

Becker, Ulrike

Multiprofessionelle Kooperation im Kontext inklusiver Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 61-69



Quellenangabe/ Reference:

Becker, Ulrike: Multiprofessionelle Kooperation im Kontext inklusiver Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung - In: Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 61-69 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248863 - DOI: 10.25656/01:24886

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248863>

<https://doi.org/10.25656/01:24886>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Ulrike Becker

Multiprofessionelle Kooperation im Kontext inklusiver Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung

1 Jarek – ein Fallbeispiel mit exklusiven Folgen

Bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung kann inklusive Bildung nur mit multiprofessioneller Kooperation gelingen. Anhand von Jareks Situation werden in diesem Beitrag beispielhaft Möglichkeiten der inter- sowie intraprofessionellen Kooperation im Rahmen eines schulischen Settings dargestellt. Dieses impliziert halt gebende Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen. Das schulische Setting führt zur Reduktion von herausforderndem Verhalten und stellt somit einen Beitrag zur inklusiven Bildung dar.

Im Rahmen eines Praktikums hospitiert eine Studierende der Sozialarbeit im Unterricht einer 7. Klasse. Nach der ersten Pause vermisst sie einen 100 Euro Schein, der in ihrer Tasche steckte. Sie spricht die Lehrerin an und bittet um Klärung. Diese verweist sie an die Schulsozialarbeiterin, die diesen Vorfall außerunterrichtlich klären soll. Sie als Lehrerin sei nicht zuständig. Sie halte Unterricht. Die Mitschüler*innen vermuten, dass Jarek, ein Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, der regelmäßig Dinge in der Klasse entwendet, sich den Schein aus der Tasche der Studierenden genommen haben könnte. Die Schulsozialarbeiterin versucht nachmittags mit der Studierenden und der Lerngruppe den Vorfall zu klären. Ohne Erfolg! Das Geld scheint verschwunden zu sein. Am nächsten Morgen spricht die verzweifelte Praktikantin den Schüler Jarek, der von den anderen verdächtigt wurde, an und fragt ihn freundlich, ob er das Geld gesehen habe. Er antwortet ihr „Fick dich!“ und macht einen Karatesprung in ihre Richtung. Sie weicht aus und fällt so, dass sie sich verletzt und ärztlich versorgt werden muss. Später stellt sich heraus, dass sie sich das Handgelenk gebrochen hat. Jarek wird wegen fremdgefährdendem Verhalten für zehn Schultage vom Unterricht suspendiert. Er sucht das Gespräch mit der Schulleiterin, um den 100 Euro Schein zurückzugeben und sich für sein Verhalten zu entschuldigen, das zur Verletzung der Praktikantin geführt hat. Trotzdem findet eine Klassenkonferenz statt, die die Androhung eines Schulverweises beschließt.

Jareks familiärer Hintergrund stellt sich wie folgt dar: Jarek wächst mit vier älteren Brüdern bei seinem Vater auf. Die Mutter hat aufgrund einer Alkoholproblematik kein Sorgerecht mehr für ihre Kinder. Sie hat die Familie verlassen als Jarek erst wenige Monate alt war. Der Vater, Jarek und seine Brüder äußern sich in schulischen Kontexten abwertend und respektlos über sie, Jarek spricht von ihr nur als „Schlampe“.

In der Schule scheint Jarek unbewusst Aspekte des Vaters auf die Lehrerin und Aspekte seiner Mutter auf die Praktikantin der Schulsozialarbeit zu übertragen. Aus psychoanalytischer Perspektive kann das Stehlen von Geld als Ausdruck eines unbewussten Wunsches nach Zuwendung interpretiert werden (vgl. Aichhorn 2005). Gleichzeitig scheint Jarek sich unbewusst mit dem Vater zu identifizieren und geht mit der Praktikantin genauso respektlos um wie sein Vater mit seiner Mutter. Die Lehrerin und die Praktikantin entsprechen unbewusst den Zuschreibungen des Schülers. Aus psychoanalytischer Sicht kommt es zu einer projektiven Identifikation, die dazu führt, dass die Lehrerin und die Praktikantin genauso wenig miteinander kommunizieren wie Jareks Eltern. Vielmehr agieren sie wie die Eltern und verstärken so die Symptomatik.

