



Leseprobe aus Hopmann, Marr, Molnar, Richter, Thieme und Wittfeld,
Soziale Arbeit im schulischen Kontext,
ISBN 978-3-7799-6455-1 © 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz,
Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6455-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6455-1)

Inhalt

Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen – Einleitung
Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina Thieme und Meike Wittfeld 7

Teil 1:

Zur (Nicht-)Zuständigkeit in multiprofessionellen Kooperationen

Schulsozialarbeit und ihre doppelte (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität
Katharina Maier und Mirjana Zipperle 24

„Und manchmal ist echt nicht klar wer was macht“.
Zur Organisation von Schulbegleitung in inklusiven Settings
Albrecht Rohrmann und Hanna Weinbach 41

Der unterschätzte Bildungsbeitrag sozialpädagogischer Fachkräfte.
Empirische Vergewisserungen zu (Nicht-)Zuständigkeiten an Tagesschulen in der Schweiz
Emanuela Chiapparini 54

Ganztags- und Halbtagschulen – (k)ein Unterschied?
Markus Sauerwein und Stefan Schipolowski 67

„jetzt geht s dann halt wieder um die zuständigkeiten“.
Zur Zuständigkeitsfrage im Kontext multiprofessioneller Kooperation von schulischer und außerschulischer Erziehungs- und Eingliederungshilfe
Daniela Molnar, Eva Marr und Nina Thieme 86

Teil 2:

Zur (Ohn-)Macht in multiprofessionellen Kooperationen

Ringeln um *fachliche Souveränität*?
Zur Frage von Handlungsmächtigkeit in den Grenzzonen der Kooperation
Susanne Maurer 102

(Ohn-)Macht und (Un-)Gewissheit im pädagogischen Handeln.
Zur Wirkmächtigkeit der Konstruktion von Dualismen in der (Sozial-)Pädagogik
Christiane Faller 116

Hegemonialisierung von Lehrkräften in Kooperation mit weiteren pädagogischen Akteur*innen in ganztags schulischen Organisationen
Jennifer Buchna und Pia Rother 130

Zur Positionierung von Kindern und Eltern im Kontext inklusiver Bildung. Professionelle Ausgestaltung von Kooperation in pandemischen Zeiten
Martina Richter und Katharina Sufryd 140

Teil 3:

Zur (De-)Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen

Professionalität im Zeitalter der Singularisierung und Entgrenzung disziplinärer und beruflicher Zuständigkeiten
Julian Sehmer, Svenja Marks und Werner Thole 154

Grenzgänger, Zaungäste, Hilfspädagog*innen. Pädagogische Akteur*innen an den Rändern der schulischen Ordnung im Ganztage
Gunther Graßhoff und Till-Sebastian Idel 175

(Nicht-)Professionalisierung alltäglicher Kooperation zwischen Professionellen der Hilfen zur Erziehung und der Schule
Vicki Täubig 190

Kindeswohlgefährdung als Kooperationskontext von Jugendhilfe und Schule
Tobias Franzheld 203

Autor*innen 221

Soziale Arbeit im schulischen Kontext

Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen – Einleitung

Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar,
Martina Richter, Nina Thieme und Meike Wittfeld

Soziale Arbeit als professionalisierte, dialogische, adressat*innen- und lebensweltorientierte Hilfe (vgl. Lutz 2013, S. 136) und gleichzeitig Lebensführungsweisen kontrollierende und darin eingreifende Institution ist in ein sie in ihrer spezifischen Gestalt hervorbringendes wohlfahrtsstaatliches Arrangement eingebunden. Dieses wird durch Soziale Arbeit zugleich auch aktiv mitgestaltet: Im Rahmen des sich seit den 1980er Jahren entwickelnden Arrangements, das begrifflich als aktivierender bzw. investiver Sozialstaat zu fassen ist (vgl. Kessl 2013; Bilgi/Frühauf/Schulze 2017), komme es seitdem zu einer – in disziplinären Diskursen Sozialer Arbeit immer wieder kritisch fokussierten – „Entwicklung eines ‚neuen Paternalismus‘“ (Dahme/Wohlfahrt 2002, S. 21). Gleichzeitig sind Tendenzen der Individualisierung und Responsibilisierung im Sinne „einer moralischen Verpflichtung zu einer gleichermaßen eigenverantwortlichen wie gesellschaftskonformen Lebensführung“ (Mohr/Schone/Ziegler 2014, S. 303) zu beobachten. Sollten Appelle zur Verantwortungsübernahme nicht fruchten, zeigt sich, dass auf Disziplinierung, Strafe und Zwang in sozialarbeiterischen Kontexten zurückgegriffen wird (vgl. Dahme/Wohlfahrt 2009, 2011; Dollinger/Schmidt-Semisch 2011). Zugleich trage der aktivierende bzw. investive Sozialstaat zu einer – professions- und disziplinpolitisch sowohl positiv als auch kritisch zu bewertenden – Expansion Sozialer Arbeit bei.

1 ‚Soziale Arbeit im schulischen Kontext‘ als sozialpädagogisches Handlungs- sowie Forschungsfeld

Die sich seit gut zwei Jahrzehnten mit einer beachtlichen Dynamik vollziehende Etablierung Sozialer Arbeit als Handlungsfeld im Kontext Schule und eine damit verbundene, steigende Anzahl von in diesem Feld tätigen Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen (vgl. Thieme 2021) kann als Ausweis der institutionellen Öffnung von Schule gefasst werden (vgl. u. a. Helsper 2001; Holtappels 2004).

