

Gemeinsam gegen Mobbing an Schulen:

Interprofessionelle Kooperation in der Antimobbingarbeit zwischen Klassenlehrpersonen, Heilpädagog:innen, Schulsozialarbeitenden und Fachpersonen Tagesbetreuung.

Eingereicht bei:
Dr. Andreas Pfeuffer

Eingereicht am 26. Juli 2024

Daniel Alejandro Lozano, Matrikelnummer: 96-114-2274
Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz
Master of Arts FHNW in Sozialer Innovation, Olten

Abstract:

In dieser Masterarbeit wurde die interprofessionelle Kooperation in der Antimobbingarbeit (AMA) an drei Schulen untersucht. Anhand deskriptiver Analysen und vertiefender qualitativer Interviews mit Lehrpersonen, Heilpädagog:innen, Schulsozialarbeitenden und Fachpersonen der Tagesbetreuung wurden die Zusammenarbeit sowie die damit verbundenen Herausforderungen und Entwicklungsbedarfe umfassend analysiert. Basierend auf dem Modell von Wocken (vgl. 1988) wurden auf der Organisations-, der Persönlichkeits-, der Beziehungs- und der Sachebene Stärken, Schwächen sowie Verbesserungspotenziale der interprofessionellen Kooperation identifiziert. Die Ergebnisse zeigen, dass alle Schulen die Bedeutung klarer Abläufe und guter Kommunikation anerkennen. Jedoch bestehen spezifische Herausforderungen, darunter Kommunikationsprobleme, fehlende Rollenklärungen und Ressourcenmangel. Die identifizierten Entwicklungsbedarfe umfassen vermehrten Austausch, klarere Rollenverteilungen, gemeinsame Weiterbildungen und eine stärkere Kooperation. In Übereinstimmung mit anderen Studien bestehen bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulen und Professionen. Diese Arbeit trägt zur Vertiefung des Verständnisses interprofessioneller Zusammenarbeit in der schulischen AMA bei, bietet praxisnahe Empfehlungen zur Verbesserung der Kooperation sowie Hinweise für weiterführende Forschung.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage	1
1.2	Fragestellung	2
1.3	Vorgehen	3
2	Mobbing an Schulen	3
2.1	Begriffsklärung und Prävalenz	3
2.2	Merkmale und Erscheinungsformen	4
2.3	Konsequenzen von Mobbing	6
2.4	Massnahmen gegen Mobbing an Schulen	6
2.4.1	Vier Handlungsebenen	7
2.4.2	Vier Handlungsformen	8
3	Interprofessionelle Kooperation	9
3.1	Begriffsklärung	10
3.2	Interprofessionelle Teams in Schulen und ihre Akteur:innen	12
3.2.1	Innerunterrichtliche Professionen	12
3.2.2	Ausserunterrichtliche Professionen	13
3.3	Merkmale interprofessioneller Kooperation	14
3.4	Vier Ebenen der Kooperation nach Wocken	16
3.4.1	Umgebung – Organisationsebene	17
3.4.2	Ich – Persönlichkeitsebene	17
3.4.3	Wir – Beziehungsebene	18
3.4.4	Es – Sachebene	18
3.5	Forschungsstand Interprofessionelle Kooperation an Schulen	19
3.5.1	Innerunterrichtliche Kooperationen	20
3.5.2	Ausserunterrichtliche Kooperationen	23
4	Methodisches Vorgehen	27
4.1	Fragestellungen	27
4.2	Stichprobe	28
4.3	Datenerhebung	29
4.3.1	Fragebogen	29
4.3.2	Qualitatives Expert:innen-Interview	29

4.4	Datenauswertung	31
4.4.1	Deskriptive Fragebogenauswertung	31
4.4.2	Qualitative Inhaltsanalyse	32
5	Ergebnisse	33
5.1	Schule 1	33
5.1.1	Selbsteinschätzung der Einbezugshäufigkeiten in der Antimobbingarbeit entlang der Handlungsformen und Handlungsebenen	33
5.1.2	Selbsteinschätzung der interprofessionellen Kooperationshäufigkeiten in der Antimobbingarbeit entlang der Handlungsformen	34
5.1.3	Übergeordnete Einschätzungen der Kooperationen in Schule 1	35
5.2	Schule 2	38
5.2.1	Selbsteinschätzung der Einbezugshäufigkeiten in der Antimobbingarbeit entlang der Handlungsformen und Handlungsebenen	38
5.2.2	Selbsteinschätzung der interprofessionellen Kooperationshäufigkeiten in der Antimobbingarbeit entlang der Handlungsformen	40
5.2.3	Übergeordnete Einschätzungen der Kooperationen in Schule 2	40
5.3	Schule 3	43
5.3.1	Selbsteinschätzung der Einbezugshäufigkeiten in der Antimobbingarbeit entlang der Handlungsformen und Handlungsebenen	43
5.3.2	Selbsteinschätzung der interprofessionellen Kooperationshäufigkeiten in der Antimobbingarbeit entlang der Handlungsformen	44
5.3.3	Übergeordnete Einschätzungen der Kooperationen in Schule 3	45
5.4	Klassenlehrpersonen (KLP)	48
5.4.1	Kooperation zwischen Klassenlehrpersonen und Integrativer Förderung (IF)	48
5.4.2	Kooperation zwischen Klassenlehrpersonen und Schulsozialarbeit (SSA)	49
5.4.3	Kooperation zwischen Klassenlehrperson und Fachperson Tagesbetreuung	51
5.4.4	Professionsübergreifende Gesamteinschätzung aus Sicht der KLP	52
5.5	Integrative Förderung (IF)	52
5.5.1	Kooperation zwischen Integrativer Förderung und Klassenlehrpersonen	52
5.5.2	Kooperation zwischen Integrativer Förderung und Schulsozialarbeit	54
5.5.3	Kooperation zwischen Integrativer Förderung und Fachpersonen Tagesbetreuung	55
5.5.4	Professionsübergreifende Gesamteinschätzung aus Sicht der IF	56
5.6	Schulsozialarbeit	56
5.6.1	Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Klassenlehrpersonen	56

5.6.2	Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Integrativer Förderung	58
5.6.3	Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Fachpersonen Tagesbetreuung	59
5.6.4	Professionsübergreifende Gesamteinschätzung aus Sicht der SSA	61
5.7	Fachperson Tagesbetreuung	61
5.7.1	Kooperation zwischen Fachpersonen Tagesbetreuung und Klassenlehrpersonen	61
5.7.2	Kooperation zwischen Fachpersonen Tagesbetreuung und Integrativer Förderung	63
5.7.3	Kooperation zwischen Fachpersonen Tagesbetreuung und Schulsozialarbeit	64
5.7.4	Professionsübergreifende Gesamteinschätzung aus Sicht der Fachpersonen Tagesbetreuung	66
5.8	Zusammenfassung der Ergebnisse	67
5.8.1	Gemeinsamkeiten und Hauptunterschiede zwischen den Schulen in Bezug auf interprofessionelle Kooperation in der AMA:	67
5.8.2	Gemeinsamkeiten und Hauptunterschiede auf Professionsebene in Bezug auf interprofessionelle Kooperation in der AMA:	68
6	Diskussion	69
6.1	Einordnung der Ergebnisse in Theorie und Empirie	69
6.1.1	Einordnung der deskriptiven Analysen der Selbsteinschätzungen	69
6.1.2	Einordnung der qualitativen Analysen der Expert:innen-Interviews	72
6.1.2.1	Interprofessionelle Kooperation: Fokus Schulen	72
6.1.2.2	Interprofessionelle Kooperation: Fokus Professionen	75
6.2	Limitationen	78
6.3	Schlussfolgerungen	79
7	Quellenverzeichnis	81
8	Anhang	90
8.1	Fragebogen Selbsteinschätzung	90
8.2	Interviewleitfaden	91
8.3	Kategorienleitfaden der Hauptkategorien:	93
8.4	Eigenständigkeitserklärung	95

ABBILDUNGSVERZEICHNIS (alle eigene Darstellung)

Abbildung 1: Intensitätsniveaus der Kooperation nach Spies und Pötter (2011: 31)	16
Abbildung 2: Kooperationsmodell nach Wocken (1988: 202)	17

TABELLENVERZEICHNIS (alle eigene Darstellung)

Tabelle 1: 16 Felder-Matrix	9
Tabelle 4: Selbsteinschätzungen «Häufigkeit des Einbezugs in AMA», Schule 1	34
Tabelle 5: Selbsteinschätzung der Häufigkeiten interprofessioneller Kooperation, Schule 1	35
Tabelle 6: Gesamtübersicht gemäss Wocken-Modell (vgl. 1988), Schule 1	38
Tabelle 7: Selbsteinschätzungen «Häufigkeit des Einbezugs in AMA», Schule 2	39
Tabelle 8: Selbsteinschätzung der Häufigkeiten interprofessioneller Kooperation, Schule 2	40
Tabelle 9: Gesamtübersicht gemäss Wocken-Modell (vgl. 1988), Schule 2	43
Tabelle 10: Selbsteinschätzungen «Häufigkeit des Einbezugs in AMA», Schule 3	44
Tabelle 11: Selbsteinschätzung der Häufigkeiten interprofessioneller Kooperation, Schule 3	45
Tabelle 12: Gesamtübersicht gemäss Wocken-Modell (vgl. 1988), Schule 3	48
Tabelle 13: Kooperation zwischen Klassenlehrpersonen und Integrativer Förderung	48
Tabelle 14: Kooperation zwischen Klassenlehrpersonen und Schulsozialarbeit	50
Tabelle 15: Kooperation zwischen Klassenlehrperson und Fachperson Tagesbetreuung	51
Tabelle 16: Kooperation zwischen Integrativer Förderung und Klassenlehrpersonen	52
Tabelle 17: Kooperation zwischen Integrativer Förderung und Schulsozialarbeit	54
Tabelle 18: Kooperation zwischen Integrativer Förderung und Fachpersonen Tagesbetreuung	55
Tabelle 19: Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Klassenlehrpersonen	57
Tabelle 20: Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Integrativer Förderung	58
Tabelle 21: Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Fachpersonen Tagesbetreuung	60
Tabelle 22: Kooperation zwischen Fachpersonen Tagesbetreuung und Klassenlehrpersonen	62
Tabelle 23: Kooperation zwischen Fachpersonen Tagesbetreuung und Klassenlehrpersonen	63
Tabelle 24: Kooperation zwischen Fachpersonen Tagesbetreuung und Schulsozialarbeit	65

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Mobbing unter Schüler:innen ist ein langjähriges und weitreichendes Problem, dessen Relevanz bereits in den 1980er Jahren von Forschern wie Dan Olweus erkannt, benannt und untersucht wurde (vgl. 2006: 22). Trotz intensiver Forschung und diverser fundierter Interventionsansätze bleibt Mobbing an Schulen eine belastende Realität, wie verschiedene Studien und Metastudien zeigen (vgl. Modecki et al. 2014: 10f; vgl. Johansson/Myrberg/Toropova 2022: 1; vgl. ZgMeV 2018: 1). International vergleichende Forschung (vgl. Politi 2020: 5f), darunter auch die Pisa-Studie, zeigt, dass Mobbing in der Schweiz besonders präsent ist, mit negativen Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Schüler:innen (vgl. Hauser/Pham 2019: 71). Die Prävalenz von Mobbing ist besorgniserregend hoch, und die subjektiv wahrgenommenen Mobbing Erfahrungen sind seit 2015 gestiegen. So erlebt jedes sechste Schulkind in der Schweiz im Verlauf seiner Schulzeit Mobbing (vgl. ebd.: 74). Die potenziellen Konsequenzen für die Opfer sind weitreichend und betreffen sämtliche Lebensbereiche, von der physischen und psychischen Gesundheit bis hin zu Auswirkungen auf die schulischen Leistungen (vgl. Wachs/Schubarth 2021: 7; vgl. Wachs/Hess/Scheithauer/Schubarth, 2016: 69). Langzeitwirkungen können bis ins Erwachsenenalter reichen und zu ernsthaften psychischen Problemen führen (vgl. Alsaker 2012: 134; vgl. Olweus 1993: 33; vgl. Wachs et al. 2016: 71).

Eine Metastudie von Cook, Williams, Guerra, Kim und Sadek (vgl. Cook et al. 2010: 76f) betont die bedeutende Rolle des Schulkontexts, der Verantwortung der Lehrpersonen und der Schulleitung sowie die Wichtigkeit eines guten Schulklimas im Zusammenhang mit Massnahmen gegen Mobbing. Nebst den Lehrpersonen nimmt die Schulsozialarbeit eine wichtige Rolle in der Prävention, Intervention und Nachsorge von Mobbing ein (vgl. Schubarth 2020: 214, vgl. Stefanek 2017: 85). Sie arbeitet auf verschiedenen Handlungsebenen, um sensibilisierende, unterstützende und beratende Massnahmen umzusetzen (vgl. Stefanek 2017: 94f). Im Bereich präventiver Massnahmen auf Schul- und Klassenebene engagiert sich die Schulsozialarbeit aktiv und bringt ihr Fachwissen sowie methodische Kenntnisse ein. Die Schulsozialarbeit spielt eine wichtige unterstützende Rolle, indem sie dazu beiträgt, die Kompetenz der Lehrpersonen im frühzeitigen Erkennen von Mobbingproblematiken zu stärken. Nicht nur Lehrpersonen und die Schulsozialarbeit, sondern die gesamten Schulteams und damit insbesondere auch die Schulleitungen, die schulischen Heilpädagog:innen sowie die Fachpersonen Tagesstruktur müssen gemeinsam arbeiten, um Mobbing nachhaltig zu bekämpfen (vgl. Stüwe, Ermel & Haupt, 2015: 113). Drilling (vgl. 2003) betont, dass in der Kooperation die Verantwortung geteilt werden muss, arbeitsteilige Ansätze statt Konkurrenz zwischen den Professionen wichtig sind und interprofessionelle Lösungen bevorzugt werden sollten. Morais da Silveira et al. (vgl. 2022: 54415f) heben in ihrer Studie die Wichtigkeit eines interprofessionellen Ansatzes bei der Bekämpfung von Mobbing an Schulen hervor. Aufgrund der Herausforderung, auch subtile

Formen des Mobbing zu identifizieren, gewinnt der gemeinsame Austausch und die kollektive Reflexion von Beobachtungen, insbesondere im Kontext von Mobbingprävention, an Relevanz. Im Zusammenhang mit der Bekämpfung von Mobbing an Schulen wird die Wichtigkeit der koordinierten interprofessionellen Kooperation der verschiedenen Akteur:innen im System Schule in Bezug auf die Umsetzung gezielter Antimobbingmassnahmen betont (vgl. Cook et al. 2010: 76f). Dabei bringen die zusammenarbeitenden Professionen in Ausübung ihrer Rollen und Aufgaben ihre jeweilige Expertise in unterschiedlichen mobbingrelevante Handlungsebenen und Handlungsformen ein. Dies erfordert ein hohes Ausmass an interprofessioneller Kooperation. Hierzu unterscheidet Wocken (vgl. 1988: 202) in seinem Modell zur interprofessionellen Kooperation im Schulkontext vier Ebenen, die sich wechselseitig beeinflussen: Die Organisationsebene (Rahmenbedingungen z.B. Zeitgefässe und Raum), die Persönlichkeitsebene (Einstellungen, Werthaltungen), die Beziehungsebene (Rollen, Beziehungsgestaltung) und die Sachebene (Fachwissen, Kompetenzen, Aufgaben). Das Modell dient dazu, Kooperationssituationen im interprofessionellen Team gemeinsam zu analysieren und gezielt weiterzuentwickeln.

Insgesamt gibt es sowohl zum Thema Mobbing als auch zu interprofessioneller Kooperation bereits viele theoretische Grundlagen und empirische Erkenntnisse. Studien, die beide Themen verbinden sowie daraus resultierende evidenzbasierte Folgerungen für die Praxis fehlen bisher gänzlich. Dies obwohl zahlreiche Forschende (z.B. vgl. Morais da Silveira et al. 2022: 54415f; vgl. Holt et al. 2017: 8) konstatieren, dass die interprofessionelle Kooperation im Kontext von Mobbing äusserst zentral ist. Zudem besteht eine generelle Forschungslücke in Bezug auf die Ausgestaltung der interprofessionellen Kooperation an Schulen unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Perspektive verschiedener involvierter Professionen (vgl. Hostettler/Pfiffner/Ambord/Brunner 2000: 17f). Erkenntnisse dazu könnten künftig wertvolle Hinweise für die konkrete Ausgestaltung und gezielte Weiterentwicklung der interprofessionellen Zusammenarbeit im Kontext von Mobbing an Schulen liefern.

1.2 Fragestellung

Aufgrund der verorteten Forschungslücke sowie der hohen Relevanz des Themas, verfolgt die vorliegende Masterthesis das Ziel, die interprofessionelle Kooperation im System Schule zwischen innerunterrichtlichen Akteur:innen mit pädagogischem Profil (Lehrpersonen und Heilpädagog:innen) und primär ausserunterrichtlichen Akteur:innen der Sozialen Arbeit (Schulsozialarbeit und Fachpersonen Tagesbetreuung) in Bezug auf geleistete Antimobbingarbeit an drei unterschiedlichen Schulen zu untersuchen. Aus den Ergebnissen sollen basierend auf bisheriger Theorie und Empirie Folgerungen für die Praxis abgeleitet werden. Die Hauptfragestellung der vorliegenden Masterthesis lautet: *"Welchen Beitrag leisten Akteur:innen aus unterschiedlichen Professionen im System Schule zur Bekämpfung von Mobbing und wie schätzen sie die interprofessionelle Zusammenarbeit ein?"*

1.3 Vorgehen

In Kapitel zwei erfolgt zunächst eine thematische Einführung in das Phänomen Mobbing an Schulen. Ausgehend von einer Begriffsklärung werden anschliessend Prävalenz, Merkmale und Erscheinungsformen von Mobbing im schulischen Kontext dargestellt sowie auf die Folgen von Mobbing eingegangen. Unter 2.4 werden Massnahmen gegen Mobbing an Schulen vorgestellt, die sich einerseits in Handlungsformen und andererseits in Handlungsebenen unterteilen lassen. Als zusammenfassende Darstellung wird am Ende dieses Kapitels eine 16-Felder-Matrix präsentiert, auf die bei der Befragung der Studienteilnehmenden zurückgegriffen wird. In Kapitel 3 wird unter 3.1 der Begriff der interprofessionellen Kooperation geklärt, anschliessend werden unter 3.2 die inner- und ausserunterrichtlichen Akteur:innen, die für die Fragestellung relevant sind, vorgestellt. Anschliessend wird unter 3.3 auf verschiedene Merkmale interprofessioneller Kooperation eingegangen. Im Abschnitt 3.4 wird das Modell der interprofessionellen Kooperation nach Wocken (vgl. 1988: 202) dargestellt, da es als wichtiger Referenzrahmen für den empirischen Teil dient. In Kapitel vier werden zunächst das methodische Vorgehen und das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit beschrieben. Anschliessend erfolgt unter Kapitel 5 die Darstellung der Datenergebnisse entlang verschiedener Kategorien, die sich einerseits auf die 16-Felder-Matrix und andererseits auf das Kooperationsmodell beziehen. Die Ergebnisse werden zuerst nach Schulen getrennt aufbereitet und anschliessend nach Professionen differenziert. Die Ergebnisse werden in Abschnitt 5.8 zusammengefasst. Abschliessend werden die Ergebnisse in Kapitel 6 nach Schulen und Professionen getrennt eingeordnet sowie mit Theorie und Empirie relationiert.

2 Mobbing an Schulen

In den folgenden Kapiteln werden diverse Definitionen, Merkmale und Erscheinungsformen von Mobbing dargestellt sowie Konsequenzen von Mobbing beleuchtet. Dabei wird angestrebt, ein möglichst fundiertes Verständnis des Phänomens Mobbing an Schulen zu vermitteln. Dieses Verständnis soll dazu beitragen zu erkennen, warum es wichtig ist, an Schulen Antimobbingarbeit zu leisten. Weiter wird theoretisch hergeleitet und erläutert, wie, wo und unter Einbezug welcher Akteur:innen Massnahmen gegen Mobbing ansetzen sollten.

2.1 Begriffsklärung und Prävalenz

Der Begriff "Mobbing" hat seinen Ursprung im Englischen und lässt sich entweder vom Wort "Mob", das eine kriminelle Bande oder Pöbel bezeichnet, oder vom Verb "to mob", das angreifen oder schikanieren bedeutet, ableiten (vgl. Wachs et al. 2016: 19). Alternativ zum Begriff «Mobbing» wird insbesondere im englischsprachigen Raum sowie in der Forschung meist synonym der Begriff «Bullying» verwendet. «Bully» wird dabei als «Tyran» oder «Rabauke» übersetzt (vgl. Schubarth 2020: 18). Im deutschsprachigen Raum werden beide Begriffe angewendet, jedoch hat sich im Alltagssprachgebrauch das Wort «Mobbing» eindeutig

durchgesetzt (vgl. Wachs et al. 2016: 20f). Für die vorliegende Arbeit wird aus diesem Grund der Begriff «Mobbing» verwendet.

Mobbing unter Schüler:innen ist leider ein altbekanntes Problem. Bereits in den 1980er Jahren erkannte Dan Olweus die Bedeutung dieses Themas und prägte eine Definition sowie Interventionsstrategien, die bis heute in zahlreichen Publikationen zitiert werden (vgl. Olweus 2006). Olweus definierte Mobbing folgendermassen: «Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist» (Olweus 2006: 22). Unter negativen Handlungen versteht man absichtliche Handlungen, die darauf abzielen, jemanden zu verletzen oder Unannehmlichkeiten zuzufügen. Dies kann verbal durch Beschimpfungen, physisch durch Schlagen, Stossen oder Anspucken oder nonverbal durch Ignorieren oder Grimassenschneiden geschehen (vgl. ebd.).

Das Problem des Mobbing an Schulen wird weltweit intensiv erforscht und analysiert. Umfassende Leitlinien für Präventions- und Interventionsmassnahmen werden laufend entwickelt, ebenso wie Ratgeber für Eltern und Betreuende der betroffenen Kinder sowie spezifische Programme für Opfer, Täter:innen, Mitläufer:innen und weitere nicht direkt involvierte Personen. Trotz dieser Bemühungen bleibt Mobbing ein verbreitetes und schwerwiegendes Problem, wie eine Metaanalyse zeigt (vgl. Modecki et al. 2014: 10f). Diese Studie betont die anhaltend hohe Prävalenz und die erheblichen psychosozialen Belastungen für die betroffenen Schüler:innen. Seit 2015 untersucht und vergleicht die Pisa-Studie auch das Wohlbefinden der Schüler:innen. Es zeigt sich, dass die Schweiz im OECD-Vergleich bei den Mobbing Erfahrungen in der Schule am schlechtesten abschneidet (vgl. Hauser/Pham 2019: 71). Zudem kann festgestellt werden, dass die subjektiv wahrgenommenen Mobbing Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen seit 2015 in allen Vergleichsländern zugenommen haben (vgl. ebd.: 74). Weiter ergab eine Untersuchung von Politi (vgl. 2020: 5f), dass 7-8 % der befragten Schüler:innen mindestens einmal pro Woche als Täter:innen oder Opfer in Erscheinung treten. Weitere empirische Studien stützen diese Ergebnisse (vgl. Smith et al. 2019: 37). Olweus (vgl. 1993: 9f) geht sogar davon aus, dass 10-15% aller Schüler:innen im Laufe ihrer Schulkarriere Mobbing erleben.

2.2 Merkmale und Erscheinungsformen

Olweus betont in seiner Definition drei wesentliche Merkmale von Mobbing: das Wiederholungsmuster, die Verletzungsabsicht und das Machtgefälle. Wallner (vgl. 2018: 19) ergänzt als viertes Merkmal die Hilflosigkeit des Opfers gegenüber einer Täterschaft. Nach Alsaker (vgl. 2017: 13f) kann Mobbing nur dann vorliegen, wenn ein negatives Verhalten wiederholt dasselbe Kind betrifft und gleichzeitig andere Kinder die Täter in ihren Handlungen unterstützen. Darüber hinaus definiert Alsaker (vgl. ebd.) Mobbing als aggressives Verhalten und als eine spezifische Form von Gewalt. Jannan (2015: 23) formuliert dies treffend: "Nicht jede Gewalt ist Mobbing, aber Mobbing ist immer Gewalt". Sowohl Alsaker als auch Olweus stimmen in

ihren Ausführungen zu den Merkmalen von Mobbing weitgehend überein. Während Olweus das Machtungleichgewicht stärker betont, fokussiert Alsaker (vgl. 2017: 18) in ihrer Definition stärker auf die Gruppendynamik und sieht Mobbing somit stärker als Gruppenphänomen. Diese unterschiedliche Betonung liegt sicherlich auch in der geschichtlichen Entwicklung der Mobbingforschung begründet, die in jüngerer Zeit gruppendynamische Prozesse viel mehr gewichtet. Salmivalli, Lagerpetz, Björkvist, Österman und Kaukiainen (vgl. 1996: 11) weisen in ihrer Studie nach, dass Mobbing ein Gruppenphänomen ist und Täter:innen und Opfer nicht ohne den sozialen Gruppenkontext betrachtet werden sollen. In einer Untersuchung von 573 Schüler:innen an 11 finnischen Schulen wurde das individuelle Verhalten in Mobbing-situationen analysiert (vgl. ebd.: 3). Die Studie zeigte klar, dass 87 % der Schüler:innen eine aktive oder passive Rolle im Mobbinggeschehen einnehmen und dadurch ebenfalls auf den Mobbingverlauf einwirken (vgl. ebd.: 6). Ein weiteres wesentliches Merkmal von Mobbing ist das Machtgefälle zwischen Täter:innen und Opfer. Mobbende Kinder und Jugendliche verfügen in der Regel über mehr Macht als ihre Opfer. Diese Macht kann sich aus physischen Vorteilen wie Grösse und Stärke ergeben, aber auch aus sozialen Vorteilen wie einer dominanten sozialen Rolle oder einem höheren sozialen Status innerhalb einer Peergroup. Darüber hinaus kann Macht durch das Wissen um die Verletzlichkeit des Opfers erlangt werden, z. B. bei Fettleibigkeit, Lernschwierigkeiten oder familiären Problemen (Craig/Pepler 2007: 86f). Wachs et al (vgl. 2016: 19) erwähnen ebenfalls psychische, physische und auch soziale Komponenten, die sich in einem Machtvorteil ausdrücken können. Während körperliche Vorteile meistens leicht zu erkennen sind, sind psychologische und soziale Machtvorteile schwieriger zu identifizieren. Dieses Gefälle unterscheidet Mobbing grundlegend von gewöhnlichen Streitigkeiten. Während Konflikte zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gehören und ihnen helfen, den Umgang mit Auseinandersetzungen zu lernen, bietet Mobbing dieses Lernfeld nicht. Das Opfer kann sich nicht wehren und wird zum Nachgeben gezwungen. Mobbing zeichnet sich nicht durch einen konkreten Streitpunkt aus, sondern zielt ausschliesslich darauf ab, das Opfer zu verletzen und das Machtbedürfnis der Täter:innen zu befriedigen (vgl. Alsaker 2017: 20f). Aktionen gegen das Opfer erfolgen demnach keinesfalls spontan, sondern verfolgen strategisch, systematisch und sich wiederholend eine Schädigungsabsicht (vgl. Wachs et al. 2016: 18). Darum wird auch nicht jede negative Handlung oder jedes aggressive Verhalten als Mobbing klassifiziert, da gelegentliche Feindseligkeiten und abwertende Bemerkungen in jeder Gruppe auftauchen können. Erst ab einer längeren Zeitperiode und sich wiederholenden negativen Handlungen gegen die immer gleiche Person wird von Mobbing gesprochen. Jannan (vgl. 2015: 22) geht dabei von mindestens einmal wöchentlich stattfindenden Ereignissen aus, die sich über den Zeitraum von mehreren Wochen bis Monate erstrecken. Wachs et al (vgl. 2016: 18) gehen von einem Zeitraum von mindestens sechs Monaten aus, bei dem sich in wöchentlicher Regelmässigkeit negative Vorkommnisse gegen eine Person zeigen müssen.

2.3 Konsequenzen von Mobbing

Für Mobbingbetroffene können die Folgen langanhaltender, negativer, zielgerichteter Handlungen schwerwiegende Folgen haben. Opfer können sich sehr oft meist nicht selbst schützen, da die Handlungen häufig unvorhersehbar sind. Dies kann bei ihnen zusätzlich ein Erleben von Kontrollverlust und von erlernter Hilflosigkeit hervorrufen. Mobbingbetroffene sind sich häufig auch nicht sicher, ob sie die Situationen, die subtile oder gar anonyme Formen von Mobbing beinhalten, richtig einschätzen. Diese Unsicherheit wird noch verstärkt, wenn Erwachsene die negativen Handlungen verharmlosen (vgl. Alsaker 2017: 127). Von den Täter:innen wird dem Opfer zusätzlich suggeriert, dass es an der Situation selbst schuld sei, bis bei diesem – wenn eigene Strategien gegen Mobbing versagen – ein Gefühl der Ohnmacht und Selbstabwertung entsteht und es ein derart verzerrtes Selbstbild entwickelt, dass es sich letztlich wirklich schuldig fühlt. Das anschliessende Risiko für weitere Mobbing Erfahrungen kann durch die Selbstabwertung und das verzerrte Selbstbild des Opfers sowie durch weitere Versuche der Täter:innen die Hilflosigkeit des Opfers wieder zu evozieren, steigen (vgl. ebd.: 130). Diese Belastungen wirken sich häufig auch auf die schulischen Leistungen der Betroffenen aus. Dies zeigt sich laut Wachs und Schubarth (vgl. 2021: 8) unter anderem in einer erhöhten Anzahl unentschuldigter Absenzen und stressbedingter Lernschwierigkeiten. Betroffene Schüler:innen empfinden oft Unbehagen in der Schule, was zu psychosomatischen Beschwerden wie Schlafstörungen, Magenschmerzen oder Kopfschmerzen führen kann (vgl. Wachs et al. 2016: 69). Aber nicht nur in der Schule, sondern in allen Bereichen des individuellen Wohlbefindens kann Mobbing erheblichen Schaden anrichten: von der physischen und psychischen Gesundheit bis hin zum sozialen Leben und der allgemeinen Lebenszufriedenheit (vgl. Wachs/Schubarth 2021: 7). Mehrere Langzeitstudien belegen (vgl. Alsaker 2017: 134; Olweus 1993: 33; Wachs et al. 2016: 71), dass Mobbingopfer noch Jahre später und bis ins Erwachsenenalter unter einem geringen Selbstwertgefühl leiden, ein erhöhtes Risiko für Depressionen haben, selbstverletzendes Verhalten oder Suizidgedanken entwickeln oder diese sogar umsetzen. Die Konsequenzen sind auch für die Täter:innen nicht unerheblich. Sie begehen im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Mobbing Erfahrung doppelt so häufig Straftaten (vgl. Alsaker 2017: 136) und bleiben häufiger bis ins Erwachsenenalter hinein delinquent (vgl. Wachs et al. 2016: 75). Weibliche Täter:innen neigen zudem dazu, aggressive Partner:innen zu wählen, früher schwanger zu werden ihren Kindern aggressives Verhalten weiterzugeben (vgl. Alsaker 2017: 137).

2.4 Massnahmen gegen Mobbing an Schulen

Aktuell liegen zahlreiche Metastudien zu unterschiedlichen Handlungsformen in der Mobbingbekämpfung vor, in welchen insbesondere die hohe Bedeutsamkeit der *Sensibilisierung* und der *Prävention* von Mobbing hervorgehoben werden (vgl. Bradshaw 2015: 324; vgl. Waasdorp et al. 2011: 130; 1442ff; vgl. Baldry/Farrington 2007: 200f). Weitere Studien belegen positive

Effekte von gezielten *Interventionen* gegen Mobbing sowie die Wichtigkeit der *Nachsorge* (vgl. Gaffney/Ttofi/Farrington 2021: 25; vgl. Van Versveld et al. 2019: 1533; vgl. Fraguas et al. 2021: 8). Diese vier Handlungsformen bieten als Überkategorien einen theoretischen Rahmen, bei dem Massnahmen in der schulischen Antimobbingarbeit zugeordnet werden können und werden darum in der vorliegenden Arbeit noch genauer erläutert. Ergänzend dazu werden vier unterschiedliche Handlungsebenen (Individuum, Klasse, Schule, Sorgeberechtigte) beschrieben und den Handlungsformen gegenübergestellt. Die Relevanz dieser Handlungsebenen lässt sich ebenfalls aufgrund mehrerer Studien begründen.

Der Schulkontext und das Schulklima haben einen wesentlich Einfluss, ob mehr oder weniger Mobbing stattfindet. Cook, Williams, Guerra und Sadek haben dies in einer Metastudie von einhundertfünfzig Schulstudien untersucht und nachgewiesen (vgl. Cook et al. 2010: 76f). Das Schulklima werde dadurch bestimmt, inwiefern sich Schüler:innen zu ihrer Schule zugehörig fühlen und wie respektvoll und fair Lehrpersonen und Schulleitungen die Kinder und Jugendlichen behandeln (vgl. ebd.: 67) – ein klarer Hinweis darauf, dass schulrelevante Akteur:innen im System Schule hinsichtlich Mobbing eindeutig eine Verantwortung und auch Sorgfaltspflichten wahrnehmen müssen. Eine weitere internationale Metaanalyse von Ttofi, Farrington und Baldry (vgl. Ttofi et al. 2008) vergleicht die Wirksamkeit von unterschiedlichen Mobbing-Interventionsprogrammen und weist nach, dass ein gezieltes Lehrpersonenverhalten im Umgang mit Mobbingssituationen, die Einführung von transparenten und verbindlichen Klassenregeln sowie ein gut geführtes Classroom Management zu erheblich weniger Mobbing führt (vgl. ebd.: 65). Ausserdem wird unterstrichen, dass zusätzliche Elterninformationsabende und schulweite Veranstaltungen zum Thema Mobbing sowie das Bereitstellen von entsprechendem Informationsmaterial, das aufzeigt, wie Mobbingbetroffene und betroffene Eltern mit der Situation umgehen können und inwiefern die Schule Hilfe anbietet, wirksam sein können (vgl. ebd.: 66f). Weitere Ansätze betonen nicht nur die Schulebene sondern auch die Klassenebene und die individuelle Ebene, auf welche schulrelevante Akteur:innen bezüglich Mobbing aktiv einwirken können (vgl. Schubarth 2020: 127). Gerade weil Lehrpersonen betroffene Schüler:innen über einen längeren Zeitraum begleiten und nahe am Geschehen sind, können sie potenziell Dynamiken in einer Klasse oder Gruppe sehr unmittelbar erkennen. Aus diesem Grund richten sich zahlreiche Mobbingpräventionsprogramme an sie. Gemäss Dudziak et al. (vgl. 2017: 111) gehen Lehrpersonen, sofern sie Mobbingssituationen erkennen, einem Mobbingverdacht mehrheitlich auf den Grund.

2.4.1 Vier Handlungsebenen

Zur Bekämpfung von Mobbing können verschiedene Massnahmen sowohl in schulischen (im Sinne von «während dem Unterricht» als auch in ausserunterrichtlichen Bereichen der Schule umgesetzt werden. Gemäss Karstedt (vgl. 2000: 8) hat sich hier eindeutig gezeigt, dass schulweite Konzepte erfolgreicher sind als isolierte Massnahmen, die sich nur auf einzelne Klassen

beziehen. Hierbei ist es von grosser Bedeutung, die Zuständigkeiten und Rollen der beteiligten Fachpersonen sowie die Handlungsformen und Handlungsebenen klar zu definieren. Olweus (vgl. 2006: 73) unterscheidet in seinem Anti-Mobbing-Programm zwischen *schulischen, klassenbezogenen und individuellen Handlungsebenen*. Ähnliche Unterteilungen sind auch bei anderen Quellen auffindbar, meist im Zusammenhang mit Mobbingprävention (vgl. Burger 2020: 121-126; vgl. Huber 2016: 246f; vgl. Schubarth 2020: 127). Laut Jannan (vgl. 2015: 53) richten sich Massnahmen auf Schulebene an die gesamte Schulgemeinschaft, einschliesslich der Schüler:innen, Lehrpersonen, Schulleitung und anderen schulrelevanten Akteur:innen sowie der Eltern. Die Wirkung von Massnahmen sei hier besonders hoch, bedinge aber ein längerfristiges Engagement aller Involvierten. Auf Klassenebene zielen Massnahmen auf die betroffene Lerngruppe, einschliesslich der Lehr- und involvierten Fachpersonen, sowie – wo sinnvoll – auch auf die Eltern ab (vgl. ebd.). Auf individueller Ebene konzentrieren sich die Massnahmen auf einzelne Schüler:innen, die unabhängig von ihrer Rolle von Mobbing betroffen oder gefährdet sind, und werden von designierten Verantwortlichen mit besonderen Fachkenntnissen beraten und begleitet. Auch die Sorgeberechtigten werden hier bedarfsgerecht einbezogen (vgl. ebd.).

2.4.2 Vier Handlungsformen

Betreffend Massnahmen gegen Mobbing können grundsätzlich vier verschiedene Handlungsformen differenziert werden: *Sensibilisierung, Prävention, Intervention und Nachsorge*. Eine entscheidende Rolle spielt dabei die *Sensibilisierung*. Die gezielte Auseinandersetzung mit dem Phänomen Mobbing soll das Bewusstsein der Schüler:innen, Sorgeberechtigten und auch der schulrelevanten Akteur:innen für die Thematik schärfen (vgl. Alsaker 2004: 193 ff). Auch Olweus (vgl. 2006: 73) sowie Schubarth (vgl. 2020: 122) betonen die Bedeutung von *Sensibilisierung* als Massnahme auf Erwachsenenebene. Schubarth (vgl. ebd.) nennt *Prävention* als weitere Handlungsform und beschreibt diese als Bündel von Massnahmen, die zukünftige Mobbinghandlungen verhindern oder reduzieren sollen. In Abgrenzung dazu definiert er *Intervention* als Handlungsform, die unmittelbar in eine sich tendenziell verschärfende Mobbing-situation eingreift (vgl. ebd.). Prävention und Intervention haben sich im Fachdiskurs als Begriffe etabliert und zahlreiche Programme verfolgen mindestens diese beiden Ansätze (vgl. Jannan 2015; vgl. Schubarth 2020; vgl. Wachs et al. 2016). Die Handlungsform *Nachsorge* wird bei Mobbing jedoch seltener behandelt. Laut Keppeler (2020: 254) stehen Programme zur Mobbingnachsorge im deutschsprachigen Raum noch am Anfang. Sie sind jedoch entscheidend, um die langfristigen psychischen Belastungen der Betroffenen zu verringern. Durch vorherige Sensibilisierung können Nachsorgeprogramme besser auf die individuellen Bedürfnisse der Mobbingopfer eingehen und deren Bewältigungsfähigkeiten stärken sowie die Wiederholungsgefahr reduzieren (vgl. ebd.: 238f). Anhand der weiter oben dargelegten Überlegungen zu Handlungsebenen (Schule, Klasse, Individuum und Sorgeberechtigte) sowie

Handlungsformen (Sensibilisierung, Prävention, Intervention und Nachsorge) kann eine 16-Felder-Matrix der Antimobbingarbeit (vgl. Lozano 2024) an Schulen erstellt werden (siehe Tabelle 1). Mit dieser Matrix kann identifiziert werden, welche Adressat:innenschaft bezüglich Mobbing mit welchen Mitteln bearbeitet werden soll. Die 16-Felder-Matrix ist in dieser Arbeit insofern von Bedeutung, weil sie im empirischen Teil ab Kapitel 5 von schulrelevanten Akteur:innen als Selbsteinschätzungsinstrument hinsichtlich ihrer eigenen Involvierung in der Antimobbingarbeit eingesetzt wird und damit Antworten auf den ersten Teil der Hauptfragestellung generiert und spezifiziert werden sollen.

In Bezug auf eine möglichst wirkungsvolle Antimobbingarbeit ist eine Rollen- und Aufgabeklä rung der inner- und ausserunterrichtlichen Akteur:innen (teilweise auch von schulexternen Fachstellen) unerlässlich. Schulen sind verpflichtet, die Entwicklung von Fähigkeiten zu fördern, die mithelfen sollen, Mobbing vorzubeugen. Schulen sind zudem angehalten, bei Mobbingvorfällen entschlossene und angemessene Massnahmen zu

		Handlungsformen			
		Sensibilisierung	Prävention	Intervention	Nachsorge
E b e n e	Sorgeberechtigte				
	Schule				
	Klasse				
	Individuum				

Tabelle 1: 16 Felder-Matrix

ergreifen, um eine positive Lernathmosphäre aufrecht zu erhalten. Diese Verpflichtungen leiten sich unter anderem aus Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention (vgl. UNICEF 1989) ab und können nur durch die gemeinsame Anstrengung aller schulrelevanten Akteur:innen erreicht werden. Erst die koordinierte Zusammenarbeit von möglichst vielen Personen und Organisationen erhöht die Effektivität der Massnahmen und bringt die Schule dem Ziel einer mobbingfreien Zone näher (vgl. Radix 2021: 5).

3 Interprofessionelle Kooperation

Der Begriff «Kooperation» beinhaltet verschiedene Dimensionen. Ebenso ist der Begriff der «Interprofessionalität», und wie er in dieser Arbeit verwendet wird, definitionsbedürftig. Daher soll in diesem Kapitel auf einzelne Aspekte dieser zentralen Begrifflichkeiten eingegangen werden und entsprechende Begriffsklärungen vorgenommen werden. Anschliessend wird auf verschiedene Merkmale der interprofessionellen Kooperation eingegangen sowie die für die vorliegende Arbeit relevanten inner- und ausserunterrichtlichen Akteur:innen spezifiziert. Das Wocken-Modell (vgl. Wocken 1988: 202), das eine wichtige Grundlage für den empirischen Teil sowie für die Diskussion der Ergebnisse liefert, wird darauffolgend beschrieben. Abschliessend wird ein aktueller Forschungsüberblick anhand der Ebenen des Wocken-Modells dargestellt.

