscht bezüglich der Bewertung bei Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen eindeutige Übereinstimmung, was darauf schliessen lässt, dass Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen gleichermaßen Verbesserungspotenzial bei der Reflexion des Arbeitsprozesses sehen, die zusätzliche Reflexion über Arbeitsprozesse jedoch gemäss den Interpretationen von Hostettler et al. (2020) für Lehrpersonen (und auch Schulleitenden) eine Zusatzbelastung darstellen könnte. Diese Übereinstimmung ist jedoch eine Ausnahme, grundsätzlich sehen Lehrpersonen die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit etwas weniger kritisch als umgekehrt.

Weiter zeigen die Korrelationswerte, dass die Erfolgsfaktoren «Vertrauen» und «Kommunikation» in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Schulleitenden als relativ entscheidend einzuschätzen sind. Auch die Schulsozialarbeitenden schätzen Vertrauen und Kommunikation in der Zusammenarbeit, wenngleich Lehrpersonen und Schulleitende diesen Faktoren geringfügig mehr Wichtigkeit zusprechen.

Im formalen Kooperationsverständnis der Schulsozialarbeit Zürich bzw. deren Konzept, zeigen sich in der Zusammenarbeit mit Schulleitenden die Kooperationsmerkmale «Reflexion des Arbeitsprozesses» (bei der Qualitätssicherung), «Interdependenz», «Flexibilität» und «gemeinsame Zielsetzung». Bei der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen zeigte sich bei Gruppen- und Klassenarbeit das Merkmal «gemeinsame Zielsetzung» und ferner fanden sich Hinweise für das Merkmal «Interdependenz». Bis auf das Merkmal «Reflexion des Arbeitsprozesses» subsumiert Hostettler et al. (2020) alle oben genannten Merkmale unter «Interdependenz». Die Gegenüberstellung des formalen Kooperationsverständnisses und den Praxisergebnissen zeigt zum einen, dass alle drei Berufsgruppen das Merkmal «Interdependenz» sehr hoch bewerten, zum anderen zeigt sich, dass dieses Merkmal (und die darin enthaltenen Merkmale «gemeinsame Zielsetzung» und «Flexibilität») formell wiederholt Erwähnung findet. Auffallend ist auch, dass das Merkmal «Reflexion des Arbeitsprozesses» in der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitenden deutlich höher bewertet wird als in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen. Dieses Merkmal findet formell bei den Lehrpersonen keine Erwähnung, bei den Schulleitenden jedoch schon. Hierzu sei angemerkt, dass die Formalisierung der Zusammenarbeit zu deren Erfolg beiträgt (vgl. Abbildung 2). Nach Ansicht des Autors spiegeln und bestätigen sich diese Ergebnisse der Praxisuntersuchung im Formalisierungsgrad der analysierten Bezugspapieren.

## 6 Vertrauensvolle Kommunikation

Um zu ergründen, wie die in Kapitel 5.3.1 und 5.3.2 genannten Faktoren «Vertrauen» und «Kommunikation» in der täglichen Praxis umgesetzt werden können, bezieht sich dieses Kapitel auf eine Studie, die die Merkmale einer vertrauensvollen Kommunikation untersucht.

### 6.1 Merkmale einer vertrauensvollen Kommunikation

Folgend werden die Rahmenbedingungen, Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Studie «Merkmale einer vertrauensvollen Kommunikation zwischen Organisationen – eine empirische Analyse» von Nienaber und Schewe (2011) aufgezeigt. Einer verkürzten und zusammenfassenden Darstellung zu den Rahmenbedingungen folgt eine Darstellung der Grundlagen, den Ergebnissen sowie den Schlussfolgerungen der Studienautoren. Die abgebildeten Ergebnisse folgen dem Erkenntnisinteresse dieser Bachelorarbeit. Leserinnen und Leser, die sich darüber hinaus für die Studie interessieren, wird die Lektüre der Originalquelle empfohlen.