Neben Professionellen der Sozialen Arbeit, die mit Regelschullehrkräften¹ kooperieren, sind zunehmend vor allem, im Zuge der dem Anspruch nach inklusiven (Neu-)Gestaltung des (schulischen) Bildungssystems, auch Förderschullehrer*innen und Schulbegleitungen in die Zusammenarbeit involviert.

Die Rede von einer Öffnung von Schule beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Berufsgruppen bzw. Professionen im schulischen Kontext, sondern berücksichtigt ebenso Aspekte, die auf die (zukünftige) organisationale Steuerung und pädagogische Ausgestaltung von Schule gerichtet sind. In dem Zusammenhang ist auch die Idee einer „Sozialpädagogisierung“ von Schule“ (Giesecke 2001, S. 62) zu verorten, mit der die „Hineinnahme sozialpädagogischer Elemente in die Schule“ (Helsper 2001, S. 22) bezeichnet wird und die von der Annahme ausgeht, dass Schule „nicht nur Lernraum, sondern durch die Verlagerung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in die Schule auch Lebensort für die Schüler*innen sei, in dem persönlichkeitsbildenden Erziehungsprozessen eine besondere Bedeutung zukommt“ (Budde/Weuster 2016, S. 79).

Auseinandersetzungen mit einer Sozialpädagogisierung von Schule oder gar Forderungen einer „sozialpädagogischen Schule“ (Helsper 2001, S. 22) sind jedoch keineswegs neu, sondern finden sich bereits in den 1960er/70er Jahren im Zuge der Bildungsexpansion.² So verwies bereits Walter Hornstein im Jahr 1971 auf eine Vernachlässigung sozialpädagogischer Perspektiven im schulischen Kontext, die Schule und Lehrer*innen gleichwohl zu rezipieren hätten (vgl. ebd.; s. auch Homfeldt/Lauff/Maxeiner 1977; Struck 1980). Zugleich etablierte sich mit der Forderung nach einer stärkeren Etablierung von Sozialpädagogik in Schule eine Debatte, in der danach gefragt wurde, inwieweit Schule und Soziale Arbeit

1 Anschließend an Georg Feuser (vgl. 1989, S. 6) problematisiert Eckhard Rohrmann den Begriff der Regelschule (und somit implizit auch den der Regelschullehrkräfte) dahingehend, dass es im mehrgliedrigen Schulsystem in Deutschland keinen Schultyp gebe, der es „für sich in Anspruch nehmen [könne], als Regelschule ein Ort der Regelpädagogik zu sein“ (2011, S. 212). Denn: „In jedem Typ dieses fünfgliedrigen Schulsystems werden – nach Leistungsgesichtspunkten selektiert und homogenisiert – Schülerinnen und Schüler unter Ausschluss der jeweils anderen Leistungsgruppen unterrichtet“ (ebd.).

2 Zwar lassen sich Spuren einer Verbindung zwischen Sozialer Arbeit und Schule bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgen (vgl. Speck 2020, S. 11 f.), jedoch war „die Kooperation von Sozialpädagogik und Schule in vielen deutschsprachigen Ländern nach 1945 bis fast Anfang der 1970er Jahre [...] kein relevantes Thema im Schul- und Jugendhilfebereich“ (ebd., S. 11 f.). Gertrud Bäumer verweist in ihrer Definition von Sozialpädagogik Ende der 1920er Jahre gar auf eine Trennung von Sozialpädagogik und Schule, wenn sie schreibt, dass Sozialpädagogik „alles, was Erziehung, aber nicht Familie und nicht Schule ist“ (1929, S. 3; vgl. auch Rauschenbach/Züchner 2012, S. 156), umfasse. Erst im Kontext der Bildungsreformdebatte und der Bildungsexpansion der 1960er/70er Jahre hielten angesichts einer vermehrten gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für Bildungsungleichheit mit der Schulsozialarbeit Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen vereinzelt Einzug vor allem in Gesamtschulen.

überhaupt zu vereinbaren seien und inwieweit Soziale Arbeit in einer Kooperation mit einer übermächtigen Schule nicht zu einem „unselbständigen Anhängsel“ (Helsper 2001, S. 32; vgl. auch Tillmann 1976; Flösser/Otto/Tillmann 1996) werde.

Die nachgezeichneten Entwicklungen des Handlungsfelds *Soziale Arbeit im schulischen Kontext* spiegeln sich auch in der Etablierung eines Forschungsfelds wider, in dem unter Verwendung unterschiedlicher empirischer Zugänge vermehrt sozialpädagogische Bezüge in schulischen Kontexten in den Fokus rücken und z. T. erstmalig sichtbar werden.

