

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 3 (2021)
Kompetent im NETZwerk:
Realität – Illusion – Vision?!**

Bibliografie:

Andrea Bethge:

Multiprofessionalität und Netzwerke
als Generallösung? –

Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 3 (3), 54-64.

<https://doi.org/10.35468/5903-04>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.esse-zeitschrift.net>

<https://doi.org/10.35468/5903>

ISSN 2629-0170

**Multiprofessionalität und Netzwerke
als Generallösung? –
Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel**

Andrea Bethge

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, inwiefern der Ruf nach Multiprofessionalität, nach externen Helfern etc. tendenziell zur Verantwortungsdiffusion führen und die Lösungssuche per se auf die Hinzuziehung weiterer Expertinnen und Experten richten. Aufgezeigt wird, wie dieses Vorgehen tendenziell die Experten in ihrem professionellen Selbst sowie den sogenannten Verhaltensgestörten gleichermaßen schwächt, denn die Betonung der Notwendigkeit von Multiprofessionalität impliziert immer auch, dass die oder der Einzelne eine konkrete, i.d.R. problematische Situation quasi a priori – allein nicht konstruktiv bewältigen kann. Zugleich zeigt die durch die Lehrerfortbildung gebrochene Perspektive der Praxis, dass doch (irgend) jemand die Verantwortung übernehmen und eine Beziehung zum Klienten aufbauen muss. Wünschenswert wäre eine argumentative Debatte über den Nutzen, aber auch die Nachteile multiprofessioneller Zusammenarbeit aus den verschiedenen Perspektiven anzuregen, um das Ziel der Zusammenarbeit, – erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft auf der einen und berufliches Selbstwirksamkeitserleben auf der anderen Seite – stärker in den Focus zu rücken. Unter setzt wird die Argumentation mit zwei Fallanalysen aus der Lehrkräftefortbildung.

Keywords

Kollaboration, Beziehung, Verantwortung, unterschiedliche Perspektiven

1 Einleitung

Bereits vor einem Vierteljahrhundert postulierte Palmowski (2002), dass Beratung und Kooperation im schulischen Kontext „an Bedeutung gewonnen [haben] und ihr Stellenwert [...] noch steigen“ (Palmowski, 2002, S. 342) werde. Er begründet dies mit der „wachsenden Delegation von Verantwortung und Entscheidungskompetenzen [...] an die sogenannte Basis sowie an dem sich daraus ergebenden Arbeiten an ‚Lösungen vor Ort‘“ (Palmowski, 2002, S. 261). Aktuell scheinen der Ruf nach Multiprofessionalität und Vernetzung die Idee kollegialer Teamarbeit und Kooperation abzulösen. Insbesondere wird gefordert, die Vernetzung über die unmittelbare Schule hinaus auszuweiten. So werden bspw. explizit die zunehmende Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe (Heyer, Hollweg, Karic, & Maack 2019; Meyer, 2017) und die Vernetzung der Schule in die Kommune (Dyrda, 2010) hinein auf vielfältige Weise und in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen thematisiert. Gleichwohl können Multiprofessionalität und Netzwerkarbeit ihren Mehrwert nur entfalten, wenn die Beteiligten miteinander kommunizieren und kooperieren. Insofern implizieren Multiprofessionalität und Netzwerkarbeit immer auch Kommunikation, Kooperation und Kollaboration.

2 Lehrkräftekooperation und Multiprofessionalität

Verstärkt thematisiert wurde der multiprofessionelle Denkansatz für den schulischen Kontext im Zuge der Entwicklung der Ganztagschule (Wichmann, 2014; Carle, 2016; Kielblock, Gaiser, & Stecher, 2017), der Etablierung einer inklusiven Schule (Arndt & Werning, 2016; Moser 2017) sowie der Bewältigung der Anforderungen, die die Schule durch die vermehrte Aufnahme geflüchteter Minderjähriger zu bewältigen hatte (Wirtz & Foltin, 2018). Im Zuge dieser gesellschaftlichen Entwicklungen hielten verschiedene Professionen (bspw. Integrationshelfer) und mit ihnen neue Aufgabenfelder (bspw. Schulsozialarbeit) Einzug in die allgemeine Schule. So kamen infolge der Umsetzung der Salamanca-Erklärung (1994) und der UN-BRK (2009) zunächst die Lehrkräfte für Sonder- bzw. Förderpädagogik in die allgemeine Schule, um Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen. Mit dem Auftrag zum gemeinsamen Lernen aller Kinder und Jugendlichen diffundierte jedoch nicht nur die Sonderpädagogik systematisch in die allgemeine Schule hinein, sondern auch die Jugendhilfe – vorrangig in Form von Schulsozialarbeit oder Einzelfallhilfe. Auffallend dabei ist, dass die Vorteile der professionsübergreifenden Zusammenarbeit bis heute in der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung explizit aufgezeigt werden. Dies legt die Vermutung nahe, dass eben diese Vorteile nicht selbsterklärend sind oder von den Beteiligten in der Praxis nicht erlebt werden. Die Notwendigkeit als solche wurde und wird hingegen mehr oder weniger postuliert. Begründet wird sie mit der Ausdifferenzierung und Spezialisierung sozialer Berufe und Systeme (Moser, 2017) sowie der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft (Vanier, 2018, Schwede-Anders, 2021). Die axiomatisch anmutende Setzung birgt jedoch Konfliktpotential, das diesem Vorgehen mehr oder weniger immanent ist und dem ursprünglichen Anliegen – einer konstruktiven Zusammenarbeit – entgegenwirkt. Denn aus Sicht der Beteiligten leitet sich die Zusammenarbeit nicht aus einem gemeinsamen Ziel oder einer subjektiv erfahrenen Nützlichkeit ab. Sie impliziert zusätzlich, dass die Lehrkräfte der allgemeinen Schule per se Unterstützung benötigen. Insofern sehen die Beteiligten das Finden von Wegen für eine konfliktarme Zusammenarbeit oft als zusätzliche Herausforderung, mitunter sogar als Belastung an.