#### Zusammenfassung

In einer empirischen Analyse wurden die Geschäftsbeziehungen zwischen Organisationen in der Medizintechnikbranche untersucht. Diese Geschäftsbeziehungen erfordern aufgrund der hochkomplexen und erklärungsbedürftigen Produkte sowie deren hohes Anwendungsrisiko ein hohes Niveau an gezielter Kommunikation und Vertrauen. Das pointiert formulierte Ziel der Studie ist «(. . .) die Geheimnisse einer vertrauensvollen Kommunikation für langfristige Geschäftsbeziehungen empirisch zu untersuchen» (S. 4). Dazu wurden insgesamt 13 Studien der Kommunikationsforschung (S. 7) und 20 Studien der Vertrauensforschung untersucht (S. 8), die identifizierten Merkmale einer vertrauensvollen Kommunikation an beobachteten Praxissituationen überprüft (S. 9) und zu den Merkmalen, die bestätigt werden konnten, Kategorien erstellt (S. 10). Mittels Fragebogen beurteilten Fachpersonen der Medizintechnikbranche anschliessend die einzelnen Merkmale auf ihre Wirkung auf das Vertrauen innerhalb der Kommunikation (S. 11-12)

#### Theoretische Grundlagen

Um diejenige Kommunikation zu identifizieren, welche einen Beitrag zur Vertrauensstabilisierung leistet, widmeten sich die Studienautoren in einem ersten Schritt einer Bestandsaufnahme zu den Arbeiten der Kommunikationsforschung, welche insbesondere die Auswirkung der Kommunikationsqualität auf das Vertrauen beleuchten (S. 7).

Dabei zeigt die übergreifende Betrachtung der Forschungsergebnisse, dass Kommunikation in einem engen Zusammenhang mit Vertrauen steht. Weiter lässt sich eine Vielzahl von Anhaltspunkten möglicher Merkmale einer vertrauensstabilisierenden Kommunikation finden. Zu beachten ist dabei, dass sich die inhaltlichen Schwerpunkte der Studien deutlich unterscheiden und das Zusammenspiel von Kommunikation und Vertrauen als eines unter vielen beschrieben wird (S. 7). In einem weiteren Schritt wurde eine Bestandesaufnahme bzw. Literaturanalyse zu den Arbeiten der Vertrauensforschung mit Bezug zur Kommunikation vorgenommen. Dabei zeigt sich, dass die Vertrauensforschung primär auf das interpersonelle Vertrauen ausgerichtet ist, weniger auf das Vertrauen zwischen Organisationen. Vertrauen wird hiernach als die Erwartungshaltung einer Einzelperson aufgefasst. Dieser Erwartungshaltung ist die Hoffnung immanent, dass sich das Gegenüber in einem spezifischen und risikobehafteten Kontext nicht opportunistisch verhält. Durch einen Vorschuss an Vertrauen kann die subjektive Unsicherheit reduziert werden (Nienaber & Schewe, 2011, S. 8).

Die im Fragebogen bewerteten Merkmale wurden in Kategorien eingeteilt (Basis-, Leistungs- und Begeisterungsmerkmalen). Zusätzlich wurde ein Merkmal ohne Aussagerelevanz identifiziert und dazu eine weitere Kategorie erstellt (indifferente Merkmale). Die indifferenten Merkmale zeichnen sich durch eine häufige Erwähnung in der Literatur aus, ohne dass diese einen direkten Einfluss auf das Vertrauen innerhalb der Kommunikation ausüben (S. 10 - 11).

- **Basismerkmale** sind Muss-Kriterien, deren Nichterfüllung zu einer Zerstörung des Vertrauens innerhalb der Kommunikation führt. Das Vorhandensein dieser Merkmale schafft jedoch keinen zusätzlichen kommunikativen Vertrauensgewinn, da sie als selbstverständlich gegeben vorausgesetzt werden
- **Begeisterungsmerkmale** kommen unerwartet vom Gegenüber und lösen beim Empfänger Begeisterung aus. Entsprechend hoch ist auch der kommunikative Vertrauensgewinn bei deren Erfüllung. Durch die fehlende Erwartungshaltung wirkt sich die Abwesenheit von Begeisterungsmerkmalen in der Kommunikation nicht negativ auf das Vertrauen aus.
- **Leistungsmerkmale** wirken sich durch ihre Erfüllung positiv bzw. durch ihre Nichterfüllung negativ auf das Vertrauen aus. Leistungsmerkmale werden oft vom Gegenüber erwartet. Deren Erfüllungsgrad verhält sich proportional zum Vertrauensgewinn (S. 10).

Ergebnisse

Die zwei Koeffizienten zeigen bei den untenstehenden Ergebnissen die Qualität der Merkmale hinsichtlich ihres Beitrages zur Stabilisierung bzw. Stärkung oder Schwächung des Vertrauens an.