Bis Anfang der 2000er Jahre und somit vor dem umfassenden Ausbau des Handlungsfelds *Soziale Arbeit im schulischen Kontext* ist der Fokus der existierenden Studien vornehmlich auf das gerichtet, was bis dato unter Schulsozialarbeit gefasst wird, d. h. auf sozialpädagogische „Beratungs-, Unterstützungs- und Förderangebote für Kinder und Jugendliche an der Schule“ (Mack 2008, S. 20) sowie Angebote für Eltern und Lehrkräfte (vgl. ebd.): Bis in die Mitte der 1980er Jahre existierten primär „sozialpädagogische Begleitforschungen zu Modellprojekten (vgl. etwa Faulstich-Wieland/Tillmann 1984), die sich häufig auf Einzelschulen bezogen und mit projektbezogenen Fragestellungen beschäftigten“ (Olk/Specck 2009, S. 911). Erst ab der zweiten Hälfte der 1980er Jahre finden sich zunehmend auch „einzelprojektübergreifende empirische Untersuchungen zum Praxisfeld Schulsozialarbeit“ (ebd.), wobei erst ab „Ende der 1990er Jahre/Anfang der 2000er Jahre [...] eine deutliche Zunahme von zum Teil breit angelegten und methodisch anspruchsvollen Begleitforschungen von Landesprogrammen und wirkungsorientierten regional- und schulbezogenen Studien zu konstatieren [ist]“ (ebd.). Mit dem Ausbau ganztägiger Arrangements seit den 2000er Jahren und später mit der, dem Anspruch nach, inklusiven Ausgestaltung von Schulen pluralisiert sich nicht nur das Handlungsfeld *Soziale Arbeit im schulischen Kontext*, sondern auch die Forschungslandschaft. Neben Studien, die weiterhin explizit den Gegenstand Schulsozialarbeit untersuchen (vgl. u. a. Bauer 2010; Bauer/Bolay 2013; Olk/Specck 2009; Pudelko 2010; Reinecke-Terner 2017; Spies/Wolter 2018; Zipperle/Maier/Gschwind 2020), finden sich zunehmend auch Untersuchungen, die Soziale Arbeit im (inklusionsorientierten) Ganztage in den Blick nehmen, wobei ein besonderes Augenmerk dieser Studien auf multiprofessionelle Kooperationen gerichtet ist. Denn: Ein wesentliches Moment der angesprochenen Öffnung von Schule besteht in einer berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit von Regelschullehrer*innen, die lange Zeit das schulische Terrain als einzige Berufsgruppe dominierten, und Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen sowie Sonderpädagog*innen, Schulbegleitungen etc.

2 Multiprofessionelle Kooperation im schulischen Kontext in der Praxis und als Gegenstand der Forschung

Multiprofessionelle Kooperationen im schulischen Kontext sind mittlerweile also zu einem „nicht wegzudenkende[n] Element der Gestaltung ganztägiger[, vielfach auch inklusionsorientierter, Anm. die Verf.] Bildungsarrangements [avanciert]“ (StEG-Konsortium 2019, S. 30): Im Jahr 2018 arbeiten sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich etwa 80 % aller ganztätig organisierten Schulen mit außerschulischen Partner*innen, überwiegend aus dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit, zusammen (vgl. ebd., S. 31 ff.). Da in solchen ganztägigen Arrangements Schüler*innen zunehmend inklusiv beschult werden (vgl. Hofmann-Lun 2014, S. 1), kooperieren die dort tätigen Regelschullehrer*innen und sozialpädagogischen Professionellen auch zunehmend mit Förderschullehrkräften: „Die Zusammenarbeit verschiedener Fachkräfte [...] erscheint [dabei] als bedeutsame Möglichkeit, den Herausforderungen bei der Entwicklung inklusiver Bildung zu begegnen“ (Arndt 2014, S. 72), wobei in dem Zusammenhang auch der Kooperation von Regelschullehrer*innen und sonderpädagogischen Lehrkräften große Aufmerksamkeit gezollt wird (vgl. Lütje-Klose/Urban 2014, S. 114).

Neben der praktischen Bedeutsamkeit, die multiprofessioneller Kooperation in ganztägigen und inklusionsorientierten Arrangements demgemäß in den letzten Jahren zukommt, ist auch das wissenschaftliche Interesse an diesem Gegenstand gewachsen, das sich in einer mittlerweile als etabliert geltenden, vielfältigen empirischen Erforschung multiprofessioneller Kooperationen materialisiert (vgl. u. a. Böttcher et al. 2011; Breuer 2015; Breuer/Reh 2010; Chiapparini/Schuler Braunschweig/Kappler 2016; Chiapparini et al. 2018; Fabel-Lamla 2012; Fabel-Lamla/Reinecke-Terner 2015; Hopmann/Böhm-Kasper/Lütje-Klose 2019; Hopmann/Demmer/Böhm-Kasper 2017; Kunze/Reinisch 2019; Labhart 2019; Maykus 2011; Olk/Speck/Stimpel 2011; Reh et al. 2015; Silkenbeumer/Thieme 2019; Thieme/Faller/Heinrich 2012; Richter/Steins/Sufryd 2022). Auch wenn in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit multiprofessioneller Kooperation im schulischen Kontext vor allem deren Mehrwert fokussiert wird – im Sinne einer „Optimierung von Handlungsabläufen oder eine[r] Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz“ (Fabel-Lamla 2012, S. 198) sowie einer „Entlastung und Unterstützung für die Bewältigung der Arbeitsanforderungen“ (Kolbe/Reh 2008, S. 799) –, werden in der fachwissenschaftlichen Debatte zunehmend kritisch-reflexive Auseinandersetzungen geführt und Blindstellen in bisherigen Diskussionen identifiziert (vgl. Otto/Ziegler 2020) sowie Herausforderungen der Kooperation verschiedener Berufsgruppen im schulischen Kontext in den Blick genommen (vgl. Olk/Speck/Stimpel 2011, S. 67).