Vor diesem Hintergrund wäre zu untersuchen, inwiefern die multiprofessionelle Vernetzung die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung tatsächlich unterstützt, insbesondere, da bei früheren Studien zur Kooperation von Lehrkräften – noch ohne den explizit formulierten Anspruch auf Multiprofessionalität – „die Zusammenhänge zwischen der Lehrerverkooperation und Schülerleistungen häufig die Schwelle statistischer Signifikanz [verfehlen]“ (Steinert et al., 2006, S. 187). Erklärt wird dies mit einer unzureichenden Konzeptualisierung des Konstrukts „Lehrerverkooperation“ (Steinert et al., 2006). Entsprechend konzentrierten sich die Forschungsfragen vorrangig auf die Klassifizierung verschiedener Formen der Lehrkräftekooperation (Steinert & Maag Merki, 2009, Holtappels, 1999). Mit Blick auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit in Bezug auf die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit problematischen Verhaltensweisen, sind die Erkenntnisse von Holtappels (1999) bedeutsam. Seine Studie zur Lehrerverkooperation an Grundschulen brachte zutage, dass Lehrkräfte vor allem im Hinblick auf die Vor- und Nachbereitung von Unterricht kooperieren, sehr viel seltener jedoch bei der Umsetzung von Fördermaßnahmen.

3 Wenn die Helfer konkurrieren, bleibt der Klient auf der Strecke

Aus der Organisationsforschung (Senge, 2008) ist bekannt, dass ein Team dann besonders gut zusammenarbeitet, wenn es von einer gemeinsamen Vision getragen wird und ein gemeinsam definiertes Ziel verfolgt. Dieses Ziel kann im Kontext von problematischem Verhalten aus Sicht der Autorin nur darin bestehen, die Betreffende bzw. den Betreffenden so effektiv und so effizient wie möglich beim Aufbau und der Verinnerlichung sozial akzeptierter Verhaltensweisen zu unterstützen. Dies schließt ein, gemeinsam die Regeln des sozialen Miteinanders zu erarbeiten und notfalls einzuüben. Auf der Ebene der Umsetzung bedeutet dies, gemeinsam mit den Betroffenen Fördermaßnahmen zu planen und umzusetzen. Hierfür bedarf es selbstredend struktureller Überlegungen hinsichtlich der Zusammenarbeit. Als höchste Form dieser ist Kollaboration anzusehen (Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Das bedeutet, dass alle Mitwirkenden in Kenntnis des Gesamtprozesses gemeinsam Verantwortung übernehmen und gemeinsam auf ein Ziel hinarbeiten. Alle Mitwirkenden bringen eigenständig Anteile in den Gesamtprozess ein, ohne dass diese Anteile klar voneinander abgegrenzt sind. Dennoch erweist es sich im Kontext kollaborativer Zusammenarbeit selten als notwendig, über Zuständigkeiten zu verhandeln, da die Zielerreichung im Vordergrund steht. Kollaboration ermöglicht so verstanden auch, dass jede und jeder Beteiligte die eigenen Kompetenzen voll umfänglich in den Gesamtprozess einzubringen vermag ohne eigene Zielsetzungen aus den Augen zu verlieren. Unterschiedliche Perspektiven werden dabei als bereichernd betrachtet. Anders bei der Kooperation. Hier leisten die Mitwirkenden einen – in der Regel klar definierten – Beitrag zum Gesamtprodukt, ohne notwendig Kenntnis vom Gesamtprozess zu haben. Deshalb sind klar definierte Zuständigkeiten und Beitragsarten für das Gelingen unabdingbar, da im Extremfall jede und jeder Mitwirkende nur den Ausschnitt des Gesamtprozesses kennt, für den sie oder er verantwortlich zeichnet. Sind Zuständigkeiten und Beitragsarten ungenügend geklärt, führt dies tendenziell zu Missverständnissen, Konflikten und einem stark erhöhten Kommunikationsbedarf.