Koeffizient Nr. 1 zeigt dabei den Vertrauensgewinn an. Merkmale mit Werten nahe eins bzw. Werte, die der Eins näherstehen als der Null, signalisieren hier einen grossen Beitrag zur Stärkung des Vertrauens. Werte nahe null signalisieren einen geringeren Beitrag. Koeffizient Nr. 2 zeigt, wenn das entsprechende Merkmal nicht erfüllt ist, den Abbau von Vertrauen an. Je näher der Wert zur Null ist, desto geringer ist der Vertrauensverlust. Werte gegen minus eins signalisieren hingegen ein entsprechend hohes Potenzial, das Vertrauen zu schwächen (Nienaber & Schewe, 2011, S. 14 – 15).

Kategorie	Merkmale	Koeffizient Nr.1 Stabilisierung von Vertrauen	Koeffizient Nr. 2 Schwächung von Vertrauen
Basis	Aktualität	0.48	-0.72
	Ehrlichkeit	0.41	-0.95
	Erklärend	0.37	-0.58
	Glaubwürdigkeit	0.42	-0.87
	Integrität	0.44	-0.76
	Kompetenz	0.35	-0.70
	Offenheit	0.46	-0.79
	Relevanz	0.48	-0.78
	Verlässlichkeit	0.50	-0.95
	Vollständigkeit	0.40	-0.75
Begeisterung	Ähnlichkeit	0.52	-0.75
	Aufzeigen von Alternativen	0.65	-0.48
	Sympathie	0.77	-0.21
	Wohllollen	0.81	-0.48
Leistung	Anpassungsbereitschaft	0.61	-0.77
	Bedürfnisorientierung	0.66	-0.59
	Beständigkeit	0.90	-0.49
	Rechtzeitigkeit	0.54	-0.84
	Verständlichkeit	0.53	-0.76
Indifferent	Reputation	0.43	-0.42

Tabelle 5: Vertrauensvolle Kommunikation (leicht modifiziert nach Nienaber & Schewe, 2011, S. 15)

## Interpretation und Implikationen der Ergebnisse

- Bei den Basismerkmalen werden insbesondere die Merkmale «Ehrlichkeit» und «Verlässlichkeit» mit einem Koeffizienten Nr. 2 von jeweils minus 0.95 und einem für diese Kategorie durchschnittlichen Koeffizienten Nr. 1 von 0.5 und 0.41 in der Kommunikation vorausgesetzt, ohne dass durch deren Vorhandensein ein erheblicher Vertrauensgewinn entsteht (S. 16).
- Weiter ist es offenbar weniger bedeutsam, ob etwas sehr genau *erklärt* wird. Vielmehr ist es wichtig, dass sich das Gegenüber auf die kommunizierten Inhalte *verlassen* kann
- Bewegen sich beide Koeffizienten nahe null, bedeutet dies, dass die befragten Probanden dem entsprechenden Merkmal wenig Bedeutung zuschreiben (S. 17).
- Basismerkmale werden nicht erwartet, sondern vorausgesetzt (S. 20). Offene und ehrliche Kommunikation ist für die meisten Probanden für eine vertrauensvolle Kommunikation selbstverständlich. Eine Missachtung der Basismerkmale führt in der Regel zum Vertrauensbruch. Vertrauensbrüche wiederum führen oftmals zur Auflösung der Geschäftsbeziehung und können nur mit viel Einsatz und Zeit wiederhergestellt werden (S. 21).
- Ein Auftreten von Begeisterungsmerkmalen kann zu Wettbewerbsvorteilen führen. Deren Erfüllung stabilisiert und stärkt das vorhandene Vertrauensverhältnis deutlich. Sympathisches Auftreten und das Aufzeigen von Alternativen tragen überdurchschnittlich zu einer positiven Differenzierung gegenüber der Konkurrenz bei (S. 21).
- Leistungsmerkmale: Der Beständigkeit wird überdurchschnittlich grosse Bedeutung in der Vertrauensstabilisierung zugesprochen. Eine konsistente und kontinuierliche Kommunikation stärkt mit grosser Wahrscheinlichkeit das Vertrauensverhältnis. Veränderungen stehen die befragten Probanden skeptisch gegenüber. Die regelmässige Kontaktaufnahme seitens Anbietenden wirkt sich positiv auf das Vertrauensniveau aus und wird empfohlen (Nienaber & Schewe, 2011, S. 21).