3.1 Begriffsklärung

Interprofessionelle Kooperation findet im Alltag unserer hochgradig ausdifferenzierten und arbeitsteiligen Gesellschaft in sämtlichen Bereichen der Arbeitswelt statt, sei dies in Entwicklungsabteilungen der Raumfahrt, im Gesundheitswesen, im Bildungsbereich oder auch in der Sozialen Arbeit. Sie ist heute ein wesentliches und unumgängliches Merkmal beruflicher Praxis geworden, die postuliert, dass die besten Ergebnisse nur durch die koordinierte Zusammenarbeit von Personen aus unterschiedlichen Professionen erzielt werden. In einer Studie im Auftrag der Schweizerischen Akademie der medizinischen Wissenschaften, konstatieren Atzeni, Schmitz und Berchtold (vgl. 2017: 17), dass «Interprofessionalität» ein notorisch schwammiger Begriff sei und dessen Definition häufig nur in Abgrenzung zu Termini wie «Interdisziplinarität» oder «Multiprofessionalität» vollzogen werde oder sogar gänzlich umgangen werde. Haddara und Lingard (vgl. 2013: 1509) unterstreichen dies: Die Wichtigkeit interprofessioneller Kooperation sei nicht in Frage gestellt, ihre Definition und ihre zugehörigen Merkmale seien jedoch Gegenstand einer fortwährenden Debatte. Weiter betonen sie, dass: «(...) over the last 50 years, the term 'interprofessional collaboration' has not signified the same thing to all who use and apply the term.» (vgl. Haddara/Lingard 2013: 1511)

Der Begriff der *Kooperation* lehnt sich in dieser Arbeit an das Kooperationsverständnis von Geiser (vgl. 2006: 261) an und wird – wenn nicht jeweils genauer spezifiziert – synonym mit Zusammenarbeit verwendet. Laut Geiser steuern Professionelle als «Mitglieder ihrer Organisationen die organisierte, systematische Problemlösung» (vgl. ebd.: 261). Sie tun dies einerseits hinsichtlich der Bearbeitung eines Problems oder einer Fragestellung und andererseits auch in Bezug auf den Aufbau einer fortwährenden Kooperation in einem strategischen Sinn, die letztlich wiederum der Optimierung der Kooperation hinsichtlich der Problemlösung dienen soll. Dabei setzt Geiser voraus, dass ohne Kommunikation und Koordination keine Kooperation gelingen kann. (vgl. ebd.). Ein weiteres zentrales Merkmal der interprofessionellen Kooperation ist auch, dass durch sie Synergien geschaffen und durch integrative Ansätze neue Wissensformen für die weitere Problemlösung entstehen können (vgl. Obrecht 2006: 410).

In diesem Zusammenhang muss an dieser Stelle näher auf den *Professionsbegriff* eingegangen werden. Gemäss Obrecht (ebd.: 411) zeichnen sich Professionen dadurch aus, dass sie beabsichtigen «Dinge, Systeme irgendeiner Art und im Besonderen aber Menschen, durch Handlungen zu verändern oder in ihrem gegenwärtigen Zustand zu erhalten.» Eine Profession definiert sich demnach nicht nur durch spezifische Fachkenntnisse, sondern auch durch ihre praktischen Auswirkungen auf die Umwelt und Gesellschaft.

Laut Wider und Schmocker (vgl. 2018: 191) bezieht sich Interprofessionalität auf die Art und Weise, wie Professionen miteinander kooperieren. Dies kann sowohl die Zusammenarbeit innerhalb einer Organisation als auch zwischen mehreren Organisationen bedeuten. Weiter haben sie aus einer Vielzahl an verschiedenen Zusammenarbeitsformen drei differenzierte

Archetypen von interprofessioneller Kooperation beschrieben (vgl. ebd.: 194), die für die vorliegende Arbeit dienlich sind: Abstimmung («Multiprofessionalität»), Integration («Interprofessionalität im engeren Sinne») und Co-Kreation («Transprofessionalität»).

Bei der *Abstimmung* wirken die verschiedenen Professionen nach- oder nebeneinander unter Anwendung ihrer disziplinären Methoden und stimmen ihre Aufgaben zeitlich und thematisch aufeinander ab. Ergebnisse der jeweiligen Analysen werden gegenseitig zur Kenntnis genommen, haben auf die Erstellung des spezifischen Handlungsplans der jeweiligen Profession jedoch keinen Einfluss. Dieser Ansatz wird auch «*Multiprofessionalität*» genannt (vgl. ebd.: 194). Bei der *Integration* werden die von den einzelnen Professionen erstellten Analyseergebnisse zu einem umfassenden Gesamtbild verflochten. Durch dieses syntheseartige verknüpfte Miteinander entstehen neue Perspektiven, ohne dabei die eigene professionelle Identität aufzugeben. Handlungspläne entstehen gemeinsam, werden jedoch fachspezifisch umgesetzt und die Ergebnisse anderer Professionen fließen in den eigenen Wissenskorpus ein. Diese Kooperationsform nennen Wider und Schmocker auch «*Interprofessionalität im engeren Sinne*» (vgl. ebd.: 194f). *Co-Kreation* entsteht, wenn Kooperation jenseits der Professionsgrenzen in einem verändernden Miteinander stattfindet und dabei etwas Neues entsteht. Eine gemeinsam erarbeitete überprofessionelle Logik rahmt diese Zusammenarbeit. Mit dieser Vorgehensweise werden neue Lösungen erschaffen, die über die individuellen Beiträge der einzelnen Professionen hinausgehen. Aus diesem Grund wird dieser Ansatz auch mit «*Transprofessionalität*» bezeichnet (vgl. ebd.: 195).

Im Rahmen der vorliegenden Masterthesis wird der Begriff der interprofessionellen Kooperation im Sinne von Obrecht (2006: 409) verstanden:

«Interprofessionelle Kooperation ist ein gestalteter sozialer Prozess, in dessen Rahmen Professionelle unterschiedlicher Art im Hinblick auf die Lösung komplexer praktischer Probleme zusammenarbeiten, die mit den Mitteln der beteiligten Professionen allein nicht zufrieden stellend bearbeitbar sind.»

Die Definition von Obrecht (200: 409 ff.) hebt mehrere zentrale Aspekte der interprofessionellen Kooperation hervor. Die Kooperation entsteht nicht zufällig oder spontan, sondern bewusst geplant und strukturiert und erfordert zudem eine gezielte Organisation und Koordination der beteiligten Akteur:innen. Die Zusammenarbeit von Fachpersonen aus unterschiedlichen Berufsfeldern zeichnet sich durch ein Aufeinandertreffen unterschiedlicher Wissensbestände, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kulturen aus, die berufsbiografisch disziplin- und professionsspezifisch habituell geprägt sind und in den Kooperationsprozess einfließen. Dieser Prozess zielt darauf ab, Herausforderungen zu lösen, die für eine Profession allein zu komplex oder zu umfangreich scheinen und darum die kombinierte Expertise mehrerer zusammenwirkender Professionen bedingt. Ähnlich wird interprofessionelle Kooperation auch von Sottas (vgl. 2013) beschrieben. Die Fachpersonen stammen aus unterschiedlichen beruflichen Hintergründen

und Qualifikationswegen, müssen jedoch gemeinsam eine dynamische Situation bewältigen und dabei ihre eigenen sowie die Perspektiven der anderen berücksichtigen, voneinander lernen und zusammen praktikable Lösungen entwickeln. Eine Interaktion zwischen den unterschiedlichen Fachpersonen ist dabei unerlässlich (vgl. Sottas 2013: 24).

3.2 Interprofessionelle Teams in Schulen und ihre Akteur:innen

Wer sind denn nun die Akteur:innen die in der AMA in Schulen interprofessionell zusammenarbeiten sollen? Bevor die einzelnen Professionen vorgestellt werden können, muss an dieser Stelle kurz ausgeholt werden: Die Komplexität des modernen Bildungssystems erfordert eine interprofessionelle Zusammenarbeit verschiedener Professionen, um eine ganzheitliche Förderung der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten und auch um aktuelle pädagogische sowie gesellschaftliche Herausforderungen in der Schule zu bewältigen. Gemeinsame Zielsetzungen jenseits interprofessioneller Grenzen, die Wertschätzung divergierender Expertisen und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bilden dabei die Schlüsselfaktoren für den Erfolg.

Im schulischen Kontext lassen sich die beteiligten Professionen grundsätzlich in zwei Kategorien differenzieren: innerunterrichtliche und ausserunterrichtliche Fachkräfte. Zu den innerunterrichtlichen Professionen zählen primär Lehrpersonen und Heilpädagog:innen, die direkt am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind und für die Gestaltung von Lernprozessen im Klassenverband verantwortlich zeichnen (Sahli Lozano et al. 2017: 140-142). Die ausserunterrichtlichen Professionen, wie Schulsozialarbeitende und Mitarbeitende der Tagesschule, agieren vorwiegend in Bereichen jenseits des regulären Unterrichts und fokussieren sich auf die soziale und persönliche Entwicklung der Schüler:innen sowie die Gestaltung des schulischen Lebensraums (Speck 2014: 64-67; Dollinger, 2014, S. 87-89). Diese Differenzierung reflektiert die zunehmende Komplexität des Bildungsauftrags, der sich nicht mehr ausschliesslich auf die Wissensvermittlung im Unterricht beschränkt, sondern eine ganzheitliche Förderung der Schüler:innen in allen Lebensbereichen anstrebt. Im Folgenden werden nun die für die vorliegende Arbeit zentralen schulelevanten Akteur:innen sowie ihre Rollen und Aufgaben in der interprofessionellen Kooperation beleuchtet.

3.2.1 Innerunterrichtliche Professionen

Die Profession der *Lehrperson* zeichnet sich durch eine Kombination aus fachlichem, didaktischem und pädagogischem Wissen sowie der Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung aus. Im Kontext des interprofessionellen Teams obliegt den Lehrpersonen primär die Konzeption und Durchführung des Regelunterrichts. Darüber hinaus identifizieren sie Förderbedarfe und kooperieren mit verschiedenen Fachkräften, um individuelle Lernprozesse sowie Gruppenprozesse zu unterstützen. Lehrpersonen bringen ihre Expertise bezüglich Curricula und Klassendynamiken in das Team ein und fungieren häufig als primäre Ansprechpartner für Erziehungsberechtigte. In der vorliegenden Arbeit wird auf die interprofessionelle Kooperation von Lehrpersonen mit Klassenlehrfunktion fokussiert.

Schulische Heilpädagog:innen arbeiten im Schulkontext mit Schüler:innen, die besonderen Bildungs- und Unterstützungsbedarf haben. Ihre Aufgaben umfassen eine Vielzahl von

Tätigkeiten, die darauf abzielen, die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler:innen zu fördern sowie ihre Integration in Schule, Beruf und Gesellschaft zu unterstützen. Sie verfügen über förderdiagnostische Kompetenzen und sind zudem Spezialist:innen im Umgang mit besonders anspruchsvollen pädagogischen Situationen (vgl. Sahli Lozano et al. 2017: 141; vgl. Joller-Graf 2010: 9). In der vorliegenden Arbeit werden die Schulischen Heilpädagog:innen Integrative Förderung (IF) genannt. Dieser Begriff bezieht sich auf das heilpädagogische Förderangebot in der öffentlichen Volksschule (AKVB 2024).

3.2.2 Ausserunterrichtliche Professionen

Schulleitungen nehmen im Gefüge des interprofessionellen Teams eine zentrale Steuerungsfunktion ein (vgl. Sahli Lozano et al. 2017: 143). Ihre professionelle Identität basiert auf Kompetenzen in Personalführung, Organisationsentwicklung und pädagogischem Management. Zu ihrem Aufgabenbereich gehört die strategische Ausrichtung der Schule, die Koordination verschiedener Professionen sowie die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für eine effektive Zusammenarbeit. In der Teamkonstellation agiert die Schulleitung als Moderationsinstanz und Entscheidungsträgerin zugleich (vgl. Rolff 2016: 102-104). In der vorliegenden Arbeit werden Schulleitungspersonen nicht befragt, trotzdem werden sie von allen Fachpersonen in den Interviews erwähnt. Mehr dazu im Kapitel 6.2.

Die *Schulsozialarbeit* spielt eine zentrale Rolle an der Schnittstelle zwischen Bildungssystem und Sozialer Arbeit. Sie unterstützt Kinder und Jugendliche, Sorgeberechtigte und Lehrpersonen durch Beratung bei persönlichen und schulischen Problemen sowie bei der Konfliktlösung (vgl. Speck 2014: 64-67). Zu ihren Aufgaben zählen auch präventive Massnahmen gegen Mobbing, Gewalt und Schulverweigerung sowie akute Krisenintervention (vgl. Chiapparini et al. 2018: 12-14). Eine wichtige Aufgabe der Schulsozialarbeit ist die Vernetzung und Kooperation mit anderen Akteur:innen. Schulsozialarbeitende arbeiten eng mit Lehrpersonen, Schulleitungen und externen Fachstellen zusammen, um eine ganzheitliche Unterstützung zu gewährleisten. Zudem initiieren und begleiten sie Projekte und Gruppenangebote zu sozialen Kompetenzen, Gewaltprävention und Gesundheitsförderung. Ein weiterer zentraler Bestandteil ihrer Arbeit ist die Fallarbeit, bei der individuelle Unterstützungspläne entwickelt werden (vgl. Speck 2014: 82-84) sowie die Vernetzung zu ausserschulischen Kooperationspartner:innen des Sozialwesens (vgl. Spies/Pötter 2011: 29).

Fachpersonen der Tagesbetreuung verfügen über Kompetenzen in der ausserunterrichtlichen Betreuung, Freizeitpädagogik und Erziehung (vgl. Jutzi 2018: 326-327). Ihr Aufgabenbereich im interprofessionellen Team umfasst das Entwickeln von Lern- und Freizeitangeboten ausserhalb des regulären Unterrichts, die Unterstützung bei der Hausaufgabenbetreuung sowie die Förderung sozialer Kompetenzen. Fachpersonen der Tagesbetreuung begleiten Kinder und Jugendliche vor und nach dem Schulunterricht sowie während der Mittagszeit. Sie beobachten das Verhalten und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auch in informellen Kontexten und tragen durch diesen Zugang zu einem multiperspektivischen Blick bei. Die Einbindung dieser Profession in das interprofessionelle Schulteam ermöglicht eine umfassende Betreuung und Förderung der Schüler:innen über den gesamten Schultag hinweg (vgl. Jutzi 2018: 13).

3.3 Merkmale interprofessioneller Kooperation

Um ein fundiertes und kohärentes Verständnis von Kooperation zu erhalten, werden im folgenden Kapitel verschiedene Aspekte der Zusammenarbeit beschrieben. Dabei soll entlang unterschiedlicher Konzeptionen den Fragen nachgegangen werden, welche Formen von Kooperation identifiziert werden können, welche Taxonomiestufen dabei als Indikatoren von steigender Kooperationsintensität beschrieben werden können und welche typischen Merkmale interprofessionelle Kooperation aufweist.

Bronstein beschreibt in ihrem Modell (vgl. 2003: 297-306) fünf Merkmale «interdisziplinärer Zusammenarbeit», die auf gleicher Ebene zusammenarbeiten und ineinandergreifen. Ähnlich wie Obrecht bezüglich «interprofessioneller Kooperation» (vgl. Obrecht 2006: 409) versteht Bronstein interdisziplinäre Zusammenarbeit als einen «effective interpersonal process that facilitates the achievement of goals that cannot be reached when individual professionals act on their own.» (Bronstein 2003: 299) Die fünf Merkmale, die dabei zum Tragen kommen sind: «Interdependenz», «Neu geschaffene berufliche Aktivitäten», «Flexibilität», «Gemeinsame Zielverantwortung» sowie «Reflexion des Prozesses». Da Bronstein in ihren weiteren Ausführungen hauptsächlich auf Professionelle verweist, die in ihrer Praxis praktische Probleme lösen müssen, sei an dieser Stelle die synonyme Verwendung von Interdisziplinarität und Interprofessionalität gestattet.

Unter «*Interdependenz*» kann verstanden werden, dass die beteiligten Professionen wechselseitig aufeinander angewiesen sind, um ihre Ziele zu erreichen. Voraussetzung dafür ist ein klares und differenziertes Verständnis der eigenen professionellen Rolle sowie der Rollen der anderen Professionellen. Die gemeinsame Zusammenarbeit ist dabei durch formelle und informelle Kontakte, einer hohen Kommunikationsdichte sowie der Achtung der Meinungen und des Fachwissens der Kooperationspartner:innen geprägt (vgl. ebd.: 299; vgl. Matessich/Monsey 1992: 20-23).

Mit «*neu geschaffenen beruflichen Aktivitäten*» sind Programme, Strukturen oder Handlungen gemeint, die erst durch Kooperation haben entstehen können und jenseits der Möglichkeiten liegen, die einzelne Professionen hätten erreichen können. Das Fachwissen jeder beteiligten Person wird somit maximiert und neue, innovative Lösungen und Prozesse können geschaffen werden (vgl. Bronstein 2003: 300; vgl. Kagan 1992: 57-60).

«*Flexibilität*» bezieht sich auf die Kompetenz der Fachpersonen, die eigene Rolle zu transformieren und zu erweitern, damit sie den situationalen Erfordernissen besser angepasst ist. Dies kann bedeuten, dass auch Aufgaben ausserhalb der herkömmlichen Rollen angenommen werden und steht damit im Kontrast zum Merkmal der «Interdependenz». Flexibilität bedingt ein hohes Mass an Anpassungsbereitschaft und kreative Aushandlungsprozesse unter den Professionellen (vgl. Bronstein 2003: 301; vgl. Billups 1987: 150-152).

Die «gemeinsame Zielverantwortung» bedeutet, dass alle involvierten Fachpersonen die Verantwortung für die Zielerreichung teilen. Dieses Merkmal umfasst auch die gemeinsame Gestaltung, Definition und Umsetzung von Zielen. Durch die kollektive Verantwortung werde zudem das Engagement und die Zusammenarbeit im Team gestärkt (vgl. Bronstein 2003: 301; vgl. Matessich/Monsey 1992: 20-23.).

Mit «*Reflexion des Prozesses*» ist das Nachdenken und Diskutieren über gemeinsame Arbeitsweisen und Arbeitsbeziehungen gemeint. Die Etablierung solcher Feedbackschlaufen dient der konstruktiven Auseinandersetzung sowie der Überprüfung des bisher Geleisteten und bietet Raum für eine kontinuierliche effektivitätssteigernde Optimierung der Kooperation (vgl. Bronstein 2003: 302; vgl. Billups 1987: 150-152).

Wie diesen Ausführungen zu entnehmen ist, stellt die eigene berufliche Rolle, respektive die kontinuierliche Auseinandersetzung mit den professionsimmanenten Werten und Normen ein wesentliches Element interprofessioneller Kooperation dar. Zugleich sollte die eigene Perspektive mit den Perspektiven der Kooperationspartner:innen vergleichbar oder komplementär bleiben. Jede Profession sozialisiert ihre Fachpersonen unterschiedlich, was durch den hohen Wert der Fähigkeit zur disziplinären Eigenständigkeit unterstrichen wird. Dieser Sozialisationsprozess beeinflusst, wie eine Person mit anderen in der Praxis interagiert. Das Verständnis der eigenen professionellen Sozialisation und den damit verbundenen Rollenerwartungen ist ausschlaggebend für das Verständnis der Fähigkeiten und Einstellungen von anderen Berufsgruppen (vgl. Abramson 1990: 52-55). Weitere Faktoren, die Kooperation beeinflussen können, sind das Arbeitssetting, der mit der Arbeit verbundene Status sowie Hierarchien innerhalb von Organisationen. In diesem Zusammenhang erfordert interprofessionelle Kooperation unabhängig vom Status der Professionen im jeweiligen organisationalen Kontext gegenseitigen Respekt und ein sich begegnen auf Augenhöhe (vgl. Matessich/Monsey 1992: 12-15). Zudem setzt eine starke professionelle Rolle als Bedingung für interprofessionelle Zusammenarbeit eine Loyalität gegenüber der eigenen Profession, wie auch gegenüber dem interprofessionellen Team, (vgl. Bronstein 2003: 301-303) voraus.

Im Gegensatz zu Bronstein (vgl. 2003), die die fünf Merkmale auf gleicher Ebene zusammenarbeiten und ineinandergreifen sieht, beschreiben Spies und Pötter (vgl. 2011: 31f) hierarchische Taxonomiestufen (siehe Abbildung 1), die eine zunehmende Intensität der Zusammenarbeit implizieren. Das Erreichen einer höheren Stufe der Kooperation bedingt dabei zwangsläufig jeweils das vorherige Absolvieren der unteren Stufen. Die basalste Kooperationsstufe entspricht dem «gegenseitigen Austausch von Erfahrungen und Informationen». Konkret kann dies beispielsweise ein Fachinput einer Schulsozialarbeitenden im Lehrpersonenteam oder die Tätigkeit innerhalb einer Arbeitsgruppe sein. Die nächsthöhere Kooperationsstufe ist bei einer «gegenseitigen Abstimmung der Aufgaben und Funktionen» der involvierten Parteien

erreicht. Beispielsweise könnte dies der Fall sein, wenn die Fachpersonen der Tagesbetreuung in der Freizeit ein Theaterprojekt mit Kindern veranstalten und dabei betreffend Nutzung von Schulinfrastruktur und Material (Aula, Requisiten, etc.) das Vorgehen mit der Schulleitung abprechen, aber weder eine fachliche Vernetzung mit den Lerninhalten der Schule noch eine personelle Zusammenarbeit stattfindet. Die «gegenseitige Beratung», die eine gemeinsame Planung und Optimierung von Arbeitsschritten erreichen will, wird als dritte und noch intensivere Kooperationsform beschrieben. Bei dieser multiplizieren sich die Handlungsoptionen durch die Integration der unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen der zusammenwirkenden Professionellen und es entsteht das Potential für neue Lösungswege. Als intensivste Kooperationsform wird auf Niveau vier die «gemeinsame Entwicklung und Umsetzung» genannt. Diese ist dann erreicht, wenn z.B. ein Projekt gemeinsam geplant, durchgeführt und verantwortet wird (vgl. ebd.: 31).

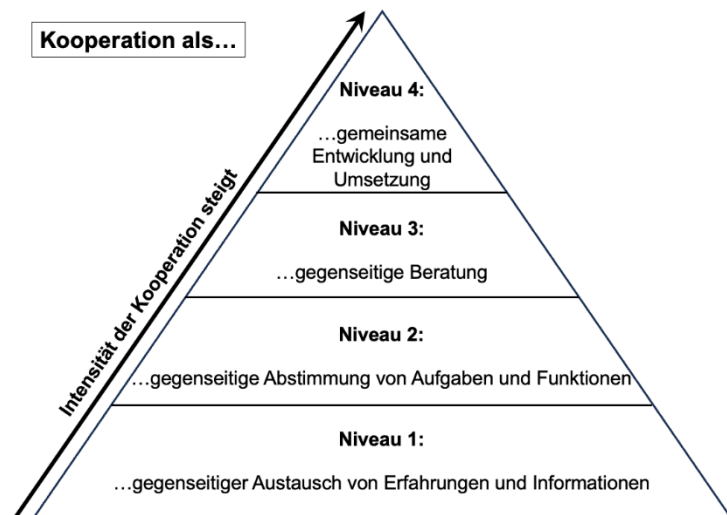


Abbildung 1: Intensitätsniveaus der Kooperation nach Spies und Pötter (2011: 31)

3.4 Vier Ebenen der Kooperation nach Wocken

Nachfolgend wird mit dem Vier-Ebenen-Modell nach Wocken (vgl. 1988; siehe Abbildung 2) ein Konzept interprofessioneller Kooperation vorgestellt, das als schematische Grundlage für die Befragung und anschliessende Ergebniskategorisierung herangezogen wird. In seinem Kooperationsmodell, das sich an die themenzentrierten Interaktion nach Cohn (vgl. 1994) anlehnt, hat Wocken (vgl. 1988: 202) vier sich gegenseitig beeinflussende und voneinander abhängige Ebenen beschrieben. Sie sind als «notwendige Folge des hierarchisch organisierten Schulsystems zu verstehen» (ebd.: 208).

Diese Interdependenz birgt aber auch Implikationen in sich, da Probleme auf der einen Ebene den Erfolg auf einer anderen Ebene beeinträchtigen können. Zum Beispiel können sich – wenn auf Organisationsebene zu wenig Zeit für gemeinsame Reflexion zur Verfügung steht – Konflikte betreffend unterschiedliche Haltungen (*Persönlichkeitsebene*) manifestieren, die sich ihrerseits sowohl auf die *Beziehungsebene* als auch auf die *Sachebene* auswirken können,

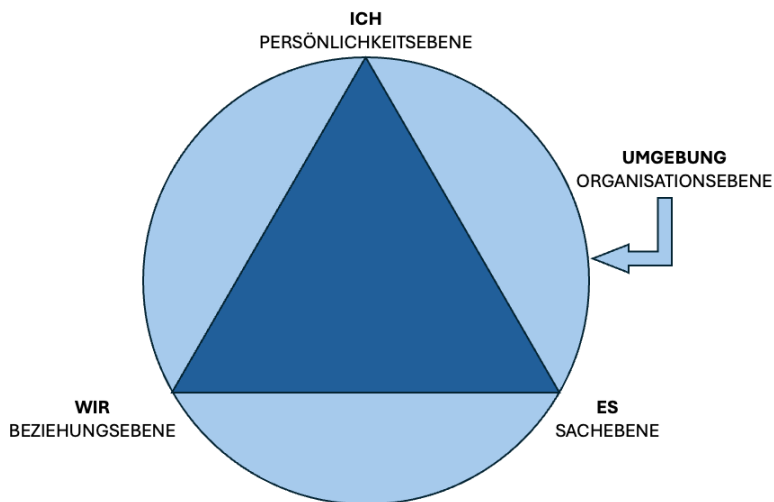


Abbildung 2: Kooperationsmodell nach Wocken (1988: 202)

wenn es darum geht, gemeinsam AMA konkret umzusetzen (vgl. ebd.: 209). Da das Wocken-Modell bei der Analyse der Zusammenarbeit von inner- und ausserunterrichtlichen Akteur:innen in der AMA einen wichtigen Beitrag im methodischen Teil der vorliegenden Arbeit bietet, werden die vier Ebenen nachfolgend genauer erläutert.

3.4.1 Umgebung – Organisationsebene

Die *Organisationsebene* umfasst die in einer Schule gegebenen institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, welche die kooperativen Arbeitsprozesse von schulrelevanten Akteur:innen regeln. Damit gemeint sind zum Beispiel die Zeitgefässe, die für die Kooperation der einzelnen Fachpersonen, der Klassenteams sowie des ganzen Kollegiums zur Verfügung stehen (vgl. Wocken 1988: 245). Dazu gehören auch von internen oder externen Expert:innen angebotene Weiterbildungen (vgl. ebd.: 258). Als fixer Bestandteil der inner und ausserunterrichtlichen Kooperation müssen Zeitgefässe für die Zusammenarbeit verbindlich geregelt und etabliert sein. Die Schulleitung übernimmt dabei eine wichtige steuernde Rolle. Sie soll diese Kooperationsprozesse nicht nur einfordern und fortwährend unterstützen (vgl. Lanz/Kummer Wyss 2016: 20-26), sondern auch möglichst frühzeitig veranlassen (vgl. Fischer et al. 2013: 289). Die Organisationsebene bildet wichtige Voraussetzungen für eine gelingende interprofessionelle Kooperation und stellt gleichzeitig den äusseren Rahmen dar. Wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen in ausreichendem Mass vorhanden sind, können die Persönlichkeits-, Beziehungs- und Sachebene der interprofessionellen Kooperation gestärkt werden.

3.4.2 Ich – Persönlichkeitsebene

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams braucht es deren Bereitschaft über persönliche Haltungen und Einstellungen zu reflektieren. Hierfür können beispielsweise die Offenheit und Flexibilität sowie der Wille zur Beziehungsgestaltung mit anderen Fachpersonen als Voraussetzung gezählt werden. Die persönliche Haltung hinsichtlich Zusammenarbeit ist von den Erwartungen abhängig, die jede einzelne Person mit der Kooperation verknüpft (vgl. Wocken 1988: 211f). Ebenfalls zentral sind persönliche Einstellungen zu Mobbing und wie dieses im Rahmen der AMA multiprofessionell, interprofessionell oder gar transprofessionell bearbeitet werden soll (vgl. Wider/Schmocker 2018: 194). Die

Ausgestaltung der Zusammenarbeit kann je nach verinnerlichtem Verständnis von Kooperation sehr unterschiedlich ausfallen. So kann sich dies letztlich in einem reinen Nebeneinander, einem verknüpften Miteinander oder einem verändernden Nebeneinander von unterschiedlichen Massnahmen in der AMA ausdrücken (vgl. ebd.: 195). Eine zentrale Basis für erfolgreiche Zusammenarbeit ist eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber Veränderungs- und Transformationsprozessen. Nicht nur Schulleitungen sind angehalten, Schulteams einen regelmässigen Austausch zu garantieren, Weiterbildungen zu aktuellen Themen zu organisieren und Reflexionsprozesse am Laufen zu halten, sondern es ist dies auch die Aufgabe jeder einzelnen Profession, sich in diesen Diskurs eigenständig einzubringen (vgl. Spies/Pötter 2011: 31f) und somit die Kooperation durch professionelles Selbstverständnis sowie professionelle Selbstwirksamkeit voranzubringen (vgl. Benz 2018: 146). Diese von verschiedenen Seiten her initiierten Veränderungsprozesse können bei den beteiligten Akteur:innen einen positiven Effekt auf die Entwicklung von Haltungen und die Bereitschaft zur Erprobung und Reflexion neuer Kooperationsformen mit sich bringen (vgl. Sahli Lozano/Vetterli/Wyss 2017: 105).

3.4.3 Wir – Beziehungsebene

Bezüglich AMA muss auch die Ausgestaltung der Beziehungsebene zwischen Fachpersonen, innerhalb Klassenteams sowie ganzen Schulkollegien in den Mittelpunkt gestellt werden. Es stellt sich die Frage, wie Rollen und Zuständigkeiten in der Kooperation geklärt und jeweils aufeinander abgestimmt sind (vgl. Wocken 1988: 230-232). Bezüglich AMA kann dies beispielsweise heissen, dass sich die unterschiedlichen Akteur:innen austauschen, wie die gemeinsame Zusammenarbeit möglichst wirksam gelingt und welche Zielsetzungen sie unter Berücksichtigung der Selbstwirksamkeit der einzelnen Akteur:innen gemeinsam verfolgt (vgl. Kummer/Wyss 2010: 165-168).

Für eine erfolgreiche und bereichernde Kooperation ist es entscheidend, gegenseitige Vorstellungen und Erwartungen zu klären sowie Unterschiede zu anerkennen und bestmöglich zu nutzen. Regelmässiges konstruktives Feedback bildet die Grundlage für eine gelingende Kooperation und wachsendes Vertrauen. Um die Beziehungsgestaltung zu unterstützen, können schulinterne Teamentwicklungsangebote oder Teamberatungen eine wesentliche Hilfe bieten (vgl. Sahli Lozano et al. 2017: 105).

3.4.4 Es – Sachebene

Auf der Sachebene (vgl. Wocken 1988: 214-218) verwenden Fachpersonen ein vertieftes und aktuelles Fachwissen, das sich zwar aus den unterschiedlichen Professionen differenziert nährt, jedoch – ungeachtet ihrer weiterhin unterschiedlichen Rollen – unweigerlich in die Kooperation einfließt und auch eine gemeinsame Verantwortung unterstreicht. "Für gemeinsame Ziele müssen auch einheitliche Mittel und Wege gewählt werden" (Wocken 1988: 218). Für die AMA in interprofessionellen Teams, wie sie in der vorliegenden Arbeit beschrieben werden, wäre es aufgrund der arbeitsteiligen Settings in den Schulen allerdings vermessen,

davon auszugehen, dass alle Fachpersonen mit den immergleichen Methoden und Instrumenten im immergleichen Modus operieren sollen. Wichtiger erscheint in diesem Zusammenhang, dass je Profession – nach bestem Wissen und Kenntnisstand der eigenen Fachdisziplin – Neues erprobt und Bewährtes interprofessionell geteilt wird. So kann nicht nur ein tieferes multiperspektivisches Verständnis in der AMA entstehen, das «die Mittel und Wege» füreinander greifbarer macht, sondern es besteht die Chance darauf, dass Professionelle in der Bearbeitung von gleichen Handlungssituationen die Professionsgrenzen sprengen und im Sinne einer Co-Kreation Handlungspläne auf Basis neuer theoretischer Strukturen gemeinsam erarbeiten und umsetzen (vgl. Wider/Schmocker 2018: 194).

3.5 Forschungsstand Interprofessionelle Kooperation an Schulen

Die interprofessionelle Kooperation an Schulen wird allgemein und insbesondere im Zusammenhang mit der Antimobbingarbeit als wichtiger Aspekt hervorgehoben (vgl. Kapitel 1.1). Eine umfassende Betrachtung der Literatur zeigt jedoch, dass die Mehrheit der Studien sich auf die Kooperation zwischen zwei Professionen, vor allem zwischen Regellehrpersonen und Heilpädagog:innen, die im Rahmen der schulischen Integration kooperieren, konzentriert. Studien, die die Zusammenarbeit von mehreren Professionen untersuchen, bei denen nebst Lehrpersonen und Heilpädagog:innen gleichzeitig auch ausserunterrichtliche Akteur:innen wie die Schulsozialarbeit und die Fachpersonen der Tagesbetreuung involviert sind, sind hingegen äusserst selten. Es gibt im deutschsprachigen Raum kaum empirische Studien über solche Kooperationen. Eine Ausnahme scheint es mit der Studie von Raab, Rademacker und Winzen (vgl. Raab et al. 1987) zu geben. Da die dort beschriebenen Professionen aber nicht mit den in dieser Arbeit befragten Fachpersonen übereinstimmen und sich zudem seit Erscheinen der Studie die Schullandschaft erheblich verändert hat, wird an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen. Auch im englischsprachigen Raum scheint es kaum empirische Befunde darüber zu geben. So schreiben etwa Borg und Drange «(...) and that research is lacking on interprofessional collaboration that involves multiple professions in schools.» (Borg/Drange 2019: 1). Gerade diese breit angelegten Kooperationen sind entscheidend, um den vielfältigen Herausforderungen im schulischen Alltag gerecht zu werden. Die vorliegende Arbeit schliesst daher eine wichtige Forschungslücke, indem sie die interprofessionelle Kooperation aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet.

Im Folgenden wird ein Überblick über zentrale Studien im Bereich der interprofessionellen Kooperation gegeben, die für die Interpretation der Ergebnisse dieser Arbeit nützlich sind. Zunächst werden innerunterrichtliche Kooperationen beleuchtet, die primär die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Heilpädagog:innen, die im Rahmen der integrativen Förderung zusammenarbeiten, umfassen. Anschliessend wird die Kooperation mit ausserunterrichtlichen Akteur:innen wie Schulsozialarbeitenden und Betreuungspersonen in Tagesschulen dargestellt. Diese Unterteilung erscheint sinnvoll, da verschiedene Studien zeigen, dass

innerunterrichtliche Professionen häufiger und intensiver zusammenarbeiten, während die Kooperation mit ausserunterrichtlichen Fachpersonen seltener umgesetzt wird. Dies häufig auch aufgrund fehlender Ressourcen oder grösserer räumlicher Distanz (vgl. z.B. Tillmann 2011: 159-161; vgl. Kamski 2011: 312-316).

3.5.1 Innerunterrichtliche Kooperationen

Die innerunterrichtliche Kooperation, insbesondere zwischen Regelschullehrpersonen und Heilpädagog:innen wurde in den letzten zwanzig Jahren im Kontext der wachsenden schulischen Integration von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf in Regelklassen zum Thema. Diese Zusammenarbeit wird als essenziell für die erfolgreiche Umsetzung integrativen Unterrichts angesehen (vgl. Grosche/Moser Opitz 2023: 247-250; vgl. Sahli Lozano et al. 2017: 103-109). Im Folgenden wird ein Überblick über relevante Studien zur innerunterrichtlichen Kooperation gegeben. Aufgrund der Vielzahl an Studien fokussiert vorliegender Überblick auf Untersuchungen, die das Kerngeschäft der Kooperation beforschen. Studien zur Auswirkungen der Kooperation z.B. auf die Schüler:innen werden nur am Rand berücksichtigt. Zudem wird darauf hingewiesen, dass Ergebnisse aus anderen Ländern aufgrund unterschiedlicher Systeme, Strukturen und Rahmenbedingungen nur bedingt auf den deutschsprachigen Raum übertragbar sind. Der Überblick ist entlang der vier Ebenen nach Wocken (vgl. 1988; vgl. Kap. 3.4) strukturiert: Organisationsebene, Persönlichkeitsebene, Beziehungsebene und Sachebene; wobei aufgrund der Überlappung der Ebenen und aufgrund umfassender Forschungsprojekte, die mehrere Ebenen abdecken, einzelne Studien mehrfach genannt werden.

Organisationsebene

Die Meta-Analyse von Scruggs, Mastropieri und McDuffie (vgl. 2007: 398f) untersuchte 32 qualitative Studien zur Co-Teaching-Praxis und identifizierte fünf Modelle des Co-Teachings: "One teach, one assist", "Station teaching", "Parallel teaching", "Alternative teaching" und "Team teaching". Die Ergebnisse zeigten, dass das Organisationsmodell "One teach, one assist" am häufigsten verwendet wurde, wobei die Regelschullehrpersonen meist die Hauptverantwortung für den Unterricht trugen, während die sonderpädagogischen Fachkräfte eine unterstützende Rolle übernahmen. Diese ungleiche Rollenverteilung wurde als Hindernis für eine effektive Kooperation und Integration identifiziert. Die umfassende Literaturübersicht von Paulsrud und Nilholm (vgl. 2023: 546f) umfasste 25 Studien zur Kooperation zwischen Regelschullehrpersonen und sonderpädagogischen Fachkräften. Die Ergebnisse zeigten, dass kooperative Lehrmethoden, wie Co-Teaching und Beratungsgespräche, positive Auswirkungen auf die Integration von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben können. Es wurde jedoch auch festgestellt, dass die Effektivität dieser Kooperationen stark von organisatorischen und politischen Rahmenbedingungen abhängt. Lütje-Klose und Urban (vgl. 2014: 123f) betonten die Notwendigkeit einer strukturierten Zusammenarbeit, um inklusive Bildungsziele zu erreichen. In ihrer Studie, die auf einer qualitativen Analyse von Fallstudien in

deutschen Schulen basiert, zeigten sie, dass gemeinsame Planungszeiten und professionelle Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen entscheidend für den Erfolg von Kooperationsmodellen sind. Insbesondere betonten sie die Bedeutung von gemeinsamen Fortbildungen und klar definierten Rollen, um Missverständnisse und Konflikte zu vermeiden. Grosche und Moser Opitz (vgl. 2023: 245-263) analysierten die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen zur Umsetzung von inklusivem Unterricht in Schweizer Schulen. Die quantitative Untersuchung mit einer Stichprobe von 200 Lehrpersonen zeigte, dass regelmässige Koordinations-treffen und eine gemeinsame Planung entscheidend für die erfolgreiche Kooperation sind. Die Studie betont, dass gut strukturierte Kooperationsprozesse zu besseren Unterstützungsangeboten für Schüler:innen führen und die Lehrpersonen in ihrer Arbeit entlasten können. Lindacher und Dederling (vgl. 2018: 263-274) fokussierten in ihrer Studie auf die unterrichtliche Kooperation zwischen Professionellen an inklusiven Schulen in Deutschland. Die qualitative Studie, basierend auf Interviews und Beobachtungen, fasste die Befunde zur faktischen Ausgestaltung der unterrichtlichen Kooperation, den Einstellungen und Bewertungen der Professionellen sowie der Wahrnehmung der Kooperation aus Sicht der Schüler:innen zusammen. Sie identifizierten zentrale Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Kooperation und betonten die Bedeutung einer klaren Rollenverteilung und ausreichender Kooperationszeiten. Eine hohe Arbeitsbelastung führt oft dazu, dass Lehrpersonen weniger Zeit für die Zusammenarbeit haben, was die Qualität der Kooperation beeinträchtigt. Auch Eisenman, Pleet, Wandry und McGinley (vgl. Eisenman et al. 2011: 101-103) berichteten anhand einer qualitativen Studie in den USA, dass flexible Kooperationsmodelle, die sowohl Team-Teaching als auch Beratungsgespräche umfassten, die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber Inklusion positiv beeinflussten und zu einer inklusiveren Schulkultur beitrugen. Sie betonten, dass die Verfügbarkeit von zeitlichen Ressourcen und administrativer Unterstützung essenziell für die erfolgreiche Umsetzung dieser Modelle ist.

Persönlichkeitsebene

Die Meta-Analyse von Paulsrud und Nilholm (vgl. 2023: 546) zeigte, dass die Haltungen und Einstellungen der Lehrpersonen eine entscheidende Rolle für den Erfolg kooperativer Lehrmethoden spielen. Positive Einstellungen gegenüber Zusammenarbeit fördern die Effektivität der Kooperation. Marty (vgl. 2022: 70-73) zeigte in ihrer qualitativen Untersuchung aus der Schweiz, dass die Einstellungen der Lehrpersonen zur Kooperation entscheidend für den Erfolg der Zusammenarbeit sind. Auch Lindacher und Dederling (vgl. 2018: 268-274) konnten herausarbeiten, dass positive Einstellungen zur Kooperation aller Beteiligten sowie eine klare Rollenverteilung entscheidend für die erfolgreiche Zusammenarbeit sind. Gemäss Hostettler et al. (vgl. 2020: 103) ist bei Lehrpersonen die Unsicherheit in Bezug auf ihre Rolle und die damit verbundenen Zuständigkeiten in der Zusammenarbeit im Vergleich zur Schulsozialarbeit und der Schulleitung am grössten.