Der Fall Jarek zeigt exemplarisch, welche Konflikte durch mangelnde Kooperation entstehen können. Im Fall Jarek agieren die Professionellen nicht miteinander, stimmen ihr Handeln bezogen auf den Schüler nicht miteinander ab, verharren in ihren Zuständigkeitsbereichen und agieren nach den entsprechenden Bereichslogiken. So kommt es zu Jareks Suspendierung und der Androhung des Schulverweises.

Das Fallbeispiel von Jarek wirft Fragen auf: Wie kann die inklusive Bildung durch multiprofessionelle Kooperation unterstützt werden? Welche Strukturen sind dafür in der Institution Schule notwendig? Diesen Fragen soll der vorliegende Beitrag nachgehen.

2 Zur Bedeutung der multiprofessionellen Kooperation für Pädagog*innen

In den letzten 20 Jahren hat das Thema multiprofessionelle Kooperation auf ganz unterschiedlichen Ebenen an Bedeutung für die Arbeit in der allgemeinen Schule gewonnen (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014). Dazu haben die Entwicklung der Ganztagschule, die Veränderung des Schulanfangs, die bewusste Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Schule, die Verankerung der Schulsozialarbeit, der Ausbau der Schulpsychologie und die Einrichtung inklusiver Schulen beigetragen. Nicht zuletzt ist zur Bewältigung der Auswirkungen der Corona Pandemie im schulischen Alltag die Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und Gesundheitsamt unerlässlich, womit das Thema multiprofessionelle Kooperation hochaktuell ist (vgl. van Santen 2021).

Aufgrund der Heterogenität der Schüler*innenschaft ist in der inklusiven Schule das Zusammenwirken unterschiedlicher Professionen notwendig. Diese reichen von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften über Schulbegleitungen, Schulpsycholog*innen und Schulsozialarbeiter*innen bis hin zu Fachkräften für Ergotherapie, für Logopädie oder für Krankenpflege, niedergelassenen Ärzten oder Psychotherapeut*innen und Kinder- und Jugendpsychiatrischen Kliniken. Für allgemeine Schulen stellen die notwendigen Kooperationen eine relativ neue Herausforderung dar, während innerhalb der Jugendhilfe schon seit mehreren Jahrzehnten Erfahrungen mit multiprofessioneller Kooperation gemacht werden. In der Jugendhilfe sollen insbesondere durch die interdisziplinäre Kooperation die negativen Effekte von Zersplitterung und Spezialisierung überwunden werden. Hierzu liegen verschiedene Studien vor, so kann bei der Etablierung der multiprofessionellen Kooperation im Bereich der Schule auf Forschungen aus der Jugendhilfe zurückgegriffen werden (vgl. van Santen & Seckinger 2017).

Van Santen & Seckinger verwenden eine Begriffsdefinition aus der Perspektive der Jugendhilfe, die hilfreich für das Verständnis von multiprofessioneller Kooperation in der inklusiven Schule ist:

„Kooperation ist ein Verfahren – also kein inhaltlich definierbarer Handlungsansatz – der intendierten Zusammenarbeit, bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz angestrebt wird“ (van Santen & Seckinger 2017, 194).

Kooperation kann also nur dann erfolgreich sein, wenn sie allen beteiligten Personen und Institutionen Erfolge verschafft.