## 6.2 Erkenntnisse für Schulsozialarbeitende & Schlussbemerkung

Die übergeordnete Bedeutung der Ergebnisse für Schulsozialarbeitende liegt nach Ansicht des Autors im einprägsamen Charakter der aufgelisteten Merkmale. Die Herausforderungen des Berufsalltags können eine qualitative Kommunikation zum Schulpersonal in den Hintergrund treten lassen, obschon diese im engen Verhältnis zum Vertrauensaufbau steht. Viele Basismerkmale sind dabei nach Ansicht des Autors auf die eigene Person bezogen und dadurch unmittelbar erfüllbar. Leistungsmerkmale hingegen orientieren sich am Gegenüber und bedingen dadurch eine gewisse Flexibilität im Verhalten, während Begeisterungsmerkmale (Ausnahme bildet das Merkmal «Aufzeigen von Alternativen») hauptsächlich in der Beziehungsdynamik selbst entstehen und dadurch schwierig zu beeinflussen sind.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse ist abschliessend anzumerken, dass diese in einem Kontext ausserhalb der Schule und der Sozialen Arbeit gewonnen wurden. Ausserdem besteht zwischen Schulsozialarbeitenden und Fachpersonen der Schule kein wirtschaftliches Verkäufer-Käufer Verhältnis. Dennoch sollen die Ergebnisse der Studie dadurch nicht geschmälert werden. Schulsozialarbeitende sind, wie Hostettler et al. (2020) dargelegt haben, ähnlich wie Akteure der Medizintechnikbranche auf vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen angewiesen.

## 7 Schlussfolgerungen

Dieses Kapitel bildet den Abschluss dieser Arbeit. Zweck dieses Kapitel ist es, für Fachpersonen der Schulsozialarbeit konkrete und umsetzbare Empfehlungen aus den gewonnenen Erkenntnissen bereitzustellen.

### 7.1 Rückblick auf die Hauptfragestellung

Die zu Beginn dieser Bachelorarbeit dargestellte Hauptfragestellung wird an dieser Stelle noch einmal aufgeworfen:

«Wie kann die interdisziplinäre Kooperation durch die Analyse der formellen Kooperationsvorstellungen, sowie durch Vertrauen und Kommunikation gestärkt werden?»

Zur Beantwortung der Hauptfragestellung wurden die Teilfragen formuliert, welche in den Zwischenfazits, Analysen und Gegenüberstellungen beantwortet wurden. Die Analyse der Bezugspapiere hatte eine Einordnung zur Folge. Das Bezugspapier (Konzept) der Stadt Zürich wurde von den Sozialen Diensten und dem Schul- und Sportdepartement zusammen erarbeitet und besitzt Gültigkeit für Schulsozialarbeitende, Schulleitende und Lehrpersonen der Stadt Zürich gleichermaßen (vgl. Kapitel 3.4). Damit bietet die in dieser Arbeit dargestellte Analyse des Kooperationsverständnis eine Argumentationsgrundlage für in der Stadt Zürich angestellte Schulsozialarbeitende bei der Auseinandersetzung mit der Kooperationspraxis ihrer tätigen Schule. Berufseinsteigende und Schulsozialarbeitende, die einen Stellenwechsel in eine andere Region planen, ermöglicht eine Analyse des formellen Kooperationsverständnisses Orientierung und Vorbereitung in der vielseitig organisierten Schulsozialarbeit der Schweiz. Dabei können sie auf die hier dargestellten Theorien zurückgreifen und diese auf ihre Bedürfnisse reduzieren bzw. erweitern.

In der täglichen Praxis sind Differenzen im Kooperationsverständnis jedoch unvermeidbar, wie Praxisuntersuchungen gezeigt haben (vgl. Kapitel 5.1). Schulsozialarbeitende, Schulleitende und Lehrpersonen schätzen die Zusammenarbeit unterschiedlich ein. Die Studienautoren begründen dies unter anderem damit, dass Schulsozialarbeitende eher auf die Zusammenarbeit angewiesen sind und aufgrund dessen diese als wichtiger wahrnehmen als Lehrpersonen oder Schulleitende. Der Anspruch auf eine gelingende Zusammenarbeit sollte also insbesondere von Schulsozialarbeitenden gestellt werden, wenngleich berücksichtigt werden muss, dass Schulleitende und Lehrpersonen diese möglicherweise weniger stark priorisieren. Es liegt also in der Verantwortung der Schulsozialarbeitenden selbst, die Zusammenarbeit mit ihnen attraktiv erscheinen zu lassen. Eine vertrauensvolle

Kommunikation, die beispielsweise an den Bedürfnissen des Gegenübers anknüpft und Alternativen aufzuzeigen vermag, kann dazu beitragen.