Beziehungsebene

Die Meta-Analyse von Scruggs, Mastropieri und McDuffie (vgl. 2007: 405-409) verdeutlichte, dass eine klare Rollenverteilung und regelmässige Kommunikation entscheidend für die Beziehungsebene im Co-Teaching sind. Eine ungleiche Rollenverteilung kann zu Spannungen und Ineffektivität führen. Auch die Meta-Analyse von Paulsrud und Nilholm (vgl. 2023: 548) zeigte die Bedeutung klarer Kommunikationsstrukturen und regelmässiger Interaktionen zwischen den beteiligten Lehrpersonen, um eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu gewährleisten. Weiss und Lloyd (vgl. 2002: 66-68) befassten sich mit der Wahrnehmung und den Rollen von Sonderpädagog:innen im inklusiven Unterricht in den USA. Die qualitative Studie mit 20 Lehrpersonen zeigte, dass sonderpädagogische Fachkräfte häufig eine unterstützende Rolle einnehmen und ihre Expertise nicht vollständig nutzen können, was zu Spannungen und Frustrationen führen kann. Auch Lindacher und Dederling (vgl. 2018: 263-274) zeigten in ihrer Studie, dass eine klare Rollenverteilung und ausreichende Kooperationszeiten wesentlich für eine erfolgreiche Zusammenarbeit sind. Sie betonten, dass die Wahrnehmung von Kooperation durch die Schüler oft positiv ist, wenn die Lehrpersonen gut zusammenarbeiten und ihre Rollen klar definiert sind. Sie fanden zudem heraus, dass Hierarchien und unterschiedliche Selbstverständnisse zwischen den Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften zu Spannungen und Missverständnissen führen können, was die Qualität der Zusammenarbeit beeinträchtigen kann. Pettersson und Ström (vgl. 2017: 19f) untersuchten in Schweden kooperative Gespräche zwischen Regelschullehrkräften und Heilpädagog:innen. Die qualitative Studie mit 30 Teilnehmenden zeigte, dass eine gleichberechtigte Verteilung von Macht und Verantwortung sowie eine professionelle Dialogkultur zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit beitragen. Solche Gespräche waren oft von gegenseitigem Austausch und Problemlösung durch gemeinsames Fachwissen geprägt. Auch Paulsrud und Nilholm (vgl. 2023: 551) gehen ebenso auf den Machtaspekt auf der Beziehungsebene ein, kommen aber kontrastierend zu Pettersson und Ström (vgl. 2017: 19f) zum Schluss, dass es trotz ungleicher Machtverteilung zu kooperativer Entscheidungsfindung kommen kann.

Sachebene

Die Meta-Analyse von Paulsrud und Nilholm (vgl. 2023: 546) hebt hervor, dass der Austausch von Fachwissen und didaktischen Methoden zwischen Regelschullehrpersonen und sonderpädagogischen Fachkräften entscheidend für die erfolgreiche Umsetzung inklusiven Unterrichts ist. Gräsel, Fussangel und Pröbstel (vgl. 2006: 205-217) zeigen in einer deutschen Studie, dass intensivere Formen der Kooperation, wie Team-Teaching, zu einer höheren Unterrichtsqualität führen können. Ihre Untersuchung verdeutlichte somit, dass der Austausch von Fachwissen und didaktischen Methoden wesentlich zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beiträgt.

3.5.2 Ausserunterrichtliche Kooperationen

Da die SNF-Studie von Hostettler, Pfiffner, Ambord und Brunner die bisher einzige grossangelegte Untersuchung zum Thema Schulsozialarbeit in der Schweiz darstellt, wird sie hier detailliert beschrieben. Diese von 2015 bis 2019 durchgeführte und vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) finanzierte Studie umfasste mehrere Teilstudien, die auf umfangreichen quantitativen Daten basierten. Die erste Erhebung richtete sich an über 1000 Schulsozialarbeitende, Schulleitende und Lehrpersonen und fokussierte auf die Kooperation und Organisation der Schulsozialarbeit. Die zweite Erhebung befragte über 4000 Schüler:innen aus 32 Schulen zu Bekanntheit, Nutzung und Wahrnehmung der Schulsozialarbeit (vgl. Hostettler et al. 2020: 24-26). Die Daten wurden auf Schulebene gesammelt und umfassten Rückmeldungen von Schulleitenden, Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Nutzer:innen von Schulsozialarbeit in 17 Kantonen der Schweiz. Ein spezifischer Teil der SNF-Studie konzentrierte sich auf die interprofessionelle Zusammenarbeit und orientierte sich am Bronstein-Modell (siehe auch Kapitel 3.3) der interdisziplinären Zusammenarbeit, welches fünf zentrale Merkmale für eine effektive Zusammenarbeit identifiziert: Interdependenz, neu geschaffene berufliche Aktivitäten, Flexibilität, gemeinsame Zielverantwortung und Reflexion des Prozesses (vgl. Brunner et al. 2018: 38-47; vgl. Bronstein 2003: 297-306).

Organisationsebene

Schulsozialarbeit

Die Studie von Hostettler et al. identifizierte signifikante Unterschiede in der Organisation und Ausstattung der Schulsozialarbeit zwischen den Kantonen und Schulen (vgl. Hostettler et al. 2020: 198). Diese Differenzen wurden massgeblich auf zwölf Faktoren zurückgeführt. Auf organisatorischer Ebene liessen sich klare Strukturen, regelmässige Teamtreffen, die Beteiligung der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung, der Formalisierungsgrad der Zusammenarbeit sowie die Häufigkeit von Sitzungen mit der Schulleitung als wichtige Faktoren identifizieren (Hostettler et al. 2020: 200). Je mehr sich Schulleitungen aktiv bemühen, die Schulsozialarbeit zu integrieren, desto besser sind die Bedingungen für qualitativ gute interprofessionelle Kooperation (vgl. ebd.:124). In den von Baier und Heeg (vgl. Baier/Heeg 2011: 34f) untersuchten Schulen zeigt sich, dass Lehrpersonen oft unzureichend über das Angebot der Schulsozialarbeit informiert sind, was zu Missverständnissen und Kooperationshemmnissen führt. Dies äussert sich darin, dass Lehrpersonen entweder gar nicht oder falsch mit der Schulsozialarbeit kooperieren, weil ihnen unklar ist, wann und wie sie diese einbeziehen können. Dies erfordert, dass die Schulsozialarbeitenden zunächst viel Zeit aufwenden müssen, um ihr Angebot im Schulhaus bekannt zu machen und Formen und Inhalte von Kooperationen darzulegen. Auch Hostettler et al. (vgl. 2020: 79) kommen zu einem ähnlichen Schluss: für gelingende interdisziplinäre Kooperation ist die Klärung von Aufgaben Zuständigkeiten und Abläufen entscheidend. Weitere Studien in Deutschland, Norwegen und Österreich bestätigten

die Bedeutung klarer organisatorischer Strukturen und regelmässiger Teamtreffen für den Erfolg der Kooperation (vgl. Malmberg-Heimonen/Tøge/Akhtar 2023: 27-35). Die interdisziplinäre Zusammenarbeit ist desto ausgeprägter, je mehr Zeit und Möglichkeiten zur Kooperation gegeben sind (vgl. Hostettler et al. 2020: 125).

Tagesbetreuung

Schüpbach, Jutzi und Thomann (vgl. Schüpbach et al. 2012: 130) führten eine qualitative Studie an zehn Tagesschulen durch, die zeigte, dass als Gelingensbedingung eine gemeinsame Kultur sowie das Vorhandensein von informellen und formellen Kooperationsgefässen zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen der Tagesschulen entscheidend sind. Jutzi, Wicki, Züger und Hostettler (vgl. Jutzi et al. 2020: 109) untersuchten die Erfahrungen der Ganztageschulen in der Stadt Bern und unterstreichen die Wichtigkeit eines gemeinsamen pädagogischen Verständnisses und der gemeinsamen Qualitätsentwicklung im Verbund mit der gesamten Schule. Jutzi (vgl. 2018: 77) zeigte in ihrer Dissertation, dass organisatorische Herausforderungen häufig durch unklare Verantwortlichkeiten und mangelnde zeitliche Ressourcen entstehen, deren Überwindung den wahrgenommenen Kooperationsnutzen nicht wert seien. Windlinger (vgl. 2016) beschrieb in ihrem Forschungsüberblick, dass für die Förderung der interprofessionellen Kooperation eine intensive Schulentwicklung entscheidend für das Zusammenwachsen von Schule und Betreuung ist. Die Implementierung gemeinsamer Modelle fördert demnach die Strukturierung der Kooperation (vgl. Windlinger 2016: 9f). Breuer (vgl. 2015) untersuchte interprofessionelle Teams mit Lehrpersonen und Fachpersonen Tagesbetreuung an Ganztageschulen und zeigte, dass sich Statusunterschiede zwischen den Professionen erheblich auf die Qualität der Kooperation auswirken (vgl. Breuer 2015: 52f). Stampfli et al. (vgl. 2023: 99) betonten in ihrer qualitativen Längsschnittstudie, dass stabile institutionelle Rahmenbedingungen und ausreichende zeitliche Ressourcen für die Entwicklung einer erfolgreichen Kooperation zentral sind.

Persönlichkeitsebene

Schulsozialarbeit

Die Ergebnisse der Studie von Hostettler et al. zeigten, dass positive Haltungen und Offenheit gegenüber neuen Formen der Zusammenarbeit Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche Kooperation sind. Schulsozialarbeitende sehen Optimierungspotential in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, insbesondere hinsichtlich des gegenseitigen Vertrauens und deren wahrgenommener Entlastung (vgl. Hostettler et al. 2020: 199-200). Betreffend Sicherheit im Umgang mit der eigenen beruflichen Rolle stellten Hostettler et al. (vgl. 2020) zudem fest, dass je klarer sich die involvierten Kooperationspartner:innen dieser gewahr sind, desto besser auch ihre Kooperation ist (vgl. ebd.: 103).

Tagesbetreuung

Gemäss der Dissertation von Jutzi (vgl. 2018: 289) können bei den Fachpersonen der Tagesbetreuung mit Ausnahme des eigenen Rollenverständnisses keine systematischen Zusammenhänge zwischen persönlichen Ausgangsdispositionen und Einstellungen zu Kooperation der beteiligten Akteur:innen hergeleitet werden. Dennoch betont sie, dass Mitarbeitende der Tagesschule dem Austausch auch mit Unsicherheit und Skepsis begegnen (vgl. ebd.: 300). Schüpbach et al. (vgl. 2012: 131) gewichten den Einfluss von persönlichen Einstellungen und deren Auswirkungen auf die Kooperation höher als organisationale Faktoren. Speck et al. (vgl. 2011: 197) betonen, dass die kritische Reflexion der (eigenen) Berufserwartungen und -rollen der gemeinsamen Kooperation zwischen Fachpersonen der Tagesschulen und Lehrpersonen förderlich sind. Stampfli et al. (vgl. 2023: 108) folgern in ihrer Studie, dass professionsspezifische Haltungen, die interprofessionell in Aushandlungsprozessen diskutiert wurden, einen positiven Effekt auf die gemeinsame Kooperation haben.

Beziehungsebene

Schulsozialarbeit

Hollenstein zeigte in einer Studie aus Deutschland, dass eine klare Rollenverteilung und regelmässige Kommunikation entscheidend für die Beziehungsqualität sind, während hierarchische Unterschiede und unklare Zuständigkeiten zu Spannungen führten (Hollenstein 2000: 355-367). Eine Studie von Grässle und Fehlau betonte, dass die Schulsozialarbeit ohne Klärung der Beziehungsebene in ihrer täglichen Arbeit in der Schule behindert wird (vgl. Grässle/Fehlau 2021: 15). Baier und Heeg (vgl. 2011: 35) haben identifiziert, dass Lehrpersonen oft unzureichend über das Angebot der Schulsozialarbeit informiert sind und dies dazu führen kann, dass sich aus dieser Unsicherheit Missverständnisse und Spannungen in der Zusammenarbeit ergeben. Die Einhaltung der beruflichen Schweigepflicht der Schulsozialarbeit interpretieren Lehrpersonen zudem manchmal als Vorenthalten von Informationen und Misstrauen ihnen gegenüber (vgl. ebd. 79), was die Kooperation erschwert. Ähnliche Umstände konstatieren auch Hostettler et al. (vgl. 2020: 79), indem sie bemerken, dass die Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen oftmals durch Konflikte und unterschiedliche professionelle Erwartungshaltungen belastet wird. Vertrauensbildende Massnahmen, die die Beziehungsqualität verbessern, können dabei Teambildung oder auch die gemeinsame Nutzung von Ausstattung und Instrumenten sein. Beziehungsfördernd ist auch die Institutionalisierung und Formalisierung von Kommunikationsstrukturen (vgl. Grässle/Fehlau 2021: 15). Hostettler et al (vgl. 2020: 200) zeigten, dass die Qualität der Interaktionen und die Art der Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten durch mehrere zentrale Faktoren beeinflusst wird, darunter Kommunikation und Informationsaustausch, Rollenklarheit in der interdisziplinären Kooperation sowie die Unterstützung der Schulleitung für die Schulsozialarbeit. Reflexion und regelmässige Überprüfung der Zusammenarbeit fänden jedoch bisher nur selten

und kaum auf systematische Weise statt (vgl. ebd.). Vertrauen, offene Kommunikation und guter Informationsaustausch sind dabei die wichtigsten Faktoren für die erfolgreiche Kooperation zwischen den von ihnen untersuchten Berufsgruppen, identifizierten Hostettler et al. (vgl. 2020: 122f).

Tagesbetreuung

Jutzi (vgl. 2018: 281) stellte fest, dass Betreuungspersonen fast täglich informell mit Lehrpersonen interagieren, während formelle Absprachen nur etwa monatlich bis halbjährlich stattfinden. Schüpbach et al. (vgl. 2012: 122) betonten, dass zwischenmenschliche Beziehungen und eine ausgeprägte Vertrauenskultur entscheidend für den Erfolg der Ganztageschule sind. Regelmässiger persönlicher Austausch, Offenheit und Respekt stärken die Zusammenarbeit und fördern eine positive Arbeitsatmosphäre. Stampfli et al. (vgl. 2023: 104f) unterstrichen die Wichtigkeit von formellen und informellen Kooperationsgefässen für die Entwicklung der interprofessionellen Zusammenarbeit. Zudem stellten sie fest, dass die Zusammenarbeit durch die kontinuierliche Aushandlung von Zuständigkeiten und die gemeinsame Entwicklung von Orientierungen gefördert wird (vgl. ebd. 106-109). Windlinger (vgl. 2016: 14) betonte, dass regelmässige Koordinationstreffen und klar definierte Kommunikationskanäle die Zusammenarbeit stärken. Breuer (vgl. 2015: 47f) zeigte, dass Vertrauen und Kommunikation wesentliche Elemente für die Entwicklung starker Kooperationsbeziehungen sind und dass sich aufgrund des erlebten Statusunterschieds Fachpersonen der Tagesbetreuung von den Lehrpersonen weniger geschätzt fühlen (vgl. ebd.:52)

Sachebene

Schulsozialarbeit

Ambord et al. (vgl. 2018) zeigten, dass die subjektive soziale Belastung der Lehrpersonen durch die Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeitenden reduziert werden kann, was zu besserer Unterstützung der Schüler:innen und höherer Unterrichtsqualität führen kann. Zudem empfehlen sie den gemeinsame Besuch von Angeboten im Weiterbildungs- aber auch bereits im Ausbildungsbereich (vgl. Ambord et al. 2018: 59). Labhard (vgl. 2020: 160-190) verdeutlichte, dass die intensive Zusammenarbeit im regelmässigen Austausch zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden dazu führt, dass eine transdisziplinäre Wissensintegration umgesetzt wird, die über vorhandene Denkweisen der Fachpersonen hinausgeht und somit Zuständigkeiten neu konstruiert werden können.

Tagesbetreuung

Urban (vgl. 2022: 39) betonte in seiner Untersuchung, dass die multiprofessionelle Kooperation nicht nur durch unterschiedliche Rollen und Verantwortlichkeiten, sondern auch durch das Zur-Verfügung-Stellen möglichst vielfältiger Erfahrungen und Wissensbestände geprägt ist. Eine gemeinsame Wissenskonstruktion findet hingegen – ausser beim

Informationsaustausch – gemäss Jutzi (vgl. 2018: 287) jedoch nur selten statt. Speck et al. (vgl. 2011: 196) haben in ihrer Studie festgestellt, dass sich Lehrpersonen und ausserunterrichtliche Kooperationspartner:innen in der Praxis häufig an einem pragmatischen Kooperationsbegriff der lose gekoppelten Zusammenarbeit orientieren. Breuer (vgl. 2015: 66f) betonte, dass klare fachliche Zuständigkeiten und kontinuierlicher Wissensaustausch und -transfer entscheidend sind für den Erfolg der Kooperation.

4 Methodisches Vorgehen

In den vorhergehenden Kapiteln wurde zunächst der aktuelle Forschungsstand durch eine umfassende Literaturrecherche erarbeitet. Diese systematische Aufarbeitung ermöglicht es, erste Grundannahmen und weiterführende Fragen zum Thema abzuleiten und zu schärfen (vgl. Flick, 2016: 63). In den nachfolgenden Kapiteln wird das Forschungsdesign detailliert dargestellt, einschliesslich des Vorgehens bei der Datenerhebung und -auswertung nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. Basierend auf der Fragestellung der vorliegenden Arbeit wird für die weitere Untersuchung ein qualitatives Forschungsdesign präferiert. Um ein Phänomen auf eine flexible und offene Art zu untersuchen, eignet sich ein qualitativer Forschungsansatz besonders (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2019: 17). Die Herausforderung dieser Arbeit liegt darin, die Bearbeitung der Forschungsfrage methodisch strukturiert und eingegrenzt zu bearbeiten, währenddem gleichzeitig mit möglichst grosser Offenheit an den zu beforschenden Gegenstand herangetreten werden soll (vgl. Häder 2019: 66). Mit qualitativer Forschung wird der Fokus auf die Lebenswelt der Menschen gerichtet. Sie vermittelt ihre Perspektiven und trägt, indem sie Prozesse, Interpretationsmuster und Strukturen sichtbar macht, zu einem tieferen Verständnis der sozialen Wirklichkeit bei (vgl. Flick et al. 2019: 14).

4.1 Fragestellungen

Die eingangs formulierte Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit lautete:

"Welchen Beitrag leisten Akteur:innen aus unterschiedlichen Professionen im System Schule zur Bekämpfung von Mobbing und wie schätzen sie die interprofessionelle Zusammenarbeit ein?"

Aufgrund von Theorie und Empirie wurde die Fragestellung ausdifferenziert. In einem ersten Frageteil sollen Fragen zur Häufigkeit und zur Zusammenarbeit im Kontext der Antimobbingarbeit beantwortet werden. Der zweite Teil geht entlang des in Kapitel 3.4 dargestellten Modells von Wocken (vgl. 1988) vertieft der Frage nach der Qualität der interdisziplinären Kooperation nach. Aufgrund der grossen Forschungslücke in diesem Bereich soll die Kooperation von jeweils vier unterschiedlichen Professionen an drei Schulen beleuchtet werden.

Häufigkeit des Einbezugs und Zusammenarbeit entlang der Handlungsebenen und -formen der AMA (siehe Tabelle 1: 16 Felder-Matrix)

- Wie schätzen die verschiedenen Professionen die Häufigkeit ihres Einbezugs in die unterschiedlichen Handlungsebenen und Handlungsformen der Anti-Mobbing-Arbeit ein?
- Wie schätzen die verschiedenen Professionen die Häufigkeit der Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen in den unterschiedlichen Handlungsformen der Anti-Mobbing-Arbeit ein?
- Inwiefern gibt es bezüglich dieser Einschätzungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schulen und Professionen?

Qualitative Analyse der Zusammenarbeit entlang der vier Ebenen der Zusammenarbeit nach Wocken (vgl. 1988)

- Wie wird an den einzelnen Schulen die Kooperation entlang der vier Ebenen nach Wocken eingeschätzt?
- Wo sehen die Befragten positive und wo negative Aspekte der Kooperation? Wo sehen sie Entwicklungsbedarfe?
- Inwiefern lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schulen identifizieren?
- Wie schätzen die einzelnen Professionen die Zusammenarbeit mit den drei anderen Professionen entlang der vier Ebenen nach Wocken ein?
- Wo sehen sie positive und wo negative Aspekte? Wo sehen sie Entwicklungsbedarfe?
- Inwiefern lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Professionen identifizieren?

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe dieser Untersuchung besteht aus verschiedenen Fachpersonen, die an drei unterschiedlichen Schulen jeweils gemeinsam tätig sind. Es wurden Klassenlehrpersonen (KLP), Fachpersonen der Integrativen Förderung (IF), Schulsozialarbeitende (SSA) und Fachpersonen der Tagesbetreuung (FPT) befragt, um ein umfassendes Bild der interprofessionellen Kooperation und der Antimobbingarbeit an drei Schulen zu erhalten. Die drei Schulen wurden vom Autor aufgrund ihrer geografischen Nähe zueinander, der ähnlichen Grösse und des vergleichbaren Sozialindex ausgewählt. Zudem versprach er sich wegen vorgängig erfolgter Projektarbeit mit den Zielschulen einen erleichterten Feldzugang. Die Schulleitungen der jeweiligen Schulen wurden telefonisch über das Vorhaben informiert, anschliessend wurde ihre Einwilligung schriftlich festgehalten. Die Schulleitungen händigten dem Verfasser der Arbeit eine Liste mit möglichen Kontaktpersonen aus. Die Fachpersonen der drei Schulen wurden vorgängig per Mail über das Forschungsvorhaben informiert und zur aktiven Mitwirkung angefragt. An der Teilnahme interessierte Personen konnten sich anschliessend per Mail melden und ihre Verfügbarkeit für einen Interviewtermin in einem Onlinekalender vermerken. Die

Selektion des Samples erfolgte daher nach dem Kriterium des Interesses der Fachpersonen am Forschungsthema sowie an der Verfügbarkeit zur Teilnahme an den Interviews. Insgesamt konnten so zwölf Fachpersonen rekrutiert werden. Davon werden sieben Personen als weiblich und fünf Personen als männlich wahrgenommen. Eine Person verfügt über einen EFZ-Abschluss (FPT), zwei Personen haben einen HF-Abschluss (FPT), sechs Personen weisen einen BA (KLP und SSA) und drei Personen einen MA vor (IF). Die Anzahl Dienstjahre innerhalb des Samples streut von vier bis fünfundzwanzig Jahren (Mittelwert= 12.9 Jahre, Median= 10 Jahre), während die Anzahl auf der aktuellen Stelle geleisteter Jahre von 1 bis 14 variiert (Mittelwert= 5.4 Jahre, Median= 4 Jahre).

4.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Schritten. Für den ersten Teil der Befragung wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt und vor dem Interviewtermin verschickt. Für die Befragung vor Ort wurde ein Interviewleitfaden vorbereitet. Nachfolgend werden die beiden Instrumente und Auswertungsverfahren beschrieben.

4.3.1 Fragebogen

Unmittelbar nach erfolgter Zusage für die Befragung wurde den teilnehmenden Akteur:innen per Mail ein Selbsteinschätzungsbogen in Form eines Excel-Sheets zugestellt (siehe Anhang 8.1). Dieser standardisierte Fragebogen wurde eingesetzt, um die Selbsteinschätzungen der Fachpersonen hinsichtlich ihres Einbezugs in verschiedene Handlungsformen und -ebenen der Antimobbingarbeit zu erfassen und um erste Anhaltspunkte über eingeschätzte Häufigkeiten und Qualität der Kooperationen zu erlangen. Da ein vollständiger Rücklauf aller Selbsteinschätzungen vor den jeweiligen Interviewterminen erreicht wurde, konnten so schon vor dem Gespräch erste Annahmen gewonnen werden, die während des Interviews anschliessend noch individuell vertieft werden konnten. Der Selbsteinschätzungsbogen wurde vorab von zwei Fachpersonen getestet, die nicht an der Befragung teilnahmen. Aufgrund der Rückmeldungen wurde der Bogen angepasst. Insbesondere wurden die einleitenden Fragen verständlicher und nachvollziehbarer gestaltet und anstelle von Zahlenwerten (1-4) wurden deskriptive nominale Werte («nie», «selten», «gelegentlich», «oft») eingesetzt. Um Eingabefehler zu vermeiden, wurde die Tabelle mittels «bedingter Formatierung» und «Drop-Down-Menüs» in den einzelnen Feldern erstellt. Nach erfolgter Auswahl einer Antwortmöglichkeit wurde dem Feld zudem durch Excel automatisch eine Farbe zugewiesen, was die Lesbarkeit deutlich verbesserte und der Visualisierung für die gezielten Nachfragen im qualitativen Interviewteil diente.

4.3.2 Qualitatives Expert:innen-Interview

Im Nachgang und basierend auf Aspekten der Selbsteinschätzungen (z.B. unter Kapitel 5.3.1) wurde eine mündliche Befragung im Rahmen eines problemzentrierten, leitfadengestützten Expert:innen-Interviews (vgl. Witzel 1989: 227-256) durchgeführt, um tiefere Einblicke in die interprofessionelle Zusammenarbeit und die spezifischen Erfahrungen der einzelnen

Fachpersonen zu gewinnen. Laut Witzel (vgl. 1982: 70) ermöglicht die Problemzentrierung das Aufdecken komplexer Vermittlungsprozesse von Bewertungs- und Handlungsmustern. Problemzentrierte Interviews sind nach Lamnek (vgl. 2005: 364) und Mayring (vgl. 2002: 71) besonders geeignet für theoriegeleitete Forschung mit relativ spezifischen Fragestellungen. Mayring (vgl. ebd.: 70) betont, dass diese Methode ideal sei, wenn bereits umfangreiches Wissen über das Untersuchungsobjekt vorhanden sei und präzise, spezifische Fragen im Fokus stünden.

Die Interviews selbst folgten einem halbstandardisierten und teilstrukturierten Ansatz, der es dem Interviewer ermöglichte, flexibel auf die Antworten der Teilnehmenden einzugehen und weiterführende Fragen zu stellen. Die Befragten wurden einerseits zu Erzählungen angeregt aber auch mit fachspezifischen Detailfragen konfrontiert.

Der *Leitfaden* (vgl. Anhang 8.2) für die Interviews beinhaltete, nebst einem Frageblock zur Vertiefung der wahrgenommenen AMA aus dem Fragebogen, Fragen zu den vier Ebenen der Zusammenarbeit (Organisations-, Persönlichkeits-, Beziehungs- und Sachebene) nach Wocken (vgl. 1988). Bei den *übergeordneten Fragen zur AMA* wurden die Befragten mit einer Visualisierung ihrer Angaben aus dem Selbsteinschätzungsbogen konfrontiert. Sie erhielten die Gelegenheit, Erklärungen für die Einschätzung abzuliefern und Angaben zum Kontext zu machen und die AMA an ihrer Schule einzuschätzen.

Die Fragen zur *Zusammenarbeit mit einzelnen Akteur:innen* entlang der Ebenen von Wocken (vgl. 1988) wurden jeweils allen Kooperationspartner:innen gestellt und sie mussten sich zur Kooperation mit den drei anderen Professionen äussern. Die Befragten schätzten jeweils ein, was in den Kooperationen gut bzw. weniger gut verläuft und wo sie Entwicklungsbedarf sehen. Dies schien sinnvoll, um ein umfassendes Bild über die Kooperationsnetzwerke an den einzelnen Schulen sowie der einzelnen Akteur:innen zu erhalten. Um eine «teilweise Standardisierung» – sprich in diesem Fall eine Vergleichbarkeit und Quantifizierbarkeit – zu erreichen, die mit dem Interviewleitfaden hergestellt werden soll, wurden den Interviewten dieselben Leitfragen in der gleichen Reihenfolge gestellt und jeweils gleich häufig nach Pro und Contra-Argumenten gefragt.

Weitere Fragen, die sich aus der Situation ergaben und die eine spontane Vertiefung der von den Interviewten genannten Aspekte ermöglichten, trugen ausserdem zum besseren Gesprächsfluss bei (vgl. Mayring 2002: 70). Der Interviewleitfaden wurde vorgängig mit einer SSA getestet und anschliessend weiterentwickelt und gekürzt.

Der *Ablauf und die Aufbereitung* der Interviews erfolgten, indem nach der Begrüssung und vor Beginn des Interviews einige Worte ausgetauscht wurden, um eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Anschliessend wurden Einwilligungserklärungen und Informationen zum Umgang mit der Datenbearbeitung und -archivierung bereitgestellt und von den Teilnehmenden unterzeichnet. Datenschutz und Vertraulichkeit sind für die Durchführung von Befragungen von

grosser Bedeutung (vgl. Helfferich 2011: 190). Daraufhin wurde der Interviewablauf sowie letzte Fragen dazu geklärt. Sämtlichen Befragten wurde der Leitfaden als zusätzliche Orientierungshilfe zur Verfügung gestellt. Die Interviews dauerten zwischen 55 und 70 Minuten. Das Interview selbst wurde, sofern die Fachperson zustimmte, in Schriftsprache geführt, um die anschliessende Transkription zu erleichtern. Mittels Sprachmemo-App wurde das Interview als Audiodatei mit dem Handy aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Dabei wurden der sprachliche Stil geglättet sowie Dialektmerkmale – bis auf wenige unumgängliche Ausnahmen – entfernt (vgl. Mayring 2002: 91). Um Authentizität zu wahren, blieben daher einzelne typische Dialektausdrücke erhalten. Um die Lesbarkeit zu verbessern, wurde auf kommentierte Transkriptionen verzichtet (vgl. ebd.: 92). Sprechpausen wurden jedoch als solche markiert. Alle Namen von Personen und Organisationen wurden anonymisiert, und explizite Hinweise auf die Identität der Befragten wurden abgeändert. Während der Befragung wurden verschiedene Methoden eingesetzt. Nach der Einleitung und den allgemeinen Sondierungs- und Leitfadenfragen begann die Phase der „spezifischen Sondierung“, in welcher der Interviewer die Erzählsequenzen und Darstellungsvarianten der Befragten verständnisgenerierend nachzuvollziehen versuchte (vgl. Lamnek 2005: 365). Witzel (vgl. 1989: 244-250) empfahl dafür drei Techniken: Bei der *Zurückspiegelung* bietet der Interviewer den Befragten eine Interpretation der geäusserten Aussagen an, die diese dann überprüfen, anpassen und korrigieren können; durch *Verständnisfragen* können unklare oder widersprüchliche Aussagen der Befragten präzisiert werden; bei der *Konfrontation* werden die Befragten direkt mit Widersprüchen und Unstimmigkeiten konfrontiert, wobei hier Vorsicht geboten ist, um das Interviewklima nicht zu gefährden. Nach dem Interview wurde die Aufzeichnung selbst codiert und anonymisiert. Anschliessend wurde ein kurzes Postscriptum verfasst, das die Gesprächsinhalte vor und nach dem Einschalten des Aufnahmegeräts sowie gegebenenfalls Informationen zu speziellen Rahmenbedingungen und nonverbalen Reaktionen (wie Mimik und Gestik) des Befragten dokumentiert (vgl. Lamnek 2005: 367; vgl. Witzel 1982: 92). Dieses Postscriptum lieferte spätere wertvolle Daten, die dazu beitrugen, einzelne Teile des Gesprächs besser zu verstehen und das Gesamtbild abzurunden (vgl. Witzel 1982: 92).

4.4 Datenauswertung

4.4.1 Deskriptive Fragebogenauswertung

Die quantitativen Daten aus den Fragebögen wurden deskriptiv ausgewertet, um von den Fachpersonen in einem ersten Schritt die Häufigkeiten des eigenen Einbezugs sowie die Häufigkeit der Kooperationen mit anderen Professionen in den Handlungsformen und Handlungsebenen der Antimobbingarbeit zu ermitteln. Diese Auswertungsform lieferte einen ersten Überblick über die allgemeinen Tendenzen und Muster in der Zusammenarbeit der Befragten an ihrem Schulstandort und bot eine gute Basis als Gesprächseinstieg für die anschliessende Interviewbefragung.

4.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der qualitativen Daten wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2015) und Kuckartz/Rädiker (vgl. 2022) gewählt. Diese Methode eignet sich besonders gut, um strukturierte aber dennoch offene Analyseprozesse zu ermöglichen. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht es, die Daten systematisch zu kategorisieren und zu interpretieren, um tiefere Einsichten in die Thematik der Antimobbingarbeit und der interprofessionellen Kooperation zu gewinnen. Die Daten wurden in mehreren Schritten kodiert und kategorisiert, um zentrale Themen und Muster zu identifizieren (vgl. Schreier 2014: Abs. 35/56). Sowohl für Mayring (vgl. 2002; vgl. 2015) als auch für Kuckartz und Rädiker (vgl. 2022) steht die Interpretation und Analyse des Quellmaterials im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Ansätzen liegt darin, dass Mayring die Methode strikt theoriebasiert anwendet, während Kuckartz und Rädiker auch eine induktive Bildung von Kategorien ermöglichen (vgl. Schreier, 2014: Abs. 2). Bei der vorliegenden Untersuchung bot es sich aufgrund des bereits vorgestellten theoretischen Rahmens und der halbstandardisierten und teilstrukturierten Interviewanlage an, sowohl deduktiv als auch induktiv an das Datenmaterial heranzugehen. Die Transkripte wurden daher anhand der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse von Kuckartz und Rädiker (vgl. 2022: 132) ausgewertet.

Die qualitative Inhaltsanalyse erfolgte dabei in mehreren Schritten: Zunächst wurden die Transkripte in die Software MAXQDA importiert. Die Software ermöglichte anschliessend eine effiziente und systematische Bearbeitung hinsichtlich Erstellung, Übersicht und Verwaltung der einzelnen Haupt- und Subkategorien sowie der Codes. Danach wurden die relevanten Textstellen im Transkript in Form von Memos bestimmt, um die Analyseeinheiten festzulegen. Daraufhin erfolgte die deduktive und induktive Kategorienbildung. Die Hauptkategorien wurden basierend auf von den vier Ebenen in Wockens Modell (vgl. 1988) entwickelt und folgten dabei einer Systematik, die unterscheidet, was auf Organisations-, Persönlichkeits-, Beziehungs- und Sachebene gut funktioniert, was nicht funktioniert und welche Entwicklungen erforderlich sind.

Das Kategoriensystem inklusive Definitionen, Ankerbeispielen und Codierregeln der 11 Hauptkategorien ist im Anhang unter Kapitel 8.3 zu finden. Insgesamt wurden aus diesen neunzehn Kategorien 132 Subkategorien gebildet, damit die Aussagen jeder einzelnen der vier Professionen über jeweils jede andere Profession differenziert erfasst und miteinander verglichen werden konnten. Im nächsten Schritt wurde das Material Zeile für Zeile durchcodiert und unmittelbar in Form von «In-Vivo-Codes» als Subkategorie den jeweiligen Hauptkategorien zugeordnet. Dabei wurde jeder Code in seiner entsprechenden Subkategorie pro Frage maximal einmal erfasst, damit die Ergebnisse zwischen den Interviewten besser verglichen werden können. Um die Qualitätssicherung zu gewährleisten, wird empfohlen, von mindestens einer weiteren Person zusätzliche Codierungen vornehmen zu lassen (Inter-coder-

Übereinstimmung) (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022: 137). Da der Autor jedoch keine Zweitperson hinzuziehen konnte, wurde eine uncodierte Kopie eines Transkripts im Abstand von zwei Wochen erneut codiert, um die Übereinstimmung der beiden Durchgänge zu überprüfen (Intracoder-Übereinstimmung). Anschliessend wurden die beiden codierten Projekte in MAXQDA zusammengeführt und abschliessend alle codierten Textsegmente, die der gleichen Hauptkategorie zugeordnet werden konnten, zusammengeführt. Danach wurden die Inhalte innerhalb der Kategorien verdichtet, um eine Zusammenfassung der Subkategorien zu erreichen. Im Anschluss daran wurde das vollständige Kategoriensystem mit den korrespondierenden Codes sowie der entsprechenden Anzahl Nennungen aus MAXQDA nach Excel exportiert und dort in Form von Tabellen hinsichtlich Ebene Schulen sowie separat auf Ebene der einzelnen Professionen aufbereitet und für die Ergebnispräsentation vorbereitet. Um Rückschlüsse auf die Identität der Personen zu verhindern, wurde bewusst auf die Darstellung individueller Aussagen verzichtet. Dadurch wird lediglich ersichtlich, welche Themen beispielsweise in Schule 1 auf Sachebene besprochen wurden, ohne jedoch preiszugeben, welche Person welche Aussage gemacht hat. Gleiches gilt für die Darstellungen auf der Professionsebene. Abschliessend wurden die präsentierten Ergebnisse diskutiert und in Bezug auf die Forschungsfrage analysiert.

5 Ergebnisse

«Jeder Schulstandort ist ein eigenes Universum.» (Interview 1.4 FPT, Pos.89)

Im folgenden Kapitel werden zuerst die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen entlang der einzelnen Schulen separat präsentiert, anschliessend werden die Ergebnisse der Expert:innen-Interviews entlang der Kategorien von Wockens Kooperationsmodell (vgl. 1988) nach Professionen separat dargestellt. Aus Anonymisierungsgründen werden die Aussagen der einzelnen Akteur:innen nicht detailliert dargestellt.

5.1 Schule 1

5.1.1 Selbsteinschätzung der Einbezugshäufigkeiten in der Antimobbingarbeit entlang der Handlungsformen und Handlungsebenen

Tabelle 4 (siehe unten) zeigt die Selbsteinschätzungen der befragten Personen hinsichtlich ihrer Einschätzung, wie häufig sie in verschiedenen Handlungsebenen (Individuum, Klasse, Schule, Eltern) und Handlungsformen (Sensibilisierung, Prävention, Intervention, Nachsorge) im Bereich der Antimobbingarbeit (AMA) einbezogen werden. Zusammenfassend für Schule 1 kann gesagt werden, dass sich die SSA die umfassendste Einbindung in alle Handlungsformen und -ebenen zuschreibt, insbesondere auf Schulebene. Die befragte Lehrperson hebt ihren eigenen Einbezug besonders in den Bereichen Sensibilisierung und Prävention auf individueller, Klassen und Schulebene hervor. Die IF sieht sich selbst «gelegentlich» an

sensibilisierenden und präventiven Massnahmen beteiligt, wohingegen sie bei Intervention und Nachsorge «selten» bis «nie» einbezogen werde. Die FPT betrachtet sich in allen Handlungsformen und -ebenen am wenigsten eingebunden. Am ehesten fühlt sie sich bei Interventionen auf individueller Ebene einbezogen. Die häufigste Einbindung erfolgt gemäss den Selbsteinschätzungen in der Präventionsarbeit, während die Nachsorge insgesamt weniger häufig thematisiert wird. Elternarbeit wird vornehmlich in der Sensibilisierung und Prävention verortet. Dabei schätzt sich von den Befragten die KLP als am meisten einbezogen ein.

Befragte Person	HANDLUNGSFORM					
	Sensibilisierung	Prävention	Intervention	Nachsorge		
LP 1.1	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	selten	Individuum	HANDLUNGSEBENE
LP 1.1	oft	oft	gelegentlich	selten	Klasse	
LP 1.1	gelegentlich	gelegentlich	selten	nie	Schule	
LP 1.1	gelegentlich	gelegentlich	selten	selten	Eltern	
IF 1.2	selten	gelegentlich	selten	selten	Individuum	
IF 1.2	nie	selten	nie	nie	Klasse	
IF 1.2	nie	gelegentlich	nie	nie	Schule	
IF 1.2	nie	nie	nie	nie	Eltern	
SSA 1.3	selten	selten	gelegentlich	gelegentlich	Individuum	
SSA 1.3	selten	selten	gelegentlich	gelegentlich	Klasse	
SSA 1.3	oft	oft	oft	oft	Schule	
SSA 1.3	selten	selten	selten	selten	Eltern	
FPT 1.4	selten	selten	gelegentlich	selten	Individuum	
FPT 1.4	nie	nie	nie	nie	Klasse	
FPT 1.4	selten	nie	nie	nie	Schule	
FPT 1.4	nie	selten	selten	nie	Eltern	

Tabelle 2: Selbsteinschätzungen «Häufigkeit des Einbezugs in AMA», Schule 1

5.1.2 Selbsteinschätzung der interprofessionellen Kooperationshäufigkeiten in der Antimobbingarbeit entlang der Handlungsformen

Gemäss Selbsteinschätzungen in Tabelle 5 (siehe unten) wird deutlich, dass sich die befragte Lehrperson am häufigsten in die interprofessionelle Zusammenarbeit mit den jeweils anderen Fachpersonen eingespannt sieht. Die SSA bewertet die Häufigkeit ihrer Kooperationen in allen Handlungsformen insgesamt höher, wobei sie aber den höchsten Wert der interprofessionellen Zusammenarbeit mit anderen SSA zuschreibt. Ebenfalls am stärksten gewichtet die FPT die Zusammenarbeit in der AMA innerhalb des eigenen Teams. Kooperationen finden gemäss ihr höchstens «gelegentlich» mit Lehrpersonen statt. Diese Einschätzung teilen auch die anderen Fachpersonen. So finde die Zusammenarbeit mit den FPT auf allen Handlungsebenen der AMA «selten» (KLP und SSA) bis «nie» (IF) statt. Insgesamt am wenigsten Kooperation mit anderen Fachpersonen erlebt die IF, die auch bezüglich der interprofessionelle Zusammenarbeit die tiefsten Werte erreicht.

Befragte Person	HANDLUNGSFORM					
	Sensibilisierung	Prävention	Intervention	Nachsorge		
LP 1.1	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	selten	Lehrperson	PROFESSIONEN
LP 1.1	oft	oft	oft	gelegentlich	IF	
LP 1.1	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	SSA	
LP 1.1	selten	selten	selten	selten	FPT	
IF 1.2	nie	selten	selten	selten	Lehrperson	
IF 1.2	nie	selten	selten	selten	IF	
IF 1.2	nie	nie	selten	selten	SSA	
IF 1.2	nie	nie	nie	nie	FPT	
SSA 1.3	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	Lehrperson	
SSA 1.3	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	IF	
SSA 1.3	oft	oft	oft	oft	SSA	
SSA 1.3	selten	selten	selten	selten	FPT	
FPT 1.4	nie	nie	gelegentlich	selten	Lehrperson	
FPT 1.4	nie	nie	selten	selten	IF	
FPT 1.4	nie	nie	nie	nie	SSA	
FPT 1.4	gelegentlich	gelegentlich	oft	gelegentlich	FPT	

Tabelle 3: Selbsteinschätzung der Häufigkeiten interprofessioneller Kooperation, Schule 1

5.1.3 Übergeordnete Einschätzungen der Kooperationen in Schule 1

Die Ergebnisse der differenzierten Analysen der Aussagen der vier Interviewten entlang der vier Kooperationsebenen nach Wocken (vgl. 1988) finden sich in Tabelle 6 am Ende dieses Kapitels. Im Folgenden werden die zentralen Aussagen prägnant zusammengefasst.