Ausgehend von der Unterscheidung von Kollaboration und Kooperation wird deutlich, dass im Kontext von Erziehung stets Kollaboration anzustreben ist, insbesondere, da eine vollständige und lückenlose Aufteilung erzieherischer Aufgaben erfahrungsgemäß nicht möglich ist.

Die Idee der professionsübergreifenden Kollaboration stößt in der unmittelbaren Umsetzung auf weitere Schwierigkeiten. Eine davon gründet in der beruflichen Sozialisation von Lehrkräften, bei der ein entscheidender Aspekt darin besteht, sich selbst als Einzelkämpfer bzw. Einzelkämpferin zu definieren. Lehrkräfte erlebten sich bis dato vor allem im Klassenraum als relativ autonom und unabhängig von anderen Lehrkräften agierend. Sich mit anderen Professionen über das eigene Handeln und über die unterschiedlichen Perspektiven auf eine Situation auszutauschen, muss als Professionskultur erst etabliert werden.

Ferner müssen bei der Einbindung externer Partner Verantwortlichkeiten kommuniziert und ausgelotet werden, denn die Zusammenarbeit vor Ort wird nicht nur vom Wollen der Einzelnen, sondern auch von gesetzlichen Grundlagen sowie den Regeln der beteiligten Institutionen oder Gremien, bestimmt. So sind bspw. für die Arbeit der Jugendhilfe die bundesweit geltenden Regelungen der Sozialgesetzgebung bindend; für die Lehrkräfte ist es die Schulgesetzgebung des jeweiligen Bundeslandes. Hieraus erwächst nicht selten ein erhöhter Beratungsbedarf (Palmowski, 2002), der u.a. auch in den Fortbildungsveranstaltungen des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) thematisiert wird. Welche Stolpersteine einzelne Varianten der Zusammenarbeit beinhalten, wird anhand der beiden Fallbeispiele aufgezeigt.

4 Multiprofessionelle Zusammenarbeit aus der Perspektive der Lehrkräftefortbildung

Relativ umfassend untersucht wurden Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften der Regelschule und Lehrkräften für Sonder- bzw. Förderpädagogik sowie die Lehrkräftekooperation beim Aufbau der Ganztagsschule. Carle (2016) benennt in diesem Zusammenhang vier Aspekte, die die (multiprofessionelle) Teamarbeit tendenziell erschweren und die in vergleichbarer Weise von den Teilnehmenden in den Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM thematisiert werden:

- Lehrkräfte sind fast nie nur einem Team zugeordnet, sondern müssen zeitgleich in mehreren Teams arbeiten.
- Teamarbeit wird oft als zusätzliche Aufgabe, weniger als Ressource erlebt, da es an Zeit, Strukturen und mitunter auch an Kooperationsbereitschaft mangle.
- Multiprofessionalität lebt von professionsbedingten unterschiedlichen Sichtweisen, die jedoch nicht immer als Bereicherung verstanden werden.
- Mitunter wird die Zeit, die für die (notwendige) Vernetzung der Professionellen benötigt wird, als fehlend für die Arbeit mit den Klienten empfunden.

Die Berichte, Fragen und Fallbeispiele, die von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern sowie Schulleitungsmitgliedern in den Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM eingebracht werden, zeigen, dass insbesondere die Lehrkräfte der allgemeinen Schule und die Lehrkräfte für Sonder- bzw. Förderpädagogik bis heute um Formen und Varianten der Zusammenarbeit ringen. Vorrangig thematisiert werden Fragen der Zuständigkeit, der Verantwortungszuweisung oder -übernahme sowie Konflikte zwischen den Erwachsenen. Selbst wenn bei der Darstellung zunächst eine Schülerin oder ein Schüler im Zentrum zu stehen scheint, wird im weiteren Verlauf deutlich, dass es stets auch um Missverständnisse, Konflikte, unklare Absprachen zwischen den Erwachsenen sowie Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten geht. Deutlich wird, dass die Anlässe für Teamkonflikte zutiefst menschlichen Bedürfnissen