## 7.2 Handlungsempfehlungen

Aus dem oben dargestellten Rückblick werden zur definitiven Beantwortung der Hauptfragestellung folgende Handlungsempfehlungen abgeleitet. Dabei wird zwischen individuellen und strukturellen Empfehlungen zur Zusammenarbeit unterschieden.

Auf individueller Ebene sind Schulsozialarbeitende in einem ersten Schritt dazu angehalten, sich mit dem formellen Kooperationsverständnis ihrer Organisation auseinanderzusetzen und dieses mithilfe der theoretischen Literatur zur Zusammenarbeit einzuordnen. In einem weiteren Schritt sollen sich Schulsozialarbeitende mit der Kooperationsrealität ihres Schulhauses auseinandersetzen. Werden Differenzen zum formellen Kooperationsverständnis ersichtlich, sind diese durch die Analyse fachlich erklär- und begründbar. Zusätzlich zu den Erkenntnissen und Ergebnissen dieser Arbeit wird empfohlen, dass sich Schulsozialarbeitende mit ihren eigenen Kooperationsvorstellungen auseinandersetzen. Diese Selbstreflexion ist nach Ansicht des Autors eine nötige Voraussetzung für einen späteren Vergleich mit dem formellen Kooperationsverständnis ihrer Organisation und der Kooperationsrealität in der Praxis. Das Erkennen der eigenen Erwartungen und Vorstellungen in Bezug auf die Zusammenarbeit erscheint nach Meinung des Autors insbesondere vor dem Stellenbeginn -oder Übertritt in eine neue Region mit einer möglicherweise anders organisierten Schulsozialarbeit wichtig. Die Vorbereitung in Form einer ehrlichen Selbstreflexion und der Analyse des formellen Kooperationsverständnisses liefert dabei das Fundament, die eigene Position bei der Gestaltung und Verwirklichung einer gelingenden Kooperationspraxis zu wahren. Dahingehend ist zu beachten, dass gemäss Studienergebnissen von Hostettler et al. (2020) Schulsozialarbeitende die Zusammenarbeit eher kritischer betrachten als Lehrpersonen oder Schulleitende. Dieses Erkenntnis soll Schulsozialarbeitende dazu motivieren, die Zusammenarbeit aktiv selbst zu optimieren, denn Lehrpersonen und Schulleitende sehen möglicherweise weniger Veränderungsbedarf (vgl. Kapitel 5.1).

Die Optimierung kann dabei auf vielerlei Wegen erfolgen. Persönlich unterschiedliche Vorstellungen der Zusammenarbeit können durch eine vorherige Klärung der gemeinsamen Ziele und der Kommunikation des angestrebten Kooperationsniveaus vorausschauend kommuniziert werden. Bei Zielen, die ein hohes Kooperationsniveau erfordern, ist nach Ansicht des Autors auch ein Kooperationsvertrag sinnvoll. Dies, weil ein hohes Kooperationsniveau eine intensive, ressourcenaufwendige und eher längerfristige Zusammenarbeit erfordert. Ein

Kooperationsvertrag kann dabei das Aufgabenfeld eingrenzen, Orientierung stiften und einen Rahmen für gegenseitig zu erwartende Leistungen setzen (vgl. Kapitel 2.5). Der Blick auf die Bewertung der Kooperationsmerkmale zeigt, dass insbesondere bei der «Reflexion des Arbeitsprozesses» die Schulsozialarbeitenden, aber auch Lehrpersonen und Schulleitende verbesserungspotential sehen. Dabei ist zu bedenken, dass Lehrpersonen eine zusätzliche Reflexion möglicherweise eher als belastend, denn als entlastend wahrnehmen (vgl. Kapitel 5.1). Vor diesem Hintergrund ist es nach Ansicht des Autors sinnvoll, dass Reflexionsprozesse der gemeinsamen Zusammenarbeit nicht separat in Form einer extra dafür geplanten Reflexionssitzung stattfinden. Stattdessen soll die Reflexion für beide Seiten möglichst ressourcenschonend gestaltet werden. Dies kann beispielhaft mit einer Feedback-Anfrage über E-Mail nach einer Klassenintervention stattfinden. Eine weitere Chance sieht der Autor dieser Arbeit darin, kürzere Zwischenreflexionen in bereits geplante Austauschitzungen zum gemeinsamen Fall einzubauen.