Woran es jedoch mangelt, sind begriffstheoretische Vergewisserungen. Als gängiger Terminus zur Präzisierung solcher Kooperationen findet allen voran

der Begriff der multiprofessionellen Kooperation Anwendung, der in einer bestimmten Relation zu den zwischenzeitlich ebenfalls verbreiteten Begriffen der interprofessionellen und der transprofessionellen Kooperation steht.

Multiprofessionelle Kooperation bezeichne „die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen und Berufsgruppen [...], wobei sich in der aktuellen Diskussion eine professionstheoretisch fundierte Unterscheidung von Professionen und Berufen kaum ausmachen lässt“ (Bauer/Fabel-Lamla 2020, S. 92). Streng genommen jedoch ist mit dem Begriff der Multiprofessionalität auf die ausschließliche „Zusammenarbeit von Professionen“ (Bauer 2014, S. 273) verwiesen. Der umfassendere Begriff der *berufsgruppenübergreifenden* Zusammenarbeit bezieht sich demgegenüber sowohl auf professionalisierte als auch auf (noch) nicht professionalisierte Berufsgruppen (wie z. B. Schulbegleitungen) und bleibt demzufolge unentschieden hinsichtlich der Kontroverse, inwiefern die im schulischen Kontext tätigen pädagogischen Berufsgruppen als Professionen zu fassen seien oder nicht (vgl. auch Marr/Molnar/Thieme 2021).

Vom Begriff der multiprofessionellen Kooperation, der als Bezeichnung einer berufsgruppen- bzw. professionsübergreifenden Zusammenarbeit in ihrer voraussetzungslosesten und offensten Form genutzt wird, sind die voraussetzungsreichere Formen der Zusammenarbeit bezeichnenden Begriffe der inter- und transprofessionellen Kooperation abzugrenzen.

Interprofessionelle Zusammenarbeit³ kennzeichne sich dadurch, dass „die eigene Arbeit [der beteiligten Professionen stärker] [...] an den Erfahrungen anderer Professionen aus[gerichtet werde]. ‚Transprofessionelle Zusammenarbeit‘ ist dann notwendig, wenn sich Problemstellungen nicht einer Profession zuordnen lassen, so dass mehrere Professionen die Problemlage aus ihrer professions-spezifischen Perspektive wahrnehmen müssen, um anschließend eine gemeinsame Problembeschreibung und Problemlösung entwerfen zu können“ (Charbonnier 2011, S. 184; Hervorheb. im Original).

Trotz der angeführten Unterschiede eint die drei Begriffe ‚multi-‘, ‚inter-‘ und ‚transprofessionell‘, dass mit ihnen auf die Zusammenarbeit verschiedener Professionen (bzw. Berufsgruppen) verwiesen ist.⁴

Demgemäß liegt somit (auch) dem im Diskurs prominenten und in diesem Sammelband verwendeten Begriff der multiprofessionellen Kooperation die be-

3 Mit dem Begriff der *interprofessionellen* Kooperation wird, im Gegensatz zur *intraprofessionellen*, d. h. innerhalb der eigenen Profession stattfindenden Kooperation, auch allgemein auf die Kooperation mit Angehörigen anderer Professionen verwiesen (vgl. Lütjke-Klose/Urban 2014; Dizinger/Böhm-Kasper 2019, S. 752).

4 Daneben lässt sich auch noch eine weitere kooperationsbezogene Differenzierung antreffen, welche die Kooperation gleicher Professionen mit jedoch unterschiedlichen disziplinären Expertisen nach inter- bzw. *intradisziplinärer* Kooperation unterscheidet (vgl. Neumann 2019, S. 21).

reits in frühen professionssoziologischen Auseinandersetzungen vertretene Annahme verschiedener und somit auch als voneinander abgrenzbarer und durch eigene Zuständigkeitsbereiche gekennzeichnete Professionen zugrunde (vgl. u. a. Abbott 1988; Parsons 1937, S. 365): „[P]rofessions [...] establish their claim to exclusive competence over a particular ‚chunk of the world‘“ (Fournier 2000, S. 69). Ein solches Verständnis von Profession, das auch in weiten Teilen der in der Erziehungswissenschaft geführten professionstheoretischen Debatte nach wie vor häufig geteilt wird, liegt auch zwei wesentlichen Argumentationsfiguren zu multiprofessioneller Kooperation zugrunde, die Kunze in einer den Diskurs zu berufsgruppenübergreifender Zusammenarbeit pädagogischer Berufsgruppen im schulischen Kontext systematisierenden Weise herausgearbeitet hat: Der Argumentationsfigur einer „Ausdifferenzierung“ (Kunze 2017, S. 9) folgend ist davon auszugehen, dass die im schulischen Kontext kooperierenden pädagogischen Professionen bzw. professionalisierungsbedürftigen Berufsgruppen über relativ klare und eindeutige Zuständigkeiten verfügen und sich auch in Kontexten multiprofessioneller Kooperation die eigenen fachlichen Expertisen der professionellen Akteur*innen und damit verbundene Zuständigkeiten nicht auflösen lassen, sondern different bleiben. Demgegenüber ist gemäß der Argumentationsfigur der „Integration“ (ebd.) anzunehmen, dass sich multiprofessionelle Kooperation durch eine Kopplung und Verschmelzung der unterschiedlichen Expertisen und Reflexionsmuster der beteiligten Akteur*innen kennzeichne (vgl. Silkenbeumer/Thieme/Kunze 2017, S. 36). Gemein ist beiden Argumentationsfiguren, dass sie auf der Prämisse grundsätzlicher Differenzierbarkeit und faktischer Differenz pädagogischer Zuständigkeiten gründen (vgl. Kunze 2016, S. 274), die im multiprofessionellen, schulischen Kooperationskontext entweder different bleiben oder verschmelzen.