(Eifersucht, emotionale Verletzungen etc.) oder auch schlicht „Banalitäten“ (Wocken, 2014, 77) wie bspw. einem vergessenen Termin, entspringen können. Aber auch grundlegend unterschiedliche Menschenbildannahmen führen zu Konflikten und erschweren Kooperation. Auch die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe kommt in der Lehrkräftefortbildung zur Sprache. Obgleich hier i.d.R. eine klar begrenzte Aufgabenbeschreibung vorliegt und die vom Gesetzgeber definierte Nachrangigkeit bekannt ist, wird Maßnahmen der Jugendsozialarbeit oder der Einzelfallhilfe de facto eine kompensierende und ausgleichende Funktion zugeschrieben. Die Dienste der Jugendhilfe oder der Schulsozialarbeit werden von Lehrkräften entsprechend gern „für die Beseitigung von Störfällen und Devianzproblemen“ (Holtappels, 2004, S. 469, Heller & Schrön, 2019) in Anspruch genommen, denn sie werden in diesen Situationen – das lässt sich den Berichten in der Lehrkräftefortbildung entnehmen – als entlastend erlebt (Holtappels, 2004).

Nicht zuletzt zeigt sich in der Lehrkräftefortbildung, dass die multiprofessionelle Zusammenarbeit im schulischen Kontext vom Kontext selbst beeinflusst wird. Strukturelle und versteckte Hierarchien wirken in die Kommunikation der Professionellen ebenso hinein wie mögliche Vorbehalte gegenüber der jeweils anderen Profession. Dennoch wird bei der Suche nach Lösungen vor Ort – insbesondere im Kontext von als besonders schwierig erlebtem Verhalten – punktuell der Kontakt zu weiteren Professionen und Professionellen, bspw. zur Schulpsychologie, zu der für den jeweiligen Förderschwerpunkt zuständigen Fachberaterin bzw. dem zuständigen Fachberater oder zu den Schulaufsichtsbeamten, aber auch zu Kolleginnen oder Kollegen der eigenen Profession gesucht.

5 Fallbeispiele

Anhand der Rekonstruktion und Analyse von zwei Einzelfällen aus der Lehrkräftefortbildung soll aufgezeigt werden, wie multiprofessionelles Handeln im Kontext von Verhaltensproblematiken im schulischen Kontext zur Verantwortungsdiffusion führen kann, sodass Selbstwirksamkeit als „Überzeugung eines Menschen, auch schwierige Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können“ (Stangl, 2020) nicht oder nur eingeschränkt erlebt werden kann.

Fall „Joachim“

Es ist die zweite Schulwoche nach Schuljahresbeginn. Joachim, 13 Jahre alt, lernt jetzt in der 6. Klasse.

Am Mittwoch dieser zweiten Schulwoche findet ein Gespräch mit Joachim, seinem Vater und der Klassenlehrkraft statt. Anlass ist der Umstand, dass Joachim sich nicht an die Anweisung hielt, sein Handy während des Unterrichts in der Tasche zu lassen. Im Gespräch wird die ursprüngliche Anweisung dahingehend verschärft, dass Joachim das Handy nun zu Hause lassen soll.

Hatte die Klassenlehrkraft die Gespräche mit dem Vater und Joachim bisher allein geführt, nehmen nun erstmals zwei weitere Pädagogen teil, um über Joachims Verhalten im Fachunterricht zu berichten.

Am nächsten Tag passiert das Unfassbare: Die Klassenlehrkraft bittet Joachim, ein Geräusch zu unterlassen. Daraufhin greift er ein Regalteil und droht, es ihr an den Kopf zu werfen. Er schwenkt es über dem Kopf – in Abwurfposition. Die Klassenlehrkraft erstarrt. Die Mitschülerinnen und Mitschüler sowie die Teamkollegin erstarren ebenfalls – und beobachten das

Geschehen. Niemand rührt sich. Joachim hält das sichtlich schwere Regalteil über seinem Kopf. Er schreit. Er droht. Er wirft nicht.

Die Klassenlehrkraft bittet die Kollegin, den Vater oder den Notarzt anzurufen. Diese löst sich aus ihrer Starre. Die Gerufenen treffen nahezu zeitgleich in der Schule ein. Sie nehmen Joachim mit.

Als die Klassenlehrkraft anschließend die Schulleiterin informieren will, wird sie mit den Worten empfangen: „Ich habe es schon gehört“. Die Klassenlehrkraft bittet darum, abzusprechen, wie es weitergehen wird. Sie wird auf die Ordnungsmaßnahmen verwiesen. Auch teilt die Klassenlehrkraft der Schulleiterin mit, dass sie sich als nächste Bezugsperson von Joachim sieht und bisher stets einschätzen konnte, was er als Nächstes tun werde. Diesmal jedoch sei es anders gewesen. Sie sei sich nicht sicher gewesen, ob er werfen werde. Die Schulleiterin artikuliert, dass sie nicht glaube, dass Joachim wirklich geworfen hätte.

Am Nachmittag informiert die Klassenlehrkraft den zuständigen Mitarbeiter der Schulpsychologie.