Eine weitere Möglichkeit, die Zusammenarbeit gelingend zu gestalten, liegt in der Berücksichtigung der Merkmale einer vertrauensvollen Kommunikation (vgl. Kapitel 6.1). Basismerkmale können durch die vorherige Bekanntmachung des datenschutzrechtlichen Rahmens (Ehrlichkeit), priorisieren bzw. weglassen von Informationen (Aktualität) und der Einhaltung der Schweigepflicht (Integrität), gezeigt werden. Ein umfangreiches Wissen über externe Angebote bzw. deren Vernetzung ermöglicht das Aufzeigen von Alternativen und deren Vermittlung, welches ein stark vertrauensförderndes Merkmal ist (Aufzeigen von Alternativen). Die Orientierung am Gegenüber stellt Leistungsmerkmale sicher. Die Anpassung der eigenen Sprache an das Gegenüber (Verständlichkeit), regelmässige Kontakte z.B. zwischen Tür und Angel, im Teamzimmer, zwischen den Lektionen (Beständigkeit), das schnelle Weiterleiten von bedeutenden Informationen (Rechtzeitigkeit) vermag es, das Vertrauen durch Kommunikation weiter zu stärken. Speziell anzumerken ist, dass die Erfüllung vieler Leistungsmerkmale das volle Kooperationspotenzial herausfordern. Die Merkmale «Bedürfnisorientierung» (Das Erkennen der Perspektive des Gegenübers) und «Anpassungsbereitschaft» (Relativierung der eigenen legitimen Bedürfnisse und Ansprüche zugunsten anderer legitimer Bedürfnisse und Ansprüche) zeigen dies deutlich auf (vgl. Kapitel 2.2). Nach Ansicht des Autors sollte die Bedürfnisorientierung jedoch auch für Schulsozialarbeitende selbst gelten. Konkret könnte dies heissen, dass eine Abwägung erfolgt zwischen den fallbezogenen Bedürfnissen des Gegenübers und den Zielen, die einem selbst als wichtig durchzusetzen erscheinen. Die Leserinnen und Leser dieser Arbeit sind abschliessend dazu angehalten, anhand der gezeigten Merkmale für sich selbst zu entscheiden, wie deren Umsetzung individuell passend erfolgen kann.

Bei der Umsetzung der Empfehlungen auf individueller Ebene muss die strukturelle Ebene mitgedacht werden. Die Kooperationsmodelle als stereotype Modelle der Zusammenarbeit können hierbei bei der Analyse des formellen Kooperationsverständnis Orientierung stiften (vgl. Kapitel 2.3). Diesbezüglich ist jedoch dringend zu beachten, dass die daraus abgeleiteten strukturellen Konsequenzen (Integration in das Schulhaus, Degradierung der Schulsozialarbeit zu Hilfskräften bzw. als nicht-gleichberechtigt) auf die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden durchschnittlich nicht zutreffen, wie die Ergebnisse von Hostettler et al. (2020) zeigen. Vielmehr wirkt sich die Unterstützung der Schulleitung entscheidend auf ein gleichberechtigtes Kooperationsverständnis aus (vgl. Kapitel 5.2). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der weiteren Anwendbarkeit und Aussagekraft der in dieser Arbeit zur Analyse genutzten Kooperationsmodelle. Faktoren wie Autonomie, Einbindung der Schulsozialarbeit und die generelle Wahrnehmung auf die Schulsozialarbeit sollten unabhängig von der Trägerform betrachtet werden und am Einzelfall überprüft werden.

Weiter ist das formelle Kooperationsverständnis nach Ansicht des Autors bereits ein strukturelles Element. Doch wie kann ein solches strukturelles Element mitgestaltet werden? Welche Erkenntnisse dieser Bachelorarbeit können oder sollten darin enthalten sein? Die folgenden Empfehlungen sollen dies beantworten. Dabei werden zuerst Handlungsempfehlungen auf der Mikroebene formuliert. Diese Empfehlungen liegen im direkten Wirkungsbereich der Schulsozialarbeitenden. Anschliessend werden Empfehlungen auf der Meso- und Makroebene formuliert. Diese Empfehlungen erfordern die Einbindung der Gruppenleitenden und deren Vorgesetzten bzw. den Trägerorganisationen als solches.