In der neueren Fachliteratur wird die multiprofessionelle Kooperation als notwendig für die erfolgreiche Etablierung der inklusiven Schule beschrieben (vgl. Seifried 2021a; 2021b). Forschungen zeigen den Mehrwert von Kooperation im Hinblick auf die Verbesserung von Schulprogrammen, Arbeitszufriedenheit und konstruktive Lösungen bei Herausforderungen im Schulalltag auf (vgl. Boller u. a. 2018). Es wird auch betont, dass die Kooperation im Kontext Schule nicht dem Selbstzweck dient. Vielmehr geht es darum, gemeinsame Intentionen, Haltungen und Verantwortung zu entwickeln. Dazu sollen im Kontext von Schule, Jugendhilfe und Gesundheit Erziehungs- und Bildungspartnerschaften im Sozialraum geschlossen werden (vgl. Stange 2012). Lütje-Klose und Urban (2014) beschreiben abgestimmte, gemeinsame Ziele, gemeinsame Verantwortung und ein gemeinsames Fallmanagement als Bedingungen für eine gelingende Kooperation. Doch warum ist multiprofessionelle, fachbereichsübergreifende Kooperation so schwierig? Im Diskurs über die multiprofessionelle Kooperation werden bisher folgende Themen, die für das Gelingen inklusiver Bildung von zentraler Bedeutung sind, vernachlässigt:

2.1 Die Ebene der Mitwirkenden aus unterschiedlichen Berufsgruppen und Institutionen

Die Umsetzung der multiprofessionellen Kooperation kostet für alle beteiligten Akteur*innen Arbeitszeit. Dies findet im Arbeitszeitmodell von Lehrkräften bisher kaum eine Berücksichtigung.

Darüber hinaus kann die Zusammenarbeit nur auf der Basis von Vertrauen zwischen den verschiedenen Akteur*innen gelingen. Außerdem stellt die multiprofessionelle Kooperation trotz der Hoffnungen, die damit verbunden werden, hohe kommunikative und komplexe soziale Anforderungen an alle Akteur*innen.

„Das Risiko, dabei zu scheitern oder Konflikte auszulösen, ist relativ groß. Kooperationen sind nicht nur mit komplexen sozialen Prozessen verbunden, sondern stellen auch inhaltlich und kommunikativ hohe Anforderungen an die handelnden Organisatoren und Personen. Es müssen schließlich die drei an der Kooperation beteiligten Ebenen, also die Ebene der entsendeten Organisation, die der handelnden Personen und die des Kooperationszusammenhangs selbst, in ein funktionierendes Kommunikations- und Beziehungsgeflecht verwoben werden“ (van Santen & Seckinger 2017, 197).

So führt die multiprofessionelle Kooperation zu einem Beziehungsgeflecht aus Personen, Organisationen und Netzwerken. Nach einer Phase der Annäherung wird häufig von den unterschiedlichen Akteur*innen festgestellt, dass die Fachkräfte der beteiligten Institutionen verschiedene „Sprachen“ sprechen und nach jeweils eigenen Regeln und gesetzlichen Grundlagen handeln. Verständigungs- und Klärungsprozesse sind nicht selten konfliktbehaftet. Es kann zu Konkurrenzverhalten und Konflikten kommen.

2.2 Die Ebene von Schüler*innen

Schulhilfekonferenzen, kollegiale Fallberatungen und Sitzungen zur Förderplanung fokussieren die individuelle Unterstützung von Kindern und Jugendlichen. Ansonsten wird im Diskurs über multiprofessionelle Kooperation die individuelle Entwicklung der einzelnen Schüler*innen eher vernachlässigt. Dies wird besonders bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung deutlich. Der Film „Systemsprenger“ (Fingscheidt 2019) zeigt exemplarisch auf, wie das mangelnde Zusammenspiel zwischen den Institutionen Jugendhilfe, Gesundheit und Schule die Symptomatik des Mädchens „Benny“ verstärkt. Der Film macht die Schwächen der interdisziplinären Kooperation deutlich. Umgekehrt kann eine gelingende Kooperation zwischen den verschiedenen Berufsgruppen entscheidend zur Reduktion von Symptomen im Bereich des Verhaltens beitragen (vgl. Becker 1996). Aus diesem Grund ist die multiprofessionelle Kooperation für die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung.