Am nächsten Morgen findet ein Gespräch zwischen der SL, dem Vater und Joachim statt. Die Klassenlehrkraft ist nicht dabei, sie hat zeitgleich Unterricht. Die Teamkollegin ist erkrankt. Joachim wird von der Schulleiterin für den Rest der Woche beurlaubt. Er soll erst wieder zur Schule kommen, wenn er einen der Lösungsvorschläge für den Umgang mit derartigen Situationen akzeptiert hat.

Im Laufe des Tages meldet sich der Mitarbeiter der Schulpsychologie und bittet die Klassenlehrkraft sowie die Schulleiterin um Rückruf. Die Klassenlehrkraft vereinbart einen Gesprächstermin. Sie nimmt ferner Fachberatung zum Thema Verhaltensschwierigkeiten in Anspruch.

In der Teamberatung am kommenden Montag bittet die Klassenlehrkraft um eine Vertretung der erkrankten Teamkollegin auf Grund der besonderen Situation. Sie möchte sich auf Joachim konzentrieren können; sie benötige eine Kollegin bzw. einen Kollegen, der sich währenddessen um die Klasse kümmere.

Der Unterricht verläuft reibungslos. Joachim ordnet sich nach kurzem Aufbäumen ein. Die von der Klassenlehrkraft gewählte Strategie scheint aufzugehen.

Nach dem Unterricht wird die Klassenlehrkraft von der Schulleiterin erwartet, die ihr ein von der Schulleitung erarbeitetes Konzept für die weitere Beschulung von Joachim vorlegt – ohne nach den konzeptionellen Überlegungen und Ideen der Klassenlehrkraft zu fragen. Die Klassenlehrkraft wird angewiesen, das Konzept umzusetzen.

Am nächsten Tag kommt Joachim zu spät. Er schwänzt zudem einige Unterrichtsstunden. Dies wird der Klassenlehrkraft von mehreren Kolleginnen mitgeteilt.

Um das weitere Vorgehen abzustimmen und transparent zu machen, vereinbart die Klassenlehrkraft einen Termin für eine Beratung mit dem Mitarbeiter der Schulpsychologie, dem Mitarbeiter des Jugendamtes, Joachims Vater, der Schulleiterin und der Teamkollegin. Sowohl der Mitarbeiter der Schulpsychologie als auch der Mitarbeiter des Jugendamtes weisen auf ein enges Zeitfenster und Anschlusstermine hin; die Schulleiterin und die Teamkollegin kommen zum Termin zu spät. Sie zeigen sich irritiert, dass die Beratung ohne sie begonnen hat. Vereinbart wird, nach einer Wohngruppe zu suchen. Zu diesem Zweck wird ein gemeinsamer Termin mit der Leiterin einer Einrichtung vereinbart. Ebenfalls überlegt wird, ob Kontakt zu einer Psychotherapeutin gesucht werden soll.

Weiterer Verlauf:

Gesprächsgesuche der Klassenlehrkraft werden von der Schulleiterin mit dem Verweis auf mangelnde zeitliche Ressourcen abgelehnt.

Die Klassenlehrkraft wendet sich deshalb zunehmend an den stellvertretenden Schulleiter. Joachim kommt nicht mehr regelmäßig zum Unterricht.

Eine passende Wohngruppe wurde bisher nicht gefunden.

Eine weitere Teamberatung fand noch zunächst statt. Begründet wurde dies mit fehlenden zeitlichen Ressourcen.

Die Teamkollegin zieht sich zunehmend mehr aus der Arbeit mit Joachim zurück.

Analyse

Am Fall Joachim werden nahezu alle Stolpersteine sichtbar, die (multiprofessionelle) Zusammenarbeit im Kontext von problematischen Verhaltensweisen erschweren. Da sind zum einen die immer wieder zitierten Rahmenbedingungen wie fehlende Zeit und Gelegenheit für Absprachen, hohe Arbeitsbelastung aller Beteiligten sowie die zwischenmenschlichen Aspekte, die zutage treten. Die Kommunikation zwischen den Professionellen läuft ungesteuert, eingebettet in den schulischen Alltag. Das führt zu Informationsverlust und Irritationen. Ferner wird deutlich, dass im Fallverlauf zunehmend mehr Personen und Professionen involviert werden. Dies beginnt mit der bisher unüblichen Beteiligung von zwei Kolleginnen am Gespräch mit dem Vater. Anschließend werden auf Grund des Fortgangs des Geschehens die Schulleiterin sowie der stellvertretende Schulleiter eingebunden. Auf Grund der erkrankten Teamkollegin muss eine Vertretung gefunden werden.