Schulsozialarbeitende sind demnach dazu aufgefordert, entscheidende strukturelle Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit mit der Schulleitung auszuhandeln. Dazu kann die Festlegung von fixen Austauschgefässen mit den Schulleitenden- und die Erweiterung der zeitlichen Ressourcen zur Zusammenarbeit gehören, sowie weitere Erfolgsfaktoren, die den strukturellen Kontext der Zusammenarbeit betreffen, wie z.B. der Einbezug der Schulsozialarbeit in die Schulentwicklung (vgl. Abbildung 2). Weiter sollten die wichtigsten Rahmenbedingungen in Form von definierten Abläufen, Aufgabenteilungen und Verantwortlichkeiten formell festgehalten werden. Nach Meinung des Autors ist es möglicherweise vorteilhaft, wenn diesbezüglich die direkten Vorgesetzten der Schulsozialarbeitenden miteinbezogen werden (z.B. die SSA-Gruppenleitungen in der Stadt Zürich).

Auf der Meso- und Makroebene sind die Leitenden der Schulsozialarbeit bzw. die Trägerorganisation sowie politische Mandatsträger dazu angehalten, organisationale

Schnittstellen (hier bei unterschiedlichen Trägern) für die interorganisationale Koordination bereitzustellen (vgl. Steuerungsausschuss, Kapitel 3.4). Personen in den entsprechenden Funktionsstufen wird nahegelegt, bei Aushandlungsprozessen zu Ressourcenfragen die interdisziplinäre Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden mitzuberücksichtigen. Das gilt insbesondere für die Erweiterung der zeitlichen Ressourcen zur interdisziplinären Kooperation, dies weil genügend zeitliche Ressourcen erwiesenermassen eine gelingende Zusammenarbeit fördern (vgl. Abbildung 2). Wie die Analyse des formellen Kooperationsverständnis des LCH diesbezüglich gezeigt hat, steht Lehrpersonen mit 5% zur Zusammenarbeit ein enorm geringer Anteil an Zeit zur Zusammenarbeit zur Verfügung. Dieser Anteil wiederum verteilt sich auf die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schüler, Erziehungsberechtigten und dem gesamten pädagogischen Team an einer Schule (vgl. Kapitel 4.2). Die weitere Erkenntnis, dass die wahrgenommene Entlastung durch die Schulsozialarbeit für die Fachpersonen der Schule wesentlich zur Zufriedenheit in der Zusammenarbeit beiträgt (vgl. Abbildung 2), deutet ausserdem auf eine Überlastung des Lehrpersonals hin. Schulsozialarbeitende können sich diese Erkenntnis zwar im Einzelfall zu Nutzen machen und ihr Angebot zur Entlastung der Schule ausrichten, jedoch geht damit nach Meinung des Autors immer die Gefahr einher, dass sie dadurch ihren Kernauftrag nur reduziert ausüben können (bzw. stattdessen fachfremde Ziele erfüllen) und sich, in den prägnanten Worten des Subordinationsmodells formuliert, zu Hilfskräften der Schule degradieren.

Vor diesem Hintergrund und den Tatsachen, dass erstens Schulsozialarbeitende wesentlich von der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen abhängig sind, zweitens interdisziplinäre Kooperation die Zeit aller Beteiligten erfordert, sollte es im Sinne einer gelingenden Zusammenarbeit auch für Leitende der Schulsozialarbeit bzw. Kinder- und Jugendhilfe ein Anliegen sein, dass zeitliche Ressourcen zur interdisziplinären Kooperation für Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen geschaffen werden. Die gesetzlich verankerten Grundlagen zur Zusammenarbeit können dabei als argumentatorischer Ausgangspunkt dienen (vgl. Kapitel 3.3 & 4.1).

## 8 Literaturverzeichnis

Alter, C. & Hage, J. (1993). *Organizations working together*. Sage.

Avenir Social (2013). *Gelingende Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit*.  
[https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2019/01/Charta-Kooperation\\_VSLCH\\_SSAV\\_avenirsocial1.pdf](https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2019/01/Charta-Kooperation_VSLCH_SSAV_avenirsocial1.pdf)

Bronstein, L.R. (2003). *A model for interdisciplinary collaboration*. *Social Work*, 48 (3), 297-306. <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>

Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. (2014). *Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer*.  
[https://www.lch.ch/fileadmin/user\\_upload\\_lch/Verband/Grundlagen/Berufsauftrag\\_LCH.pdf](https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Verband/Grundlagen/Berufsauftrag_LCH.pdf)

Dahme, H.-J. (1999). Kooperative Steuerung sozialer Versorgungssysteme - Neue Vernetzungsstrategien. In: *Theorie und Praxis sozialer Arbeit*, 50 (3), (89- 94). Votum.