In Abgrenzung dazu vertreten Wernet (vgl. 2014) und Kunze (vgl. u. a. 2016, 2017) die These einer dem Kooperationsgeschehen bereits vorgelagerten Zuständigkeitsdiffusität der pädagogischen Berufsgruppen. Mit Blick auf die im schulischen Kontext kooperierenden Berufsgruppen heißt das, dass bereits vor Eintritt der Kooperation eine solche „*allgemeine* Zuständigkeitsproblematik“ (Kunze 2016, S. 274; Hervorheb. im Original) derart bestehe, dass die pädagogischen Berufsgruppen in den drei von Oevermann angeführten Kernzuständigkeitsbereichen der Jurisprudenz, der Medizin bzw. Therapie und der Wissenschaft sowie Kunst (vgl. Wernet 2014, S. 84) „*überall* [teil-] *und nirgends* [kernzuständig]“ (ebd., S. 96; Hervorheb. im Original) seien. Diese Zuständigkeitsproblematik, die sich in der „tradierten Situation [nicht stellte, da in dieser] [...] die Differenzierung der Zuständigkeiten über die Aufteilung der pädagogischen Berufe auf unterschiedliche Handlungsfelder ‚von außen‘ geregelt war“ (Kunze/Reinisch 2019, S. 54), wird nun im multiprofessionellen, schulischen Kooperationskontext durch das Zusammentreffen und Zusammenarbeiten von ‚Regel- und Förder-schullehrer*innen sowie Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen virulent.

Zur (Nicht-)Zuständigkeit in multiprofessionellen Kooperationen

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird deutlich, dass die im ersten Teil ‚Zur (Nicht-)Zuständigkeit in multiprofessionellen Kooperationen‘ des Sammelbandes leitende Frage nach der Zuständigkeit bzw. Nicht-Zuständigkeit von Professionen eine professionstheoretische Kernfrage repräsentiert und diese sich insbesondere für die pädagogischen Berufsgruppen, also auch für Soziale Arbeit in multiprofessionellen Kooperationen im schulischen Kontext, besonders dringlich stellt. Im Wesentlichen ist mit dieser Frage auf die Notwendigkeit verwiesen, das Verhältnis der verschiedenen Professionen zueinander zu bestimmen, d. h. zu klären, wer in welcher Situation in welcher Art und Weise wofür zuständig und somit auch verantwortlich ist und wer nicht. In diesem Sinne beleuchten die fünf Beiträge des ersten Teils des Sammelbandes die für multiprofessionelle Kooperationen sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht relevante Frage nach (Nicht-)Zuständigkeiten.

Katharina Maier und *Mirjana Zipperle* fragen in ihrem Beitrag nach der (Nicht-)Zuständigkeit von Schulsozialarbeit im multiprofessionellen Handlungsfeld Schule. Theoretisch anknüpfend an die Arbeiten von Katharina Kunze entfalten sie die Figur einer doppelten (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität der Schulsozialarbeit, die sie empirisch, unter Rückgriff auf Befunde aus einer wissenschaftlichen Begleitung der Schulsozialarbeit an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren in Baden-Württemberg, in Bezug auf drei Ebenen nachzeichnen: hinsichtlich der Rahmenbedingungen, der Trägerstrukturen und der Fachkräfte.

In ihrem Beitrag nehmen *Albrecht Rohrmann* und *Hanna Weinbach* die Organisation von Schulbegleitung, verstanden als personenbezogene soziale Dienstleistung, in inklusiven Settings in den Blick. Vor dem Hintergrund der rechtlichen Regelungen, durch die weder ein Auftrag zur Kooperation noch eine gemeinsame Zuständigkeit der verschiedenen, pädagogisch tätigen Akteur*innen für eine inklusive, schulische Bildung festgeschrieben werden, verweisen sie auf den eher prekären Status von Schulbegleitungen im Schulgeschehen. Dieser prekäre Status wird anhand von Auszügen aus ethnografischen Protokollen aus einem eigenen Projekt zum alltäglichen sozialen Miteinander in inklusiven Settings mit Schulbegleitung außerhalb des Unterrichts illustriert.