„Wenn ich von anderen Schulhäusern das höre, so meine Kolleginnen und Kollegen staunen, was wir hier alles machen können. Es ist schon sehr cool, eine hohe Bereitschaft sich Themen zu widmen, die nicht unmittelbar mit dem Unterricht zu tun haben. Ich bin seit fünf Jahren hier und ich habe das Gefühl, dass die Bereitschaft immer gewachsen ist.“ (Interview 1.2 IF, Pos. 9)

Was läuft gut?

Auf der *Organisationsebene* wird von den Interviewten am deutlichsten positiv hervorgehoben, dass Mobbing ernst genommen wird und dass die Kooperation und der Einbezug von anderen Fachpersonen gut funktioniert. Für schwerwiegende Fälle sei eine strukturierte Vorgehensweise existent. Ein gemeinsames Problemverständnis und eine hohe Bereitschaft am Thema AMA zu arbeiten wird auch mehrfach genannt. Die Kommunikation sowie die Bereitstellung personeller Ressourcen werden als ausreichend angesehen.

Betreffend *Persönlichkeitsebene* werden das «Sich-als-Einheit-Verstehen» sowie gleichermaßen die Anerkennung unterschiedlicher Meinungen betont. Eine gleichberechtigte Stimme zu haben, gemeinsam Haltungen entwickeln zu können sowie zu wissen, wie die anderen

Fachpersonen funktionieren und diese jeweils im eigenen Handeln mitzudenken, wird ebenfalls genannt. Als gemeinsame Grundhaltung werden gute Intentionen und auch Pflichtbewusstsein aufgezählt.

Auf *Beziehungsebene* werden am häufigsten geklärte Zuständigkeiten und Rollen als Gelingensfaktoren benannt. Die gemeinsamen beruflichen Erfahrung und Eingespieltheit, die gemeinsam entwickelten Haltungen sowie die gegenseitige Anerkennung der Fachlichkeit heben die interviewten Fachpersonen der Schule 1 hier ebenfalls hervor. Als weitere Stärken nennen sie gelebte Präsenz, gemeinsamen Fokus und Kommunikation.

Die Expertise der SSA wird auf *Sachebene* am häufigsten betont. Die konkrete gemeinsame Zusammenarbeit in der AMA, der Einbezug der Schulleitung «am Runden Tisch» sowie die Verantwortungsübernahme relevanter Akteur:innen wird von den Fachpersonen unterstrichen. Der Einbezug von Sorgeberechtigten, die Klärung von Zuständigkeiten und eine gute Zeitplanung sowie der umsichtige Einsatz von Ressourcen und ein gemeinsames Verständnis von Mobbing werden ebenfalls mehrfach genannt.

Was läuft nicht gut?

„Das eine ist die Kommunikation betreffend. Wer muss dann wann, wie, mit wem kommunizieren, wenn etwas passiert ist? Wer fühlt sich wie zuständig? Ist es die Klassenlehrperson oder auch von der Schulsozialarbeit, was hat die Schulsozialarbeit schon gemacht? Die Übergabe auch von der Lehrperson oder von uns untereinander... das ist sehr viel ungewiss, oft.“ (Interview 1.4 FPT, Pos. 14)

Auf *Organisationsebene* werden professionsübergreifend am häufigsten Schwierigkeiten mit dem Informationsfluss und der Kommunikation genannt. Der Umgang mit unterschiedlichen Zielen und Tempi in der AMA sowie zu wenig Möglichkeiten für Austausch und generell zu wenig Ressourcen werden ebenfalls häufig benannt. Die mangelnde Einführung neuer Mitarbeitenden in die AMA, fehlende Rollenklärungen und herausfordernde Gruppensettings werden mehrfach aufgezählt. Der Umgang mit Datenschutz, einseitige Kontaktaufnahmen und fehlende gemeinsame Einschätzungen werden von den Fachpersonen als weitere Schwierigkeiten in ihrer Zusammenarbeit identifiziert.

Am kritischsten bewertet wird auf der *Persönlichkeitsebene*, wenn andere Fachpersonen Mobbing herunterspielen oder gar eine Opfer-Täter:innen-Umkehr stattfindet. Vereinzelt moniert wird unter anderem ausserdem der Umgang mit Widerständen von Fachpersonen, der Umgang mit der Schweigepflicht und dass es grosse Unterschiede in der Einschätzungsqualität in der AMA gibt.

Auf der *Beziehungsebene* wird am meisten ein fehlendes Rollenverständnis bemängelt. Ausserdem wird der Infofluss beanstandet. Zudem sei Raum für gemeinsames Üben sowie Verständnis für übergeordnete Zusammenhänge nicht ausreichend vorhanden. Grosse Erfahrungsunterschiede in der AMA, fehlende Zeitressourcen, Einzelkämpfertum, fehlende

Kontakte und unklares Vorgehen sind weitere Gründe, die hier als hinderliche Faktoren erwähnt werden.

Betreffend *Sachebene* werden das fehlende Einbezogenwerden, das «Im-Fokus-Behalten» sowie die interne Koordination in der AMA beanstandet. So wird auch das Fehlen grundsätzlicher Rollendefinitionen und die Übernahme des Leads in der AMA ohne Einbezug der Schulleitung mehrfach kritisch benannt.

Welche Weiterentwicklungen sind notwendig?

„Im Alltag gibt es kleinere Dinge, oder auch Dinge, die vorkommen in der Schule, die dann zu uns kommen, dort ist es eher... Da ist noch sehr viel Handlungsbedarf... Ich würde mir wünschen, dass wenn irgendein Vorfall ist, wenn sie «schlegeln» oder so. Und die wissen ja auch, die kommen dann zu uns rüber, dass man dort wie «heads up» im Fall...ein schnelles Telefon oder wir könnten das auch wie weiter bearbeiten oder umgekehrt, das versuchen wir dann auch zu machen, wenn etwas passiert ist, gehen wir dann schnell rüber und sagen, im Fall, die zwei oder der hat das gemacht oder so. Und dort hat es noch sehr viel Optimierungsmöglichkeiten. In der Zusammenarbeit.“ (Interview 1.4 FPT, Pos. 4)

Die Schaffung einer gemeinsam gelebten Schulhauskultur, regelmässige Weiterbildungen im Gesamtkollegium, mehr Zeitressourcen, regelmässiger Austausch und klarere Rollenklarheit werden von den Fachpersonen professionsübergreifend auf *organisationaler Ebene* am meisten genannt.

Auf der *Beziehungsebene* wird eine Schärfung der gemeinsamen Einschätzungsqualität, mehr Koordination der Zusammenarbeit innerhalb der AMA und eine gezielte Einführung neuer Mitarbeitenden in die AMA als Weiterentwicklungen genannt. Kollegiale Beratungen, Gemeinsames In-Kontakt-Kommen, positive Erfahrungen zu sammeln, sowie sich auf fachfremde Themen einzulassen, sind weitere Bedürfnisse, die in dieser Hinsicht geäußert werden.

Die Optimierung von Methoden und Tools sowie das Entwickeln einer gemeinsamen Haltung und Sprache als Schule wird auf der *Sachebene* am meisten aufgezählt. Das Pflegen von mehr Austausch, die Optimierung der Abläufe in der AMA sowie mehr Wissenstransfer im Kollegium sind weitere Aspekte die betreffend Weiterentwicklungen auf Sachebene mehrfach genannt werden.

UMGEBUNG Organisationsebene	112	ICH Persönlichkeitsebene	23	WIR Beziehungsebene	72	ES Sachebene	67
Was läuft gut?	36	Positive Haltungen ggü andere Fachpersonen	10	Was läuft gut?	29	Was läuft gut?	34
Mobbing ernst nehmen	8	Einheit	2	Zuständigkeiten und Rollen geklärt	8	SSA bringt Expertise	7
Kooperation	6	Anerkennung unterschiedliche Herausforderungen	2	Eingespiehltheit/Berufliche Erfahrung	3	Konkrete gemeinsame Zusammenarbeit	5
Einbezug andere Fachperson	6	Gleichberechtigte Stimme	1	Gemeinsame Haltung	3	Runde Tische mit Schulleitung	4
Zunahme Anfragen	3	Haltungen gemeinsam entwickeln	1	Gegenseitige Anerkennung Fachlichkeit	3	Verantwortungsübernahme	3
Schwerwiegende Fälle laufen gut	3	Gute Intention wichtiger als gemeinsames Vorgehen	1	Präsenz/Nähe	2	Zeitplanung	2
Motivation/Bereitschaft	2	Pflichtbewusstsein	1	Aktualität	2	Zuständigkeiten	2
Gemeinsames Problemverständnis	2	Wissen, wie die anderen ticken, ist wertvoll	1	Fokus	2	Einbezug Sorgeberechtigte	2
Freiwilligkeit	1	Andere mitdenken	1	Kommunikation	2	Einsatz Ressourcen	2
Kurze Wege	1	Kritische Haltungen ggü andere Fachpersonen	13	Mehrperspektivität	1	Gemeinsames Verständnis Mobbing	2
Physische Präsenz Erwachsene	1	Mobbing herunterspielen	4	Eingebundenheit	1	Bedachtheit	1
Kommunikation	1	Opfer-Täter: innen-Umkehr	2	Durch Beziehung in Kooperation kommen	1	Mehrperspektivität	1
Unterschiedlicher Blick AMA	1	Schweigepflicht	1	Gemeinsame Arbeitsgruppe	1	Aktualität des Fachwissens	1
Genügend personelle Ressourcen	1	Nichtwissen über Haltungen Anderer	1	Was läuft nicht gut?	21	Gehör finden	1
Was läuft nicht gut?	48	Verharren	1	Fehlendes Rollenverständnis	5	Reichhaltiger Erfahrungsschatz	1
Infofluss und Kommunikation	6	Widerstände	1	Infofluss	3	Was läuft nicht gut?	15
Unterschiedliche Ziele	5	Grosse Unterschiede betreffend Einschätzungsqualität	1	Mehr gemeinsam üben	2	Nicht einbezogen werden	2
Unterschiedliches Tempo	4	Unterschiedliche Kultur	1	Mehr hilft mehr	2	Schwierigkeit Fokus zu behalten	2
Zu wenig Ressourcen	3			Fehlendes Verständnis für Zusammenhänge	2	Interne Koordination	2
Wenig Austausch	3			Schweigepflicht	1	Übernahme Lead ohne Schulleitung	2
Rollenklärung	3			Kooperativ am Thema Mobbing arbeiten	1	Grundsätzliche Klärung Rollen/Aufgaben	2
Fehlende Einführung neue MA	3			Vorgehen unklar	1	Unterschiedliche Sichtweisen	1
Herausfordernde Gruppensettings	3			Zeitressourcen fehlen	1	Zu wenig explizierte Haltungen	1
Umgang mit Datenschutz/ Schweigepflicht	2			Einzelkämpfertum	1	Wissenstransfer auf andere Professionen	1
Kontaktaufnahme einseitig	2			Teilweise fehlende Kontakte	1	Klärung Auftrag und Verantwortung	1
Fehlende Klarheit	2			Grosse Unterschiede betreffend Erfahrung AMA	1	"Schema F"	1
Fehlende gemeinsame Einschätzung	2			Weiterentwicklung	22	Weiterentwicklung	18
Mehraufwand durch Besprechungen	1			Gemeinsame Einschätzungsqualität schärfen	6	Optimierung Methoden/Tools	4
Geringer Stellenwert Tagesschule	1			Koordination Zusammenarbeit AMA	4	Als Schule gemeinsame Haltung/Spracheentwickeln	3
Zu wenig Sensibilisierung und Prävention	1			Einführung neue MA	3	Mehr Austausch/Kommunikation	2
Keine Veränderungsbereitschaft KuJ	1			Schulentwicklung	2	Optimierung Ablauf AMA	2
Räumliche Distanzen Fachpersonen	1			In Kontakt kommen (institutionalisiert)	2	Mehr Wissenstransfer im Kollegium	2
Koordination	1			Gemeinsam positive Erfahrungen sammeln	2	Weiterbildungen gemeinsam	1
Fehlende Früherfassung	1			Kollegiale Beratungen	1	Prioritäten prüfen	1
IT-Tools	1			Sich einlassen auf fachfremde Themen	1	Klärung im Grossen	1
Keine strukturell verankerte Zusammenarbeit	1			Situationen im Setting SSA-KLP und KuJ anschauen	1	Definition AMA durch SSA	1
Koordination	1					Mehr zeitliche Ressourcen	1
Weiterentwicklung	28						
Schulhauskultur schaffen	6						
Weiterbildung im Kollegium	5						
Mehr Zeitressourcen (davon +2 für SSA)	4						
Regelmässiger Austausch	3						
Rollenklärung	3						
Kooperation	3						
Koordinationsaufwand strukturieren	1						
Schulentwicklung	1						
Auseinandersetzung mit fachfremden Themen	1						
Umgang mit Datenschutz	1						

Tabelle 4: Gesamtübersicht gemäss Wocken-Modell (vgl. 1988), Schule 1

5.2 Schule 2

5.2.1 Selbsteinschätzung der Einbezugshäufigkeiten in der Antimobbingarbeit entlang der Handlungsformen und Handlungsebenen

In Schule 2 schätzt gemäss Tabelle 7 die IF den eigenen Einbezug im Vergleich zu den anderen Fachpersonen am höchsten ein. Am stärksten einbezogen wird die IF in der Sensibilisierung und Prävention auf Ebene Individuum und Schule. Die SSA sieht sich am meisten in der Intervention auf individueller und Klassenebene involviert. Auf Klassenebene wird sie unabhängig der Handlungsform am häufigsten einbezogen. Die KLP sieht sich vor allem in der Sensibilisierung auf individueller und Klassenebene angesprochen, während sie bezüglich Intervention und Nachsorge durchs Band «nie» einbezogen wird. Die Fachperson der Tagesbetreuung betrachtet sich am ehesten individualszentriert bei Intervention und Nachsorge als eingebunden. Auf Klassenebene fühlt sie sich zwar «nie» involviert, erreicht aber bei der

Elternarbeit den höchsten Wert aller Fachpersonen. Die häufigste Einbindung aller Professionen erfolgt innerhalb der Sensibilisierung- und Interventionsmassnahmen, während die Nachsorge insgesamt weniger häufig thematisiert wird.

Befragte Person	HANDLUNGSFORM					
	Sensibilisierung	Prävention	Intervention	Nachsorge		
LP 2.1	gelegentlich	selten	nie	nie	Individuum	HANDLUNGSEBENE
LP 2.1	gelegentlich	selten	nie	nie	Klasse	
LP 2.1	selten	selten	nie	nie	Schule	
LP 2.1	selten	selten	nie	nie	Eltern	
IF 2.2	oft	oft	gelegentlich	selten	Individuum	
IF 2.2	gelegentlich	gelegentlich	oft	selten	Klasse	
IF 2.2	oft	gelegentlich	selten	nie	Schule	
IF 2.2	selten	nie	nie	selten	Eltern	
SSA 2.3	selten	selten	oft	gelegentlich	Individuum	
SSA 2.3	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	nie	Klasse	
SSA 2.3	selten	selten	nie	nie	Schule	
SSA 2.3	selten	nie	selten	nie	Eltern	
FPT 2.4	selten	selten	gelegentlich	gelegentlich	Individuum	
FPT 2.4	nie	nie	nie	nie	Klasse	
FPT 2.4	nie	nie	selten	nie	Schule	
FPT 2.4	selten	selten	selten	nie	Eltern	

Tabelle 5: Selbsteinschätzungen «Häufigkeit des Einbezugs in AMA», Schule 2

In Schule 2 schätzt gemäss Tabelle 7 die IF den eigenen Einbezug im Vergleich zu den anderen Fachpersonen am höchsten ein. Am stärksten einbezogen wird die IF in der Sensibilisierung und Prävention auf Ebene Individuum und Schule. Die SSA sieht sich am meisten in der Intervention auf individueller und Klassenebene involviert. Auf Klassenebene wird sie unabhängig der Handlungsform am häufigsten einbezogen. Die KLP sieht sich vor allem in der Sensibilisierung auf individueller und Klassenebene angesprochen, während sie bezüglich Intervention und Nachsorge durchs Band «nie» einbezogen wird. Die Fachperson der Tagesbetreuung betrachtet sich am ehesten individuumszentriert bei Intervention und Nachsorge als eingebunden. Auf Klassenebene fühlt sie sich zwar «nie» involviert, erreicht aber bei der Elternarbeit den höchsten Wert aller Fachpersonen. Die häufigste Einbindung aller Professionen erfolgt innerhalb der Sensibilisierung- und Interventionsmassnahmen, während die Nachsorge insgesamt weniger häufig thematisiert wird.

5.2.2 Selbsteinschätzung der interprofessionellen Kooperationshäufigkeiten in der Antimobbingarbeit entlang der Handlungsformen

Befragte Person	HANDLUNGSFORM					
	Sensibilisierung	Prävention	Intervention	Nachsorge		
LP 2.1	selten	selten	nie	nie	Lehrperson	PROFESSIONEN
LP 2.1	selten	selten	nie	nie	IF	
LP 2.1	gelegentlich	gelegentlich	nie	nie	SSA	
LP 2.1	selten	selten	nie	nie	FPT	
IF 2.2	oft	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	Lehrperson	
IF 2.2	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	selten	IF	
IF 2.2	gelegentlich	oft	oft	selten	SSA	
IF 2.2	selten	nie	nie	nie	FPT	
SSA 2.3	gelegentlich	gelegentlich	oft	gelegentlich	Lehrperson	
SSA 2.3	gelegentlich	gelegentlich	selten	nie	IF	
SSA 2.3	gelegentlich	gelegentlich	oft	selten	SSA	
SSA 2.3	oft	gelegentlich	oft	selten	FPT	
FPT 2.4	selten	selten	selten	nie	Lehrperson	
FPT 2.4	selten	nie	selten	nie	IF	
FPT 2.4	selten	selten	selten	nie	SSA	
FPT 2.4	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	selten	FPT	

Tabelle 6: Selbsteinschätzung der Häufigkeiten interprofessioneller Kooperation, Schule 2

Betreffend die Frage, wer mit wem am häufigsten in den letzten zwölf Monaten in welcher Handlungsform zusammengearbeitet hat, kann gemäss Tabelle 8 festgehalten werden, dass die SSA in Schule 2 am meisten Kooperationen eingegangen ist und von den anderen Fachpersonen auch am häufigsten in die AMA einbezogen wird. Ähnlich kooperativ sieht sich die IF, die aber deutlich weniger Zugang zur Tagesbetreuung hat. Bei Intervention und Nachsorge findet gemäss der KLP keine Kooperation mehr statt. Laut Aussagen der FPT zeigt sich bei ihr die geringste Häufigkeit der Zusammenarbeit mit anderen Professionen, dafür scheint die Binnenvernetzung ausgeprägt. Die häufigste Zusammenarbeit aller Professionen erfolgt in den Handlungsformen Prävention und Intervention, während Nachsorge insgesamt seltener thematisiert wird.

5.2.3 Übergeordnete Einschätzungen der Kooperationen in Schule 2

Was läuft gut?

„Ich glaube, meine ersten Gedanken sind, dass ich mich bei Anti-Mobbing oder auch bei Mobbing-Situationen konkret gerne an eine Fachperson wende. Das ist mir aufgefallen. Die ist für mich oder bei uns auch die Schulsozialarbeit.“ (Interview 2.1 KLP, Pos. 2)

Auf *Organisationsebene* werden für Schule 2 mehrere positive Aspekte identifiziert (siehe Tabelle 9). Besonders hervorzuheben sind der Einbezug anderer Fachpersonen und das

Einbringen der eigenen Fachlichkeit als Ressource. Dass Mobbing ernstgenommen wird, wird ebenso wie die gelungene Kommunikation und der Informationsfluss mehrfach genannt. Die bestehende örtliche Nähe und das gegenseitige Vertrauen werden so wie die klaren Abläufe und das gemeinsame Problemverständnis ebenfalls positiv bewertet.

Auf *Persönlichkeitsebene* werden von den Fachpersonen unterschiedliche positive Haltungen geäußert. Nur bei der Offenheit und dem Ernstnehmen von Mobbing gibt es jeweils mehr als eine Nennung. Jeweils einmal genannt wird: einheitliche Werte, Mehrperspektivität als Mehrwert, Potentiale erkennen, die Erreichbarkeit, hohes Engagement und informelle Kontakte.

In Bezug auf die *Beziehungsebene* wird der Austausch am häufigsten positiv bewertet, gefolgt von der Rollendurchlässigkeit und dem Infofluss. Je einzeln genannt wird die Eingespieltheit, das Vertrauen, gemeinsame Haltungen und Bewusstsein sowie schneller Einbezug und klare Zuständigkeit.

Auf der *Sachebene* wird der Austausch und der multiperspektivische Blick am häufigsten positiv erwähnt. Die Anschlussfähigkeit des eigenen Fachwissens und der schnelle, unkomplizierte Einbezug wird ebenfalls als gut bewertet, ebenso wird die Expertise der SSA anerkannt. Das Voneinander-Lernen und die Aktualität der vorhandenen Fachwissens werden einzeln genannt.

Was läuft nicht gut?

„Weil wir, glaube ich, nicht wirklich ein Konzept haben. Weil jeder darf, wie er möchte und seine eigenen Ansichten einbezieht.“ (Interview 2.2 IF, Pos. 18)

Zu wenig Ressourcen und der Umgang mit Datenschutz werden auf *organisationaler Ebene* von den Fachpersonen, als die am häufigsten genannten Herausforderungen identifiziert. Ungeklärte Zusammenarbeit, mangelnder Infofluss und zu wenig Austauschgefässe werden ebenfalls bemängelt. Weiter werden Hürden bei der Digitalisierung, schwierige Erreichbarkeit und Erschwernisse bei der Kontaktaufnahme moniert.

Insbesondere die als hinderlich wahrgenommene Schweigepflicht und der Zeitmangel wird in Bezug auf die Haltungen auf *Persönlichkeitsebene* kritisch eingeschätzt. Darüber hinaus werden zahlreiche Faktoren auf dieser Ebene jeweils nur einmal genannt. Darunter unter anderem: Tempo bei Interventionen zu langsam, Aktivismus, Reaktion statt Prävention, fehlendes Wissen, Umgang mit Enttäuschungen, fehlende Beziehungsebene, Mobbing nicht erkennen wollen und Opfer-Täter:innen-Umkehr.

Fehlende Rollenklarheit und Informationsmangel sind die am meisten genannten hinderlichen Faktoren, die auf die *Beziehungsebene* einwirken. Ungeklärte Erwartungen und Zuständigkeiten sowie Informationsfluss werden ebenfalls mehrfach kritisch benannt. Der fehlende

Einbezug der Schulleitung und Kommunikationsprobleme nach aussen sind weitere Faktoren, die als problematisch betrachtet werden. Auf der *Sachebene* bezeichnen die interviewten Fachpersonen fehlende Zeitressourcen, fehlender Austausch sowie das Nicht-Nutzen von Synergien als Hauptprobleme.

Welche Weiterentwicklungen sind notwendig?

„Ich glaube, etwas sehr Wichtiges ist die Haltung... der Schulhauskultur. Dass man daran arbeitet.“ (Interview 2.3 SSA, Pos.21)

Auf *Organisationsebene* werden von den Fachpersonen in Schule 2 am häufigsten mehr Austausch und Zusammenarbeit als Entwicklungsbedarfe identifiziert. Auch mehr Zeitressourcen, gemeinsame Weiterbildungen im Kollegium, die Förderung der Kooperation und die Implementierung eines systemischen Ansatzes sowie die Klärung des Datenschutzes und der professionellen Rollen werden hier mehrfach genannt.

Auf der *Beziehungsebene* liegt der Entwicklungsfokus im regelmässigen Austausch, in der Rollenklarheit, in der Einführung neuer Mitarbeitender sowie der Klärung von Abläufen und Zuständigkeiten. Gemeinsam die Einschätzungsqualität zu schärfen, den Informationsfluss zu regeln sowie Vertrauen aufzubauen sind weitere Anliegen, die von den Fachpersonen genannt werden.

Ein gemeinsames Teamverständnis und eine gemeinsame Sprache sind die beiden einzigen Themen, die auf *Sachebene* mehrfach genannt werden. Zu folgenden gewünschten Entwicklungen konnten lediglich Einzelaussagen festgehalten werden: ganzheitliches Rollenverständnis, Wissensaustausch, Schulungen durch die SSA, Schulhauskultur, mehr Zeit, mehr Kommunikation und Kooperation, Nutzung von Synergien, Anwenden von leichter Sprache und schliesslich mehr Austausch.

UMGEBUNG Organisationsebene	91	ICH_Persönlichkeitsebene	25	WIR_Beziehungsebene	47	ES_Sachebene	52
Was läuft gut?	32	Positive Haltungen ggü andere Fachpersonen	10	Was läuft gut?	14	Was läuft gut?	18
Einbezug andere Fachperson	4	Mobbing bewusst ernst nehmen	2	Austausch	3	Austausch	5
andere fachliche Ressourcen einbringen	3	Offenheit	2	Rolldurchlässigkeit	2	Multiperspektivischer Blick	4
Kommunikation/Inflofluss	3	Einheitliche Werte	1	Inflofluss	2	Anschlussfähigkeit Fachwissen	3
Mobbing ernst nehmen	3	Mehrperspektivität als Mehrwert	1	Eingespiltheit	1	Schneller, unkomplizierter Einbezug	2
Örtliche Nähe	3	Potentiale erkennen	1	Vertrauen	1	Expertise SSA Thema Mobbing	2
Beziehung/ Vertrauen	3	Erreichbarkeit	1	Durchlässigkeit Themen	1	Voneinander lernen	1
Klare Abläufe und Prozesse	2	hohes Engagement	1	Gemeinsame Haltungen	1	Aktualität des Fachwissens	1
Gemeinsames Problemverständnis	2	Informelle Kontakte	1	Bewusstsein	1	Was läuft nicht gut?	19
Positiv erlebte Zusammenarbeit	1	Kritische Haltungen ggü andere Fachpersonen	15	Schneller Einbezug	1	Fehlende Zeitressourcen	4
Fachlichkeit	1	Hinderliche Schweigepflicht	2	Klare Zuständigkeiten	1	Ressourcen/Synergien werden nicht genutzt	4
Kooperation	1	Zeitmangel	2	Was läuft nicht gut?	20	Fehlender Austausch	4
Gemeinsame Haltungen/Normen	1	Tempo zu langsam	1	Mehr Rollenklärungen machen	4	Fehlende Kooperation	1
Enger Austausch	1	Opfer-Täter:innen-Umkehr	1	Fehlende Infos	4	Fokus behalten	1
Microsofft Teams	1	Andere Prioritäten	1	Ungeklärte Erwartungen	2	Nicht einbeziehen	1
Thematische Expertise	1	Fehlende Beziehungsebene	1	Zuständigkeiten	2	Team zu heterogen	1
Motivation/Bereitschaft	1	Mobbing nicht erkennen wollen	1	Informationsfluss	2	Zu wenig etablierte Tools	1
Verlässlichkeit in Krisen	1	Aktivismus	1	Zeitressourcen	1	Zu wenig Einschätzungsqualität	1
Was läuft nicht gut?	35	Umgang mit Enttäuschungen	1	Kommunikation nach aussen	1	Datenschutz	1
Zu wenig Ressourcen	9	Entscheiden müssen	1	Einbezug Schulleitung	1	Weiterentwicklung	15
Umgang mit Datenschutz	8	Zu wenig Wissen vorhanden	1	Beziehungsarbeit	1	Gemeinsames Teamverständnis	3
Inflofluss	3	Reaktion statt Prävention	1	Kooperation	1	Gemeinsame Sprache	2
Zu wenig Austauschgefässe	3	Fehlende Transparenz	1	Datenschutz	1	Ganzheitliches Rollenverständnis	1
Ungeklärte Zusammenarbeit	4			Weiterentwicklung	13	Wissensaustausch	1
Hürden bei Digitalisierung	2			Regelmässige Austauschgefässe	2	Schulungen durch SSA	1
Erreichbarkeit	1			Rollenklärung	2	Schulhauskultur	1
Kontaktaufnahme	1			Abläufe und Prozesse	2	Mehr Zeit	1
Delegation statt Zusammenarbeit	1			Einführung neue MA	2	Mehr Kooperation	1
Abnahme Anfragen	1			Zuständigkeiten klären	2	Mehr Kommunikation	1
Zuständigkeiten, fehlende	1			Vertrauen aufbauen	1	Synergien nutzen	1
Zu wenig Zusammenarbeit	1			Gemeinsame Einschätzungsqualität schärfen	1	Einfache Sprache	1
				Inflofluss	1	Mehr Austausch	1
Weiterentwicklung	24						
Mehr Austausch/Zusammenarbeit	3						
Mehr Zeitressourcen	2						
Weiterbildung im Kollegium	2						
Klärung Datenschutz	2						
Kooperation	2						
Systemischer Ansatz	2						
Rollenklärung	2						
Mehr personelle Ressourcen	1						
Fixe Zeitfenster	1						
Anstellungsbedingungen	1						
Schulhauskultur	1						
Abläufe und Prozesse	1						
Rückfragen	1						
Verbindlichkeit	1						
Einschätzungsqualität schärfen	1						
Inflofluss	1						

Tabelle 7: Gesamtübersicht gemäss Wocken-Modell (vgl. 1988), Schule 2

5.3 Schule 3

5.3.1 Selbsteinschätzung der Einbezugshäufigkeiten in der Antimobbingarbeit entlang der Handlungsformen und Handlungsebenen

Die befragten Fachpersonen der Schule 3 geben gemäss Tabelle 10 an, dass sie besonders häufig in Sensibilisierungs- und Präventionsmassnahmen im Rahmen der AMA einbezogen werden. Der Einbezug findet professionsübergreifend und unabhängig der Handlungsform am ehesten auf Ebene des Individuums und der Klasse statt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die KLP am häufigsten in Sensibilisierung, Prävention und Intervention auf Klassenebene eingebunden sind. Die Integrative Förderung sieht sich am ehesten moderat in präventive und sensibilisierende Massnahmen eingebunden. Die Schulsozialarbeit ist vor allem auf Klassenebene aktiv, während die Fachpersonen der Tagesbetreuung insgesamt am wenigsten in die verschiedenen Handlungsformen und -ebenen eingebunden sind. Der Einbezug auf Schulebene sowie auf Handlungsebene Eltern wird durchgängig von allen Professionen und quer durch alle Handlungsformen als «selten» bis «nie» eingeschätzt.

Befragte Person	HANDLUNGSFORM					
	Sensibilisierung	Prävention	Intervention	Nachsorge		
LP 3.1	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	Individuum	HANDLUNGSEBENE
LP 3.1	oft	oft	oft	gelegentlich	Klasse	
LP 3.1	nie	nie	selten	selten	Schule	
LP 3.1	nie	nie	selten	nie	Eltern	
IF 3.2	gelegentlich	selten	selten	nie	Individuum	
IF 3.2	gelegentlich	selten	nie	nie	Klasse	
IF 3.2	gelegentlich	nie	nie	nie	Schule	
IF 3.2	nie	nie	nie	nie	Eltern	
SSA 3.3	selten	selten	selten	selten	Individuum	
SSA 3.3	selten	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	Klasse	
SSA 3.3	selten	selten	nie	nie	Schule	
SSA 3.3	selten	nie	nie	nie	Eltern	
FPT 3.4	gelegentlich	gelegentlich	selten	selten	Individuum	
FPT 3.4	nie	nie	nie	nie	Klasse	
FPT 3.4	nie	selten	selten	selten	Schule	
FPT 3.4	nie	nie	nie	nie	Eltern	

Tabelle 8: Selbsteinschätzungen «Häufigkeit des Einbezugs in AMA», Schule 3

5.3.2 Selbsteinschätzung der interprofessionellen Kooperationshäufigkeiten in der Antimobbingarbeit entlang der Handlungsformen

Am meisten Zusammenarbeit im Schulhaus 3 erfolgt gemäss der Befragung der vier Fachpersonen innerhalb der Handlungsform Sensibilisierung (siehe Tabelle 11). Allerdings wird dies insbesondere durch die **intra**-professionelle Kooperation der KLP, der SSA und der FPT erreicht. So schätzen diese Fachpersonen auch in den anderen Handlungsformen die Häufigkeit der Zusammenarbeit mit Professionskolleg:innen höher ein als professionsübergreifend. Wird diese Binnenkooperation ausgeblendet zeigt sich folgendes Bild: die FPT zeigt die geringste Zusammenarbeit mit anderen Professionen, ausser gelegentliche Kooperationen mit der KLP. Umgekehrt werden FPT von den KLP und IF in allen Handlungsformen «nie» und von der SSA nur «selten» einbezogen. Die IF kooperiert nur mit der KLP – und dies höchstens «gelegentlich» innerhalb der Sensibilisierung. Die SSA kooperiert am häufigsten in der Intervention und Nachsorge, dabei adressiert sie ihre Zusammenarbeit an die KLP und IF. Die KLP bezieht von den drei anderen Professionen am häufigsten die SSA in die AMA mit ein. Umgekehrt werden KLP von der befragten IF, SSA und FPT am häufigsten einbezogen.

Befragte Person	HANDLUNGSFORM					
	Sensibilisierung	Prävention	Intervention	Nachsorge		
LP 3.1	oft	oft	oft	oft	Lehrperson	PROFESSIONEN
LP 3.1	selten	selten	selten	selten	IF	
LP 3.1	nie	gelegentlich	gelegentlich	gelegentlich	SSA	
LP 3.1	nie	nie	nie	nie	FPT	
IF 3.2	gelegentlich	selten	selten	nie	Lehrperson	
IF 3.2	selten	selten	nie	nie	IF	
IF 3.2	nie	nie	nie	nie	SSA	
IF 3.2	nie	nie	nie	nie	FPT	
SSA 3.3	selten	selten	gelegentlich	gelegentlich	Lehrperson	
SSA 3.3	selten	selten	gelegentlich	gelegentlich	IF	
SSA 3.3	oft	gelegentlich	nie	nie	SSA	
SSA 3.3	selten	selten	selten	selten	FPT	
FPT 3.4	gelegentlich	selten	selten	selten	Lehrperson	
FPT 3.4	nie	nie	nie	nie	IF	
FPT 3.4	selten	nie	nie	nie	SSA	
FPT 3.4	gelegentlich	gelegentlich	selten	selten	FPT	

Tabelle 9: Selbsteinschätzung der Häufigkeiten interprofessioneller Kooperation, Schule 3

Am meisten Zusammenarbeit im Schulhaus 3 erfolgt gemäss der Befragung der vier Fachpersonen innerhalb der Handlungsform Sensibilisierung (siehe Tabelle 11). Allerdings wird dies insbesondere durch die **intra**-professionelle Kooperation der KLP, der SSA und der FPT erreicht. So schätzen diese Fachpersonen auch in den anderen Handlungsformen die Häufigkeit der Zusammenarbeit mit Professionskolleg:innen höher ein als professionsübergreifend. Wird diese Binnenkooperation ausgeblendet zeigt sich folgendes Bild: die FPT zeigt die geringste Zusammenarbeit mit anderen Professionen, ausser gelegentliche Kooperationen mit der KLP. Umgekehrt werden FPT von den KLP und IF in allen Handlungsformen «nie» und von der SSA nur «selten» einbezogen. Die IF kooperiert nur mit der KLP – und dies höchstens «gelegentlich» innerhalb der Sensibilisierung. Die SSA kooperiert am häufigsten in der Intervention und Nachsorge, dabei adressiert sie ihre Zusammenarbeit an die KLP und IF. Die KLP bezieht von den drei anderen Professionen am häufigsten die SSA in die AMA mit ein. Umgekehrt werden KLP von der befragten IF, SSA und FPT am häufigsten einbezogen.

5.3.3 Übergeordnete Einschätzungen der Kooperationen in Schule 3

Was läuft gut?

„Ich glaube, es ist wirklich gut, dass man sich dann sehr gut mit allen Instanzen austauschen kann.“ (Interview 3.1 KLP, Pos.16)

Auf der *Organisationsebene* werden seitens der Fachpersonen in Schule 3 gemäss Tabelle 12 mehrere positive Aspekte identifiziert. Besonders hervorgehoben werden die Kooperation, der

Infloß und die klaren Abläufe und Prozesse. Auch die offene Kommunikation, die Fachlichkeit und das gemeinsame Problembewusstsein werden mehrfach als positiv benannt.

Wenig Überschneidungen gibt es auf der *Persönlichkeitsebene*. So werden eine positive Grundhaltung, die Fokussierung auf das Wohl des Kindes, eine Offenheit gegenüber Entwicklungen, Sorgfalt sowie Einheit als positive Haltungen von den Fachpersonen jeweils einmal erwähnt.

Bezüglich *Beziehungsebene* wird das Kooperationsverständnis und Beziehungen auf Augenhöhe am häufigsten als positive Faktoren genannt. Die Bereitschaft für Austausch, die Expertise der SSA in der AMA, die Verantwortungsübernahme sowie das Teilen von Wissen und Materialien werden als weitere beziehungsförderliche Aspekte beschrieben.

Die Expertise der SSA in der AMA und das Teilen von Wissen wird auf *Sachebene* am meisten positiv erwähnt. Der Austausch und Dialog wie auch die Tatsache, dass sowohl der Verantwortungsbereich und auch das gemeinsame Vorgehen in der AMA geklärt sind, wird ebenfalls mehrfach als positiv bewertet.

Was läuft nicht gut?

„Was jetzt hier irritierend war, das habe ich gerade erfahren in den letzten Wochen, dass ich nicht eingebunden werde in die Themen. Oder noch nicht eingebunden werde. Ich habe gesagt, es wäre gut, wenn ich auch einen Part übernehmen könnte in diesen Gruppen oder Klassen und dann sind sie offen, die Schule sagt, ja das stimmt, logisch, so wir schauen, dass ich da auch eingebunden werde.“ (Interview 3.3 SSA, Pos. 9)

Auf *organisationaler Ebene* werden in Schule 3 am häufigsten die Rollenklärung/Auftragsklärung, unterschiedliche Haltungen und der Infloß/Kommunikation als Herausforderungen identifiziert (siehe Tabelle 12). Ebenfalls mehrfach kritisch benannt wird, wie Fallübergaben in der AMA verlaufen und dass zu wenig Austauschgefäße bestehen und.

Das Verstecken hinter der Schweigepflicht, Opfer-Täter:innen-Umkehr sowie unterschiedliche Prioritäten und Vorstellungen bezüglich Tempo in der AMA werden von den Fachpersonen auf *Persönlichkeitsebene* bezüglich kritisch eingeschätzte Haltungen als zentrales Problem erkannt. Fehlendes Wissen betreffend laufende Aufträge anderer, eine einseitige Kommunikation, eine fehlende positive Grundhaltung, einseitige Kooperation sowie unrealistische Erwartungen werden als weitere Herausforderungen beschrieben.

Auf *Beziehungsebene* am häufigsten als problematisch bewertet werden erlebte Umsetzungsschwierigkeiten in der AMA, Probleme bei Klärung von Rollen und Zuständigkeiten wie auch die ineffiziente Nutzung von Ressourcen. Ungeklärte Erwartungen, kein stattfindender Einbezug, Probleme mit Datenschutz und Infoweitergabe sowie nicht vorhandene Ressourcen für die AMA werden ebenfalls mehrfach als negative Einflussfaktoren auf der Beziehungsebene genannt.

Fehlende Ressourcen sind auf der *Sachebene* das Einzige, das von den Fachpersonen in Schule 3 mehrfach erwähnt wird. Die Gefahr von falscher Anwendung der Tools der SSA, fehlender Austausch, das Nicht-einbezogen-Werden sowie die Nichtnutzung von vorhandenen Ressourcen und Synergien werden als weitere Probleme identifiziert.

Welche Weiterentwicklungen sind notwendig?

„Also ich denke, es ist nicht etwas, das man erarbeiten kann und dann bleibt das so. Also es muss irgendwie auch immer in der Entwicklung bleiben. Was ist unsere Grundhaltung? Wie wollen wir, dass die Kinder miteinander umgehen? Was tolerieren wir und was tolerieren wir gar nicht? Wie schaffen wir ein Vertrauen, dass die Kinder auch sich trauen, uns irgendwelche Gefühle zu erzählen? Ja, ich denke, das sind so Sachen, die man dann... die man auch immer wieder in Erinnerung rufen müsste. Aber in welcher Art oder in welcher Form, finde ich schwierig zu sagen. (Interview 3.2 IF, Pos. 32)

Gemäss Tabelle 12 werden für die *Organisationsebene* die Entwicklung gemeinsamer Haltungen und Sprache, ein regelmässig stattfindender Austausch, mehr Einbezug sowie mehr personelle und zeitliche Ressourcen als meistgenannte Entwicklungsbedarfe dargestellt. Auch die gemeinsamen Weiterbildungen im Kollegium oder interprofessionelle Intervention sowie zukünftig vermehrt einen Aussenblick einzuholen, Erwartungen frühzeitig zu klären und mögliche Schwierigkeiten anzusprechen, werden von Einzelnen als wichtige Optimierungen erachtet.

Als Weiterentwicklungen auf *Beziehungsebene* werden der grundsätzliche Austausch, Weiterbildungen im Gesamtteam sowie spontane Treffen, das Schaffen von Begegnung und der Aufbau von Beziehungen genannt. Eine übergeordnete Klärung der Erwartungen und Rollen und ein Konzept mit verbindlichen Richtlinien wird ebenfalls als Optimierung postuliert.