Drilling M. (2009). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten* (3. Aufl.). Haupt.

Fritze, A., Uebelhard, B., Cavedon, E. (2019). Wirkung der Kooperation. In J. Amstutz, U. Kaegi, N. Käser. U. Merten & P. Zängl (Hrsg.). *Kooperation Kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch*. (2. überarb. Aufl.) (S. 93 – 110). Opladen.

Hostettler, U., Pfiffner, R., Ambord, S., Brunner, M. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. Hep.

Merten, U. (2005). *Kooperation. Wörter – Begriffe – Bedeutungen. Ein Glossar zur Sozialen Arbeit der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz*. FHA.

Merten, U. & Amstutz, J. (2019). Zur Notwendigkeit der Kooperation in der Profession Soziale Arbeit. In J. Amstutz, U. Kaegi, N. Käser. U. Merten & P. Zängl (Hrsg.). *Kooperation Kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch*. (2. überarb. Aufl.) (S. 35 – 60). Opladen.

- Merten, U., Kaegi, U. & Zängl, P. (2019). Kooperation – Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung psychosozialer Dienstleistungen. In J. Amstutz, U. Kaegi, N. Käser, U. Merten & P. Zängl (Hrsg.). *Kooperation Kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch*. (2. überarb. Aufl.) (S. 13 – 16). Opladen.
- Müller, G.F. & Nachreiner, F. (1981). Kooperationsförderung bei Führungskräften in Organisationen. In W. Grunwald & H.G. Lilge. *Kooperation und Konkurrenz in Organisationen*. Haupt.
- Nienaber, A. & Schewe, G. (2011). Merkmale einer vertrauensvollen Kommunikation zwischen Organisationen – eine empirische Analyse. *Zeitschrift für Management*, 6 (1), 3 - 28. Gabler. <http://dx.doi.org/10.1007/s12354-011-0138-0>
- Seiterle, N. (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In K. Gschwind (Hrsg.), N. Seiterle, U. Ziegele, *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 82 – 154). Interact.
- Seithe, M. (1998). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms «Jugendarbeit an Thüringer Schulen»*. Band 1.
- Soziale Dienste Stadt Zürich. (2015). *Handlungsanweisung der Direktorin. Umgang mit Personendaten in der freiwilligen ambulanten Kinder- und Jugendhilfe*. <https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/sd/Deutsch/neu/%C3%9Cber%20das%20Departement/Formulare%20und%20Merkl%C3%A4tter/HAW/kinder-und-jugendhilfe/HAW%20Umgang%20mit%20Personendaten%20in%20der%20freiwilligen%20ambulanten%20KJH.pdf>
- Speck, K. (2009). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. (4. Aufl.) Utb.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. VS.
- Stadt Zürich. (2023). *Schulsozialarbeit der Stadt Zürich. Konzept*. <https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/sd/Deutsch/neu/Familien%20Kinder%20und%20Jugendliche/publikationen/ssa/ssa-konzept.pdf>
- Urbaniok F. (2018). *Darwin schlägt Kant. Über die Schwächen der menschlichen Vernunft und ihre fatalen Folgen*. Orell Füssli.

- Van Santen, E. & Seckinger M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe*. DJI.
- Von Kardroff, E. (1998). Kooperation, Koordination und Vernetzung. Anmerkungen zur Schnittstellenproblematik in der psychosozialen Versorgung. In B. Röhrle, G. Sommer & F. Nestmann (Hrsg.). *Netzwerkintervention. Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung Band 2*. (S. 203 – 222). DGTV.
- Westrin, C.-G. (1987). *Primary health care: cooperation between health an welfare personell*. Scandinavian Journal of Social Medicine Supplement, 38, 1-76.
- Wulfers, W. (1991). *Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratie der Schule*. (1. Aufl.). AOL.
- Ziegele, U. (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In K. Gschwind (Hrsg.), N. Seiterle, U. Ziegele. *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (1. Aufl.) (S. 14 – 78). Interact.