Emanuela Chiapparini fokussiert in ihrem Beitrag den Bildungsbeitrag sozialpädagogischer Fachkräfte in multiprofessionell organisierten Tagesschulen in der Schweiz. Rekurrierend auf eigene, an der Grounded Theory orientierten Studien zur Zusammenarbeit an Tagesschulen zeichnet sie nach, dass die Bildungsbeiträge der sozialpädagogischen Fachkräfte von diesen und Lehrpersonen unterschiedlich eingeschätzt werden: Während die sozialpädagogischen Fachkräfte die Unterstützung von Subjektbildungsprozessen auf Seiten der Kinder herausstellen, tendieren die Lehrpersonen zu einer Unterschätzung des sozialpädagogi-

schen Bildungsbeitrags, der z. T. auch durch hierarchisch strukturierte Kooperationen und Zuständigkeiten beeinträchtigt wird.

Der Frage, inwieweit Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Partner*innen und damit verbundene Zuständigkeitsklärungen nicht nur in Ganztagschulen, sondern auch in Halbtagsschulen bedeutsam sein können, gehen *Markus Sauerwein* und *Stefan Schipolowski* in ihrem Beitrag nach. Dazu nehmen sie einen empirisch-quantitativen Vergleich zwischen Halbtags- und Ganztagschulen auf institutioneller Ebene vor, basierend auf Befragungen von Schulleiter*innen und Schüler*innen aus dem Jahr 2018, die im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings durchgeführt worden sind. Durch den Vergleich wird deutlich, dass es zwar Unterschiede gibt, diese zwischen den beiden Schultypen aber eher gering ausfallen, so dass nicht nur Ganztags-, sondern auch Halbtagsschulen mit Fragen der Kooperation und Zuständigkeit konfrontiert sein dürften.

Daniela Molnar, *Eva Marr* und *Nina Thieme* untersuchen in ihrem Beitrag, sowohl theoretisch als auch empirisch, die Zuständigkeitsfrage in Bezug auf Fallbearbeitungen im multiprofessionellen Kooperationskontext schulischer und außerschulischer Erziehungs- und Eingliederungshilfen. Anhand eines Auszugs aus einem berufsgruppenübergreifenden Teamgespräch, das einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu Fallkonstitutionen und Kooperationen sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusionsorientierten schulischen Settings entstammt, rekonstruieren sie ein sich zwischen der Struktur- und Handlungsebene entspannendes Spannungspotential der Zuständigkeitsfrage, das theoretisch als dieser immanent begründet wird und das sich in der Fallbearbeitung auswirkt.

Zur (Ohn-)Macht in multiprofessionellen Kooperationen

Entgegen einer im wissenschaftlichen Diskurs dominierenden positiven Konnotation multiprofessioneller Kooperation als optimierter Handlungspraxis (vgl. Fabel-Lamla 2012, S. 198; dazu auch Kessl 2011, S. 412) verwundert es indes nicht, dass solche Prozesse der Klärung von Zuständigkeiten und Nichtzuständigkeiten in der multiprofessionellen Kooperation Ressourcen wie Zeit beanspruchen und vor allem nicht immer konfliktfrei verlaufen (vgl. Sennett 2014, S. 94 ff.; Abbott 1986). Dieses Konfliktpotential multiprofessioneller Kooperation hängt auch damit zusammen, dass die Reklamation von Zuständigkeit immer mit Macht verknüpft ist (vgl. Abbott 1988, S. 34) und demzufolge auch mit Machtkämpfen verbunden sein kann. Vor diesem Hintergrund ist der Fokus des zweiten Teils ‚Zur (Ohn-)Macht in multiprofessionellen Kooperationen‘ des Sammelbandes auf machtbezogene Fragen gerichtet, die in Kooperationen zwischen verschiedenen Professionen immer wieder, wenn auch oftmals nicht offen

ausgesprochen, thematisch werden. Dabei handelt es sich um Fragen nach Handlungsmacht und -ermächtigung, aber auch um die Ohnmacht von Akteur*innen in multiprofessioneller Kooperation thematisierende Fragen. Davon ausgehend wird in den Beiträgen dieses Teils des Sammelbandes u. a. in den Blick genommen, wie sich genau diese Machtverhältnisse und ein Ringen um Macht im schulischen Kontext in multiprofessionellen Kooperationen gestalten, wie diese Machtverhältnisse verhandelt werden und wie sie sich als wirkmächtig erweisen.

Der Beitrag zu Strategien der Re-/Souveränisierung von *Susanne Maurer* geht von der Annahme (und empirischen Beobachtung) aus, dass Kooperation immer auch eine Herausforderung (für die Demonstration) fachlicher Expertise und (für die Begründung von) Zuständigkeit darstellt. In einer machtanalytischen Perspektive wird diskutiert, inwiefern Soziale Arbeit im schulischen Kontext auch als Machtgeschehen in spezifischen Kräftefeldern zu reflektieren ist. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach konkreten Bedingungsgefügen, aber auch Möglichkeitsräumen, nach Begrenzungen und Optionen eines souveränen fachlichen Handelns.

Christiane Faller geht kritisch auf die Polarisierung von Macht und Ohnmacht als sich widersprechende Antagonismen ein, die sie für das Sprechen über pädagogisches Tun rekonstruiert. Ziel des pädagogischen Tuns sei stets die Ermächtigung und die Erweiterung von Handlungsspielräumen von Adressat*innen. Als weiteren relevanten Dualismus identifiziert Faller Gewissheit und Ungewissheit. Dabei verweist sie darauf, dass professionstheoretisch die Minimierung von Ungewissheit als Maxime gesetzt werde. Theoretisch erweise diese sich jedoch als Sisyphusarbeit. Ohnmacht und Macht würden als etwas Negatives situiert, obwohl sie, so die im Beitrag vertretene These, konstitutiv und nicht aufzulösen seien. Stattdessen müsse für eine gelingende pädagogische Arbeit das Denken in Dualismen überwunden werden.