Auf der *Sachebene* werden die Stärkung der Zusammenarbeit, die Optimierung der Tools und der Abläufe in der AMA mehrfach als Weiterentwicklungen identifiziert. Der Einbezug der Leitungsebene und das vermehrte Nutzen der Multiperspektivität sind weitere Verbesserungsvorschläge. Damit die Zusammenarbeit auf Sachebene gut laufe, müsse auch die Beziehungsebene gut aufgebaut sein, so die Meinung einer Fachperson, die sich in dieser Hinsicht mehr Entwicklung verspricht.

UMGEBUNG Organisationsebene	65	ICH_Persönlichkeitsebene	18	WIR_Beziehungsebene	62	ES_Sachebene	35
Was läuft gut?	24	Haltungen	5	Was läuft gut?	30	Was läuft gut?	20
Kooperation	5	Sorgfalt	1	Beziehung auf Augenhöhe	4	Expertise SSA	4
Einfluss	3	Einheit	1	Kooperationsverständnis	4	Wissen teilen	3
Klare Abläufe und Prozesse	3	Positive Grundhaltung	1	Bereitschaft für Austausch	3	Austausch/Dialog	2
Offene Kommunikation	3	Fokussierung: Wohl des Kindes	1	Expertise SSA Thema Mobbing	3	Verantwortung AMA ist geklärt	2
Fachlichkeit	2	Entwicklungsbereitschaft	1	Verantwortungsübernahme	3	Gemeinsames Vorgehen	2
Gemeinsames Problemverständnis	2	Kritische Haltungen	13	Wissen/Material teilen	3	Übernahme von Tools der SSA	2
Nahbarkeit/Präsenz	1	Verstecken hinter Schweigepflicht	2	Übernahme von Tools der SSA	2	Material bereitstellen	1
Austausch	1	Opfer-Täter: innen-Umkehr	2	Gewaltentrennung	1	Einbezug SL durch SSA	1
Elternarbeit	1	Tempo unterschiedlich	2	Gemeinsames Vorgehen	1	Entscheid ohne eigenen Einbezug	1
Mobbing ernst nehmen	1	Prioritäten unterschiedlich	2	Schnelle Kontaktaufnahme	1	Akzeptanz/Zustimmung	1
Kommunikationsmittel MS Teams	1	Fehlendes Wissen Aufträge anderer	1	Anerkennung Wichtigkeit andere Profession	1	Hilfsbereitschaft SSA	1
Verlässlichkeit in Krisen	1	Einseitige Kommunikation	1	Rollen	1	Was läuft nicht gut?	6
Was läuft nicht gut?	24	Fehlende positive Grundhaltung	1	Vermutete gemeinsame Haltung	1	Fehlende Ressourcen	2
Rollenklärung/Auftragsklärung	4	Einseitige Kooperation	1	Unterschiedlichkeit als Ressource gelebt	1	Gefahr von falschem Einsatz der Tools SSA	1
Unterschiedliche Haltungen	3	Unrealistische Erwartungen	1	Einbezug SL durch SSA	1	Fehlender Austausch	1
Einfluss/Kommunikation	3			Was läuft nicht gut?	24	Nicht einbeziehen	1
Zu wenig Austauschgefässe	2			Rollenklärung und Zuständigkeiten	5	Ressourcen/Synergien werden nicht genutzt	1
Fallübergaben	2			Umsetzungsschwierigkeiten	6	Weiterentwicklung	9
Umgang mit Datenschutz	1			Ineffiziente Nutzung von Ressourcen	3	Stärkung Zusammenarbeit	2
Unterschiedliches Tempo	1			Ungeklärte Erwartungen	2	Optimierung Ablauf AMA	2
Zu wenig Ressourcen	1			Kein Einbezug	2	Optimierung Tools	2
Später Einbezug	1			Datenschutz/Infoweitergabe	2	Beziehungsebene aufbauen	1
Unterschiedliches Gruppensetting	1			Fehlende Ressourcen	2	Multiperspektivischer Blick auf Kinder	1
Umgang mit Macht	1			Kooperation einseitig	1	Leitungsebene einbeziehen	1
Gegenseitige Ressourcen nutzen	1			Fehlender Austausch	1		
Zu wenig einbezogen werden	1			Weiterentwicklung	8		
Kontaktaufnahme	1			Weiterbildung im Gesamtteam	1		
Zu viel räumliche Distanz	1			Richtlinien/Konzept	1		
Weiterentwicklung	17			Rollenklärung übergeordnet	1		
Gem. Haltung/Sprache entwickeln	3			Erwartungen klären	1		
Regelmässiger Austausch	3			Austausch grundsätzlich	1		
Mehr Einbezug	3			Begegnungen schaffen	1		
Mehr pers. und zeitl. Ressourcen	3			Mehr Beziehung haben	1		
Weiterbildung im Kollegium	1			Spontan vorbeikommen	1		
Intervision	1						
Aussenblick einholen	1						
Schwierigkeiten ansprechen	1						
Erwartungen klären	1						

Tabelle 10: Gesamtübersicht gemäss Wocken-Modell (vgl. 1988), Schule 3

5.4 Klassenlehrpersonen (KLP)

5.4.1 Kooperation zwischen Klassenlehrpersonen und Integrativer Förderung (IF)

In der Zusammenarbeit zwischen den KLP und den IF überwiegen gemäss Tabelle 13 mit Ausnahme der Persönlichkeitsebene die vorwiegend positiven Einschätzungen deutlich. In Bezug auf die Haltungen gegenüber der IF nehmen aber kritische Aussagen überhand. Betreffend Vorstellungen zu Weiterentwicklungen gibt es unter den KLP der verschiedenen Schulen wenig Überschneidungen.

«Ich glaube, da sind wir uns sehr stark am Ergänzen und am voneinander lernen. Ich bin froh um neue Inputs und ich merke auch, dass sie offen ist für meine. Wir sind in einem guten Austausch diesbezüglich.»
(Interview 2.1 KLP, Pos. 40)

KLP_IF UMGEBUNG Organisationsebene	13	KLP_IF ICH_Persönlichkeitsebene	9	KLP_IF WIR_Beziehungsebene	10	KLP_IF ES_Sachebene	17
Was läuft gut?	5	Positive Haltungen ggü IF	2	Was läuft gut?	6	Was läuft gut?	10
Gemeinsames Problemverständnis	2	Einheit	1	Eingespiltheit	2	Austausch	2
Mobbing ernst nehmen	1	Gleiche Werte	1	Mehrperspektivität	1	Ergänzung	2
Genügend personelle Ressourcen	1	Kritische Haltung ggü IF	7	Zuständigkeiten geklärt	1	Wissen/Material teilen	2
Andere Fachlichkeit einbringen	1	Andere Ansichten	2	Berufliche Erfahrung	1	Verantwortung AMA ist geklärt	1
Was läuft nicht gut?	2	Mobbing herunterspielen	1	Berufsrollen verschmelzen	1	Voneinander lernen	1
Unterschiedliche Haltungen	1	Zielkonflikte	1	Was läuft nicht gut?	3	Reichhaltiger Erfahrungsschatz	1
Mehraufwand durch Besprechungen	1	Konfrontation	1	Rollen übergeordnet nicht geklärt	2	Bedachtheit	1
Weiterentwicklung	6	Unterschiedliches Tempo	1	Diskrepanzen Erfahrung in AMA	1	Was läuft nicht gut?	1
Kooperation	1	Gegenseitige Skepsis	1	Weiterentwicklung	1	Fehlende Methodenvielfalt	1
Weiterbildung im Kollegium	1			Rollenklärung übergeordnet	1	Weiterentwicklung	6
Koordinationsaufwand strukturieren	1					Weiterbildungen gemeinsam	2
Intervision	1					Mehr Austausch	1
Gemeinsame Sprache	1					Mehr Teamverständnis	1
Haltungen entwickeln	1					Ganzheitliches Rollenverständnis	1
						Unterlagen gemeinsam nutzen	1

Tabelle 11: Kooperation zwischen Klassenlehrpersonen und Integrativer Förderung

Auf *Organisationsebene* zwischen KLP und IF werden ein gemeinsames Problemverständnis sowie genügend personelle Ressourcen für regelmässige Besprechungen als positiv benannt. Es gibt ausser dem Besprechungsmehraufwand und vereinzelt differierenden Haltungen keine wesentlichen organisatorischen Herausforderungen. Gemeinsame Weiterbildungen, gemeinsame Interventionen, Haltungsentwicklung und eine gemeinsame Sprache in der AMA werden von den KLP als Weiterentwicklungen aufgezählt.

Betreffend Haltungen der KLP gegenüber den IF werden auf *Persönlichkeitsebene* die Geschlossenheit (Einheit und gleiche Werte) besonders positiv betont. Allerdings werden unterschiedliche Herangehensweisen, die zu Spannungen führen, von den KLP erwähnt. Insbesondere wenn die IF konfrontative Methoden anwenden oder Mobbing Situationen herunterspielen, nicht als solche einschätzen oder dabei ein anderes Bearbeitungstempo anschlagen, wird dies seitens KLP kritisch beurteilt. Dies kann auch zu gegenseitiger Skepsis führen, wie eine KLP erwähnt.

Die fachliche *Beziehungsebene* zu den IF scheint gemäss Aussagen der KLP gut eingespielt. Es wird bisweilen von einer Verschmelzung der Berufsrollen gesprochen. Trotzdem werden von einer KLP kontrastierend dazu klare Zuständigkeiten und der Aspekt der Mehrperspektivität genannt. Im Zusammenhang mit der Kritik, dass die Rollen übergeordnet (strukturell-organisatorisch) nicht geklärt sind, wird dahingehend auch eine Weiterentwicklung betont.

Auf *Sachebene* bringen die IF aus Sicht der KLP wertvolles Fachwissen und Erfahrungen in die Zusammenarbeit ein und der Austausch sowie das gegenseitige zur Verfügung stellen von Material und Methoden in der AMA wird seitens KLP geschätzt. Es wird jedoch moniert, dass keine Methodenvielfalt gegeben ist und dass neue Erkenntnisse und Methoden nicht ausreichend berücksichtigt werden.

5.4.2 Kooperation zwischen Klassenlehrpersonen und Schulsozialarbeit (SSA)

Bezüglich Zusammenarbeit mit der SSA fällt die hohe Anzahl Nennungen auf der Organisationsebene auf sowie die ausschliesslich kritischen Äusserungen auf der Persönlichkeitsebene (siehe Tabelle 14).

«Was ja auch richtig ist, weil wir sind Lehrer, wir sind nicht auch noch Schulsozialarbeiter oder Schulleitungen. Wir treten ja mit unseren Problemen an diese Fachpersonen heran und sie sollen uns bitte unterstützen oder allenfalls die Verantwortung abnehmen.» (Interview 3.1 KLP, Pos. 74)

KLP_SSA UMGEBUNG_Organisationsebene	35	KLP_SSA ICH_Persönlichkeitsebene	3	KLP_SSA WIR_Beziehungsebene	19	KLP_SSA ES_Sachebene	15
Was läuft gut?	19	Positive Haltungen ggü SSA	0	Was läuft gut?	9	Was läuft gut?	8
Mobbing ernst nehmen	3	Kritische Haltungen	3	Gewaltentrennung	2	Expertise SSA	3
Einbezug andere Fachperson	3	Schweigepflicht	2	Präsenz	1	Mehrperspektivität	1
Infofluss	3	Lange Wartezeiten	1	Fachwissen	1	Austausch	1
Fachlichkeit	2			Eingebundenheit	1	Material bereitstellen	1
Örtliche Nähe	2			Örtliche Nähe	1	Einbezug SL durch SSA	1
Klare Abläufe und Prozesse	1			Infofluss	1	Entscheide ohne Einbezug KLP	1
Kommunikation	1			Vertrauen	1	Was läuft nicht gut?	1
Positiv erlebte Zusammenarbeit	1			Mehr Aufträge AMA	1	Zeitressourcen	1
Nahbarkeit/Präsenz	1			Was läuft nicht gut?	7	Weiterentwicklung	6
Austausch	1			Definition Prozesse	2	Wissensaustausch	2
Offenes Ohr	1			Infofluss	1	Gemeinsame Arbeit in Klasse	1
Was läuft nicht gut?	12			Schweigepflicht	1	Schulungen durch SSA	1
Zu wenig Ressourcen	4			Ungeklärte Erwartungen	1	Gemeinsame Sprache	1
Umgang mit Datenschutz	2			Zeitressourcen	1	Schulhauskultur	1
Unterschiedliches Tempo	2			Uneinigkeit Massnahmen	1		
Infofluss	2			Rollen nicht geklärt	1		
Unterschiedliche Ziele	1			Weiterentwicklung	3		
Erreichbarkeit	1			Regelmässiger Austausch KLP-SSA	1		
Weiterentwicklung	4			Setting SSA-KLP und KuJ anschauen	1		
Mehr personelle Ressourcen	2			Richtlinien/Konzept	1		
Fixe Zeitfenster	1						
Zeitliche Ressourcen	1						

Tabelle 12: Kooperation zwischen Klassenlehrpersonen und Schulsozialarbeit

Auf *Organisationsebene* scheinen die SSA aus Optik der KLP gut in die Antimobbingarbeit eingebunden. Geschätzt wird, dass sie Mobbing Situationen ernst nehmen. Ihnen wird von den KLP in diesem Thema eine hohe Fachlichkeit attestiert. Genannt werden zudem regelmässige Austauschformate und Besprechungen, die zur Klärung von Zuständigkeiten und zur Abstimmung von Interventionen dienen. Eine Herausforderung stellt gemäss den KLP jedoch die begrenzte Verfügbarkeit der SSA aufgrund hoher Nachfrage dar. Mehr Ressourcen für die Zusammenarbeit sowie Stellenprozente für die Schulsozialarbeit, um den Bedarf besser abzudecken, sind daher von ihrer Seite gewünscht. Als weitere Schwierigkeit wird der Umgang mit dem Thema Datenschutz und Infofluss seitens SSA genannt, den die KLP als nicht kooperationsförderlich einschätzen.

Die Schulsozialarbeit wird von den KLP auf der *Persönlichkeitsebene* als sehr engagiert und kompetent im Umgang mit Mobbing wahrgenommen. Allerdings werde die SSA manchmal als „abgeschottet“ wahrgenommen, was die Transparenz ihrer Arbeit einschränkt und auch auf die Zusammenarbeit abfärben könne.

Auf der *Beziehungsebene* geniessen die SSA seitens KLP Vertrauen. Die örtliche Nähe sowie die Eingebundenheit in die Schulstrukturen ermögliche der SSA gemäss den KLP eine wachsame Präsenz, die in zusätzlichen Aufträgen in der AMA münden könne. Das Bedürfnis nach klaren Rollen und Zuständigkeiten, die eine Gewaltentrennung in der Zusammenarbeit ermöglichen, wird ebenfalls benannt. Der Informationsfluss seitens SSA könnte jedoch verbessert und gegenseitige unausgesprochene Erwartungen sollten vermehrt geklärt werden. Mehr Transparenz, klare Richtlinien sowie eine konzeptionelle Rahmung der AMA wären nach Aussagen der KLP erwünscht.

Die SSA bringe auf *Sachebene* wertvolles Fachwissen, Erfahrungen und konkrete Tools in die Kooperation ein. Ihre Expertise scheint seitens KLP unbestritten. Vereinzelt fehle es jedoch aufgrund von fehlenden Zeitressourcen an strukturierten Nachsorgemassnahmen, was die

langfristige Bearbeitung von Mobbingfällen erschwere. Regelmässige gemeinsame Weiterbildungen und Reflexionen könnten nach Aussagen der KLP helfen, neue Erkenntnisse besser zu integrieren und die Zusammenarbeit – auch gemeinsam in der Schulklasse – zu stärken.

5.4.3 Kooperation zwischen Klassenlehrperson und Fachperson Tagesbetreuung

Auffallend ist hier die insgesamt geringe Anzahl Codes (siehe Tabelle 15). Am meisten Äusserungen können den Weiterentwicklungen auf Organisationsebene zugeordnet werden, wo zudem eine hohe Überschneidung stattfindet.

«Die fachliche Beziehung haben wir eigentlich gar nicht. Nein, das ist wirklich effektiv so. Es ist ja oft so, dass... Das können wir schon offen sagen. Bei uns ist das oft so: Das, was dort ist, ist Tagesbetreuung, und das ist nicht hier bei uns im Unterricht. Es wird eigentlich schon recht klar getrennt. Darum wird auch das Fachliche recht klar getrennt.» (Interview 1.1 KLP, Pos. 82)

KLP_FPT UMGEBUNG_Organisationsebene	19	KLP_FPT ICH_Persönlichkeitsebene KLP_FPT	1	KLP_FPT WIR_Beziehungsebene KLP_FPT	6	KLP_FPT ES_Sachebene	6
Was läuft gut?	8	Positive Haltungen ggü FPT	1	Was läuft gut?	4	Was läuft gut?	2
Kooperation	2	Mehrperspektivität	1	Austausch	1	Mehrperspektivität	1
Gemeinsames Problemverständnis	1	Kritische Haltung ggü FPT	0	Durchlässigkeit Themen	1	Austausch	1
Mobbing ernst nehmen	1			Rollendurchlässigkeit	1	Was läuft nicht gut?	2
Einbezug andere Fachpersonen	1			Gemeinsame Haltungen	1	Zeitressourcen	1
Übergänge	1			Was läuft nicht gut?	2	Kooperation	1
Gemeinsame Haltungen/Normen	1			Kommunikation nach aussen	1	Weiterentwicklung	2
Enger Austausch	1			Zuständigkeiten	1	Mehr Zeit	1
Was läuft nicht gut?	1			Weiterentwicklung	0	Kooperation	1
Wenig Austausch	1						
Weiterentwicklungen	10						
Schulhauskultur	3						
Austausch	3						
Mehr Zeitressourcen	3						
Anstellungsbedingungen	1						

Tabelle 13: Kooperation zwischen Klassenlehrperson und Fachperson Tagesbetreuung

Die Zusammenarbeit mit den Fachpersonen der Tagesbetreuung sei auf *Organisationsebene* gemäss den KLP eher lose strukturiert und die institutionelle Vernetzung und der Austausch fänden derzeit noch begrenzt statt. Die KLP anerkennen jedoch das Potenzial für eine intensivere Kooperation. Insbesondere bei den Weiterentwicklungen wird hier ein hoher Grad an sich überlappenden Aussagen ersichtlich.

Auf *Persönlichkeitsebene* gibt es von Seiten der KLP keine detaillierten Angaben zur Haltung gegenüber den FPT im Rahmen der AMA. Der kaum stattfindende Austausch erschwert es den KLP, eine klare Einschätzung ihrer Haltung zu definieren.

Es gibt keine wesentlichen Probleme auf der *Beziehungsebene* aus Sicht der KLP, jedoch auch wenig Austausch zwischen ihnen und den FPT. Die Arbeitsbereiche sind gemäss KLP stark getrennt, was die Zusammenarbeit erschwere. Eine einzige KLP konnte in dieser Hinsicht Aussagen treffen, da sie selbst auch in der Tagesbetreuung arbeitet.

Die Zusammenarbeit der KLP mit den FPT auf *Sachebene* ist mit oben erwähnter Ausnahme gering. Für eine stärkere Vernetzung und regelmässige gemeinsame Reflexionen zwecks Kooperation müssten gemäss einer Aussage mehr Zeitressourcen zur Verfügung stehen.

5.4.4 Professionsübergreifende Gesamteinschätzung aus Sicht der KLP

Die Interviews mit den KLP zeigen, dass die interprofessionelle Kooperation zwischen den verschiedenen Professionen in der Schule grundsätzlich besteht, aber es in einigen Bereichen noch Klärungs- und Verbesserungsbedarf gibt. Die Organisationsebene ist – insbesondere betreffend Zusammenarbeit mit den IF – gut strukturiert, jedoch sind der hohe Koordinationsaufwand und die begrenzten zeitlichen Ressourcen hinsichtlich AMA deutliche Herausforderungen. Auf der Persönlichkeitsebene besteht eine hohe gegenseitige Wertschätzung aber auch Unsicherheiten. Durch gemeinsame Schulungen wünschen sich KLP gerade betreffend Haltungsfragen entsprechende Klärung. Die Schulsozialarbeit wird als engagiert und fachlich kompetent wahrgenommen, jedoch ist ihre begrenzte Verfügbarkeit ein Hindernis für eine noch effektivere Kooperation. Zudem besteht gemäss KLP in dieser Hinsicht ein Mehrbedarf an Transparenz und besserem Informationsfluss. Die Zusammenarbeit mit den Fachpersonen der Tagesbetreuung ist derzeit eher lose und unstrukturiert, obwohl Potenzial für eine intensivere Kooperation von den KLP erkannt wird. Insgesamt wird ersichtlich, dass eine klarere Rollenverteilung sowie vermehrter Austausch und ausreichende Ressourcen wesentliche Faktoren sind, um die interprofessionelle Zusammenarbeit zu verbessern und somit eine effektivere und nachhaltigere AMA zu gewährleisten.

5.5 Integrative Förderung (IF)

5.5.1 Kooperation zwischen Integrativer Förderung und Klassenlehrpersonen

Die Rückmeldungen zur Zusammenarbeit mit den KLP seitens der IF sind auffallend heterogen gestreut (siehe Tabelle 16). So gibt es nur zwei Kategorien die mehr als einmal genannt werden. Zudem halten sich Positives und Negatives ziemlich genau die Waage.

«Das Bewusstsein dafür ist sicherlich da. Die Frage wäre eben, wie man es noch besser unter einen Hut bringen kann, dass alle das Gleiche machen.» (Interview 2.2 IF, Pos. 30)

«Ich denke, wir sind nach wie vor ziemlich jung mit dieser Zusammenarbeit zwischen Heilpädagogen und Lehrpersonen in der öffentlichen Schule. Also diese Zusammenarbeit, es ist ja wirklich nicht nur von Schulhaus zu Schulhaus unterschiedlich, es ist auch von den Teams her unterschiedlich. Ich finde es eine herausfordernde Situation.» (Interview 3.2 IF, Pos. 18)

IF_KLP Organisation AMA	18	IF_KLP ICH_Persönlichkeitsebene	7	IF_KLP WIR_Beziehungsebene	11	IF_KLP ES_Sachebene	8
Was läuft gut?	8	Positive Haltungen ggü KLP	4	Was läuft gut?	3	Was läuft gut?	4
Kommunikation	3	Gleicher Status	1	Eingespültheit	1	Gehör finden	1
Gemeinsames Problemverständnis	1	Bereitschaft zu Auseinandersetzung	1	Haltungen transparent	1	Akzeptanz/Zustimmung	1
Klare Abläufe und Prozesse	1	Kindeswohl im gem. Fokus	1	Austausch	1	Einbringen von Ideen	1
Mobbing ernst nehmen	1	Sorgfalt	1	Was läuft nicht gut?	3	Aussenblick einbringen	1
Einbezug andere Fachperson	1	Kritische Haltungen ggü KLP	3	Zyklus übergreifend	1	Was läuft nicht gut?	3
Offenheit ggü Innovation	1	Gegenseitiges Zuwarten	1	Unklare Zuständigkeiten	1	Zu wenig explizierte Haltungen	1
Was läuft nicht gut?	8	Unterschiedliches Tempo	1	Rollen-/Aufgabenkonsistenz	1	Zu wenig zeitliche Ressourcen	1
Zu wenig Zeit	2	Täter:innen-Opfer-Umkehr	1	Weiterentwicklung	5	Zu wenig etablierte Tools	1
IT-Tools	1			Kollegiale Beratungen	1	Weiterentwicklung	1
Viele Studierende als LP	1			Intervision im geschützten Rahmen	1	Haltungen zu Mobbing	1
Keine Delegation/Triage	1			Rollenklärung	1		
Umgang mit Macht	1			Konzept erarbeiten	1		
Gegenseitige Ressourcen zu wenig nutzen	1			Teilsysteme arbeiten lassen	1		
Kein Einbezug	1						
Weiterentwicklung	7						
Einschätzungsqualität schärfen	1						
Schulhauskultur	1						
AMA Weiterbildung im Kollegium	1						
Zeitliche Ressourcen	1						
Mehr Einbezug	1						
Schwierigkeiten ansprechen	1						
Erwartungen klären	1						

Tabelle 14: Kooperation zwischen Integrativer Förderung und Klassenlehrpersonen

In den Interviews mit den IF wird auf *Organisationsebene* genannt, dass die interne Kommunikation mit den KLP gut funktioniert, dass Prozesse mit ihnen in der AMA klar definiert sind und auch der Einbezug stattfindet. Die IF kritisieren dennoch, dass die Zusammenarbeit mit den KLP durch fehlende strukturelle Verankerung und mangelnde Verbindlichkeit geprägt ist. Zwar scheint die interne Kommunikation gut zu funktionieren, aber gerade in Bezug auf den Austausch über die IT-Infrastruktur sowie die fehlende Zeit, um Termine ausserhalb der Unterrichtszeit zu vereinbaren, bieten Herausforderungen bei der Abstimmung und Koordination zwischen den verschiedenen Professionen – insbesondere bei der Umsetzung einer einheitlichen Kommunikationsstruktur über die Zyklusgrenzen hinweg. Zudem wird von einzelnen IF beanstandet, dass ein gewisses Machtgefälle von den KLP ausgehe und die IF nicht genügend in die AMA einbezogen werden oder keine Triage bei den KLP stattfände. Die befragten IF schätzen zudem den Bedarf an Weiterentwicklungen auf der Organisationsebene sehr heterogen ein.

Auf der *Persönlichkeitsebene* wird seitens IF die hohe Bereitschaft der KLP hervorgehoben, sich auch fachlichen Themen zu widmen, die nicht direkt mit dem Unterricht zu tun haben. Allerdings können unterschiedliche Haltungen und Sichtweisen zum Thema Mobbing gemäss IF zu Diskussionen und Verzögerungen im Handeln führen. Die IF attestieren den KLP jedoch auch kontrastierend, dass sie das Kindeswohl in den Mittelpunkt stellen und sorgfältig handeln wollen.

Die *Beziehungsebene* innerhalb des Klassenteams wird von den IF mehrheitlich als gut beschrieben. Es werden jedoch Herausforderungen über Zyklusgrenzen hinweg genannt, insbesondere betreffend unklaren Zuständigkeiten und Rollenklärungen. Kollegiale Beratungen und gemeinsame Interventionen werden hierfür von den IF als Weiterentwicklung vorgeschlagen. Von der Erarbeitung eines übergeordneten Konzeptes versprechen sich die IF auch Freiraum für die Teilsysteme. Die hohe Fluktuation im Kollegium stelle jedoch eine Herausforderung für die Beziehungskontinuität in der Zusammenarbeit dar.

Auf der *Sachebene* wird seitens IF die fehlende gemeinsame fachliche Grundlage und Sprache im Bereich der Mobbingprävention und -intervention als ein wesentliches Problem identifiziert. Unterschiedliche Herangehensweisen und Methoden zwischen den beiden Professionen erschweren gemäss IF den Transfer von Fachwissen in die Praxis. Trotz eines guten Austauschs von Fachwissen gebe es Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung, was die Effektivität der Mobbinginterventionen beeinträchtigen könne. Es wird jedoch seitens IF betont, dass alle Beteiligten ihre fachlichen Perspektiven einbringen können und dass das Einbringen von Ideen sowie eines Aussenblicks eine hohe Akzeptanz geniesst.

5.5.2 Kooperation zwischen Integrativer Förderung und Schulsozialarbeit

Auf organisationaler, wie auch auf der persönlichen Ebene überwiegen aus Sicht der IF knapp die negativen Codes. Der Umgang der SSA mit Datenschutz und Schweigepflicht drückt sich gemäss IF auf mehreren Ebenen negativ auf die Zusammenarbeit aus (siehe Tabelle 17).

«Ja, die Rollen sind eigentlich klar, glaube ich. Die Heilpädagogen sind eher für die schulischen Probleme zuständig und die Schulsozialarbeit eher für die zwischenmenschlichen oder die familiären Probleme. Dass das eine mit dem anderen mal sehr zusammenhängt, geht da vielleicht ein bisschen verloren.» (Interview 3.2 IF, Pos. 83)

«Wir haben jetzt gerade ein paar konkrete Fälle, wo es eben so läuft, wo wir uns mehr wünschen. Das haben wir jetzt mal angesprochen. Aber es kommt dann auch immer wieder die Datenschutzerklärung als Ausrede dazu. (...) Und die Frage ist, inwiefern macht es Sinn, wenn ich da jetzt auch noch mitmische, oder ob das wie schon von Anfang an bei der Schulsozialarbeit dann besser aufgehoben wäre. Und ich mich dann eher so um die verhaltenskreativen Kinder kümmere, die sonst ja auch noch genügend da sind.» (Interview 2.2 IF, Pos. 120-134)

IF_SSA Organisation AMA	17	IF_SSA ICH_Persönlichkeitsebene	10	IF_SSA WIR_Beziehungsebene	15	IF_SSA ES_Sachebene	10
Was läuft gut?	5	Positive Haltungen ggü SSA	4	Was läuft gut?	5	Was läuft gut?	5
Kooperation	1	Gem. Wissen über fachliche Positionen	1	Rollen	2	Expertise SSA Thema Mobbing	3
Einbezug andere Fachperson	1	Potential für Synergien	1	Kommunikation	1	SSA bringt Fachwissen ein	1
Nähe zum Büro SSA	1	Mobbing ernst nehmen	1	Infoaustausch	1	Austausch von Material	1
Physische Präsenz	1	Wertschätzung	1	Klare Zuständigkeiten	1	Was läuft nicht gut?	1
Expertise SSA	1	Kritische Haltung ggü SSA	6	Was läuft nicht gut	4	Wissenstransfer auf andere Prof.	1
Was läuft nicht gut?	8	Reserviertheit	1	Einbezug SSA als Selbstverständlichkeit	1	Weiterentwicklung Sachebene	4
Umgang mit Datenschutz	2	Wartefristen	1	Kooperation einseitig	1	Mehr Wissenstransfer im Kollegium	1
Früherfassung von SSA	1	Infofluss/Schweigepflicht	3	Datenschutz	1	Mehr zeitliche Ressourcen	1
Zu viel räumliche Distanz	1	Fehlende Arbeitsbeziehung	1	Infoweitergabe	1	Prioritäten prüfen	1
Kommunikation	1			Weiterentwicklung	6	Beziehungsebene aufbauen	1
Auftragserteilung	1			Austausch grundsätzlich	2		
Infofluss	1			Zuständigkeiten klären	2		
Kontaktaufnahme	1			Erwartungen klären	1		
Weiterentwicklung	4			Bessere Rollen und Aufgabenteilung	1		
Mehr Ressourcen SSA	1						
Positive Grundhaltung gegenseitig	1						
Umgang mit Datenschutz	1						
Infofluss	1						

Tabelle 15: Kooperation zwischen Integrativer Förderung und Schulsozialarbeit

Die IF erkennen auf der *Organisationsebene* die Bedeutung der SSA in der AMA an und beziehen diese je nach Situation auch ein. Geschätzt wird zudem die physische Präsenz sowie die örtliche Nähe der SSA. Ist diese nicht gegeben, wird dies seitens IF als Mangel empfunden. Es wird von ihrer Seite ein Mehrbedarf an Ressourcen und Kapazitäten für die Schulsozialarbeit verortet, um den hohen Anforderungen – auch im Bereich der Früherfassung – gerecht zu werden. Der Umgang seitens SSA rund um die Themen Datenschutz, Infofluss und Kommunikation wird von den IF als verbesserungsfähig eingeschätzt.

Auf der *Persönlichkeitsebene* können Unterschiedliche Haltungen und Prioritäten zwischen den IF und der SSA die Zusammenarbeit gemäss Aussagen der IF erschweren. Hier wird von den IF wiederum die Reserviertheit der SSA, die sich im Umgang mit Informationen im Allgemeinen oder im Umgang mit der Schweigepflicht ergeben kann, am deutlichsten moniert. Dennoch wird seitens IF im gegenseitigen Wissen über fachliche Positionen das Potential für Synergien in der AMA benannt.

Die persönliche Beziehung und das Vertrauensverhältnis zwischen den IF und der SSA sind aus Sicht der IF auf der *Beziehungsebene* ambivalent und je nach Standort unterschiedlich gelagert. Es gibt einerseits gute Erfahrungen bei der Rollenklärung und der Festlegung der

Zuständigkeiten sowie in der gegenseitigen Kommunikation. Andererseits wird von den IF die Kooperation als einseitig und als nicht selbstverständlich erlebt. Daraus ergeben sich als erwünschte Weiterentwicklung klare Hinweise betreffend Klärung der Grundsätze in der interprofessionellen Kooperation.

Grundsätzlich wird von den befragten IF auf der *Sachebene* sehr geschätzt, wie und was die SSA in der AMA an Expertise einbringen. Bemängelt wird einzig, dass es der SSA noch zu wenig gelingt einen Wissenstransfer auf andere Professionen zu vollziehen und zu viel bei der SSA selbst bleibt. Damit es auf der Sachebene gut funktioniert, müsse vorgängig mehr in die Beziehungsebene investiert werden, so zumindest eine IF-Meinung.

Gewünscht wird seitens IF, dass die SSA mehr zeitliche Ressourcen hat, um diese Transferleistung im Kollegium zu vollziehen und dabei auch Prioritäten auf Schulebene mitberücksichtigt werden.

5.5.3 Kooperation zwischen Integrativer Förderung und Fachpersonen Tagesbetreuung

In ihrer Zusammenarbeit mit den FPT können die befragten IF gemäss Tabelle 18 nur wenige Dinge nennen, die gut oder nicht gut laufen. Deutlich mehr Aussagen können sie zu gewünschten Weiterentwicklungen machen.

«Ich selber, als IF, habe eigentlich keine wirklich konkreten Gefässe mit den Betreuungspersonen. Das ist alles eher zwischenmenschlich und der Sympathie verschuldet, dass wir uns überhaupt austauschen. Aber eigentlich ein Austausch müsste gar nicht stattfinden. Bei allen durch das Band durch.» (Interview 2.2 IF, Pos. 67)

«Ja, ich denke wirklich, es müsste eine Beziehungsebene vorhanden sein. Ohne das eine geht das andere nicht. Weil unsere Berufe auch ohne einander funktionieren. Vielleicht nicht optimal, aber es geht.» (Interview 3.2 IF, Pos. 89)

IF_FPT Organisation AMA	6	IF_FPT ICH_Persönlichkeitsebene	6	IF_FPT WIR_Beziehungsebene	8	IF_FPT ES_Sachebene	7
Was läuft gut?	0	Positive Haltungen ggü FPT	4	Was läuft gut?	3	Was läuft gut?	1
Was läuft nicht gut?	3	Pflichtbewusstsein	2	Anerkennung Wichtigkeit andere Profession	2	Multiperspektivischer Blick	1
Kontaktaufnahme einseitig	1	Gleiche Haltungen	2	Vermutete gemeinsame Haltung	1	Was läuft nicht gut?	0
Keine strukturell verankerte Zusammenarbeit	1	Kritische Haltungen ggü FPT	2	Was läuft nicht gut?	1	Weiterentwicklung	6
Setting in Tagesschule	1	Schwieriges Setting	1	Kaum Infos	1	Gemeinsame Sprache entwickeln	2
Weiterentwicklung	3	Zeitliche Ressourcen	1	Weiterentwicklung	4	Gemeinsame Haltung entwickeln	1
Weiterbildung im Kollegium	1			Mehr einlassen auf Themen FPT	1	Multiperspektivischer Blick auf Kinder	1
Schulentwicklung	1			Mehr Beziehung haben	1	Mehr Austausch	1
Auseinandersetzung mit fachfremden Themen	1			Einfluss	1	Einschätzungsqualität verbessern	1
				Grundsätze diskutieren	1		

Tabelle 16: Kooperation zwischen Integrativer Förderung und Fachpersonen Tagesbetreuung

Auf *Organisationsebene* sei die Zusammenarbeit zwischen den IF und den FPT durch fehlende strukturelle Verankerung und Verbindlichkeit gekennzeichnet. Akzentuiert werde dieser Umstand zusätzlich durch die herausfordernden Settings in der Tagesschule, bei denen die IF kaum Zugriff und Einfluss hätten.

Die IF unterstellen den FPT betreffend Haltungen auf der *Persönlichkeitsebene*, dass sich diese nicht wesentlich von den eigenen unterscheiden und dass die FPT ihre Arbeit

pflichtbewusst und gewissenhaft leisten. Darüber hinaus wird von den IF erkannt, dass die FPT unter für die AMA erschwerten Arbeitsbedingungen wirken.

Die IF anerkennen auf der *Beziehungsebene* die Wichtigkeit der FPT und vermuten viele gemeinsame Haltungen. Es finden jedoch gemäss IF kaum Begegnungen statt und daher fehle entsprechend eine Vorstellung von Beziehung. Bei Weiterbildungen auf Schulhausebene soll nach Meinung der IF vermehrt die Gelegenheit geboten werden, um miteinander in Beziehung zu kommen und um gemeinsame Grundsätze zu diskutieren. Dabei sollen auch Themen der FPT auf die Agenda gesetzt werden.

Auf der *Sachebene* bekunden die interviewten IF Mühe hier Gelingendes und Nichtgelingendes zu formulieren. Die fehlende gemeinsame fachliche Haltung müsse zuerst entwickelt werden. Durch den vermehrten Austausch versprechen sich die IF einen vermehrt multiperspektivischen Blick und eine Verbesserung der gemeinsamen Einschätzungsqualität in der AMA.

5.5.4 Professionsübergreifende Gesamteinschätzung aus Sicht der IF

Die Kooperation zwischen den IF und den anderen Professionen in der Schule weist Stärken aber auch bedeutende Schwächen auf. In der Zusammenarbeit mit den KLP gibt es seitens der befragten IF eine Rollenverschmelzung, die so weit geht, dass die IF sich selbst auch vorwiegend als Lehrpersonen identifizieren. Andere IF wiederum erleben in der AMA ein Machtgefälle zwischen ihnen und den KLP, in welchem sie wenig Einbezug erleben und Entscheide oftmals ohne sie getroffen werden. Aus Sicht der IF zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit der SSA und den FPT unterschiedliche Herausforderungen und Potenziale aufweist. Die Kooperation mit der SSA wird als notwendig und wertvoll anerkannt, jedoch durch mangelnde Ressourcen und Herausforderungen im Bereich Datenschutz und Kommunikation beeinträchtigt. Eine intensivere Zusammenarbeit und klarere Kommunikationsstrukturen werden als erforderlich eingeschätzt. Die Zusammenarbeit mit den FPT ist derzeit lose strukturiert und durch fehlende Verbindlichkeit geprägt. Es besteht ein hoher Bedarf an struktureller Verankerung und gemeinsamen Weiterbildungen, um eine effektivere und nachhaltigere Zusammenarbeit in der AMA zu gewährleisten. Insgesamt sind aus Perspektive IF mehr Ressourcen, klare Rollenverteilungen und eine verbesserte binneninstitutionelle Vernetzung notwendig, um die interprofessionelle Kooperation in der Antimobbingarbeit zu stärken.

5.6 Schulsozialarbeit

5.6.1 Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Klassenlehrpersonen

Am meisten Codes innerhalb der gesamten Befragung konnten gemäss Tabelle 19 in der Operationskonstellation SSA-KLP registriert werden. Auf organisationaler Ebene überwiegen die positiven Eindrücke, während sie auf Beziehungsebene ausgeglichen und auf der Sachebene knapp negativ geprägt sind. Auffallend sind auch die vergleichsweise hohe Anzahl an Kategorien mit Mehrfachnennungen sowie die deutlich kritische Haltung gegenüber

den KLP. Betreffend Weiterentwicklungen gibt es gemäss SSA auf allen Ebenen ähnlich viel Veränderungspotential.

«Eine Person aus dem Zyklus 3 kam zu mir, eine Lehrperson mit einem solchen Fall, sie habe das Gefühl und dann habe ich es ihr nochmals erzählt und gesagt, es braucht jetzt auch dich dazu, als Klassenlehrperson oder euch als Schule. Und dann heisst es: «Aha, macht nicht ihr das jetzt von der Schulsozialarbeit. Kann ich dir das nicht abgeben?» Ich glaube, das Verständnis muss gemeinsam...es braucht Zeit. Und ich verstehe die Lehrpersonen, die haben viel zu tun, die haben viel im Kopf, die müssen vorbereiten, korrigieren, schauen, dass es im Unterricht geht und so weiter. Und jetzt braucht es sie noch dort, auch noch» (Interview 3.3 SSA, Pos. 32)

SSA_KLP UMGEBUNG Organisationsebene	30	SSA_KLP ICH_Persönlichkeitsebene	9	SSA_KLP WIR_Beziehungsebene	20	SSA_KLP ES_Sachebene	28
Was läuft gut?	14	Positive Haltungen ggü KLP	2	Was läuft gut?	7	Was läuft gut?	9
Kooperation	4	Mobbing ernst nehmen	1	Beziehung auf Augenhöhe	1	Verantwortungsübernahme	2
Mobbing ernst nehmen	3	Offenheit für Zusammenarbeit	1	Gemeinsames Vorgehen	1	Expertise zur Verfügung gestellt	2
Einbezug andere Fachperson	2	Kritische Haltung ggü KLP	7	Gemeinsamer Austausch	1	Aktualität des Fachwissens	1
MS-Teams	1	Bagatellisieren	2	Rollenverstehen	1	Kooperationsverständnis	1
Elternarbeit	1	Täter:innen-Opfer-Umkehr	2	Gemeinsame Haltung	1	Dialog	1
Zunahme Anfragen	1	Widerstände	1	Aktualität	1	Etablierte Instrumente in der Klasse	1
Klare Abläufe und Prozesse	1	Fehlende Einschätzungsqualität	1	Fokus	1	Schneller, unkomplizierter Einbezug	1
Gemeinsames Problemverständnis	1	Unterschiedliches Tempo	1	Was läuft nicht gut?	7	Was läuft nicht gut?	13
Was läuft nicht gut?	10			Mehr gemeinsam üben	2	Fehlender Austausch	4
Unterschiedliche Ziele	3			Mehr Rollenklärungen machen	1	Fokus behalten	3
Umgang mit Datenschutz	2			Informationsfluss	1	Nicht einbeziehen	2
Unterschiedliche Haltungen	2			Zuständigkeiten	1	Fehlende Ressourcen	2
Kontaktaufnahme	1			Kooperation AMA	1	Unterschiedliche Sichtweisen	1
Unklare Zuständigkeiten	1			Einbezug Schulleitung	1	Ungenutzte Synergien	1
Unterschiedliches Tempo	1			Weiterentwicklung	7	Weiterentwicklung	6
Weiterentwicklung	6			Abläufe und Prozesse	2	Optimierung Methoden/Tools	3
Weiterbildung im Kollegium	2			Gem. Einschätzungsqualität schärfen	1	Optimierung Ablauf AMA	2
Rollenklärung	2			Einführung neue MA	1	Stärkung Zusammenarbeit	1
Kooperation	1			Schulentwicklung	1		
Schulhauskultur	1			Rollenklärung	1		

Tabelle 17: Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Klassenlehrpersonen

Die Kooperation mit den KLP wird von den SSA auf *Organisationsebene* als gut funktionierend beschrieben. Dass KLP Mobbing-situationen ernst nehmen und bei Bedarf den Einbezug von weiteren Fachpersonen anstreben, wird ihnen attestiert. Weitere Herausforderungen sind jedoch voneinander abweichende Haltungen und das Verfolgen unterschiedlicher Ziele. Ebenso wird die Schwierigkeit im Umgang mit dem Thema Datenschutz von den SSA genannt. Gemeinsame Weiterbildungen sowie Rollenklärungen werden als sinnvolle Weiterentwicklungen erachtet.