Mit jeder weiteren Person, die einbezogen wird, wird das Erleben von professioneller Selbstwirksamkeit bei der Klassenlehrkraft sowie den bereits involvierten Personen erschwert, denn das Hinzuziehen jeder weiteren Person geht implizit stets mit einem Hauch von Ohnmachtserleben auf Seiten derer, die bereits involviert sind, einher. Dies führt zu steigendem Beratungsbedarf sowie zur An- und Einbindung weiterer Professionen, in diesem Fall sind es der Mitarbeiter der Schulpsychologie sowie die Fachberaterin. So vergrößert sich der Kreis der Beteiligten sukzessive, was sowohl für die Klassenlehrkraft als auch für Joachim problematisch ist. Sie schienen vor dem Ereignis eine tragfähige Beziehung gehabt zu haben, die möglicherweise von der Klassenlehrkraft im Bestreben, mit den Teamkolleginnen zu kooperieren, aufs Spiel gesetzt wurde (erstes Elterngespräch).

Aus kommunikationstheoretischer Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass die Gespräche mit dem Mitarbeiter der Schulpsychologie sowie das Reden über die Situation im Kollegium die Kommunikation und die Beziehungsgestaltung zwischen der Klassenlehrkraft und Joachim beeinflussen (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2011). Das mangelhafte Selbstwirksamkeitserleben auf Seiten der Klassenlehrkraft sowie die Gespräche mit den Teamkolleginnen und der Schulleitung erhöhen den Beratungsbedarf weiter und führen dazu, dass tendenziell in immer kürzeren Abständen immer mehr Professionelle einbezogen werden. Im Prinzip folgerichtig wird der Mitarbeiter des Jugendamtes einbezogen und nach einer Wohngruppe Ausschau gehalten.

Zu einer Kollaboration pro Joachim und pro Klassenlehrkraft kann es nicht kommen, da die Beteiligten nacheinander in das Geschehen involviert werden. Aus kommunikationstheoretischer Perspektive wird jedem Hinzukommenden suggeriert, dass er oder sie helfen könne, während die bereits Involvierten sich der Verantwortung tendenziell enthoben sehen oder diese freiwillig abgeben und mit einem impliziten Gefühl des Ohnmächtig-Seins

zurückbleiben. Die Verantwortung wird quasi von Helfer zu Helfer weitergereicht. Im Fall Joachim verstärkt sich dieses Gefühl bei der Klassenlehrkraft zusätzlich durch das Verhalten der Schulleiterin. Erschwerend kommt hinzu, dass in der Pädagogik, die sich Schülerinnen und Schülern mit sehr problematischem Verhalten zuwendet, ein Grundsatz zu gelten scheint: Ein Erwachsener, ein bedeutsamer Anderer muss an sie oder ihn glauben und eine von Verlässlichkeit und Aufrichtigkeit gekennzeichnete Beziehung zu ihm aufbauen. Dies widerspricht zumindest teilweise dem Transparenzgebot der professionsübergreifenden Zusammenarbeit. Für die Vertrauensperson der Schülerin bzw. des Schülers bleibt es in gewisser Weise immer eine – mehr oder weniger öffentlich beobachtbare und meist auch von anderen bewertete – Gratwanderung. Konkret wurde im Fall „Joachim“ die am Montagvormittag nach seiner Rückkehr erlebte Selbstwirksamkeit der Klassenlehrkraft sowie der Neuanlauf zur Beziehungsreaktivierung durch die Anweisungen der Schulleitung torpediert.

Im Zuge der Analyse des Falls „Joachim“ wird ein weiteres Dilemma sichtbar, das sich aus Sicht der Autorin nicht einfach durch operative Lösungen vor Ort beseitigen lässt: Hinter jedem Professionellen steckt ein Mensch mit eigenen Emotionen und Erwartungen, die sich sowohl auf seine Profession als auch auf sein Menschsein beziehen. Infolgedessen befinden sich die Professionellen u. U. sogar in einem Konkurrenzverhältnis, da ihre (professionellen und/oder persönlichen) Perspektiven auf die Situation kollidieren. Dies erschwert es, gemeinsam darüber nachzudenken, wie Joachim beim Aufbau eines sozial adäquaten Verhaltens unterstützt werden kann.

Fall „Ben“

Ben ist 15 Jahre alt und neu in der Klasse. Er hat eine ADHS-Diagnose. Da die Mutter selbst im medizinischen Sektor arbeitet, möchte sie ihm keine Medikamente verabreichen. Die Klassenlehrkraft möchte dies unterstützen. Doch Ben zeigt sich anstrengend. Wenn er lacht, scheint der Raum zu vibrieren. Wenn er aufsteht, fällt etwas von seinen Sachen oder denen seines Sitznachbarn herunter. Wenn er in ein Thema vertieft ist, redet er laut vor sich hin. Wenn er eine Erkenntnis oder eine Frage hat, platzt er sie heraus.