Der Beitrag von *Jennifer Buchna* und *Pia Rother* schließt an mit ebenfalls machtanalytischen Perspektiven auf das Kooperationsverhältnis von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Akteur*innen in Ganztagschulen. Die Autorinnen arbeiten in der Rekonstruktion von Gruppendiskussionen ein hierarchisches Verhältnis zwischen den beiden Akteur*innengruppen heraus, wonach den Lehrkräften entschieden mehr Deutungsmacht zukommt. Die empirischen Ergebnisse werden mit einer hegemonietheoretischen Skizze in Anlehnung an Antonio Gramsci sowie Ernesto Laclau und Chantal Mouffe gerahmt.

Vor dem Hintergrund des Bildungs- und Teilhaberechts vollzieht sich in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe eine Institutionalisierung inklusiver Strukturen. Mit einem Interesse für das professionelle Kooperationsgeschehen wird in dem Beitrag von *Martina Richter* und *Katharina Sufryd* schwerpunktmäßig nach der Positionierung von Kindern und Eltern im Kontext eines als inklusiv ausgewiesenen, machtvoll strukturierten Settings gefragt. Dem Beitrag liegen erste Befunde aus der eigenen ethnografischen Studie ‚Kinder als Akteur*innen

von Inklusion‘ zugrunde, die Einblicke in die kooperative Praxis von Schule und Jugendhilfe während der Corona-Pandemie unter Bezugnahme differenz- und ungleichheitstheoretischer Überlegungen eröffnen.

Zur (De-)Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen

Der dritte Teil ‚Zur (De-)Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen‘ beschäftigt sich mit der Frage nach Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungsprozessen. Zwar kann, in Abhängigkeit vom je vertretenen Professions- und Professionalitätsverständnis, unter ‚Professionalisierung‘ und ‚Deprofessionalisierung‘ Unterschiedliches gefasst werden. Dennoch lassen sich vier Fixpunkte sowohl individueller als auch kollektiver Professionalisiertheit ausmachen: „Professionalisiertheit lässt sich [...] an der erwartbaren Verfügbarkeit spezifischen professionellen *Wissens* und professioneller *Kompetenzen* festmachen, sie setzt einen professionellen *Habitus* wie eine gelebte und lebbare professionelle *Identität* voraus“ (Becker-Lenz et al. 2012, S. 10; Hervorheb. die Verf.). An diesen Fixpunkten sind entsprechend auch Fragen von Professionalisierung und Deprofessionalisierung Sozialer Arbeit in multiprofessionellen Kooperationen orientiert, unter Berücksichtigung, dass Professionalisierungsbestrebungen immer auch gesellschaftliche Legitimations- und Anerkennungsprozesse voraussetzen (vgl. Heite/Kessl 2009, S. 682). In den Beiträgen dieses Teils wird ergründet, inwieweit die im schulischen Kontext multiprofessionell kooperierenden Berufsgruppen, sprich: *Regel-* und *Förderschullehrkräfte* und *Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen*, über ein je spezifisches professionelles Wissen verfügen, inwieweit sie dieses und entsprechende professionelle Kompetenzen auch in multiprofessionellen Kooperationen einbringen können und, wenn man davon ausgeht, dass Soziale Arbeit in der Schule ein „Gast in einem fremden Haus“ sei, wie Florian Baier zumindest 2007 noch konstatierte, inwieweit ein professioneller Habitus und eine professionelle Identität der Sozialen Arbeit auch durch organisationale Logiken der Institution Schule beeinflusst werden.

Julian Sehmer, Svenja Marks und Werner Thole setzen sich in ihrem Beitrag mit der Frage auseinander, inwiefern sich sozialpädagogische Professionalität heute noch auf die bislang im Bereich Sozialer Arbeit maßgeblich verhandelten Professionstheorien und -ansätze zu stützen vermag. Dafür zeichnen sie deren historische Gebundenheit nach und kritisieren ihre Verwendung anhand der Rekonstruktion einer sozialpädagogischen Fallberatung als ahistorische und universelle Folien zur Erklärung sozial-/pädagogischer Handlungspraktiken. Deutlich wird die Verwobenheit sozial-/pädagogischer Handlungspraxis mit ihrem gesellschaftlichen Entstehungskontext. Vor diesem Hintergrund wird für einen reflexiven Umgang mit Professionstheorien in dem Sinne plädiert, als dass sie

einer gesellschaftsanalytischen Reflexion, ggf. Revision und Transformation unterzogen werden müssen.