Auf *Persönlichkeitsebene* werden die KLP betreffend Mobbing ernst nehmen sowie für ihre Offenheit betreffend Zusammenarbeit positiv eingeschätzt. KLP werden jedoch bezüglich ihrer Haltungen in der AMA auch kritisch von den SSA beurteilt. Bagatellisierungen oder gar Täter:innen-Opfer-Umkehr werden als Hauptkritikpunkte genannt.

Die *Beziehungsebene* mit den KLP wird von einer SSA als auf gleicher Augenhöhe beschrieben. Gemeinsamer Austausch, gemeinsame Haltungen und gegenseitiges Rollenverstehen sowie gemeinsames Vorgehen werden als weitere positive Errungenschaften genannt. Als verbesserungswürdig wird der Informationsfluss, die Zuständigkeitsklärung und in diesem Zusammenhang auch der Einbezug der Schulleitung aufgezählt. Die fehlende Möglichkeit Situationen gemeinsam einzuüben wird bei den Kritikpunkten von zwei SSA genannt. Mehr Klarheit über Abläufe und Prozesse in der AMA, wie auch eine Einführung von neuen KLP und generell das

Schärfen der gemeinsamen Einschätzungsqualität in der AMA werden als Weiterentwicklungen genannt.

Die SSA erwähnen auf der *Sachebene* als positiv, dass KLP bereit seien Verantwortung zu übernehmen und dass sie die SSA begrüßen, ihre Expertise schnell und unkompliziert einzubringen. Die KLP seien zudem interessiert aktuelles Fachwissen aufzunehmen. Als grösste Schwierigkeit wird hier von den SSA der fehlende Austausch erwähnt sowie die Herausforderung in einer höchstdynamischen Mobbingssituation den gemeinsamen Fokus zu behalten. Fehlende Zeitressourcen sowie fehlender Einbezug werden in diesem Zusammenhang ebenfalls kritisch erwähnt. Eine kontinuierliche Optimierung der AMA-Methoden sowie eine Optimierung des Ablaufs in der AMA werden als Weiterentwicklungen vorgeschlagen.

5.6.2 Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Integrativer Förderung

Im Unterschied zu der Kooperation mit den KLP schätzen die SSA ihre Zusammenarbeit mit den IF auf der Sachebene deutlich besser ein (siehe Tabelle 20). Verhältnismässig ähnlich ist die Einschätzung auf Organisations- und Persönlichkeitsebene. Auf der Beziehungsebene werden nun jedoch mehr negative Aspekte geäussert.

«In Bezug auf mich, auf SSA-Ebene und IF-Ebene gibt es ja vielleicht auch mal Überschneidungen, aber ich finde beim Mobbing eher klar, wer welche Rolle oder wie sagt man, Aufgabe übernimmt. Und da kann man auch zusammen absprechen, wer dann vielleicht mehr Kontakt mit dem betroffenen Kind hat. So. Ob die SSA mehr eine Fachberatung von diesem Klassenteam macht oder ob die SSA vielleicht auch im Einzelgespräch mit dem Kind ist, wenn das Kind das ja möchte. Vielleicht ist es dann halt auch mehr die IF-Lehrperson, die mit dem Kind Einzelgespräche führt und schaut, wie es ihm geht... Genau, da gibt es sicher Überschneidungen, aber je nach Fall muss man schauen, wer übernimmt was, oder was will das Kind.»
(Interview 1.3 SSA, Pos. 60)

SSA_IF UMGEBUNG Organisationsebene	25	SSA_IF ICH_Persönlichkeitsebene	10	SSA_IF WIR_Beziehungsebene	25	SSA_IF ES_Sachebene	14
Was läuft gut?	11	Positive Haltungen ggü IF	3	Was läuft gut?	9	Was läuft gut?	7
Kooperation	4	Mobbing ernst nehmen	2	Rollenverstehen	3	Gemeinsames Vorgehen	2
Mobbing ernst nehmen	2	Unkomplizierter Austausch	1	Schnelle Kontaktaufnahme	2	Expertise zur Verfügung gestellt	2
Einbezug andere Fachperson	2	Kritische Haltung ggü IF	7	Gemeinsame Haltung	1	Austausch mit KLP	1
Zunahme Anfragen	1	Unterschiedliches Tempo	3	Aktualität	1	Anschlussfähigkeit Fachwissen	1
Klare Abläufe und Prozesse	1	Widerstände	1	Fokus	1	Multiperspektivität	1
Gemeinsames Problemverständnis	1	Täter:innen-Opfer-Umkehr	1	Bewusstsein	1	Was läuft nicht gut?	4
Was läuft nicht gut?	9	Bagatellisieren	1	Was läuft nicht gut?	11	Nicht einbeziehen	2
Unterschiedlicher Blick	2	unklare Erwartungen	1	Kooperation AMA	3	Fehlender Austausch	1
Unterschiedliche Ziele	1			Mehr Rollenklärungen machen	3	Doppelspurigkeiten	1
Rollenklärung	1			Erwartungen	2	Weiterentwicklung	3
Später Einbezug	1			Kein Einbezug	1	Kommunikation gegenseitig	1
Umgang mit Datenschutz	1			Beziehungsarbeit	1	Optimierung Ablauf AMA	1
Delegation an KLP	1			Mehr hilft mehr	1	Optimierung Methoden/Tools	1
Abnahme Anfragen	1			Weiterentwicklung	5		
Unterschiedliches Tempo	1			Einführung neue MA	2		
Weiterentwicklung	5			Vertrauen aufbauen	1		
Rollenklärung	2			Einschätzungsqualität schärfen	1		
Weiterbildung im Kollegium	2			Schulentwicklung	1		
Kooperation	1						

Tabelle 18: Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Integrativer Förderung

Zu den positiven Aspekten in der Zusammenarbeit zwischen SSA und IF wird auf *Organisationsebene* die gut funktionierende Kooperation genannt, die durch einen unkomplizierten Einbezug anderer Fachpersonen, regelmässige Anfragen und ein gemeinsames Problemverständnis unterstützt wird. Diese positiven Punkte werden durch klare Abläufe und Prozesse sowie den Einbezug von weiteren Fachpersonen verstärkt. Trotzdem bestehen organisatorische Herausforderungen. Hierzu werden insbesondere unterschiedliche Blickwinkel und

Zielsetzungen der Beteiligten sowie Rollenkonflikte und unterschiedliche Vorstellungen betreffend Tempo in akuten Fällen genannt. Zudem wird vereinzelt der Datenschutz sowie der späte Einbezug der SSA kritisiert. Die Notwendigkeit von Rollenklärungen und weiteren strukturellen Entwicklungen wird betont, um die Kooperation weiter zu verbessern.

Auf der *Persönlichkeitsebene* werden die IF bezüglich ihrer Haltungen in der AMA eher kritisch von den SSA beurteilt. Zwar attestieren die SSA den IF, dass sie Mobbing ernst nehmen und auch dass der Austausch unkompliziert stattfinden kann. Als Hauptkritikpunkt wird aber die unterschiedliche Erwartung in Bezug auf Tempo erwähnt. Aus Sicht der SSA intervenieren IF oftmals zu schnell. Bagatellisierungen oder gar Täter:innen-Opfer-Umkehr werden ebenso als kritisch benannt. Unklare Erwartungen an die Zusammenarbeit werden als weitere Herausforderungen erwähnt.

Positiv beurteilen die SSA auf *Beziehungsebene* zu den IF ein eindeutiges Rollenverstehen, die schnelle gegenseitige Kontaktaufnahme und die gemeinsame Haltung in der AMA. Dennoch gibt es auch kritische Punkte: Die Kooperation innerhalb der AMA wird insgesamt als verbesserungswürdig angesehen, insbesondere in Bezug auf Rollenklarheit und Erwartungen. Als Vorschläge zur Verbesserung werden vertrauensbildende Massnahmen, die Einführung von neuen IF in die AMA und generell das Schärfen der gemeinsamen Einschätzungsqualität in der AMA genannt.

Auf der *Sachebene* beurteilen die SSA das gemeinsame Vorgehen und das sich gegenseitige zur Verfügung stellen der eigenen Expertise als besonders positiv. Dennoch wird von einzelnen SSA kritisiert, dass sie teilweise von den IF nicht ausreichend eingebunden werden, dass nicht genügend Austausch stattfindet und dass Doppelspurigkeiten entstehen. Als Weiterentwicklung erwähnen die SSA auf dieser Ebene eine grössere Gewichtung in der gegenseitigen Kommunikation sowie Optimierungen im Ablauf der AMA und deren Methoden.

5.6.3 Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Fachpersonen Tagesbetreuung

Die befragten SSA äussern sich betreffend der Zusammenarbeit mit den FPT am (selbst-)kritischsten (siehe Tabelle 21). Es besteht ein hoher Grad an Reziprozität, wie die FPT die Kooperation mit den SSA einschätzen (siehe auch Tabelle 24). Gleichzeitig können die SSA für diese Kooperation insgesamt am meisten Weiterentwicklungen andeuten.

«Und Kooperation macht es nicht einfacher. Mit welcher Person von der Tagesbetreuung muss ich denn jetzt...reden? Ja (lacht). Bei mir ist es ja klar, mich gibt es wie ein Mal. In der Klasse ist es auch klar, da gibt es eine Lehrperson und in der Tagesbetreuung gibt es die Leitung und es hat viele angestellte Fachpersonen, die eine Gruppe von Kindern als Ansprechpersonen betreuen.» (Interview 1.3 SSA, Pos. 85)

SSA_FPT UMGEBUNG Organisationsebene	35	SSA_FPT ICH_Persönlichkeitsebene	6	SSA_FPT WIR_Beziehungsebene	16	SSA_FPT ES_Sachebene	14
Was läuft gut?	10	Positive Haltungen ggü FPT	1	Was läuft gut?	2	Was läuft gut?	5
Einbezug andere Fachperson	3	Kooperationsbereitschaft	1	Informelle Beziehung	1	Übernahme von Tools der SSA	1
Mobbing ernst nehmen	2	Kritische Haltung ggü FPT	5	Schneller Einbezug	1	Systemischer Blick	1
Vertrauen	2	Schwieriges Setting	2	Was läuft nicht gut?	7	Expertise zur Verfügung gestellt	1
Beziehung	1	FPT mitdenken (Selbstkritik SSA)	1	Mehr Rollenklärungen machen	3	Aktualität des Fachwissens	1
Kooperation	1	Fehlende Sensibilisierung AMA	1	Ungeklärte Erwartungen	1	Verantwortungsübernahme	1
Zunahme Anfragen	1	Fehlende Rollen-/Auftragsklärung	1	Datenschutz	1	Was läuft nicht gut?	4
Was läuft nicht gut?	17			Vorgehen	1	interne Koordination	2
Fehlende Zeitressourcen	3			Zeitressourcen	1	Team zu heterogen	1
Austausch	2			Weiterentwicklung	7	Falscher Einsatz Tools SSA?	1
Datenschutz	2			Koordination AMA	3	Weiterentwicklung	5
Rollenklärung	2			Einschätzungsqualität schärfen	2	Optimierung Tools	2
Schwieriges Gruppensetting	2			In Kontakt kommen	1	Optimierung Ablauf AMA	1
Unterschiedliche Ziele AMA	2			Einführung neue MA	1	Synergien nutzen	1
Räumliche Distanz	1					Einfache Sprache	1
Unterschiedliches Tempo AMA	1						
Zuständigkeiten	1						
Fehlende personelle Ressourcen	1						
Weiterentwicklung	8						
Regelmässiger Austausch	2						
Abläufe und Prozesse	1						
Rückfragen	1						
Verbindlichkeit	1						
Rollenklärung	1						
Kooperation	1						
Weiterbildung im Kollegium	1						

Tabelle 19: Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Fachpersonen Tagesbetreuung

Positiv hervorgehoben wird von den SSA auf der *Organisationsebene*, dass die FPT den Einbezug anderer Fachpersonen in der AMA unterstützen und dass sie Mobbing-situationen ernst nehmen. Gegenseitiges Vertrauen wird ebenfalls genannt. Es gibt jedoch auch zahlreiche organisatorische Herausforderungen. Vor allem fehlen ausreichende Zeitressourcen und ein regelmässiger Austausch. Der Umgang mit Datenschutz sowie anstehende Rollenklärungen werden von den SSA als weitere Problemfelder identifiziert. Die verschiedenen Gruppensettings in der Tagesbetreuung, räumliche Distanzen und unterschiedliche Ziele und Tempi in der AMA erschweren nach Ansicht der SSA die Zusammenarbeit zusätzlich. Um diese Schwierigkeiten zu überwinden, wird seitens SSA regelmässiger Austausch, eine bessere Strukturierung der Abläufe und Prozesse, mehr Verbindlichkeit sowie eine Klärung der Rollen und gemeinsame Weiterbildungen im Kollegium vorgeschlagen.

Auf der *Persönlichkeitsebene* werden die FPT von den SSA als pflichtbewusst und kooperationsbereit, aber in einem herausfordernden Setting arbeitend beschrieben. Es wird von einzelnen SSA betont, dass eine gemeinsame Sensibilisierung sowie Rollenklärungen notwendig seien, um die Kooperation zu verbessern.

Als positive Aspekte auf *Beziehungsebene* werden von den SSA die informellen Kontakte zu den FPT und der schnelle Einbezug der SSA in relevante Themen genannt. Als Herausforderungen erwähnen die SSA anstehende Klärungen bezüglich Erwartungen und Rollen. Datenschutzfragen und Zeitressourcen werden als zusätzliche Probleme genannt. Eine verbesserte Koordination in der AMA sowie eine Schärfung der gemeinsamen Einschätzungsqualität werden als notwendige Weiterentwicklungen identifiziert, um die Qualität in der Kooperation zu steigern. Die Einführung neuer FPT in die AMA und das gegenseitige in Kontakt kommen werden in diesem Zusammenhang ebenfalls genannt.

Auf der *Sachebene* wird durch die SSA der vorhandene systemische Blick der FPT positiv beurteilt und dass die FPT offen für die Übernahme von Tools und Sichtweisen der SSA sind. Geschätzt wird zudem, dass die FPT bereit sind Verantwortung in der AMA zu übernehmen. Gleichzeitig gibt es jedoch auch Herausforderungen. Hierbei wird als Kritik die interne Koordination innerhalb der FPT genannt, sowie die Befürchtung, dass Tools der SSA möglicherweise falsch eingesetzt werden. Das Team FPT wird durch eine einzelne SSA zudem als sehr heterogen beschrieben. Optimierungsbedarf wird bei den Methoden und Tools, der Ablaufoptimierung in der AMA und der besseren Nutzung von Synergien gesehen. Einfache Sprache wird als weiterer Schlüssel zur Verbesserung der Kooperation auf der Sachebene identifiziert.

5.6.4 Professionsübergreifende Gesamteinschätzung aus Sicht der SSA

Die SSA bewertet die Kooperation mit KLP, der IF und den FPT insgesamt eher positiv, erkennt jedoch mehrere Bereiche mit Verbesserungspotenzial. Gemäss Aussagen der SSA nehmen KLP Mobbing-situationen ernst und binden die SSA schnell und unkompliziert ein. In der Zusammenarbeit mit den IF werden das gemeinsame Problemverständnis sowie der unkomplizierte Einbezug als positiv wahrgenommen. Bei den FPT wird von den SSA die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung in der Antimobbingarbeit und die Offenheit für die Übernahme von Tools der SSA positiv erwähnt. Dennoch gibt es Herausforderungen. Bei den KLP werden abweichende Haltungen, unterschiedliche Ziele und Probleme im Umgang mit Datenschutz als Schwierigkeiten genannt. Die IF werden kritisiert, weil sie oft zu schnell intervenieren oder manchmal Mobbing-situationen bagatellisieren. Der späte Einbezug der SSA in akute Fälle wird ebenfalls bemängelt. Bei den FPT werden organisatorische Herausforderungen wie fehlende Zeitressourcen, mangelnder regelmässiger Austausch und anstehende Rollenklärungen von den SSA identifiziert. Um die Zusammenarbeit zu verbessern, wünschen sich die SSA eine Verbesserung des Informationsflusses, klarere Zuständigkeitsdefinitionen und gemeinsame Weiterbildungen. Bei den KLP werden eine bessere Klärung von Abläufen und die Einführung neuer Lehrpersonen in die Antimobbingarbeit genannt. Bei den IF werden klarere Rollenverteilungen und strukturelle Entwicklungen betont. Auf der Sachebene betonen die SSA eine stärkere Gewichtung in der gegenseitigen Kommunikation und Optimierungen im Ablauf der Antimobbingarbeit. Bei den FPT wird eine bessere Strukturierung der Abläufe und mehr Verbindlichkeit sowie gemeinsame Weiterbildungen im Kollegium vorgeschlagen.

5.7 Fachperson Tagesbetreuung

5.7.1 Kooperation zwischen Fachpersonen Tagesbetreuung und Klassenlehrpersonen

Grosse Disparitäten betreffend Haltungsfragen zwischen FPT und KLP fallen auf der Persönlichkeitsebene auf (siehe Tabelle 22). Auch auf der Organisationsebene werden seitens FPT

deutlich mehr die Herausforderungen betont, trotzdem überwiegen auf der Sachebene positive Erfahrungen.

«Ich habe gerade überlegt, auch da kann ich es nicht generell sagen, nämlich ich habe diese zwei Lehrpersonen, da habe ich das Gefühl, es ist wirklich ihnen ein grosses Anliegen sehe ich, indem dass sie bei mir vorbeikommen und mich einbeziehen...wenn sie den Eltern über diese Kinder eine Korrespondenz via E-Mail senden, nehmen sie mich ins CC. Also ihnen ist es wichtig, dass diese Zusammenarbeit stattfindet, aber da spreche ich von zwei Lehrpersonen. Mit den anderen habe ich gar keinen Kontakt...Ja, deshalb diese Fragen dir zu beantworten ist schwierig....Oder einfach, weil es einfach nicht wirklich vorhanden bist.» (Interview 2.4 FPT Pos. 57)

FPT_KLP UMGEBUNG Organisationsebene	20	FPT_KLP ICH_Persönlichkeitsebene	9	FPT_KLP WIR_Beziehungsebene	11	FPT_KLP ES_Sachebene	16
Was läuft gut?	4	Positive Haltungen ggü KLP	0	Was läuft gut?	4	Was läuft gut?	10
Kommunikation MS Teams	1	Kritische Haltungen ggü KLP	9	Beziehung durch Kooperation	1	Runde Tische	2
Schwerwiegende Fälle laufen gut	1	Grosse Diskrepanzen im Team	3	Anerkennung Fachlichkeit	1	Einbezug Schulleitung	2
Infofluss	1	Distanziertheit	2	Unterschiedlichkeit als Ressource	1	Zeitplanung	1
Innovationsprojekt Partizipation	1	Umgang mit Zusatzaufwand	1	Mündliche Infoweitergabe	1	Zuständigkeiten	1
Was läuft nicht gut?	12	Unterschiedliche Einschätzungen	1	Was läuft nicht gut?	3	Einbezug Sorgeberechtigte	1
Infofluss	3	Unterschiedliches Tempo	1	Verständnis für Zusammenhänge	1	Einsatz Ressourcen	1
Zu wenig Austauschgefässe	2	Anderer Habitus	1	Nichts ist geregelt	1	Gemeinsame Einschätzung	1
Datenschutz nicht geklärt	1			Grosse Diskrepanz im LP-Team	1	Gemeinsames Lernen	1
Fehlende Klarheit	1			Weiterentwicklung	4	Was läuft nicht gut?	4
Ungeklärte Zusammenarbeit	1			Gem. Lernen an Beispielen	1	Ungenutzte Ressourcen/Synergien	2
Hürden bei Digitalisierung	1			Gem. positive Erfahrungen sammeln	1	Rollen-/Aufgabenklärung	1
Einführung neue MA	1			Begegnungen schaffen	1	Lead ohne Schulleitung	1
Fehlende gemeinsame Einschätzung	1			Weiterbildung im Gesamtteam	1	Weiterentwicklung	2
Fallübergaben	1					Leitungsebene	1
Weiterentwicklung	4					Gemeinsamkeiten betonen	1
Schulhauskultur	1						
Kooperation	1						
Systemischer Ansatz	1						
Mehr Zeitressourcen für AMA	1						

Tabelle 20: Kooperation zwischen Fachpersonen Tagesbetreuung und Klassenlehrpersonen

Auf der *Organisationsebene* wird die Zusammenarbeit mit den KLP von den FPT insbesondere in den schwerwiegenden Fällen oder in spezifischen Projekten als gut strukturiert beschrieben. Seit Einführung von MS Teams sei die Kommunikation effektiver und der Infofluss insgesamt verbessert. Herausforderungen bestehen gemäss FPT aber im Bereich des Informationsflusses und des Austauschs weiterhin, insbesondere weil zu wenige Austauschgefässe vorhanden sind. Datenschutzfragen und unklare Zuständigkeiten werden als weitere Probleme dargestellt. Zudem fänden gemeinsame Einschätzungen und Fallübergaben zu wenig statt, was zu Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit führe. Die Einführung neuer Mitarbeitenden sowie die Digitalisierung werden als zusätzliche Hürden genannt. Es wird von den FPT vorgeschlagen, einen systemischeren Ansatz zu verfolgen, mehr Zeitressourcen für die AMA zu investieren und die Schulhauskultur zu stärken, um die Kooperation insgesamt zu verbessern.

In Bezug auf die *Persönlichkeitsebene* wird von den FPT kritisch betont, dass es grosse Diskrepanzen unter den verschiedenen KLP gibt, insbesondere im Umgang mit Zusatzaufgaben und betreffend unterschiedlichen Auffassungen bei Mobbingeinschätzungen und Tempo. Eine gewisse Distanziertheit sowie ein sich von den FPT unterscheidender professioneller Habitus wird beschrieben. Auffallend ist, dass keine positiven Haltungen von den FPT genannt werden.

Auf *Beziehungsebene* zwischen FPT und den KLP erwähnen die FPT, dass die unterschiedlichen Blickwinkel der Professionen als Bereicherung gesehen werden, ebenso wie der mündliche Informationsfluss, der gut funktioniere. Insgesamt werde die Fachlichkeit gegenseitig anerkannt. Allerdings gebe es auch hier Probleme. Die grosse Diskrepanz im Team der

Lehrpersonen wird als hinderlich für eine einheitliche Vorgehensweise angesehen. Insbesondere fehle ein Verständnis für übergeordnete Zusammenhänge in der AMA und es mache diesbezüglich den Anschein, als sei in der Kooperation nichts geregelt. Es wird von den FPT vorgeschlagen, durch das Schaffen von Begegnungsmöglichkeiten, durch gemeinsame Lernprozesse und das Sammeln positiver Erfahrungen im Rahmen von Weiterbildungen im Gesamtteam insgesamt die Beziehungen zu stärken.

Runde Tische werden von den FPT auf der *Sachebene* als gutes Format für den Austausch benannt. Der Einbezug der Schulleitung sowie die Zeitplanung und der Einsatz von Ressourcen werden auch positiv bewertet. Als förderlich angesehen wird zudem, wie in der Zusammenarbeit FPT-KLP die Sorgeberechtigten aufgabenteilig einbezogen werden. Von den FPT kritisch beurteilt wird, dass Synergien in dieser Konstellation zu wenig genutzt werden und dass auch ohne den Lead der Schulleitung die Rollen und Aufgaben intern besser geklärt werden müssen. Als Weiterentwicklung erwähnen die FPT die Notwendigkeit, die Leitungsebene stärker einzubeziehen und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Professionen zu betonen.

5.7.2 Kooperation zwischen Fachpersonen Tagesbetreuung und Integrativer Förderung

Auf Organisations- und Persönlichkeitsebene fallen gemäss den FPT die deutlich überwiegenden Kritikpunkte in der Kooperation zwischen ihnen und der IF auf (siehe Tabelle 23). Die von ihnen genannten Weiterentwicklungen beinhalten Anregungen betreffend grundsätzlicher Organisation und Klärung von Haltungen.

«Die Unterscheidung zwischen IF und Lehrperson besteht eigentlich nicht.» (Interview 1.4 FPT, Pos. 2)

FPT_IF UMGEBUNG Organisationsebene	15	FPT_IF ICH_Persönlichkeitsebene	6	FPT_IF WIR_Bezziehungsebene	5	FPT_IF ES_Sachebene	10
Was läuft gut?	1	Positive Haltungen ggü IF	0	Was läuft gut?	2	Was läuft gut?	5
Schwerwiegende Fälle laufen gut	1	Kritische Haltungen ggü IF	6	Anerkennung Fachlichkeit	1	Gemeinsame Einschätzung	1
Was läuft nicht gut?	10	Grosse Diskrepanzen im Team	3	Beziehung durch Kooperation	1	Einsatz Ressourcen	1
Infofluss	2	Umgang mit Zusatzaufwand	1	Was läuft nicht gut?	1	Einbezug Sorgeberechtigte	1
Zu wenig Austauschgefässe	2	Fehlende Ressourcen	1	Weiterentwicklung	2	Zuständigkeiten	1
Ungeklärte Zusammenarbeit	2	Delegation	1	Nicht ist geregelt	1	Zeitplanung	1
Datenschutz nicht geklärt	1			Gemeinsames Lernen an Beispielen	1	Was läuft nicht gut?	4
Hürden bei Digitalisierung	1			Gemeinsam positive Erfahrungen sammeln	1	Ungenutzte Ressourcen/Synergien	2
Einführung neue MA	1					Lead ohne Schulleitung	1
Fehlende gemeinsame Einschätzung	1					Grundsätzliche Klärung Rollen/Aufgaben	1
Weiterentwicklung	4					Weiterentwicklung	1
Kooperation	1					Gemeinsamkeiten betonen	1
Systemischer Ansatz	1						
Schulhauskultur	1						
Mehr Austausch	1						

Tabelle 21: Kooperation zwischen Fachpersonen Tagesbetreuung und Klassenlehrpersonen

Von den FPT auf *Organisationsebene* positiv bewertet wird, dass schwerwiegende Fälle in Zusammenarbeit mit den IF gut gehandhabt werden. Trotzdem zeigen sich zahlreiche Herausforderungen in der Zusammenarbeit. Von den FPT genannt werden dabei: unzureichender Informationsfluss, zu wenige Austauschgefässe und eine grundsätzlich ungeklärte Zusammenarbeit. Weiter seien Fragen im Zusammenhang mit Datenschutz nicht geklärt und Hürden bei der Digitalisierung nicht gelöst. Weitere Schwierigkeiten stellen aus Sicht der FPT das

Fehlen einer gemeinsamen Einschätzung in der AMA sowie die fehlende Einführung neuer IF in die AMA dar. Um diese Herausforderungen zu überwinden, werden von den FPT ein systemischer Ansatz, eine verbesserte Schulhauskultur, mehr Austauschmöglichkeiten und letztlich stärkere Kooperation als Weiterentwicklung genannt.

In Bezug auf die *Persönlichkeitsebene* wird von den FPT kritisch betont, dass es grosse Diskrepanzen unter den verschiedenen IF gibt und wie diese in der AMA vorgehen. Fehlende zeitliche Ressourcen werden auch hier genannt. Aus Sicht der FPT werde von den IF Vernetzung als Zusatzaufwand erlebt. Kritisch beurteilen sie, wenn IF in eine delegierende Rolle geraten.

Auf *Beziehungsebene* wird seitens FPT positiv gewürdigt, dass die gegenseitige Fachlichkeit anerkannt und die Beziehung durch gelebte Kooperation positiv beeinflusst werde. Jedoch sei aus Sicht der FPT bezüglich Zusammenarbeit nichts verbindlich geregelt, was zu Unsicherheiten führe. Weiterentwicklungen in diesem Bereich umfassen gemäss Aussagen der FPT gemeinsames Lernen an guten Beispielen und das Sammeln positiver Erfahrungen.

Auf der *Sachebene* werden von den FPT positive Aspekte wie die gemeinsame Einschätzung und der effektive Einsatz von Ressourcen hervorgehoben. Synergien beim Einbezug der Sorgeberechtigten, bei dem die FPT ihren guten Zugang zur Adressat:innengruppe ausspielen können, sowie eine effiziente Zeitplanung zwischen den beiden Berufsgruppen für die AMA werden hier von den FPT ebenfalls als positiv bewertet. Es bestünden jedoch Herausforderungen wie ungenutzte Ressourcen und Synergien sowie unklare Rollen- und Aufgabenverteilungen. Die Betonung von Gemeinsamkeiten werden seitens FPT als notwendig erachtet, um die Kooperation weiterzuentwickeln.

5.7.3 Kooperation zwischen Fachpersonen Tagesbetreuung und Schulsozialarbeit

Aus der Perspektive der FPT ist gemäss Tabelle 24 die Zusammenarbeit mit der SSA wie bei den beiden anderen innerunterrichtlichen Professionen auf der Organisationsebene von Herausforderungen geprägt. Im Gegensatz zu den KLP und den IF überwiegen jedoch in dieser Konstellation die positiven Einstellungen auf der Persönlichkeitsebene deutlich und auch bezüglich Weiterentwicklungen werden mehr Themen genannt.

«Also ich denke generell, dass das ein Vorteil wäre, wirklich dieses engere Zusammenarbeiten. Ich verstehe aber auch, wenn man immer wieder dieses Datenschutz, Datenschutz! Andererseits, wir haben alle diese Schweigepflicht, alle. Und es soll ja zum Wohl des Kindes sein. Und ich habe das Gefühl, man versteckt sich sehr gerne hinter diesem Datenschutz. Wenn man das ein bisschen lockern könnte, könnten wir mehr fürs Kind machen.» (Interview 2.4 FPT Pos. 92)

FPT_SSA UMGEBUNG Organisationsebene	32	FPT_SSA ICH_Persönlichkeitsebene	6	FPT_SSA WIR_Beziehungsebene	13	FPT_SSA ES_Sachebene	12
Was läuft gut?	10	Positive Haltungen ggü SSA	5	Was läuft gut?	5	Was läuft gut?	7
Verlässlichkeit in Krisen	3	Beziehungsgestaltung	2	Gemeinsame Arbeitsgruppe	1	Fachwissen SSA	2
Motivation/Bereitschaft	2	Engagement	1	Bereitschaft für Austausch	1	gleiche Sprache	1
Fachberatung	2	Mehrperspektivität	1	Weitergabe Tipps	1	konkrete Zusammenarbeit	1
Räumliche Nähe	1	Gemeinsame Haltungen	1	Infoaustausch	1	Hilfsbereitschaft SSA	1
Freiwilligkeit	1			Klare Zuständigkeiten	1	Gemeinsames Verständnis Mobbing	1
Infofluss	1	Kritische Haltungen ggü SSA	1	Was läuft nicht gut?	4	Wissenstransfer von SSA zu FPT	1
Was läuft nicht gut?	14	Schweigepflicht	1	Fehlender Informationsfluss	2	Was läuft nicht gut?	2
Zu wenig zeitliche Ressourcen	3			Fehlendes Verständnis ggü SSA	1	Klärung Auftrag und Verantwortung	1
Tagesbetreuung ist noch zu wenig involviert	2			Teilweise fehlende Kontakte	1	Datenschutz	1
Kommunikation	2			Weiterentwicklung	4	Weiterentwicklung	3
Zu wenig Zusammenarbeit	2			Einführung neue MA	1	Klärung im Grossen	1
Infofluss/Koordination	2			Zusammenarbeit klären	1	Definition AMA SSA	1
Definition Setting	1			Spontan vorbeikommen	1	Kommunikation	1
Zu wenig Sensibilisierung und Prävention	1			Kontakte institutionalisieren	1		
Keine Veränderungsbereitschaft KuJ	1						
Weiterentwicklung	8						
Umgang mit Datenschutz	2						
Mehr Zusammenarbeit	2						
Mehr Austausch	2						
SSA als Aussenblick einholen	1						
Mehr zeitliche Ressourcen für SSA	1						

Tabelle 22: Kooperation zwischen Fachpersonen Tagesbetreuung und Schulsozialarbeit

Auf *Organisationsebene* wird seitens FPT gegenüber der SSA die Verlässlichkeit in Krisen, die hohe Motivation und Bereitschaft zur Zusammenarbeit sowie die Fachberatung in der AMA und die räumliche Nähe der SSA zur Schule positiv hervorgehoben. Auch die Freiwilligkeit der SSA und der Informationsfluss werden als positive Faktoren genannt. Allerdings bestünden gemäss FPT erhebliche Herausforderungen: zu wenig zeitliche Ressourcen der SSA generell und insbesondere für die Tagesbetreuung, eine unzureichende Einbindung der Tagesbetreuung an die Schule, Probleme in der Kommunikation und Koordination und letztlich zu wenig Kapazität der SSA für Sensibilisierung und Prävention in der AMA. Weitere Schwierigkeiten verorten die FPT, wenn die SSA im Setting Tagesbetreuung berät und keine Veränderungsbereitschaft der Kinder gegeben ist. Empfohlene Weiterentwicklungen seitens FPT umfassen mehr Austausch, mehr Zusammenarbeit, eine Klärung im Umgang mit Datenschutz, der vermehrte Einbezug der SSA als Aussensicht sowie die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen für die SSA.

Die SSA wird von den FPT auf der *Persönlichkeitsebene* als engagiert und kooperationsbereit beschrieben. Ihnen werden positive Eigenschaften wie Beziehungsqualität, Mehrperspektivität und gemeinsame Haltungen attestiert. Ein Kritikpunkt aus Sicht der FPT ist jedoch der Umgang der SSA mit ihrer beruflichen Schweigepflicht, der die Zusammenarbeit erschweren könne.

Die FPT bewerten auf *Beziehungsebene* gemeinsame Arbeitsgruppen mit der SSA, ihre Bereitschaft zum Austausch und klare Zuständigkeiten als positiv. Als herausfordernd nennen sie den teilweise kaum vorhandenen gegenseitigen Kontakt, den fehlenden Informationsfluss sowie das fehlende Verständnis einzelner Mitarbeitenden darüber, wie die SSA funktioniert. Vorschläge zur Verbesserung umfassen gemäss Aussagen der FPT die bessere Einführung neuer Mitarbeitenden, die Klärung der Zusammenarbeit, spontane Besuche in der Tagesbetreuung seitens SSA aber auch die Institutionalisierung von Kontakten.

Auf der *Sachebene* wird die SSA von den FPT für ihr breites Fachwissen in der AMA und ihre Hilfsbereitschaft geschätzt. Nach Ansicht der FPT bestehe ein gemeinsames Verständnis von AMA und eine gemeinsame Sprache werde gepflegt. Der Wissenstransfer von der SSA zur FPT wird ebenfalls positiv hervorgehoben. Es gibt jedoch Kritikpunkte wie unklare Aufträge und Verantwortlichkeiten sowie Datenschutzprobleme. Die FPT regen als Weiterentwicklungen an, dass eine Klärung betreffend AMA auf Schulebene stattfinden müsse, dass dabei die SSA in der Definition der AMA eine tragende Rolle übernimmt und dass die interne Kommunikation verbessert wird.

5.7.4 Professionsübergreifende Gesamteinschätzung aus Sicht der Fachpersonen

Tagesbetreuung

Die FPT betonen in der Zusammenarbeit mit den KLP, der IF und der SSA einige positive Aspekte. Besonders bei schwerwiegenden Fällen oder spezifischen Projekten sei die Kooperation gut organisiert. Die Einführung von MS Teams habe die Kommunikation und den Informationsfluss erheblich erleichtert. Die Anerkennung der Fachlichkeit und gegenseitige Wertschätzung werden seitens FPT betont. Die SSA wird für ihre Verlässlichkeit in Krisen, ihre hohe Motivation und ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit und Fachberatung geschätzt. Auf der Sachebene anerkennen die FPT, dass die SSA ihr breites Fachwissen betreffend AMA zuhänden gemeinsamer Einschätzungen zur Verfügung stellt.

Trotz dieser positiven Aspekte gibt es erhebliche Herausforderungen in der professionsübergreifenden Zusammenarbeit. Im Bereich der Organisationsebene bestehen Probleme beim Informationsfluss und Austausch durch zu wenig Austauschgefässe und unklare Zuständigkeiten. Datenschutzfragen und fehlende gemeinsame Einschätzungen bei Fallübergaben erschweren die Zusammenarbeit zusätzlich. Auf der Persönlichkeitsebene erleben FPT grosse Diskrepanzen unter den KLP und IF. Hervorgehoben werden insbesondere deren Umgang mit Zusatzaufgaben und sowie ein anders gelebter professioneller Habitus, der sich unter anderem in einer beruflichen Distanziertheit ausdrücke. Die uneinheitliche Vorgehensweise in der AMA und die Diskrepanzen im Lehrpersonenteam werden seitens FPT als hinderlich angesehen. In der Zusammenarbeit mit der SSA bestehen gemäss FPT Herausforderungen hinsichtlich zu wenig zeitliche Ressourcen für gegenseitigen Kontakt und mangelhaftem Informationsfluss, unzureichende Einbindung der Tagesbetreuung, Kommunikations- und Koordinationsprobleme sowie Kapazitätsmangel für Sensibilisierung und Prävention. Der Umgang der SSA mit ihrer beruflichen Schweigepflicht wird seitens FPT kritisch betrachtet. Zur Verbesserung der Kooperation identifizieren die FPT mehrere Entwicklungsbereiche: ein systemischer Ansatz, der eine gemeinsame Schulhauskultur betont, mehr Zeitressourcen für Austauschgefässe sowie eine Klärung von Rollen und Kommunikationsstrukturen. Zudem sollen aus Sicht der FPT Synergien besser genutzt und Gemeinsamkeiten zwischen den Professionen stärker

betont werden. Begegnungsmöglichkeiten, gemeinsame Lernprozesse und positive Erfahrungen sollen gemäss FPT gefördert werden, um die Beziehungen zu stärken.

5.8 Zusammenfassung der Ergebnisse

5.8.1 Gemeinsamkeiten und Hauptunterschiede zwischen den Schulen in Bezug auf interprofessionelle Kooperation in der AMA:

Alle drei Schulen betonen die Wichtigkeit der interprofessionellen Kooperation und erkennen die Einbindung verschiedener Fachpersonen als zentral für die Antimobbingarbeit an. Die meisten Fachpersonen nennen einen hohen Einbezug der SSA und KLP in der Zusammenarbeit. Regelmässige Austauschformate und Besprechungen werden als positive Aspekte der Kooperation genannt. Herausforderungen wie mangelnde Ressourcen, fehlende Zeit und unzureichende Kommunikationsstrukturen werden professionsübergreifend als Hindernisse für eine effektive Zusammenarbeit identifiziert. Schule 1 weist eine stärkere interprofessionelle Vernetzung unter den Fachpersonen auf, während Schule 2 in Zukunft häufiger die Kooperation auf Schulebene und zwischen verschiedenen Professionen stärken möchte. In Schule 3 wird die interprofessionelle Kooperation eher sporadisch und abhängig von individuellen Beziehungen beschrieben, dafür ist die intra-professionelle Zusammenarbeit am ausgeprägtesten. Die drei Schulen berichten von einer hohen Bereitschaft und Engagement der Fachpersonen, sich dem Thema Mobbing zu widmen. Strukturierte Vorgehensweisen bei schwerwiegenden Fällen und klare Zuständigkeiten werden positiv hervorgehoben. Gute Kommunikation und ausreichende personelle Ressourcen werden mehrfach als positiv bewertet. Die Anerkennung unterschiedlicher Meinungen und das Selbstverständnis als Einheit werden als Stärken genannt. Schule 1 hebt die fachliche Expertise der SSA besonders hervor, während in Schule 2 die Einbindung der Schulleitung am Runden Tisch betont wird. In Schule 3 wird der Infofluss und die offene Kommunikation stärker hervorgehoben als in den anderen Schulen. Trotzdem wird gleichzeitig mangelnder Informationsfluss und unzureichende Kommunikation in allen Schulen auch als Problem identifiziert. Unterschiede betreffend Zielen und Tempi sowie fehlende Austauschmöglichkeiten werden mehrfach als Herausforderungen genannt. Die Einführung neuer Mitarbeitender in die AMA und fehlende Rollenklärungen werden schul- und professionsübergreifend als kritisch bewertet.

Schulübergreifende Entwicklungsbedarfe:

Die Notwendigkeit, die Schulhauskultur gemeinsam zu entwickeln und zu pflegen sehen alle drei Schulen. Mehr Zeitressourcen und regelmässiger Austausch werden als wesentliche Weiterentwicklungsbedarfe genannt. Zudem werden gemeinsame Schulungen und Weiterbildungen im Kollegium als notwendig erachtet. Schule 1 betont die Schaffung von Begegnungsmöglichkeiten und das gemeinsame Lernen aus positiven Erfahrungen stärker als die anderen Schulen. In Schule 2 wird die Optimierung von Methoden und Tools sowie der Wissenstransfer

im Kollegium besonders hervorgehoben. Schule 3 nennt die Optimierung der interprofessionellen Kooperation und die Nutzung von Synergien als zentrale Entwicklungsbedarfe.