Die Klassenlehrkraft vereinbart mit ihm ein Rückmeldeprogramm, angelehnt an das Konzept „Verhaltensmodifikation“: mittwochs und donnerstags wird sie Ben jeweils in den ersten beiden Unterrichtsstunden alle fünf Minuten ein Zeichen geben, wenn er sich so verhalten hat, dass die anderen nicht gestört werden. Ben wird sich ein Kreuz auf kariertes Papier machen. Auf die Frage, was er haben möchte, wenn er so und so viele Kreuze hat, sagt er: „Ich brauche nichts. Die Kreuze sind mir genug.“

Es läuft wunderbar. Alle fünf Minuten ein kurzer Blick, ein Nicken, den Bruchteil einer Sekunde lang. Ben notiert die Kreuze, sammelt die Zettel und zeigt sich zunehmend ruhiger und ausgeglichener. Bald gibt es nur noch alle zehn Minuten eine Rückmeldung.

In der Klassenkonferenz wird von einer Fachlehrkraft Bens Verhalten scharf kritisiert, andere schließen sich – teilweise verhalten – an. Die Klassenlehrkraft berichtet von der Vereinbarung mit Ben. Auch ihre Perspektive wird von einigen bestätigt.

Am nächsten Tag fordert die Fachlehrkraft Ben auf, einen Zettel hervorzuholen. Sie werde ihm sagen, ob er sich ein Kreuz machen dürfe. Alle Mitschülerinnen und Mitschüler sind nun über die Vereinbarung informiert.

In der Pause sucht Ben die Klassenlehrkraft auf. Er wirkt traurig: „Wieso haben Sie das erzählt? Es war eine Sache zwischen Ihnen und mir.“

Analyse

Im Fall Ben greifen zunächst unsichtbare Abhängigkeiten. Es ist eine kleine Schule. Die privaten Kontakte sind bekannt, werden jedoch niemals thematisiert. Sie wirken in die Teamberatungen und Klassenkonferenzen hinein. Da sie unausgesprochen bleiben, kann auch ihre Wirkung nicht thematisiert werden.

Der Versuch, im Team zu arbeiten, kollidiert – wie bereits im Fall Joachim – mit dem Vertrauen, welches Ben der Klassenlehrkraft entgegengebracht hat. Der Fall Ben illustriert so, dass falsch verstandene Teamarbeit nicht die beste Lösung ist.

6 Fazit

In den analysierten Fällen lassen sich, insbesondere bei ausführlicheren Darstellungen, die Schlüsselstellen, an denen anders hätte entschieden und gehandelt werden können, erkennen. Doch würden Schlussfolgerungen wie „Das hätte anders kommuniziert werden müssen“ oder „Das ist keine Teamarbeit“ aus Sicht der Autorin zu kurz greifen, denn die praktische Umsetzung von multiprofessioneller Teamarbeit gestaltet sich aus Sicht der Autorin auch deshalb so schwierig, weil die Fragen des Wozu und Warum der Zusammenarbeit nicht hinreichend geklärt sind (s. Lehrkräftekooperation und Multiprofessionalität). In beiden Fällen versuchen die Beteiligten zu kooperieren, statt kollaborativ zusammen zu arbeiten. Doch ist Kooperation im Verständnis von Arbeitsteilung im Kontext problematischer Verhaltensweisen nur bedingt hilfreich, denn der Klient lässt sich nicht in einzelne Eigenschaften und Teile zerlegen. Vielmehr muss er als Individuum in seiner bzw. ihrer Ganzheitlichkeit gesehen werden.

Zusammenfassend wird Folgendes deutlich: Damit multiprofessionelle Zusammenarbeit gelingen kann, müssen die Professionellen sich über ihre persönlichen sowie über die gemeinsamen Ziele verständigen. Hierfür müssen sie eine gemeinsame Sprache finden – sich in Verständigung und üben und zu dieser verpflichtet sein. Ferner bedarf es Loyalität und Vertrauen auf Seiten aller Beteiligten, da die Person, die mit dem Klienten arbeitet, nicht alles 1:1 an die übrigen Professionellen weitergeben kann, denn dies würde die Beziehung zwischen dem Klienten und der Bezugsperson grundlegend verändern und auf diese zurückwirken. Auch festzuhalten bleibt, dass kollaborative Formen der Zusammenarbeit verstärkt etabliert werden müssen, um den Klienten, für den das Netzwerk oder der Unterstützerkreis etabliert wurde, als Persönlichkeit und Subjekt seines eigenen Lebens zu akzeptieren und ernst zu nehmen.