Gunther Graßhoff und *Till-Sebastian Idel* richten in ihrem Beitrag ihr Augenmerk auf die mittlerweile sehr stark diversifizierten multiprofessionellen Settings an Ganztagschulen, in denen eine bestimmte Gruppe von Personal quantitativ sehr stark vertreten ist, dabei jedoch weder eine pädagogische Qualifikation aufweist, noch in besonderer Weise in ihrem besonderen Status diskutiert wird. Diese Gruppe zeigt sich daher in der gegenwärtigen Debatte um Multiprofessionalität als eine Blindstelle. Die Autor*innen schlagen für die weitere Debatte den Begriff der pädagogischen Lai*innen vor und arbeiten anhand von qualitativ-ethnografischem Material heraus, wonach es (1) eine professionstheoretische und -politische Debatte bzgl. dieser Lai*innen brauche, (2) eine positive Bestimmung ihrer Zuständigkeiten vonnöten sei und dass (3) die weitreichenden non-professionellen Handlungsspielräume als professionelle Verantwortung betrachtet werden müssten.

Vicki Täubig skizziert anhand von Kooperationen zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule, dass hier nicht nur Kooperationen zwischen verschiedenen Professionen und Systemen, sondern insbesondere zwischen örtlich getrennten Räumen und Handlungsfeldern vollzogen werden. Diese Trennung erschwere Anschlüsse an die verbreiteten Debatten um multiprofessionelle Kooperationen und fordere daher eigene Bewertungen heraus. Anhand von teilnehmenden Beobachtungen in einer Wohngruppe wird eine Nichtprofessionalisierung im Kontext des Verhältnisses von erzieherischen Hilfen und Schule nachgezeichnet. Es wird resümiert, dass es einer ungleichheitssensiblen Kooperationsforschung bedürfe und dass dem Schulbezug im Rahmen der sozialpädagogischen Professionalisierung in Ausbildung und Studium mehr Gewicht gegeben werden müsse.

Tobias Franzheld nimmt das Konstrukt des Kindeswohls bzw. seiner Gefährdung als Kooperationskontext von Jugendhilfe und Schule in den Blick, wobei zunächst die institutionelle Distanz, die sich aus den spezifischen Eigenlogiken beider Felder ergebe, ausgeleuchtet wird. Diese Eigenlogiken werden jedoch durch die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule bei (Verdacht auf) Kindeswohlgefährdung herausgefordert. Im Rahmen der Rekonstruktion eines solchen Verdachtsfalls wird gezeigt, dass und inwiefern sich kooperative Spannungsfelder ergeben. Vor diesem Hintergrund wird dafür plädiert, sowohl gemeinsame, d. h. von Schule und Jugendhilfe, als auch eigene Perspektiven, d. h. die der Jugendhilfe, in der Kinderschutzpraxis sorgsam(er) aufeinander abzustimmen.

Die für die Erkundungen des Sammelbandes leitenden Fragen nach (Nicht-)Zuständigkeiten, (Ohn-)Macht und (De-)Professionalisierung sind, entgegen einer hier durch die Strukturierung nahegelegten Trennbarkeit, eng miteinander verwoben: So ist Zuständigkeit immer abhängig von Machtverhältnissen und Pro-

fessionalität, ebenso wie Machtverhältnisse durch die reklamierte Zuständigkeit der eigenen Profession beeinflusst werden usw. Dieser zirkuläre Zusammenhang wird in allen Beiträgen des Sammelbandes deutlich. Dennoch wird in den drei Teilen des Sammelbandes jeweils der Fokus auf eine der Fragen gerichtet, davon ausgehend, dass die Antworten auf die jeweilige Frage, je nachdem, welcher Aspekt im Zentrum steht, partiell anders gelagert sind.

Abschließend danken wir den Autor*innen für ihre Beiträge sowie allen Referent*innen und Teilnehmer*innen der Tagung für die rege Diskussion, die auch diesen Sammelband bereichert hat.

Literatur

- Abbott, Andrew (1986): Jurisdictional Conflicts: A New Approach to the Development of the Legal Professions. In: American Bar Foundation Research Journal 11, H. 2, S. 187–224.
- Abbott, Andrew (1988): The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor. Chicago und London: The University of Chicago Press.
- Arndt, Ann-Kathrin (2014): Multiprofessionelle Teams bei der Umsetzung inklusiver Bildung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 45, H. 1, S. 72–79.
- Baier, Florian (2007): Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Bern: Peter Lang.
- Bauer, Petra (2010): Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen in Thüringen. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 119–134.
- Bauer, Petra (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In: Faas, Stefan/Zipperle, Mirjana (Hrsg.): Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–286.
- Bauer, Petra/Bolay, Eberhard (2013): Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In: Spies, Anke (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–69.
- Bauer, Petra/Fabel-Lamla, Melanie (2020): (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 91–97.
- Bäumer, Gertrud (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Fünfter Band: Sozialpädagogik. Langensalza: Beltz, S. 3–17.
- Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (2012): Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: Dies. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–31.
- Bernhard, Armin (2015): Inklusion – Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: Kluge, Sven/Liesner, Andrea/Weiß, Edgar (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2015: Inklusion als Ideologie. Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition, S. 109–119.
- Bilgi, Oktay/Frühauf, Marie/Schulze, Kathrin (2017): Widersprüche gesellschaftlicher Integration: Zur Transformation Sozialer Arbeit – eine Einleitung. In: Bilgi, Oktay/Frühauf, Marie/Schulze, Kathrin (Hrsg.): Widersprüche gesellschaftlicher Integration. Zur Transformation Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS.
- Böttcher, Wolfgang/Maykus, Stephan/Altermann, Andreas/Liesegang, Timm (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/