3 Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Verhalten im Kontext der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Schüler*innen mit Beeinträchtigungen im Verhalten bzw. in der emotionalen und sozialen Entwicklung leiden partiell an Bindungsstörungen oder anderen traumatischen Erfahrungen. Dies kann dazu führen, dass sie in der Schule erwachsene Bezugspersonen immer wieder neu als Personen erleben, von denen sie sich bedrängt oder vernachlässigt fühlen. Meine Erfahrungen als Lehrkraft, Sonderpädagogin und Schulleiterin haben mir gezeigt, dass viele dieser Schüler*innen zwischen beiden Erlebensformen schwanken. Sie können sich als ohnmächtig erleben oder Ängste haben. Beides können sie durch aggressives Verhalten gegenüber ihren Lehrkräften bzw. anderen Bezugspersonen oder gegenüber Mitschüler*innen aggressiv abwehren (vgl. Freud 2006; Becker 2008; Becker & Prengel 2016). In einigen Fällen wenden sie auch die Aggressionen gegen sich selbst durch Ritzen, verweigern die Nahrungsaufnahme oder äußern Suizidabsichten. Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Verhalten benötigen Halt gebende Beziehungen (vgl. Becker 2008, 84).

Ein Großteil der Kinder oder Jugendlichen, bei denen ein Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung festgestellt wurde, kann bei verschiedenen Bezugspersonen sehr unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen. In meiner schulischen Erfahrung als Lehrkraft und Beraterin konnte ich immer wieder beobachten, dass ein*e Schüler*in vormittags im Unterricht durch massive Unterrichtsstörungen oder aggressives Verhalten auffallen konnte und am Nachmittag im Ganztagsbetrieb der Schule bei spielerischen Einzelaktivitäten friedlich neben einem anderen Kind mit Bausteinen spielen oder seine Hausaufgaben erledigen konnte. Solche verschiedenen Verhaltensweisen provozieren unterschiedliche Reaktionen und Konflikte der Erwachsenen. So kann beispielsweise die Fachkraft für Schulsozialarbeit oder der/die Erzieher*in im Ganztags Mitleid mit dem Kind entwickeln, während sich die Lehrkraft hilflos fühlt und sich an die Schulleitung mit der Bitte wendet, das Kind wegen Unbeschulbarkeit vom Schulbesuch zu suspendieren. Es kann zu Konflikten zwischen der Lehrkraft und der Fachkraft für Schulsozialarbeit kommen, wodurch sich die Symptome des Kindes verstärken und die Inklusion dieses Kindes scheitern kann.

4 Multiprofessionelle Kooperation als Gelingensbedingung für die inklusive Bildung bei Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Wie im Fall „Jarek“ handelt es sich bei einem Großteil der Kinder bzw. Jugendlichen mit einem festgestellten Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung um Schüler*innen mit einer „Grundstörung“ oder einem „basic fault“ (Lempp 2006, 46-50), d.h. einem grundlegenden Mangel (vgl. Balint 1970).

„Die davon betroffenen Kinder und Jugendlichen zeigen eine ausgeprägte Kontaktfähigkeit bei gleichzeitig bestehendem Kontakthunger, was dazu führt, dass sie ständig Bindungen suchen, sie aber durch übersteigerte Forderungen und einseitige Belastungen alsbald wieder scheitern lassen. Sie vermögen sich nur beschränkt auf die Wünsche und Belange ihrer Umgebung einzustellen, vermögen kaum zugunsten eines anderen zu verzichten, suchen ständig Anerkennung und Liebe und zerstören diese wieder durch ihr dissoziales und provozierendes Verhalten. Sie bereiten schon im Kindesalter nicht unerhebliche Erziehungsschwierigkeiten durch Widersetzlichkeit und Aggressivität. Sie drängen sich in den Vordergrund und suchen Beachtung um jeden Preis und wollen offenbar lieber bestraft werden als nicht beachtet werden. Diese Verhaltensweise entspricht einer Bindungsschwäche, ja Bindungslosigkeit, die dann im fortschreitenden Alter sehr häufig auch in dissoziale und kriminelle Verhaltensweisen übergeht“ (Lempp 2006, 46).