Nicht zuletzt sollte der Blick für autonome professionelle Lösungen geöffnet bleiben. Nicht immer ist Teamarbeit und Multiprofessionalität die einzige oder beste Lösung. Im Fall „Joachim“ hatte die Klassenlehrkraft eine funktionale, entwicklungsfördernde Lösung gefunden, die sie und Joachim gleichermaßen gestärkt hätte. Multiprofessionalität wäre hier vor allem aus der zweiten Reihe hilfreich gewesen, bspw., indem eine Kollegin der Klassenlehrkraft als Gesprächspartnerin für die Selbstreflexion zur Verfügung steht.

Stärker zu diskutieren wäre zudem die Frage, *wie* Eltern in die multiprofessionelle Netzwerkarbeit einbezogen werden können. Hier gilt es, im Interesse der/des Heranwachsenden, eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu etablieren, denn die Eltern sind stets – unabhängig von der individuellen, persönlichen Geschichte – bedeutsame Andere für die Heranwachsenden. Zugleich sind die Eltern eigenständig Handelnde und sollten als solche – nicht als verlängerter Arm der Professionellen – in geeigneter Weise in die Netzwerkarbeit eingebunden werden.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62* (S. 160-174). Weinheim: Beltz Juventa.
- Carle, U. (2016). Multiprofessionalität: Lust oder Last? *Neue deutsche Schule* (8/2016), S. 3
- Dyrda, K. (2020). Aufgaben und Selbstverständnis kommunaler Schulentwicklungsplanung. In Arbeitskreis Kommunalpolitik (Hrsg.): *Kommunale Verantwortung für und in Schulen. Materialien für die Arbeit vor Ort*, 40, S. 49-62. St. Augustin; Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Heller, F. & Schrön, A. (2019): *Schulabbruch verhindern –Schulerfolg sichern!* [https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/61a06358-9e63-48bb-8f8e-153c619360be/Heller_Schroen\(2020\)_Schulabbruch_verhindern-Schulerfolg_sichern.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/61a06358-9e63-48bb-8f8e-153c619360be/Heller_Schroen(2020)_Schulabbruch_verhindern-Schulerfolg_sichern.pdf). Zugriffen: 28.01.2021.
- Heyer, L., Hollweg, C., Karic, S. & Maack, L. (2019). Multiprofessionalität weiterdenken – das Neue, das Andere, das Soziale. In S. Karic, L. Heyer, C. Hollweg & L. Maack (Hrsg.), *Multiprofessionalität weiterdenken. Dinge, Adressat*innen, Konzepte* (S. 9 – 21). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Holtappels, H. G. (1999). Neue Lernkultur – veränderte Lehrarbeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 2* (S.137-151). Weinheim; München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2004). Schule und Sozialpädagogik. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 465-482). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kielblock, S., Gaiser, J.M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule, *Gemeinsam leben*, 25(3), S. 140-148.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *BEHINDERTEPÄDAGOGIK*, 38 (1), S. 2-31.
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen*. Göttingen: Georg-August-Universität.
- Moser, V. (2017): Organisation – soziologische Grundlagen einer Theorie der Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Palmowski, W. (2002). Beratung und Kooperation. In R. Werning, R. Balgo, W. Palmowski & M. Sassenroth (Hrsg.), *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (S. 261-294). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schwede-Anders, M. (2021). Kooperationskompetenz als Herausforderung eines inklusiven Schulsystems – eine theoretische Grundlegung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72, S. 56-66
- Senge, P.M. (2008). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Stangl, W. (2020). Stichwort: ‚Selbstwirksamkeit‘. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/1535/selbstwirksamkeit-selbstwirksamkeitserwartung>. Zugriffen: 12. Dezember 2020.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkoooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), S. 185-204.
- Steinert, B. & Maag Merki, K. (2009). Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen. Empirische Analysen und offene Forschungsfragen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 27(3), 395-403.
- Vanier, D.H. (2018): Multiprofessionelle Teams: Gelingensbedingungen und Gestaltungsaufgaben. Fortbildung für das NLQ am 18. und 25.4.2018. <https://www.nibis.de/uploads/1bbs/portal%20inklusion/Multiprofessionelle%20Teams.pdf>. Zugriffen: 28.01.2021.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2011). *Menschliche Kommunikation*. Bern; Stuttgart; Toronto: Huber.
- Wichmann, M. (2014). Vom Einzelkämpfertum zur Kooperationskultur – Multiprofessionelle Teamarbeit an Ganztagschulen. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams* (S.60 – 65). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wirtz, M. & Foltin, W. (2018). Multiprofessionalität in der Erziehungsberatung und Erziehungsplanung in einem multiprofessionellen Team. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und gelungene Beispiele* (S.151- 171). Münster: Waxmann.
- Wocken, H. (2014). Zusammenarbeit von Pädagogen. Bedingungen und Prozesse kooperativer Arbeit. In H. Wocken (Hrsg.), *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume* Fenster (S.76-83). Hamburg: Feldhaus.