5.8.2 Gemeinsamkeiten und Hauptunterschiede auf Professionsebene in Bezug auf interprofessionelle Kooperation in der AMA:

Alle Professionen betonen die Wichtigkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit und anerkennen, dass die Einbindung verschiedener Fachpersonen für eine effektive Antimobbingarbeit zentral ist. Ein gemeinsames Hindernis sind mangelnde personelle Ressourcen, fehlende Zeit und unzureichende Kommunikationsstrukturen. Informationsfluss und Datenschutz sind ebenfalls übergreifend Themen, die die Zusammenarbeit erschweren. Gemeinsam betont wird die Notwendigkeit klarer Rollenverteilungen und Zuständigkeiten sowie der Wunsch nach regelmässigen Austauschformaten. Gemeinsame Schulungen und Weiterbildungen werden allgemein als notwendig erachtet, um die Zusammenarbeit zu verbessern. Es besteht unter den Befragten ein starkes Engagement, sich dem Thema Mobbing zu widmen. Gute Kommunikation und die Anerkennung unterschiedlicher Meinungen werden als wichtige Stärken angesehen.

Dennoch gibt es je nach Profession auch wesentliche Unterschiede in der Wahrnehmung und Umsetzung der Kooperation. Die KLP erachten die SSA als kompetent, jedoch seien diese nicht ausreichend verfügbar. Die Zusammenarbeit mit den FPT wird von ihnen als eher lose strukturiert wahrgenommen – ein Eindruck, den auch die IF und SSA teilen. Die IF empfinden entweder ein Machtgefälle in der Zusammenarbeit mit den KLP und fühlen sich oft nicht ausreichend einbezogen oder sie verstehen sich selbst auch eher als Lehrperson und verschmelzen die beiden Berufsrollen. Die Kooperation mit der SSA wird gemäss IF durch Datenschutzprobleme beeinträchtigt. Die SSA sehen sich selbst als schnell eingebunden, erkennen jedoch abweichende Haltungen bei den KLP und IF, die in der Kooperation hinderlich sein können. Sie stellen zudem die unklare Einbindung der FPT fest und wünschten sich diesbezüglich mehr deren strukturelle Anbindung an die Schule. Die FPT betonen die wichtige Bedeutung der SSA und ihre unbestrittene Rolle in der AMA, erleben aber grosse Diskrepanzen, inwiefern sie gemeinsam in der AMA wirksam sein können. Im Vergleich zu den KLP und IF stellen die FPT fest, dass sie oftmals näher an den Sorgeberechtigten dran sind und diese Ressource im System Schule zu wenig genutzt werde. Ausserdem konstatieren sie gegenüber den innerunterrichtlichen Akteur:innen einen divergierenden professionellen Habitus, der sich beispielsweise in einem anderen Umgang mit professioneller Nähe und Distanz ausdrücke.

Professionsübergreifende Entwicklungsbedarfe:

Die KLP wünschen sich klarere Rollenverteilungen und mehr Struktur in der Zusammenarbeit mit den FPT. Die IF sehen die Zusammenarbeit mit den FPT als eher lose, den persönlichen und informellen Beziehungen geschuldet und fänden eine strukturelle Verankerung der Beziehungen notwendig. Die FPT heben die lose Struktur und fehlende Verbindlichkeit in der

Zusammenarbeit mit den KLP und IF ebenfalls hervor. Die SSA betonen betreffend AMA insbesondere bei Intervention und Nachsorge die Notwendigkeit klarer Zuständigkeiten und eine bessere Strukturierung der Abläufe. Die KLP betonen den Bedarf an besserem Informationsfluss und Transparenz seitens der SSA, während die IF Datenschutzprobleme und ihren späten Einbezug durch die SSA kritisieren. Die FPT sehen ebenfalls Datenschutzfragen und unklaren Informationsfluss als zentrale Herausforderungen im Zusammenhang mit der SSA. Auch die SSA erkennen (Folge-) Probleme im Umgang mit Datenschutz und beruflicher Schweigepflicht, an die sie selbst gebunden sind.

In Bezug auf Förderung der Kooperationsintensität sehen die KLP das Potenzial für eine intensivere Zusammenarbeit mit den FPT. Die IF wiederum wünschen sich eine intensivere Zusammenarbeit mit der SSA. Die SSA sehen eine hohe Kooperationsbereitschaft bei den KLP und betonen in dieser Konstellation die Notwendigkeit einer besseren Strukturierung und klarerer Zuständigkeiten. Die FPT unterstreichen die Bedeutung einer besseren Nutzung von Synergien und signalisieren gegenüber allen anderen Professionen einen deutlichen Wunsch nach mehr Kooperation.

6 Diskussion

6.1 Einordnung der Ergebnisse in Theorie und Empirie

Die im Kapitel 4.1 formulierten ausdifferenzierten Fragestellungen werden im folgenden Abschnitt basierend auf der in der Arbeit erörterten Theorie und Empirie diskutiert. Dabei erfolgt unter 6.1.1 zunächst die Diskussion der deskriptiven Auswertungen der Einschätzung des eigenen Einbezugs sowie der Häufigkeit der Zusammenarbeit im Rahmen der Antimobbingarbeit (AMA). Unter 6.1.2 wird auf die weiterführenden qualitativen Analysen, die entlang des Wocken-Modells (vgl. Wocken: 1988) erfolgten, eingegangen.

6.1.1 Einordnung der deskriptiven Analysen der Selbsteinschätzungen

Die ersten zentralen Fragestellungen zur Einschätzung des Einbezugs und der Häufigkeit der Zusammenarbeit in der Antimobbingarbeit (AMA) lauteten:

Wie schätzen die verschiedenen Professionen die Häufigkeit ihres Einbezugs in die unterschiedlichen Handlungsebenen und Handlungsformen der Anti-Mobbing-Arbeit ein? Wie schätzen sie die Häufigkeit der Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen in den unterschiedlichen Handlungsformen der Anti-Mobbing-Arbeit ein? Inwiefern gibt es bezüglich dieser Einschätzung Unterschiede zwischen den Schulen und Professionen?

Die Selbsteinschätzungen der Fachpersonen zur Häufigkeit der interprofessionellen Kooperation und zur Häufigkeit des eigenen Einbezugs in der AMA zeigen deutliche Unterschiede sowohl zwischen den verschiedenen Professionen als auch hinsichtlich der Intensität und Ausrichtung der Zusammenarbeit. Die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen verdeutlichen beispielsweise, dass sich Klassenlehrpersonen und die SSA eine zentrale Rolle in der

Sensibilisierung und Prävention von Mobbing zuschreiben, während die IF und FPT sich selbst als weniger häufig eingebunden sehen, insbesondere in den Handlungsformen Interventionen und Nachsorge. Ebenso wird deutlich, dass in der AMA eine klare Rollen- und Aufgabenteilung stattfindet.

Die KLP werden von allen anderen Fachpersonen am meisten in die AMA einbezogen. Dies deckt sich auch mit ihrer eigenen Selbsteinschätzung und entspricht auch den theoretischen Grundlagen, welche sowohl ihre zentrale Rolle im Erkennen und Ernstnehmen von Mobbing (vgl. Dudziak et al. 2017: 111; vgl. Jannan 2015: 53; vgl. Cook et al. 2010: 76f) als auch die Bedeutung von gezieltem Lehrpersonenverhalten auf verschiedenen Ebenen (Individuum, Klasse, Schule) unterstreichen (vgl. Tfofi et al. 2008: 65). Die KLP schätzen in der AMA ihre Zusammenarbeit mit der SSA am höchsten ein, gefolgt von der Kooperation mit der IF. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass diese Professionen besser in das schulische Netzwerk integriert sind und die Rollen und Verantwortlichkeiten klar kommuniziert sind. Die Zusammenarbeit mit den Fachpersonen der Tagesbetreuung (FPT) wird seitens KLP hingegen als am geringsten eingestuft, was auf mögliche strukturelle oder kommunikative Barrieren hinweisen könnte. Die befragten IF-Personen schätzten ihren eigenen Einbezug vornehmlich in der Sensibilisierung und Prävention auf Ebene Klasse und Individuum ein. Bei den IF scheint die strukturelle Einbettung im Schulhaus eine Rolle zu spielen, inwiefern ein Einbezug durch andere Fachpersonen stattfindet, der über die individuelle oder Klassenebene hinausgeht. Paulsrud und Nilholm (vgl. 2023: 546f) haben für die Differenzierung von innerunterrichtlicher Kooperation bestätigt, dass auch organisatorische Faktoren eine Rolle spielen. Es kann auch ein Hinweis darauf sein, dass die Hauptverantwortung in der AMA bei der KLP bleibt und die IF eine unterstützende, subsidiäre Rolle einnimmt (vgl. Scruggs et al 2007: 398f) und bezüglich Intervention tendenziell an die KLP oder SSA triagierte ohne Kooperationsfolge. Es wäre notwendig, die strukturellen Bedingungen zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen, um eine intensivere und effektivere Zusammenarbeit der IF mit den anderen Professionen zu fördern.

Die SSA sieht sich umfassend in alle Handlungsformen und -ebenen der AMA eingebunden und bewertet die Häufigkeit ihrer Kooperationen mit anderen Fachpersonen insgesamt höher als die anderen Professionen.

Bemerkenswert sind jedoch die je nach Schulhaus anders gewichteten Einschätzungen des eigenen Einbezugs. Während in Schule 1 die SSA am meisten auf Schulebene in allen Handlungsformen einbezogen und sich erst in zweiter Priorität auf Klassen- und Individuumsebene für Intervention und Nachsorge einbezogen sieht, fokussieren die SSA in Schulen 2 und 3 tendenziell eher auf Klassen und Individuen. Auf erhebliche Unterschiede in Organisation und Ausstattung von Schulsozialarbeit, die sich letztlich in einem unterschiedlichen Angebot ausdrücken können, weisen auch Hostettler et al. (vgl. 2020: 198) hin. Ebenfalls auffällig ist, wie häufig die SSA mit anderen SSA interagiert, was auf eine starke intraprofessionelle Vernetzung

im Thema AMA hinweist. Im Unterschied zu den KLP werden die IF als innerunterrichtliche Akteur:innen von den SSA weniger einbezogen, was sich beispielsweise auf der Beziehungsebene mit unterschiedlichen Vorstellungen betreffend «gemeinsamer Zielverantwortung», fehlender «Interdependenz» (vgl. Bronstein 2003: 301; vgl. Matessich/Monsey 1992: 20-23.) oder generell mit einer vermuteten weniger starken Kooperationsintensität, bei der lediglich eine gegenseitige Abstimmung von Aufgaben und Funktionen stattfindet (vgl. Spies/Pötter 2011: 31f), erklären liesse. Die Kooperation gegenüber den FPT ist seitens SSA am wenigsten ausgereift. Dies könnte mit unterschiedlichen Prioritäten, Arbeitsbedingungen oder ungeklärten Aufgaben und Zuständigkeiten (vgl. Hofstetter et al. 2020: 79) sowie mit fehlender Zeit für Kooperation (vgl. ebd.: 125) erklärt werden.

Die FPT sind die Profession, die über alle Handlungsformen und -ebenen hinweg sowohl gemäss Selbst- wie auch gemäss Fremdwahrnehmung mit Abstand am wenigsten in die AMA einbezogen wird und erinnert an Speck et al. (2011: 196), die den pragmatischen Kooperationsbegriff der «lose gekoppelten Zusammenarbeit» zwischen innerunterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Akteur:innen formulierten. Die Zusammenarbeit in der AMA erfolgt hauptsächlich innerhalb des eigenen Teams, während die Kooperation mit den KLP, SSA und IF als gering bis nicht vorhanden eingestuft wird. Dies könnte auf mangelnde organisatorische Strukturen (vgl. Stampfli et al. 2023: 99), vorhandene Statusunterschiede (vgl. Breuer 2015: 25f), unzureichende Zeitressourcen (vgl. Jutzi 2018:77), zu grosse räumliche Distanz und fehlendes Personal (vgl. z.B. Tillmann 2011: 159-161; vgl. Kamski 2011: 312-316) oder fehlende «Interdependenz» mit den anderen Akteur:innen (vgl. Bronstein 2003: 301; vgl. Matessich/Monsey 1992: 20-23.) hinweisen. Die von Schüpbach et al. (2012: 130) postulierte Notwendigkeit strukturierter Zusammenarbeit zwischen Schule und Tagesbetreuung, die die Bedeutung einer gemeinsamen pädagogischen Kultur unterstreicht, scheint in sämtlichen untersuchten Schulen betreffend AMA noch nicht eingelöst.

Die Ergebnisse des Fragebogens verdeutlichen auch, dass die Nachsorge professionsübergreifend insgesamt weniger häufig thematisiert wird, obwohl sie entscheidend für die langfristige Bewältigung von Mobbing ist (vgl. Keppeler 2020: 254). Dieser Umstand wird in der Empirie ebenfalls bestätigt, da im deutschsprachigen Raum Programme zur Nachsorge nur selten anzutreffen sind (vgl. ebd.). Bei allen Professionen ist zudem der Anteil an Einbezug in der Elternarbeit über alle Handlungsformen hinweg betrachtet auffallend gering. Dies steht in eindeutigem Kontrast zu der in der Theorie postulierten Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten (vgl. Olweus 2006: 73; vgl. Schubarth 2020: 122; vgl. Jannan 2015: 53). Aufgrund der kleinen und nicht repräsentativen Stichprobe ist es methodisch nicht zulässig, Unterschiede in der Kooperation zwischen den Schulen bezüglich Handlungsformen ausschliesslich anhand der Selbsteinschätzungen zu bewerten. Dennoch lassen sich hinsichtlich der unterschiedlichen Kooperationsmodi zwei Muster zwischen den drei Schulen erkennen.

In Schule 1 scheint sich tendenziell ein Kooperationsmodus etabliert zu haben, der eine bevorzugte interprofessionelle Partnerschaft unabhängig von der spezifischen Handlungsform der Antimobbingarbeit (AMA) begünstigt. Dies zeigt sich in den Selbsteinschätzungen in Tabelle 5, wo sich auffallend viele gleiche Antwortkategorien überwiegend in einer horizontalen Struktur hindurchziehen. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Kooperation in der AMA in Schule 1 beziehungs- und rollengesteuert organisiert ist und dabei nicht stark von der jeweiligen Handlungsform abhängig ist. Aus der Empirie könnten das gegenseitig entwickelte Vertrauen (vgl. Hostettler et al. 2020:199f) sowie der sichere Umgang mit der eigenen Berufsrolle, der wiederum kooperationsfördernd ist (vgl. ebd.:103), möglicher Erklärungsansätze liefern.

Im Gegensatz dazu scheinen in Schule 2 die Häufigkeiten der Kooperationen eher einer vertikalen Logik zu folgen, wie in Tabelle 8 ersichtlich wird. Dies könnte darauf hindeuten, dass die spezifische Handlungsform der AMA stärker bestimmt, ob und mit wem interprofessionell kooperiert wird, was möglicherweise auf eine gezieltere inhaltliche Steuerung und Ausdifferenzierung der Aufgaben und Zuständigkeiten auf der Sachebene sowie gleichzeitig aber auch auf fehlende «Flexibilität» (vgl. Bronstein 2003: 301) – im Sinne von fehlenden Rollentransformationen und Rollenerweiterungen – und einem «multiprofessionellen» Kooperationsverständnis, bei dem die Akteur:innen seriell und nebeneinander mit ihren jeweiligen Methoden wirken (vgl. Wider/Schmocker 2018: 194), hinweisen könnte.

Schule 3 unterscheidet sich insofern von den beiden anderen Schulen, als dass kein eindeutiges Kooperationsmuster feststellbar ist. Gleichzeitig ist es die Schule mit der intensivsten **intra**-professionellen Kooperation. Die Selbsteinschätzungen in Tabelle 11 zeigen keine eindeutig horizontale oder vertikale Struktur auf, was darauf hindeutet, dass die interprofessionelle Kooperation weniger systematisch und möglicherweise eher zufällig oder situationsbedingt erfolgt. Dies könnte bedeuten, dass in Schule 3 noch kein etablierter Kooperationsmodus in der AMA existiert oder dass die Kooperation stark von individuellen Entscheidungen, Beziehungen und spezifischen Situationen abhängt (vgl. Paulsrud und Nilholm 2023: 548; Lindacher/Dedering vgl. 2018: 263-274; vgl. Pettersson und Ström 2017: 19f).

6.1.2 Einordnung der qualitativen Analysen der Expert:innen-Interviews

6.1.2.1 Interprofessionelle Kooperation: Fokus Schulen

Wie wird an den einzelnen Schulen die Kooperation entlang der vier Ebenen nach Wocken eingeschätzt? Wo sehen die Befragten positive und wo negative Aspekte der Kooperation? Wo sehen sie Entwicklungsbedarfe? Inwiefern lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schulen identifizieren?

Die Ergebnisse der Interviews bestätigen die Bedeutung der hohen Relevanz der interprofessionellen Kooperation im Rahmen der AMA (vgl. Holt et al. 2017: 8; vgl. Morais da Silveira et al. 2022: 54415f; vgl. Radix 2021: 5) an allen drei untersuchten Schulen. Die Wichtigkeit des

Einbezug von anderen Professionellen, die als solche mit anderen Wissensbeständen, Methoden und Instrumenten ausgestattet sind (vgl. Sottas 2013: 24) und die in der Lage sind, Systeme und Menschen durch Handlungen zu verändern (vgl. Obrecht 2006: 411), wird von keiner der interviewten Personen in Frage gestellt. Regelmässiger Informationsaustausch und koordinative Besprechungen werden in allen drei Schulen auf *Organisationsebene* als wichtige Grundpfeiler der Zusammenarbeit identifiziert, was sich mit den Kooperationsvoraussetzungen verschiedener Autor:innen (z.B. vgl. Geiser 2006: 261; vgl. Grosche/Moser Opitz 2023 245ff; vgl. Hostettler et al. 2020: 200; vgl. Paulsrud und Nilholm 2023: 548;) deckt. Gleichzeitig stellen unzureichende Kommunikationsstrukturen (vgl. Baier/Heeg 2011: 34f) sowie mangelnde personelle und zeitliche Ressourcen (vgl. Hostettler et al. 2020: 125) schulhaus- und professionsübergreifende Herausforderungen für die interprofessionelle Kooperation auf *Beziehungsebene* dar. Stichprobenübergreifend werden die Notwendigkeit einer gemeinsamen Schulhauskultur sowie gemeinsame Weiterbildungen und Schulungen zur AMA in interprofessionellen Settings als gemeinsamer Entwicklungsbedarf auf der *Beziehungs- und Sachebene* benannt, während auf *Organisationsebene* an allen drei Schulen mehr Zeitressourcen und formelle Kooperationsgefässe gewünscht werden. All diese Gemeinsamkeiten lassen sich mit der Empirie relationieren (vgl. Jutzi: 2018: 77; vgl. Jutzi et al. 2020: 109; vgl. Schüpbach et al. 2012: 130; vgl. Stampfli et al. 2023: 99; vgl. Windlinger 2016: 9f).

In schwerwiegenden Fällen scheint es an allen drei Schulen bezüglich Mobbingintervention auf der *Organisationsebene* eine strukturierte Vorgehensweise sowie klare Zuständigkeiten zu geben. Die Klassenlehrpersonen und die Schulsozialarbeit werden in diesem Zusammenhang von allen Befragten als Hauptakteur:innen eingeschätzt. Umso wichtiger wird in solchen Situationen auf *Persönlichkeitsebene* ein sicherer Umgang mit der eigenen professionellen Rolle (vgl. Abramson 1990: 52-55; vgl. Hostettler et al. 2020: 103), auf *Organisationsebene* ein effizienter Einsatz der vorhandenen Ressourcen sowie auf *Persönlichkeits- und Beziehungsebene* die Fähigkeit, andere Meinungen zu achten und zu integrieren (vgl. Bronstein 2003: 299), um möglichst erfolgreich und zielgerichtet zu kooperieren (vgl. Grosche/Moser Opitz 2023: 245ff). Als weiterer schul- und professionsübergreifender gemeinsamer Nenner können auf der *Organisationsebene* die fehlende Einführung neuer Mitarbeiter:innen in die AMA sowie auf *Persönlichkeits- und Beziehungsebene* unterschiedliche Vorstellungen betreffend Haltungen (bspw. bezüglich Zielen und Tempo in der AMA) als Herausforderungen genannt werden. Eine «Reflexion des Prozesses» (vgl. Bronstein 2003: 302) findet dabei nicht institutionalisiert statt, sondern ist oftmals abhängig von informellen Beziehungsstrukturen. Hier könnten Schulleitungen mit dem Bereitstellen von organisatorischen Strukturen (vgl. Hostettler et al. 2020: 200) gezielt bessere Rahmenbedingungen für interprofessionelle Kooperation schaffen (vgl. ebd.: 124).

Bezüglich Entwicklungsbedarf zeichnen sich an den drei Schulen unterschiedliche schulspezifische Profile ab: In Schule 1 wird die Schaffung von Begegnungsmöglichkeiten und das gemeinsame Lernen aus Erfahrungen in den Vordergrund gerückt. Diese Akzentuierung auf die *Beziehungs- und Sachebene* mit dem Fokus auf Weiterentwicklung kann in der Taxonomie von Spies und Pötter (vgl. 2011: 31) als «Niveau 4» und somit als höchste Kooperationsstufe beschrieben werden. Die bereits installierten gemeinsamen interprofessionellen Interventionen, in denen gegenseitige Beratung stattfindet, sind auf «Niveau 3» eine bereits erreichte Vorstufe dazu. In Schule 2 wird die Optimierung von Methoden und Tools sowie der Wissenstransfer im Kollegium hervorgehoben (*Sach- und Organisationsebene*). Hier wird eher von einem «multi-professionellen Kooperationsverständnis» (vgl. Wider/Schmocker 2018: 194) ausgegangen, das sich künftig kontinuierlich zur «Interprofessionalität im engeren Sinne» (vgl. ebd.) entwickeln soll, indem Beiträge der jeweilig anderen Professionen nicht nur zur Kenntnis genommen und zu integrieren versucht werden, sondern sich syntheseartig miteinander verbinden. In Schule 3 werden die Optimierung der interprofessionellen Kooperation sowie die Nutzung von Synergien als zentrale Entwicklungsbedarfe genannt. Die überwiegend negativen Haltungen auf der *Persönlichkeitsebene* sowie die zahlreichen kritischen Erwähnungen von Auftrags- und Rollenklärungen auf *Organisationsebene* können ein Hinweis darauf sein, dass es vorgängig auf der *Beziehungsebene* noch Klärung braucht. Vertrauensbildende Massnahmen sind eine gute Investition hinsichtlich Kooperationsförderung (vgl. Baier/Heeg 2011: 35; Breuer 2015: 47f; Hostettler et al. 2020: 122f; Schüpbach et al. 2012: 122). Die Nutzung von Synergien setzt nämlich nicht nur Wissen jenseits der Grenzen der jeweiligen Professionen voraus, sondern auch, dass sich alle Beteiligten intensiv mit ihrer professionellen Rolle auseinandergesetzt (vgl. Abramson 1990: 52ff; Hostettler et al. 2020: 103) sowie eine Loyalität sowohl zur eigenen Profession als auch gegenüber dem interprofessionellen Team entwickelt haben (vgl. Bronstein 2003: 301ff). Eine kritische Reflexion der Berufserwartungen und -rollen (vgl. Speck et al. 2011: 197) sowie die interprofessionelle Aushandlung professionsspezifischer Haltungen (vgl. Stampfli et al 2023: 108) könnte sich gemäss Empirie positiv auf die Kooperation auswirken.

Weitere Unterschiede betreffend Differenzierungsgrad und Ausgestaltung der AMA zeigen sich auch auf den vier Ebenen nach Wocken (vgl. 1988: 202), bei denen es hinsichtlich Anzahl generierter Aussagen zwischen den Schulen deutliche Differenzen gibt. Am meisten Aussagen (274) konnten in Schule 1 evoziert werden. Während in Schule 2 insgesamt 215 und in Schule 3 noch 180 Aussagen registriert werden konnten. Auch wenn es nicht um ein quantitatives «höher, schneller, weiter» geht, sind die Abweichungen doch bemerkenswert. Wenn die Inhalte dieser Aussagen genauer analysiert werden, scheint Schule 1 eine insgesamt stärkere interprofessionelle Vernetzung aufzuweisen, während Schule 2 die Kooperation in der AMA auf Handlungsebene Schule zwischen den verschiedenen Professionen zu stärken versuchen

möchte und in Schule 3 die interprofessionelle Kooperation in der AMA eher sporadisch und als von individuellen Beziehungen abhängig beschrieben und dafür die intraprofessionelle Zusammenarbeit am ausgeprägtesten gelebt wird.

6.1.2.2 Interprofessionelle Kooperation: Fokus Professionen

Wie schätzen die einzelnen Professionen die Zusammenarbeit mit den drei anderen Professionen entlang der vier Ebenen nach Wocken ein? Wo sehen sie positive und wo negative Aspekte? Wo sehen sie Entwicklungsbedarfe? Inwiefern lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Professionen identifizieren?

Sämtliche vier untersuchten Professionen betonen auf der *Persönlichkeitsebene* die Wichtigkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit, die gegenseitige Wertschätzung sowie die hohe Bereitschaft der anderen Fachpersonen, sich dem Thema AMA zu widmen. Die Notwendigkeit des Einbezug verschiedener Fachpersonen im Sinne einer «Interdependenz» (vgl. Bronstein 2003: 299) in der AMA bleibt unbestritten (vgl. Morais da Silveira et al. 2022: 54415f). Gute Kommunikation und die Anerkennung unterschiedlicher Meinungen werden professionsübergreifend auf der *Beziehungsebene* als wichtig erachtet und als Stärken in der Kooperation angesehen (vgl. Hostettler et al. 2020: 200; vgl. Malmberg-Heimonen et al. 2023: 27-35; vgl. Paulsrud und Nilholm 2023: 548). Auf der *Organisationsebene* werden in akuten Mobbing-situationen klare Abläufe sowie definierte Rollen und Aufgaben als unterstützend erlebt (vgl. Grosche/Moser Opitz 2023: 245ff; vgl. Hostettler et al. 2020: 79). Allerdings werden auf der *Organisationsebene* von allen Professionen Schwierigkeiten im Umgang mit Datenschutz und der Informationsweitergabe identifiziert, die auf der *Beziehungsebene* zu Missverständnissen oder gar kooperationshemmenden Vertrauensbrüchen führen können (vgl. Baier/Heeg 2011: 34f; vgl. Hostettler et al. 2020: 79; vgl. Paulsrud und Nilholm 2023: 548). Ebenso werden fehlende Zeit und ungenügende Koordinationsgefässe als übergreifendes Hindernis auf *Organisations-ebene* genannt (vgl. Lütje-Klose/Urban 2014: 123f; vgl. Grosche/Moser Opitz 2023: 262f). Als gemeinsame Entwicklungsbedarfe werden *auf Sach- und Organisationsebene* mobbing-spezifische Schulungen und Weiterbildungen in professionsübergreifenden Teams (vgl. Ambord et al 2018: 59; vgl. Labhard 2020: 160-190; vgl. Spies/Pötter 2011: 31f) sowie mehr Struktur in der Zusammenarbeit sowie eine bessere Rollenklärung (*Beziehungsebene*) als notwendig erachtet (vgl. Grässle/Fehlau 2021: 15; vgl. Hollenstein 2000: 355-367; vgl. Scruggs et al. 2007: 405-409; vgl. Weiss/Lloyd 2002: 66ff).

Es bestehen nebst den bereits erwähnten professionsübergreifenden Gemeinsamkeiten jedoch auch wesentliche Unterschiede zwischen den Professionen. Auch innerhalb der Professionen gibt es teilweise erhebliche Differenzen, welche die Komplexität interprofessioneller Kooperationsrealitäten erahnen lassen. Die Studie von Hostettler et al. identifizierte signifikante Unterschiede in der Organisation und Ausstattung der Schulsozialarbeit zwischen den

Kantonen und Schulen (vgl. Hostettler et al. 2020: 198). Ähnlich scheint es demnach auch für die anderen Professionen bestellt zu sein. Oder wie es eine interviewte Person ausdrückte: «*Jeder Schulstandort ist ein eigenes Universum.*» (Interview 1.4 FPT, Pos.89). Dies ist der vorliegenden Untersuchung umso bemerkenswerter, da die drei Schulen geografisch nah beieinander liegen und denselben kantonalen Richtlinien und Rahmenbedingungen unterliegen. Nachfolgend werden zentrale Ergebnisse der Analysen zu den einzelnen Professionen entlang des Wocken-Modells (vgl. Wocken, 1988) dargestellt und diskutiert. Aufgrund der Komplexität der interdisziplinären Kooperationsgefüge, beschränkt sich die Diskussion auf inhaltlich relevante Kernaussagen.

Aus Sicht der KLP wird der hohe Zeitaufwand, den sie in die interprofessionelle Kooperation in der AMA investieren, als grosse Herausforderung genannt. Auf der *Organisationsebene* ist die Zusammenarbeit mit den IF gut strukturiert und routinisiert, was sich ihrer Meinung nach auch deutlich positiv auf die *Sachebene* auswirkt und auch von der Empirie bestätigt wird (vgl. Gräsel et al. 2006: 214ff; vgl. Grosche/Moser Opitz 2023: 247-250). Auf der *Persönlichkeitsebene* scheint es zwischen KLP und IF aufgrund unterschiedlicher Haltungen fachliche Differenzen zu geben, die sich aber nur begrenzt auf die *Beziehungsebene* auszuwirken scheinen. Somit werden die Befunde von Lindacher und Dederling (vgl. 2018: 270ff) nur bedingt bestätigt und eher die Schlussfolgerungen von Paulsrud und Nilholm (vgl. 2003: 551) gestützt, dass es selbst unter konfliktuösen Bedingungen zu kooperativer Entscheidungsfindung kommen kann. Die Zusammenarbeit mit den FPT wird auf *organisationaler Ebene* als eher lose und unstrukturiert wahrgenommen, dennoch wird gerade hinsichtlich AMA ein grosses Potenzial erkannt, dass durch mehr Kooperation erreicht werden könnte. Dies würde aber mehr gemeinsame Gefässe bedingen, in denen auf *Persönlichkeitsebene* Handlungsfragen diskutiert, auf *Beziehungsebene* Rollen und Zuständigkeiten geklärt und auf *Sachebene* Fachwissen ausgetauscht werden kann. Kurz: es braucht Ressourcen und Schulentwicklung (vgl. Jutzi et al. 2020: 109; vgl. Rolff 2016: 102-104; vgl. Speck et al. 2011: 197; vgl. Stampfli et al. 2023: 108; vgl. Windlinger 2016: 9f).

Die IF scheinen in ihrer Kooperation mit den KLP schwierig fassbar zu sein. Während sich eine befragte IF-Person selbst auch als Lehrperson identifiziert, sieht sich eine andere IF-Person in ihrer Kooperation einem Machtgefälle konfrontiert und erlebt sich in einer untergeordneten Rolle, die im Delegationsverhältnis mit der KLP zusammenarbeitet (vgl. Hollenstein 2000: 355ff; vgl. Scruggs et al. 2007: 398f). An dieser Stelle sei auf die Diskussion über Berufsidentität und Rolle verwiesen (vgl. Abramson 1990: 52ff; Hostettler et al. 2020: 103), welche die Kooperationsbereitschaft auch unter dem Aspekt der Loyalität zur eigenen Profession wie auch der Loyalität gegenüber dem eigenen interprofessionellen Team beleuchtet (vgl. Bronstein 2003: 301ff). Gegenüber der SSA wird in der AMA deutlich, dass sich Fragen betreffend Schweigepflicht und Datenschutz eindeutig negativ auf die *Beziehungsebene* auswirken.

Wenn die Vertrauensfrage in der interprofessionellen Kooperation im Raum steht, besteht auch aus empirischer Sicht Optimierungsbedarf (vgl. Hostettler et al. 2020: 199-200). In Bezug auf die Zusammenarbeit in der AMA mit den FPT scheint seitens IF auf *Organisationsebene* keine hohe Dringlichkeit oder gar Notwendigkeit vorhanden zu sein. Möglicherweise ist die Investition von bereits knappen zeitlichen Ressourcen den wahrgenommenen Kooperationsnutzen nicht wert (vgl. Jutzi 2018: 77).

Der SSA wird in der AMA von allen anderen Professionen auf der *Sachebene* eine Expert:innenrolle attestiert (vgl. Speck 2014: 64-67; vgl. Spies/Pötter 2011: 29). Sie selbst nimmt diese ebenfalls für sich in Anspruch. Auf *Persönlichkeitsebene* ist bei der SSA die Haltung, dass AMA nur gemeinsam mit anderen Professionen gelingen kann, tief verankert. Aus diesem Grund ist für sie die Pflege der Kooperation mit allen inner- und ausserunterrichtlichen Akteur:innen ein fundamentales Anliegen (vgl. Hostettler et al. 2020: 103). Dies wirkt sich nicht nur auf die *Beziehungsebene* aus (vgl. Grässle/Fehlau 2021: 15), sondern durchdringt auch alle anderen Ebenen nach Wocken (vgl. 1988: 202), was bedeutet, dass die SSA ausreichend über ihr Angebot informieren und ihre Expertise teilen müssen (vgl. Baier/Heeg 2011: 35). Um die interprofessionelle Kooperation zu unterstützen, bedient sich die SSA der Kommunikation und Koordination (vgl. Geiser 2006: 261). Gegenüber den KLP, IF und FPT wird die Zusammenarbeit in der AMA seitens SSA insgesamt als positiv bewertet. Dennoch werden auf *Organisations-ebene* klarere Abläufe und Zuständigkeiten in der AMA noch vermisst (vgl. Hostettler et al. 2020: 79; 125; 200; vgl. Malmberg-Heimonen et al. 2023: 27-35). Der späte Einbezug in akute Mobbingfälle wird seitens SSA ebenfalls moniert, wobei nicht eindeutig ist, welche der vier Ebenen und welche andere Profession dieser Einwand am ehesten adressiert. Gegenüber KLP und IF sind insbesondere Differenzen bezüglich Haltungen (Bagatellisieren, Ziele und Tempo in der AMA) auf *Persönlichkeitsebene* erkennbar, die sich negativ auf die *Beziehungsebene* und die Kooperation auswirken könnten (vgl. Grässle/Fehlau 2021: 15). Bei den FPT werden vorwiegend auf *Organisations- und Beziehungsebene* die gegenseitigen Rollenerwartungen und die fehlende Zeit für mehr Kooperation in der AMA als problematisch hervorgehoben, welche beide entscheidende Gelingensbedingungen für interprofessionelle Kooperation sind (vgl. Hostettler et al. 2020: 200; vgl. Schüpbach et al. 2012: 30).

Was bereits aus den quantitativen Selbsteinschätzungen ersichtlich wird, verdeutlicht sich bei den qualitativen Interviews mit den FPT: deren fehlende strukturelle Einbindung in die Schule auf der *Organisationsebene*. Auch wenn der hohe Bedarf an Verankerung vielseitig erkannt ist und mit der Absicht durch gemeinsame Weiterbildungen und vermehrten interprofessionellen Austausch eine effektivere Zusammenarbeit generell und insbesondere in der AMA zu gewährleisten, bestehen weiterhin Hindernisse. Diese Herausforderungen bestätigen auch die Ergebnisse von Schüpbach et al. (vgl. 2012: 130) und Jutzi et al. (vgl. 2020: 109), die die Notwendigkeit strukturierter Zusammenarbeit zwischen Schule und Tagesbetreuung betonen.

Gegenüber der SSA betonen die FPT mehrheitlich positive Aspekte auf der *Persönlichkeits- und Sachebene*, jedoch werden die fehlenden zeitlichen Ressourcen auf *Organisationsebene* bemängelt. Auf *Persönlichkeitsebene* erleben die FPT gegenüber den KLP und IF grosse professionshabituelle Diskrepanzen und subtile Statusunterschiede, die sich in der AMA eher als kooperationshindernd manifestieren (vgl. Breuer 2015: 52f). Eine gemeinsame kritische Reflexion der gegenseitigen Berufserwartungen wäre gemäss Speck et al. förderlich (vgl. 2011: 97).

6.2 Limitationen

Als Limitationen der vorliegenden Masterthesis können folgende Punkte benannt werden:

Einbezug der Schulleitung

Die Schulleitung wurde als zentrale Akteurin in der Anti-Mobbing-Arbeit bewusst nicht in die Untersuchung einbezogen. Diese Entscheidung ermöglichte es, die Interaktionen zwischen den verschiedenen Professionen ohne den Einfluss der Hierarchiestufe zu analysieren. Für zukünftige Untersuchungen wäre jedoch der Einbezug der Schulleitung empfehlenswert, um einen noch umfassenderen Einblick zu erhalten.

Komplexität der Methodik und grosser Umfang an Interviewmaterial

Die Methodik der Masterthesis war aufgrund der umfassenden Konzeption herausfordernd. Jede Profession wurde mit jeder anderen Profession in Verbindung gebracht und entlang der verschiedenen Ebenen des Modells von Wocken (vgl. 1988) befragt. Die Interviews führten zu einer grossen Menge an Material, das reichhaltige und teils überraschende Ergebnisse lieferte. In der vorliegenden Arbeit konnte jedoch nur ein erster grober Überblick dargestellt werden. Viel wertvolles Material bleibt noch ungenutzt und bietet eine vielversprechende Grundlage für eine tiefere Analyse in zukünftigen Arbeiten.

Wahrung der Anonymität

Aus Datenschutzgründen wurden die Ergebnisse nicht auf Personenebene, sondern auf Schulhausebene sowie nach Professionen dargestellt. Diese Vorgehensweise stellte sicher, dass keine Rückschlüsse auf die Identität der interviewten Personen möglich waren, wodurch der Schutz der Anonymität gewahrt blieb.

Sampling und Auswahl der Interviewten

Die Stichprobe der befragten Personen war nicht randomisiert, sondern basierte auf dem Interesse der Personen, die sich selbst beim Autor meldeten. Dies könnte zu einer gewissen Verzerrung der Ergebnisse geführt haben, da möglicherweise besonders engagierte oder betroffene Personen überproportional vertreten waren. Dennoch bietet diese Auswahl wertvolle Einblicke und legt die Grundlage für weiterführende Studien mit einer randomisierten Stichprobe.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Masterthesis trotz der genannten Limitationen bedeutende Erkenntnisse liefert und eine wertvolle Basis für weitere zukünftige Forschungen liefert.

6.3 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit hat durch fundierte Analysen die interprofessionelle Kooperation im schulischen Kontext hinsichtlich der Antimobbingarbeit (AMA) untersucht und liefert damit einen bedeutsamen Beitrag zur Schliessung einer bestehenden Forschungslücke. Dabei wurde anhand von Selbsteinschätzungen ersichtlich, dass sowohl betreffend Kooperationshäufigkeiten mit andern Fachpersonen als auch hinsichtlich eigener Einbezugshäufigkeiten in die Handlungsformen und Handlungsebenen der AMA erhebliche professionsspezifische Unterschiede bestehen. Während sich Heilpädagog:innen/Integrative Förderung (IF) und Fachpersonen der Tagesbetreuung (FPT) selbst weniger in die interprofessionelle AMA involviert sehen, nehmen Klassenlehrpersonen (KLP) und Schulsozialarbeitende (SSA) zentrale Rollen in der Sensibilisierung und Prävention von Mobbing für sich in Anspruch. Anhand qualitativer Expert:innen-Interviews wurde die interprofessionelle Kooperation anschliessend entlang der vier Ebenen nach Wocken (vgl. 1988) auf Organisations-, Persönlichkeits-, Beziehungs- und Sachebene noch differenzierter untersucht. Dabei betonten alle Beteiligten die Wichtigkeit ihrer Zusammenarbeit und formulierten dabei Gelingendes, Herausforderndes sowie Entwicklungsbedarfe zu jeder einzelnen Ebene.

Folgerungen für die Praxis

Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass eine gezielte Förderung der interprofessionellen Kooperation zwischen den verschiedenen Professionen in der Antimobbingarbeit an Schulen unabdingbar ist. Durch Klärung von organisatorischen Strukturen, Rollen und Zuständigkeiten sowie der gemeinsamen Entwicklung von Konzepten, die alle Akteur:innen einbeziehen, soll künftig die AMA wirkungsvoller umgesetzt werden. Dies setzt jedoch auf persönlicher Ebene eine individuelle Auseinandersetzung mit professionseigenen Haltungen voraus, die im Kooperationsverbund gemeinsam ausgehandelt werden müssen. Hierfür müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die interdisziplinäre Kooperation unterstützen. Einerseits auf der Ebene des Kantons, andererseits auf der Ebene der einzelnen Schule. Auf Schulebene nimmt die Schulleitung eine zentrale Rolle ein, indem sie die entsprechenden Rahmenbedingungen schafft und Ressourcen freimacht, um interprofessionelle Schulungen und Weiterbildungen zu ermöglichen. An den Schulen müssen ausserdem die Schnittstellen gut geklärt und Zeitfenster für gemeinsame Weiterentwicklungen geschaffen werden. Ein klares Konzept für die interprofessionelle Kooperation, das interprofessionell (weiter)entwickelt wird, wäre ebenfalls gewinnbringend. Interprofessionelle Schulungen und Weiterbildungen sollen dazu führen, dass im Austausch Wissensbestände jenseits der Professionsgrenzen transdisziplinär generiert werden können und eine geteilte Verantwortung in der AMA entstehen kann. Durch die

Umsetzung dieser Empfehlungen können Schulen die Wirksamkeit ihrer AMA erheblich verbessern und einen bedeutenden Beitrag zur Schaffung eines sicheren und unterstützenden Schulumfelds leisten. Die vorliegende Arbeit bietet hierfür eine fundierte Grundlage und unterstreicht die entscheidende Rolle einer gut koordinierten, interprofessionellen Kooperation im Kampf gegen Mobbing.