Bei diesen Kindern und Jugendlichen reicht eine punktuelle multiprofessionelle Kooperation nicht aus. Kooperation bedeutet nicht, entsprechende Kinder und Jugendliche dem Jugendamt zu melden und damit das Problem in eine andere Zuständigkeit zu geben. Die Arbeiten von Bernfeld (1974), Federn (1999) und Aichhorn (2005), die ihren Ursprung in den 1920er Jahren haben, führen zu dem Schluss, dass die Inklusion von Kindern, die als schwierig erlebt werden, möglich wird, wenn sie durch ein Mehrpersonensetting Unterstützung erfahren (vgl. Becker & Prengel 2016, 94f.). Darunter versteht man ein multiprofessionelles Team aus mindestens drei Bezugspersonen, die den Kindern und Jugendlichen in einem festgelegten zeitlichen Rahmen zur Verfügung stehen und zur Reflexion ihres pädagogischen Handelns regelmäßig Supervision oder kollegiale Fallberatung erhalten (vgl. Becker 2008, 132).

Kollegiale Fallberatung oder Supervision eröffnen die Möglichkeit, die Entwicklung von Kindern wie Jarek oder Benny so zu reflektieren, dass die erwachsenen Bezugspersonen Halt geben, Grenzen setzen und für Schüler*innen Hilfs-Ich-Funktionen übernehmen können: Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen Entwicklung entlasten sich, indem sie Aspekte elterlicher Bezugspersonen auf die verschiedenen Fachkräfte in der Schule übertragen. Identifizieren sich die Pädagog*innen mit diesen Zuschreibungen, so kann es, wie bei Jarek exemplarisch dargestellt, im Team zu Spaltungstendenzen kommen. Das

Verstehen dieser Prozesse unterstützt ein gemeinsames pädagogisches Handeln und schafft so die Möglichkeit, dass Schüler*innen Schule als „sozialen Ort“ erleben können. So begeben wir uns

„[...] auf einen gemeinsamen Weg, bei dem Verantwortlichkeiten oder Probleme nicht verschoben werden, sondern eine integrative Zusammenarbeit angestrebt wird, bei der Erzieher und Lehrer sowie außerschulische Helfer Ziehelternfunktionen erfüllen und gemeinsam Halt gebende wie Grenzen setzende Erziehungsanteile übernehmen“ (Becker 1998, 444).

Durch die Schaffung eines Mehrpersonensettings eröffnet sich den Schüler*innen ein Zugang zum „sozialen Ort“ Schule. Die Eltern werden so einbezogen, dass sie und die Mitarbeiter*innen der Schule konstruktiv miteinander kooperieren und die Vertretenden beider Gruppen dazu beitragen, die soziale Kompetenz der Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Die Lehrkräfte und Erzieher*innen erhalten auf diese Weise Unterstützung, so dass sie die Schüler*innen unterrichten können und nicht mehr nur den Ausweg der Exklusion sehen.

5 Ausblick: Schulische Strukturen zur multiprofessionellen und inklusiven Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Abschließend komme ich auf die eingangs gestellten Fragen zurück: Wie kann die inklusive Bildung durch multiprofessionelle Kooperation unterstützt werden? Welche Strukturen sind dafür in der Institution Schule notwendig?