Folgerungen für die Forschung

Diese Arbeit bietet einen ersten Überblick über die interprofessionelle Zusammenarbeit bei der Antimobbingarbeit (AMA) an Schulen. Das Forschungsfeld ist noch relativ neu, und die erhobenen Daten könnten noch tiefergehend analysiert werden. Dies würde noch detailliertere Erkenntnisse über die Herausforderungen und Chancen der interprofessionellen Kooperation bei der AMA liefern und weiterführende Hinweise auf Entwicklungsmöglichkeiten liefern. Weiter könnten quantitative Untersuchungen die interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Fachkräfte an unterschiedlichen Schulen beleuchten. Hierzu liegen bisher kaum Studien vor. Auch Langzeitstudien würden zeigen, wie sich die interprofessionelle Kooperation auf die verschiedenen Aspekte der AMA – von der Sensibilisierung über Prävention und Intervention bis zur Nachsorge – auswirken kann. Ein in bisherigen Studien sowie im Rahmen dieser Arbeit oft genannter Aspekt ist die Rolle der Schulleitung in der interprofessionellen Zusammenarbeit bei der AMA. Die Unterstützung durch die Schulleitung und die von ihr gestalteten Rahmenbedingungen können den Erfolg der Kooperation und damit der AMA massgeblich beeinflussen. Dieser Punkt verdient in zukünftigen Studien besondere Aufmerksamkeit. Zudem wäre es interessant und gewinnbringend die Perspektiven der Schüler:innen und ihrer Sorgeberechtigten stärker zu berücksichtigen. Ihre Erfahrungen und Meinungen sind wertvoll, um die Wirksamkeit und Akzeptanz der interprofessionellen Zusammenarbeit bei der AMA einzuschätzen. Dies würde nicht nur die Forschung bereichern, sondern auch praktische Hinweise für Verbesserungen liefern. Die vorliegende Arbeit kann als Ausgangspunkt für weiterführende Forschung dienen. Die identifizierten Forschungslücken bieten vielversprechende Ansatzpunkte für zukünftige Studien. Diese könnten sowohl das theoretische Verständnis als auch die praktische Umsetzung der interprofessionellen Zusammenarbeit bei der AMA voranbringen. Abschliessend lässt sich sagen, dass die Erforschung der interprofessionellen Kooperation bei der AMA über den Bereich Mobbing hinaus relevant ist. Die gewonnenen Erkenntnisse könnten auch für andere Bereiche der schulischen Zusammenarbeit nützlich sein. Sie könnten Hinweise darauf geben, wie Fachkräfte aus verschiedenen Disziplinen effektiv zusammenarbeiten können, um komplexe Herausforderungen im Schulalltag zu bewältigen. Die weitere Forschung in diesem Bereich verspricht nicht nur, die AMA zu verbessern, sondern auch wertvolle Einsichten in die Gestaltung erfolgreicher interprofessioneller Kooperationen im Bildungsbereich insgesamt zu liefern. Dies könnte langfristig zu einer Verbesserung des Schulklimas und der Unterstützung für Schüler:innen in verschiedenen Problemlagen beitragen.

7 Quellenverzeichnis

- Abramson, Julie S. (1990). Making teams work. *Social Work with Groups*, 12(4), 45-62.
https://doi.org/10.1300/J009v12n04_04 [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- AKVB (2024). IF-Integrative Förderung. <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/de/start/sonderpaedagogische-massnahmen/einfache-sonderpaedagogische-massnahmen/spezi-alunterricht/if-integrative-foerderung.html> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- Alsaker, Francoise (2004). Quälgeister und ihre Opfer: Mobbing unter Kindern - und wie man damit umgeht. Bern: Hans Huber.
- Alsaker, Françoise (2017). Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule. Bern: Hans Huber Verlag.
- Ambord, Simone/Hostettler, Ueli/Brunner, Monique/Pfiffner, Roger (2018). Interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit – Die Rolle der subjektiven sozialen Belastung bei Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 36(1), 50-62.
- Atzeni, Gina/Schmitz, Christof/Berchtold, Peter (2017). Die Praxis gelingender interprofessioneller Zusammenarbeit. Studie im Auftrag der Schweizerischen Akademie der Medizinischen Wissenschaften (SAMW). *Swiss Academies Report*, 12(2).
- Baier, Florian/Heeg, Rahel (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden).
- Baldry, Anna C./Farrington, David P. (2007). Effectiveness of Programs to Prevent School Bullying. In: *Victims & Offenders*, 2(2), 183-204. DOI: 10.1080/15564880701263155.
- Benz, Simon (2018). „Auch wir haben was zu sagen!“ – Beitrag zur Qualitätssteigerung in Tagesschulen durch Kooperation in interprofessionellen Teams. In Chiapparini, Emmanuela/Stohler, Renate/Bussmann Esther (Eds.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (1st ed., pp. 139–147). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjtb.15> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- Billups, James O. (1987). Interprofessional team process. *Theory into Practice*, 26, 146-152.
- Bradshaw, Catherine P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. In: *American Psychologist*, 70(4), 322–332. DOI: 10.1037/a0039114.
- Breuer, Anne (2015). Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen: Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Dissertation Humboldt Universität zu Berlin, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bronstein, Laura (2003). A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work*, 48, 297-
<https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].

- Brunner, Monique/Pfiffner, Roger/Ambord, Simone/Hostettler, Ueli (2018). Wie Schulsozialarbeit und Schule kooperieren: Fünf Merkmale interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen.
- Burger, Melanie (2020). Lernwelt Mobbing - Auswirkungen von Mobbing auf das System Familie. DOI: 10.1007/978-3-658-28683-5.
- Chiapparini, Emanuela/Stohler, Renate/Bussmann, Esther (2018). Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkitbb> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- Cohn, Ruth (1996). Von der Einzelanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. DOI: 10.14361/9783839412947-009.
- Cook, Clayton/Williams, Kirk/Guerra, Nancy/Kim, Tia/Sadek, Shelly (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. DOI: 10.1037/a0020149.
- Craig, Wendy/Pepler, Debra (2007). Understanding Bullying: From Research to Practice. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 48, 86-93. 10.1037/cp2007010.
- Dollinger, Silvia (2014): Ganztagsschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis. Weinheim: Beltz.
- Drilling, Matthias (2003). Soziale Arbeit und Schule: Grundlagen und Perspektiven. Beltz Juventa.
- Dudziak, Ines/Niproschke, Saskia/Bilz, Ludwig/Fischer, Saskia/Oertel, Lars/Schubarth, Wilfried/Seidel, Andreas/Ulbricht, Juliane/Wachs, Sebastian (2017). Häufigkeiten, Formen und Erfolg von Lehrerinterventionen aus Lehrer- und Schülersicht. In: Bilz, Ludwig/Schubarth, Wilfried/Dudziak, Ines/Fischer, Saskia/Niproschke, Saskia/Ulbricht, Juliane (Hrsg.). *Gewalt und Mobbing an Schulen* (S. 103-126). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Eisenman, Laura T./Pleet, Amy M./Wandry, Donna L./McGinley, Valerie A. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education*, 32(2), 91-104.
- Fraguas, David/Díaz-Caneja, Celso M./Ayora, Marta/Durán-Cutilla, Mar/Abregú-Crespo, Rocío/Ezquiaga-Bravo, Isabel/Martín-Babarro, Javier/Arango, Celso (2021). Assessment of School Anti-Bullying Interventions: A Meta-analysis of Randomized Clinical Trials. *JAMA Pediatr*, 175(1), 44-55. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2020.3541.
- Fischer, Christian (2013). Individuelle Förderung. Umgang mit Vielfalt als Herausforderung für die Schule und Lehrerbildung. *Engagement*, 4, 281–290.
- Flick, Uwe (2016). Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge (3. Aufl.). Rheinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (2019). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 13-30). Reineck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gaffney, Hannah/Ttofi, Maria/Farrington, David (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56.
- Geiser, Kaspar (2006). Allgemeines methodisches Professionswissen als Ressource für die Identitätsbildung. In: Schmocker, Beat (Hrsg.) Liebe, Macht und Erkenntnis. Silvia Staub-Bernasconi und das Spannungsfeld Sozialer Arbeit. Luzern: Interact, S. 242-269.
- Gräsel, Cornelia; Fussangel, Kathrin; Pröbstel, Christian: Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 205-219
- Grässle, Kathrin/Fehlau, Michael (2021). Kooperationsbeziehungen der Schulsozialarbeit an einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule. Eine qualitative Studie.
- Grosche, Michael; Moser Opitz, Elisabeth (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? *Unterrichtswissenschaft : Zeitschrift für Lernforschung*, 51(2):245-263.
- Lindacher, Ruth, & Dederich, Klaus. (2018). Kooperation zwischen Lehrpersonen und Sonderpädagogen an inklusiven Schulen. *Zeitschrift für Inklusion*, 13(2), 263-274.
- Haddara, Wael/Lingard, Lorelei (2013). Are we all on the same page? A discourse analysis of interprofessional collaboration. *Academic Medicine*, 88(10), 1509-1515.
<https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182a31893> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- Häder, Michael (2019). Empirische Sozialforschung. Eine Einführung (4. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hauser, Manuel/Pham, Giang (2019). Mobbing in Schweizer Schulen. In: Konsortium PISA (Hrsg.), PISA 2018, Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich (S. 71-79). Abgerufen von <https://phsg.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15782coll3/id/1010> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- Helferich, Cornelia (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hostettler, Ueli/Pfiffner, Roger/Ambord, Simone/Brunner, Monique (2020). Schulsozialarbeit in der Schweiz: Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen. HEP Verlag.
- Hollenstein, Erich (2000). Kooperation in der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik - In: Die Deutsche Schule 92 (2000) 3, S. 355-367

- Holt, Melissa/Green, Jennifer/Tsay-Vogel, Mina/Davidson, Joanna/Brown, Claire (2017). Multidisciplinary Approaches to Research on Bullying in Adolescence. Adolescent Research Review. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:151487253> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- Hostettler, Ueli/Pfiffner, Roger/Ambord, Simone/Brunner, Monique (2020). Schulsozialarbeit in der Schweiz: Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen. HEP Verlag.
- Huber, Anne (2016). Mobbing unter Schülerinnen und Schülern. In: Seifried, Klaus/Stefan Drewes/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.), Handbuch Schulpsychologie – Psychologie für die Schule (2. Auflage, S. 241-250). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Jannan, Mustafa (2015). Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln (4. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Johansson, Stefan/Myrberg, Eva/Toropova, Anna (2022). School bullying: Prevalence and variation in and between school systems in TIMSS 2015. Studies in Educational Evaluation, 74, 101178. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101178> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- Joller-Graf, K. (2010). Binnendifferenziert unterrichten. In: A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.) Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug: Klett und Balmer.
- Jutzi, Michelle (2018). Multiprofessionelle Kooperation als Innovationsstrategie: Innovation und Qualität durch multiprofessionelle Kooperation in Tagesschulen („IQ-Koop“).
- Jutzi, Michelle/Wicki, Thomas/Züger, Laura/Hostettler, Ueli (2020). Erfahrung Ganztages-schule: Koordination von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten in der Schule Schwabgut, Stadt Bern. Bern: PHBern.
- Kagan, Sharon Lynn (1992). Collaborating to meet the readiness agenda: Dimensions and dilemmas. In: Council of Chief State School Officers (Hrsg.), Ensuring student success through collaboration (S. 57-66). Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Karstedt, Susanne (2000). Zwischen Spass und Schock. Vom vernünftigen Umgang mit jugendlichen Straftätern. Abgerufen von https://www.gdp.de/Bundesvorstand/Dp/dp%20special/2000/dpsp11%20_Jugendkriminalit%C3%A4t_%20Zwischen%20Spa%C3%9F%20und%20Schock_.pdf [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- Keppeler, Seljna (2020). Wie kann Mobbing Nachsorge gestaltet werden? In: Matthias Böhrmer, Matthias/Steffgen, Georges (Hrsg.), Mobbing an Schulen: Massnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge (S. 237-256). <https://doi.org/10.1007/978-3-3658-26456-7> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Auflage). Basel: Beltz Verlagsgruppe.

- Kummer Wyss, Annemarie (2010). Kooperativ unterrichten. In: Alois Buholzer & Annemarie Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 151-168). Seelze/Zug: Kallmeyer & Klett.
- Kunz, André/Luder, Reto/Gschwend, Raphael/Diezi-Duplain, Peter (2012). Schulische Integration, Rollenverständnis, -konflikte: Rollenklärung für eine gemeinsame, interdisziplinäre Förderplanung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(9), 5-9.
- Labhard, David (2020). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen: Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lanz, Caroline/Kummer Wyss, Annemarie (2016). Schulleiterinnen und Schulleiter – ausgebildet für die Integration? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22(11-12), 20–27.
- Lindacher, Tanja/Dedering, Kathrin (2018). Unterrichtliche Kooperation zwischen Professionellen an inklusiven Schulen. Überblick zum Forschungsstand - In: *Die Deutsche Schule* 110 (2018) 3, S. 263-274. DOI: 10.25656/01:26015.
- Lozano, Daniel (2024). *Mobbing unter Schüler:innen: Evaluation an einer Berner Schule. Entwicklungsprojekt: Innovation in sozialen Organisationen*. Unveröffentlichter wissenschaftlicher Artikel. Hochschule für Soziale Arbeit. Masterstudiengang in Sozialer Innovation. Olten.
- Lütje, Birgit/Urban, Melanie (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*.
- Malmberg-Heimonen, Ira/Tøge, Anne Grete/Akhtar, Sehrish (2023). Improving interprofessional collaboration in schools: A cluster-randomized study evaluating the effectiveness of the LOG model on collaboration practices. *OSLO*, 6(1), 27-35.
- Marty, Helene (2022). Einstellungen zur Kooperation von Lehrpersonen: Eine qualitative Untersuchung. *Schweizer Zeitschrift für Heilpädagogik*, 34(1), 54-67.
- Mattessich, Paul W./Monsey, Barbara R. (1992). *Collaboration: What makes it work. A review of research literature on factors influencing successful collaboration* (S. 7-22). St. Paul, MN: Amherst H. Wilder Foundation.
- Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Modecki, Kathryn L./Minchin, Jeannie/Harbaugh, Allen G./Guerra, Nancy G./Runions, Kevin C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and

- traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024]..
- Morais da Silveira, Francisca/da Conceição Costa Zaqueu, Livia/da Silveira e Melo, Marina/Barros/Costa, Fabiana/de Sousa Melonio, Kennia Magdala/Sousa Marani, Mara Kelcilene/Santos Silva, Daiane (2022). Bullying in the school environment: strategies for interventions through multidisciplinary support. *International Journal of Development Research* Vol. 12, Issue, 03, pp.
- Obrecht, Werner (2006). Interprofessionelle Kooperation als professionelle Methode. In: Schmocker, Bernhard (Hrsg.), *Liebe, Macht und Erkenntnis. Silvia Staub-Bernasconi und das Spannungsfeld Sozialer Arbeit* (S. 408-445). Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Olweus, Dan (1993). *Bullying in schools. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, Dan (2006). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Sorgeberechtigte wissen sollten – und tun können* (4. Auflage). Bern: Hans Huber.
- Paulsrud, David & Nilholm, Claes. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*.
- Pettersson, Gustav/Ström, Karin (2017). Machtverteilung und Dialogkultur in kooperativen Gesprächen. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 1-15.
- Politi, Styliani (2020). Was ist Mobbing und wie kann man es erkennen? In: Böhmer; Matthias/Steffgen, Georges (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Massnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*.
- Raab, Erich/Rademacker, Hermann/Winzen, Gerda (1987). *Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern*. Weinheim u. München.
- Radix (2021). *SchoolMatters, ein Beitrag zur Entwicklung der Schule mit psychischer Gesundheit*. RADIX Schweizerische Gesundheitsstiftung (Hrsg.), Luzern.
- Rolff, Hans-Günter (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle Instrumente, Perspektiven*, 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim/Basel (Beltz).
- Sahli Lozano, Caroline/Vetterli, Richard/Wyss, Annika (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung: theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis* (1. Auflage). Bern: Schulverlag plus.
- Salmivalli, Christina/Lagerspetz, Kirsti/Björkqvist, Kaj/Österman, Karin/Kaukiainen, Ari (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T) [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].

- Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Forum Qualitative Sozialforschung, 15.
- Schubarth, Wilfried (2020). Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention (4. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Schüpbach, Marianne/Jutzi, Michelle/Thomann, Kathrin (2012). Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern: Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperation in zehn Tagesschulen. Basel: Erziehungsdepartement Basel-Stadt.
- Scruggs, Thomas E./Mastropieri, Margo A./McDuffie, Kimberly A. (2007). Co-Teaching Models and Practices: A Meta-Analysis. Exceptional Children, 73(4), 392-416.
- Smith, Peter K./Pepler, Debra/Rigby, Ken (2004). Bullying in schools: How successful can interventions be? Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, Peter K./López-Castro, Leticia/Robinson, Susanne/Görzig, Anke (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. Aggression and Violent Behavior. Volume 45, Pages 33-40, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024]..
- Sottas, Beat (2013). Interprofessionelle Zusammenarbeit. Herausforderung für die Gesundheitsberufe. Die Zukunft der Biomedizinischen Analytik, 24–26.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.); Pädagogische Professionalität (S. 184-201). Weinheim: Beltz Juventa.
- Speck, Karsten (2014): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011). Soziale Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stampfli, Barbara/Jutzi, Michelle/Wicki, Thomas/Windlinger, Regula/Stocker, Mira/Hostettler, Ueli (2023). Entwicklung multiprofessioneller Kooperation in Ganztageschulen – ein Aushandlungsprozess über die Zeit. Der pädagogische Blick, 31(2), 100-110.
- Stefanek, Elisabeth (2017). Prävention und Intervention von Gewalt und Mobbing in der Schulsozialarbeit.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015). Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Tillmann, Katja (2011). Innerschulische Kooperation und Schulprogramm. Zur Bedeutung des Schulprogramms als Schulentwicklungsinstrument - In: Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von

- Ganztagsschulen (StEG). Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 139-161 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191931 - DOI: 10.25656/01:19193
- Ttofi, Maria/Farrington, David/Baldry, Anna (2008). Effectiveness of programmes to reduce school bullying: A systematic review. Abgerufen von https://bra.se/download/18.cba82f7130f475a2f1800023387/1371914733490/2008_programs_reduce_school_bullying.pdf [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- UNICEF (1998). UN-Kinderrechtskonvention. Abgerufen von https://www.unicef.ch/sites/default/files/2018-08/un-kinderrechtskonvention_de.pdf [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- Urban, Michael (2022). Multiprofessionelle Kooperation, sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungssysteme und Professionelle Lerngemeinschaften als Beispiele der inklusionsinduzierten Ausdifferenzierung reflexionsermöglichender Strukturen im Schulsystem - In: Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 33-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248833 - DOI: 10.25656/01:24883.
- van Verseveld, Marloes/Fukkink, Ruben/Fekkes, Minne/Oostdam, Ron (2019). Effects of Anti-bullying Programs on Teachers' Interventions in Bullying Situations; A Meta-Analysis. Psychology in the Schools. <https://doi.org/10.1002/pits.22283> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- Waasdorp, Tracy Evian/Pas, Elise T./O'Brennan, Lindsey M./Bradshaw, Catherine P. (2011). A Multilevel Perspective on the Climate of Bullying: Discrepancies Among Students, School Staff, and Parents. Journal of School Violence, 10(2), 115–132. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539164> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- Wachs, Sebastian/Hess, Markus/Scheithauer, Herbert/Schubarth, Wilfried (2016). Mobbing an Schulen. Erkennen - Handeln - Vorbeugen. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-030041-5> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- Wachs, Sebastian/Schubarth, Wilfried (2021). Schule und Mobbing. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.), Handbuch Schulforschung. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_65-1 [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].
- Wallner, Florian (2018). Mobbingprävention im Lebensraum Schule. Wien: ÖZEPS, Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen.
- Weiss Margaret P/Lloyd John W. (2002) Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *Journal of Special Education*. 2002. Jul 2002 - Sep;36(2):58-68. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/congruence-between-roles-actions-secondary/docview/62198121/se-2> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].

- Wider, Diana/Schmocker, Beat (2018). Interdisziplinarität und Interprofessionalität als Perspektive einer disziplinär ausgerichteten Sozialen Arbeit - ein Ausblick. In: Schmitt, Caroline/Witte, Matthias(Hrsg.), Bezugswissenschaften der Sozialen Arbeit (S. 189-210). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Windlinger, Regula (2016). Von "Unterricht plus Betreuung" zur Tagesschule: Wie wachsen Schule und Betreuung zu einem Ganzen zusammen? Forschungsüberblick und Literaturanalyse. Bern: bildung+betreuung: Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung / Institut für Weiterbildung und Medienbildung IWM, PHBern.
- Witzel, Andreas (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a.M.: Campus.
- Witzel, Andreas (1989). Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder (S. 227-256). Heidelberg: Asanger.
- Wocken, Hans (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In Wocken, Hans/ Antor, Georg/ Hinz, Andreas (Hrsg.), Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs (S. 199-274). Hamburg: Curio.
- Zeichen gegen Mobbing e.V. (2018). Mobbing in Zahlen: Fakten aus der Schule. Abgerufen von <https://zeichen-gegen-mobbing.de/zahlen> [Zugriffsdatum: 24. Juli 2024].

8 Anhang

8.1 Fragebogen Selbsteinschätzung

Ihre persönlichen Angaben	
Schulhaus:	
Berufsrolle:	
Dienstjahre an aktueller Stelle:	
Dienstjahre (total):	
Berufliche Qualifikation:	
Anzahl Weiterbildungs-/Kurstage zu Mobbing:	

1. Wie häufig wurden Sie in der Antimobbingarbeit einbezogen?

Wählen Sie für jedes der 16 gelb hinterlegten Felder innerhalb der Drop-Down-Menüs einen der vorgegebenen Begriffe, der Ihrer Meinung nach der Häufigkeit entspricht, wie häufig Sie in Ihrer beruflichen Rolle in der jeweiligen Handlungsform und entsprechenden Handlungsebene in der Antimobbingarbeit in den letzten 12 Monaten einbezogen oder aktiv wurden (Antwortkategorien: nie, selten, gelegentlich, oft).

		HANDLUNGFORM			
		Sensibilisierung	Prävention	Intervention	Nachsorge
EBENE	Individuum (Kinder)				
	Klasse				
	Schule				
	Eltern				

2. Häufigkeit Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen je nach Handlungsform

Wählen Sie für jedes der 16 rosa hinterlegten Felder innerhalb der Drop-Down-Menüs einen der vorgegebenen Begriffe, der Ihrer Meinung nach der Häufigkeit entspricht, wie oft Sie in Ihrer beruflichen Rolle mit den erwähnten Fachpersonen (auch eigene Berufsgruppe) in den unterschiedlichen Handlungsformen in der Antimobbingarbeit zusammenarbeiteten (Antwortkategorien: nie, selten, gelegentlich, oft). Zeitpunkt: letzte 12 Monate.

		HANDLUNGFORM			
		Sensibilisierung	Prävention	Intervention	Nachsorge
Klassenlehrperson					
IF					
Fachperson Betreuung					
Schulsozialarbeit					

3. Beurteilung Qualität der Kooperation mit anderen Fachpersonen

Wählen Sie für jedes der 16 lila hinterlegten Felder innerhalb der Drop-Down-Menüs einen der vorgegebenen Begriffe, der Ihrer Meinung nach der Qualität entspricht, wie Sie die Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen in den jeweiligen Handlungsformen in der Antimobbingarbeit beurteilen (Antwortkategorien: unzureichend, ausreichend, gut, sehr gut).

		HANDLUNGFORM			
		Sensibilisierung	Prävention	Intervention	Nachsorge
Klassenlehrperson					
IF					
Fachperson Betreuung					
Schulsozialarbeit					

8.2 Interviewleitfaden

1 Einführung und Begrüssung

Begrüssung und Vorstellung der Interviewenden und -teilnehmenden.

Einführung in den Zweck des Interviews und Klärung Datenverwendung und Datenschutz (Einverständniserklärung).

Selbsteinschätzung 16-Felder-Matrix

2 Multiprofessionelle Kooperation: Globale Einschätzung der Situation

Blicken wir zunächst einmal grob auf die Matrizen, die Sie aufgefüllt haben:

2.1 Deskription der Situation: Matrix 1:

- Mit welchen Professionen arbeiten Sie in der Antimobbingarbeit (nachfolgend: AMA) vorwiegend zusammen?
- Entspricht die Häufigkeit der Kooperation in der AMA auch der allgemeinen Kooperation mit den verschiedenen Professionen?

2.2 Globale Einschätzung der Kooperation im Bereich AMA an Ihrer Schule

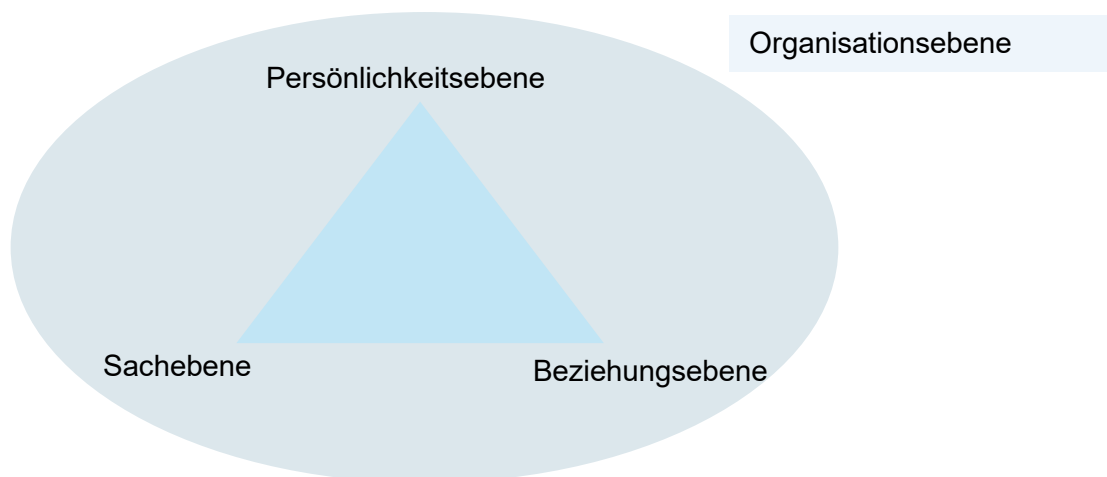
- Was läuft ihrer Meinung nach gut?
- Weshalb läuft es gut?
- Was ist Ihrer Meinung nach wirkungsvoll?
- Was läuft ihrer Meinung nach nicht so gut?
- Weshalb läuft es nicht gut?
- Wo müssten Weiterentwicklungen ansetzen?
- Wie könnten Weiterentwicklungen umgesetzt werden?
- Mit welchen Personen, Ressourcen etc. könnten Weiterentwicklungen umgesetzt werden?

3 Multiprofessionelle Kooperation: Einschätzung der Kooperation mit einzelnen Professionen

Nun geht es, ebenfalls mit Blick auf die Matrix, darum zu erfahren, wie Sie die Zusammenarbeit mit einzelnen Professionen einschätzen. Das heisst zu erfahren, wie es zur Bewertung gekommen ist und was in der jeweiligen Kooperation in Bezug auf Mobbing gut läuft und wo Sie Herausforderungen und Weiterentwicklungen sehen.

Natürlich können Sie nicht zu jeder Person gleich ausführlich berichten, da mit manchen Akteur:innen weniger Kooperation stattfindet.

Wir strukturieren diesen Frageblock anhand eines Modells, das vier wichtige Ebenen der Zusammenarbeit beschreibt. Sie können kurz zu jeder Ebene sagen, was gut läuft und wo noch Entwicklungsbedarf besteht.



3.1 Person 1

Denken Sie nun bei den folgenden Fragen jeweils an Ihre Kooperation in der AMA mit Kooperationspartner:in 1

3.1.1 Organisationsebene

Diese Ebene beschreibt, wie Kooperationspartner:innen sich organisieren. Zum Beispiel in Bezug auf gemeinsame Zeitgefäße, Tools/Materialien, vorhandene Ressourcen, Konzepte für die Zusammenarbeit.

- Wie organisieren Sie Ihre Zusammenarbeit in Bezug auf die Antimobbingarbeit?
- Was läuft ihrer Ansicht nach gut
- Was läuft noch nicht so gut,
- Wo müssten Weiterentwicklungen konkret ansetzen?
- Wie könnten diese konkret angegangen werden?

3.1.2 Persönlichkeitsebene

Hier geht es um die Haltungen der beteiligten Personen. Zum Beispiel zur Relevanz der Antimobbingarbeit oder gegenüber der Kooperation allgemein.

- Wie schätzen Sie ihre eigene Haltung zur Relevanz und zur Kooperation mit Person 1 in der AMA ein?
- Welche positiven Haltungsaspekte haben Sie in Bezug auf die AMA-Kooperation mit Person 1?
- Welche negativen, kritischen Haltungen sind bei Ihnen vorhanden?

3.1.3 Beziehungsebene

Diese Ebene beschreibt die Beziehung zwischen den beteiligten Kooperationspartner:innen. Zum Beispiel inwiefern gemeinsame Haltungen vorhanden sind oder inwiefern die Rollen und Aufgaben geklärt sind.

- Wie schätzen Sie die fachliche Beziehung mit Fokus auf die AMA mit Person 1 ein?
- Was läuft ihrer Ansicht nach gut
- Was läuft noch nicht so gut?
- Wo müssten Weiterentwicklungen ansetzen?
- Wie könnten diese konkret angegangen werden?

3.1.4 Sachebene

Bei dieser Ebene geht es darum, dass die beteiligten Fachpersonen ihr je unterschiedliches Fachwissen (Tools und Materialien) einbringen können. Es geht auch darum, wie diese Expertise koordiniert wird, wer die Verantwortung übernimmt und wer was macht.

Wer bringt in der Kooperation im Bereich Mobbing mit X welche Expertise ein, wer ist in der Verantwortung für was?

- Was läuft ihrer Ansicht nach gut
- Was läuft noch nicht so gut
- Wo müssten Weiterentwicklungen konkret ansetzen?
- Wie könnten diese konkret angegangen werden?

→ Interviewer: zurück zu Frage 3.1 und den gleichen Ablauf wiederholen bis hierhin, jedoch Fragen zur Kooperation mit der nächsten Fachperson stellen! Insgesamt 3 Durchläufe.

4 Multiprofessionelle Kooperation mit mehreren Beteiligten

- Gibt es an ihrer Schule auch AMA, in denen mehr als zwei Professionen gleichzeitig beteiligt sind?
- Können Sie Beteiligte und Beispiele solcher Kooperationen nennen?
- Organisationsebene: Wie werden diese Kooperationen organisiert?
- Sachebene: Wer bringt welches Fachwissen ein und wie wird dieses koordiniert
- Beziehungsebene: Wie schätzen Sie die Rollenklärung und Haltungen der Betroffenen ein?

5 Abschluss:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme. Möchten Sie gerne etwas hinzufügen? Weiteres Vorgehen...

8.3 Kategorienleitfaden der Hauptkategorien:

	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
UMGEBUNG_Organisationsebene	«Was läuft gut?» Positive Aussagen/Argumente hinsichtlich «Kooperation auf Organisationsebene»	Die Aussagen und Argumente dieser Kategorie sind eindeutig positiv. Die Befragten äussern sich ausdrücklich positiv zu Kooperation auf Organisationsebene .	«Microsoft Teams finde ich eine Erleichterung.» (Interview 2.3 SSA, Pos. 27)	"Eindeutig" bedeutet hierbei, dass keine unsicheren oder zweifelnden Wörter wie „vermutlich“, „glaube“, „vielleicht“, „aber“, „oder“, „eher“, „eigentlich“ usw. in der Aussage vorkommen. Aussagen/Argumente werden pro Ebene höchstens ein Mal codiert
	«Was läuft nicht gut?» Negative Aussagen/Argumente hinsichtlich «Kooperation auf Organisationsebene»	Die Aussagen und Argumente dieser Kategorie sind eindeutig negativ. Die Befragten äussern sich explizit negativ zu Kooperation auf Organisationsebene .	«Datenschutz ist für mich häufig ein Thema.» (Interview 2.3 SSA, Pos. 27)	"Eindeutig" bedeutet hierbei, dass keine unsicheren oder zweifelnden Wörter wie „vermutlich“, „glaube“, „vielleicht“, „aber“, „oder“, „eher“, „eigentlich“ usw. in der Aussage vorkommen. Aussagen/Argumente werden pro Ebene höchstens ein Mal codiert
	«Weiterentwicklung» Aussagen/ Argumente zu Entwicklungsbedarfen hinsichtlich «Kooperation auf Organisationsebene»	Alle Aussagen, Ideen und Zukunftsbilder der Befragten zu möglichen Weiterentwicklungen auf der Organisationsebene werden ungeachtet ihrer Realisierbarkeit aufgeführt.	«Ich denke, dass man pro Schulhaus mindestens (...) eine Schulsozialarbeitsperson bräuchte.» (Interview 3.1 LP, Pos. 53)	Alle Aussagen, Ideen und Zukunftsbilder der Befragten werden pro Ebene jeweils nur ein Mal codiert.
ICH_Persönlichkeitsebene	«Positive Haltungen bezüglich AMA gegenüber andere Fachperson auf Persönlichkeitsebene?» Positive Aussagen/Argumente hinsichtlich Haltungen auf Persönlichkeitsebene	Die Aussagen und Argumente dieser Kategorie sind eindeutig positiv. Die Befragten äussern sich ausdrücklich positiv betreffend Haltungen bezüglich AMA von oder gegenüber anderen Fachpersonen auf Persönlichkeitsebene .	«Bei der Mehrheit der Lehrpersonen ist das Bewusstsein vorhanden, dass das ein ganz wichtiges Thema ist.» (Interview 2.3 SSA, Pos.35)	"Eindeutig" bedeutet hierbei, dass keine unsicheren oder zweifelnden Wörter wie „vermutlich“, „glaube“, „vielleicht“, „aber“, „oder“, „eher“, „eigentlich“ usw. in der Aussage vorkommen. Aussagen/Argumente werden pro Ebene höchstens ein Mal codiert
	«Kritische Haltungen bezüglich AMA gegenüber andere Fachperson auf Persönlichkeitsebene?» Kritische Aussagen/Argumente hinsichtlich Haltungen auf Persönlichkeitsebene	Die Aussagen und Argumente dieser Kategorie sind eindeutig negativ. Die Befragten äussern sich explizit negativ betreffend Haltungen bezüglich AMA von oder gegenüber anderen Fachpersonen auf Persönlichkeitsebene .	«Wenn man die Relevanz nicht so sieht und es bagatellisieren möchte, dann habe ich ein Problem damit.» (Interview 1.3 SSA, Pos.31)	"Eindeutig" bedeutet hierbei, dass keine unsicheren oder zweifelnden Wörter wie „vermutlich“, „glaube“, „vielleicht“, „aber“, „oder“, „eher“, „eigentlich“ usw. in der Aussage vorkommen. Aussagen/Argumente werden pro Ebene höchstens ein Mal codiert

WIR_Beziehungsebene	«Was läuft gut?» Positive Aussagen/Argumente hinsichtlich «Kooperation auf Beziehungsebene»	Die Aussagen und Argumente dieser Kategorie sind eindeutig positiv. Die Befragten äussern sich ausdrücklich positiv zu Kooperation auf Beziehungsebene .	«Es ist sehr eingespielt, aber auch nicht so starr. Dann machen wir das und dann machen wir das. Sondern es wächst auch immer und es hat auch immer länger Bestand.» (Interview 1.1 KLP, Pos. 37)	"Eindeutig" bedeutet hierbei, dass keine unsicheren oder zweifelnden Wörter wie „vermutlich“, „glaube“, „vielleicht“, „aber“, „oder“, „eher“, „eigentlich“ usw. in der Aussage vorkommen. Aussagen/Argumente werden pro Ebene höchstens ein Mal codiert
	«Was läuft nicht gut?» Negative Aussagen/Argumente hinsichtlich «Kooperation auf Beziehungsebene»	Die Aussagen und Argumente dieser Kategorie sind eindeutig negativ. Die Befragten äussern sich explizit negativ zu Kooperation auf Beziehungsebene .	«Die Leute, mit denen ich manchmal ein Bier trinken kann, aus einem anderen Zyklus, von denen weiss ich professionell mehr als bei anderen. Und das sollte nicht so sein, finde ich.» (Interview 1.2 IF, Pos. 46)	"Eindeutig" bedeutet hierbei, dass keine unsicheren oder zweifelnden Wörter wie „vermutlich“, „glaube“, „vielleicht“, „aber“, „oder“, „eher“, „eigentlich“ usw. in der Aussage vorkommen. Aussagen/Argumente werden pro Ebene höchstens ein Mal codiert
	«Weiterentwicklung» Aussagen/ Argumente zu Entwicklungsbedarfen hinsichtlich «Kooperation auf Beziehungsebene»	Alle Aussagen, Ideen und Zukunftsbilder der Befragten zu möglichen Weiterentwicklungen auf der Beziehungsebene werden ungeachtet ihrer Realisierbarkeit aufgeführt.	«Ich denke, es wäre von Vorteil, wenn wir das wieder einführen würden, dieses spontane...einfach mal vorbeikommen, einfach mal bei uns essen, einfach mal mit uns unterwegs sein und beobachten.» (Interview 3.4 FPT, Pos. 112)	Alle Aussagen, Ideen und Zukunftsbilder der Befragten werden pro Ebene jeweils nur ein Mal codiert.
ES_Sachebene	«Was läuft gut?» Positive Aussagen/Argumente hinsichtlich «Kooperation auf Sachebene»	Die Aussagen und Argumente dieser Kategorie sind eindeutig positiv. Die Befragten äussern sich ausdrücklich positiv zu Kooperation auf Sachebene .	«Wenn Fragen vorhanden sind (...) und man auf die SSA zugeht und nachfragt, dann bekommst du immer Hilfe, dann bekommst du immer Antworten darauf.» (Interview 3.4 FPT, Pos. 114)	"Eindeutig" bedeutet hierbei, dass keine unsicheren oder zweifelnden Wörter wie „vermutlich“, „glaube“, „vielleicht“, „aber“, „oder“, „eher“, „eigentlich“ usw. in der Aussage vorkommen. Aussagen/Argumente werden pro Ebene höchstens ein Mal codiert
	«Was läuft nicht gut?» Negative Aussagen/Argumente hinsichtlich «Kooperation auf Sachebene»	Die Aussagen und Argumente dieser Kategorie sind eindeutig negativ. Die Befragten äussern sich explizit negativ zu Kooperation auf Sachebene .	«Ja, eben so konkret findet dann gar nicht viel statt. Wo wir sagen können, das ziehen wir jetzt raus. Wenn sind es eher Sachen wie mal ein Bilderbuch zum Thema, gerade bei den jüngeren Kindern. Aber sonst wirklich so ad hoc etwas aus dem Regal ziehen und anwenden haben wir nicht.» (Interview 2.2 IF, Pos. 26)	"Eindeutig" bedeutet hierbei, dass keine unsicheren oder zweifelnden Wörter wie „vermutlich“, „glaube“, „vielleicht“, „aber“, „oder“, „eher“, „eigentlich“ usw. in der Aussage vorkommen. Aussagen/Argumente werden pro Ebene höchstens ein Mal codiert
	«Weiterentwicklung» Aussagen/ Argumente zu Entwicklungsbedarfen hinsichtlich «Kooperation auf Sachebene»	Alle Aussagen, Ideen und Zukunftsbilder der Befragten zu möglichen Weiterentwicklungen auf der Sachebene werden ungeachtet ihrer Realisierbarkeit aufgeführt.	«Ich denke gemeinsame Weiterbildungen in diesem Bereich wären wertvoll. Dass man wirklich gemeinsam/auch die Weiterbildung hat, dass man weiss, ich spreche von dem, diese Person spricht von jenem, aber wir sprechen vom Gleichen.» (Interview 3.1 KLP, Pos. 45)	Alle Aussagen, Ideen und Zukunftsbilder der Befragten werden pro Ebene jeweils nur ein Mal codiert.

8.4 Eigenständigkeitserklärung

Eigenständigkeitserklärung des Studierenden zur Master Thesis (Modul MA10)

«Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich,

- dass ich die vorliegende Master Thesis selber und selbständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst habe;
- dass ich sämtliche nicht von mir selber stammenden Textstellen bzw. Bestandteile eines Werkes gemäss gängigen wissenschaftlichen Zitierregeln (vgl. Wegleitung zur Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW) korrekt zitiert und die verwendeten Quellen nachgewiesen resp. gut sichtbar erwähnt habe;
- dass ich in einem Verzeichnis alle verwendeten Hilfsmittel (KI-Assistenzsysteme wie Chatbots [z.B. ChatGPT], Übersetzungs- [z.B. DeepL] Paraphrasier- [z.B. Quillbot]) oder Programmierapplikationen [z.B. Github Copilot] deklariert und ihre Verwendung bei den entsprechenden Textstellen angegeben habe;
- dass ich sämtliche immateriellen Rechte an von mir allfällig verwendeten Materialien wie Bilder oder Grafiken erworben habe oder dass diese Materialien von mir selbst erstellt wurden;
- dass das Thema, die Master Thesis oder Teile davon in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht wurden – sofern dies nicht ausdrücklich mit der Begleitperson im Voraus vereinbart wurde und in der Arbeit ausgewiesen wird;
- dass ich mir bewusst bin, dass meine Master Thesis auf Plagiate und auf Drittautor*innenschaft menschlichen oder technischen Ursprungs (künstliche Intelligenz) überprüft werden kann;
- dass ich mir bewusst bin, dass die FHNW einen Verstoß gegen diese Eigenständigkeitserklärung bzw. die ihr zugrundeliegenden Studierendenpflichten der geltenden StuPo (Studien- und Prüfungsordnung des Bachelor- und Master-Studiums in Sozialer Arbeit der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW) verfolgt und dass daraus disziplinarische (Verweis oder Ausschluss aus dem Studiengang) Folgen resultieren können.»

Ort/Datum:

Bern, 26.07.2024.....

Name, Vorname:

Lozano, Daniel Alejandro.....

Unterschrift:



Titel/Untertitel der Master Thesis:

Gemeinsam gegen Mobbing an Schulen: Interprofessionelle Kooperation in der Antimobbingarbeit zwischen Klassenlehrpersonen, Heilpädagog:innen, Schulsozialarbeitenden und Fachpersonen Tagesbetreuung.

Begleitperson Master Thesis:

Andreas Pfeuffer.....