Die inklusive Förderung der als besonders schwierig erlebten Schüler*innen kann gut gelingen, wenn fünf Lernzugänge in der inklusiven Schule implementiert werden. Diese fünf Lernzugänge sind:

- Fallberatung für alle Pädagog*innen, die mit einem als schwierig erlebten Kind zusammenarbeiten
- Beratung der Eltern
- Hilfen zur sozialen Integration in den Klassenverband
- Temporäre Arbeit in einer kleinen Lerngruppe
- Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe (vgl. Becker 2008)

Durch die Implementierung dieser fünf Lernzugänge erhalten „die Kinder eine verlässliche äußere Strukturierung des Schulalltags, die ihnen Halt gibt und Grenzen setzt, was eine starke Reduktion der Verhaltenssymptomatik zur Folge hat“ (Becker & Prengel 2016, 100). Für die Inklusion der Schüler*innen ist es erforderlich, eine „inklusiv orientierte Kombination aus gemeinsamem und getrenntem Unterricht“ (ebd.) zu realisieren. Diese Kombination ermöglicht für

alle Beteiligten Entlastung, Zusammenhalt und Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft. Im Projekt „Übergang“ (vgl. Becker 2008), in dem diese fünf Lernzugänge umgesetzt werden, verlassen die Schüler*innen mit Beeinträchtigungen viermal wöchentlich von 10.00 Uhr bis 11.30 Uhr ihre Klasse, um in einem anderen Raum in der temporären Lerngruppe mit vier Schüler*innen zu lernen, wo sie Förderung und Unterstützung durch eine Lehrkraft oder Sonderpädagog*in erhalten und an eigenen Themen im Rahmen von Freiarbeit arbeiten (Becker & Prengel 2016, 100). Die temporäre Lerngruppe stellt eine mögliche Option in einer inklusiven Schule dar, wenn im Unterricht mit offenen Methoden gearbeitet wird und alle Schülerinnen und Schüler regelmäßig den Klassenraum verlassen, um individuelle Angebote zu nutzen (z. B. zur Begabungsförderung) oder um in der Bibliothek, in einer Arbeitsecke im Schulflur oder in einem anderen Raum zu lernen. In jeder Schule sollte individuell geprüft werden, ob die temporäre Lerngruppe notwendig ist oder ob es eine inklusivere Option gibt.

Bei der Umsetzung der fünf Lernzugänge ist es von zentraler Bedeutung, dass der Unterricht und die Förderung durch folgende Maßnahmen miteinander verknüpft werden: Die Schüler*innen laden einmal wöchentlich einen Gast aus ihrer Klasse in die temporäre Lerngruppe ein und sie stellen die Produkte ihrer Freiarbeit, die sie in der temporären Lerngruppe erarbeiten, in ihrer Klassengemeinschaft vor.

„Im Anschluss an die Arbeit in der temporären Lerngruppe wechseln die Kinder wieder in ihre Klasse oder in den Ganztagsbetrieb der Schule. In Fällen, in denen die Eltern nicht in der Lage sind, für ihre Kinder zu sorgen, hat sich der Besuch einer Tagesgruppe der Jugendhilfe als sehr hilfreiche Ergänzung erwiesen. Diese Kinder gehen dann nach dem Abendessen gut versorgt nach Hause zu ihren Eltern. Eine stationäre Unterbringung kann damit in vielen Fällen vermieden werden“ (Becker & Prengel 2016, 101).

Zur Sicherung der multiprofessionellen Kooperation im Sinne des dargestellten Mehrpersonensettings (s.o.) gibt es verbindliche und kontinuierliche Kooperationsstrukturen (vgl. Becker & Prengel 2016, 101):

- Kooperationsgespräche zwischen Schule und Jugendhilfe: Diese finden mindestens 14-tägig mit dem Ziel statt, gemeinsame Ziele für die Arbeit mit dem Kind und den Eltern zu entwickeln sowie Absprachen zur Umsetzung zu treffen.
- Beratung im multiprofessionellen Team.
- Elternberatung: Mindestens 14-tägig ein Beratungsgespräch mit den Eltern, um mit ihnen in einen regelmäßigen Dialog zu treten, ihnen positive Rückmeldungen über ihr Kind geben zu können, gemeinsame Vereinbarungen zu treffen und minimale Einstellungsveränderungen zur Schule (bei Eltern, die in schwierigen Situationen leben) zu erreichen.

Eine multiprofessionelle Kooperation im Team hätte den Vorfall zwischen dem eingangs geschilderten Jungen „Jarek“ und der Studierenden der Sozialarbeit so-

wie den anschließenden Ausschluss des Schülers aus der Schule vermutlich verhindern können. Denn diese Kooperation hätte ein Vorstellen der Praktikantin durch die Lehrerin und die Schulsozialarbeiterin beinhalten müssen und einen Hinweis darauf, dass sie genauso mit Respekt zu behandeln sei, wie sie selbst. Vermutlich hätte dies bereits den Diebstahl des Geldes verhindert. Wäre ein solcher Vorfall trotzdem eingetreten, hätte eine sofortige Bearbeitung des Konflikts im Unterricht zur Klärung und Rückgabe des Geldes führen können. Jarek hätte eine Widergutmachungsleistung gegenüber der Praktikantin erbringen können. Es wäre nicht zur Verletzung der Praktikantin gekommen (vgl. Becker & Prengel 2016, 94-104). An diesem Fallbeispiel zeigt sich exemplarisch die Bedeutung und wichtige Funktion von multiprofessionellem Handeln für das Gelingen inklusiver Förderung einzelner Schüler*innen: In einer regelmäßigen Supervision durch eine Schulpsycholog*in hätte im Vorfeld besprochen werden können, wie die Praktikantin vorgestellt wird. Darüber hinaus wäre im Nachhinein eine Reflexion des Verhaltens aller Beteiligten und eine Abstimmung des gemeinsamen pädagogischen Handelns möglich gewesen (vgl. Seifried 2021a).

Literatur

- Aichhorn, A. (2005): *Verwahrloste Jugend* (Nachdruck der 11. unveränderten Auflage 1987). Bern: Hans Huber Verlag.
- Balint, M. (1970): *Therapeutische Aspekte der Regression. Die Theorie der Grundstörung*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Becker, S. (1996): *Setting, Rahmen, therapeutisches Milieu in der Psychoanalytischen Sozialarbeit*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Becker, U. (1998): *Von seelischer Behinderung bedroht – zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe im Bereich Verhaltensgestörtenpädagogik*. In: D. Schmetz & P. Wachtel (Hrsg.): *Entwicklungen, Standorte, Perspektiven*. Passau: Verband Sonderpädagogik, 443-450.
- Becker, U. (2008): *Lernzugänge*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, U. & Prengel, A. (2016): *Pädagogische Beziehungen mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – ein Beitrag zur Inklusion*. In: D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.): *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 94-104.
- Bernfeld, S. (1974): *Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurosen, Verwahrlosung und Pädagogik*. In: Werder, L. & R. Wolff, R.: *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse II*. Berlin: Ullstein TB Verlag.
- Boller, S., Fabel-Lamla, M., Feindt, A., Kretschmer, W., Schnebel, S. & Wischer, B. (2018): *Kooperation*. Friedrich Jahresheft XXXVI. Hannover: Friedrich Verlag.
- Federn, E. (1999): *Ein Leben mit der Psychoanalyse*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Fingscheidt, N. (Drehbuch und Regie), Hartwig, P., Weydemann, J. & Weydemann, J. D. (Produktion) (2019): *Systemsprenger* (Film). Deutschland: Weydemann Bros. GmbH, Kineo Filmproduktion Peter Hartwig, Oma Inge Film, ZDF - Das kleine Fernsehspiel.
- Freud, A. (2006): *Das Ich und die Abwehrmechanismen* (19. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Lempp, R. (2006): *Die seelische Behinderung bei Kindern und Jugendlichen als Aufgabe der Jugendhilfe* (5. überarb. Aufl.). Stuttgart: Richard Boorberg Verlag.