

Freie wissenschaftliche Arbeit
zur Erlangung
des Grades eines Masters in Sozialmanagement
an der Alice Salomon Hochschule Berlin
(Masterarbeit)

Kooperation zwischen Schulen und ambulanten Einzelfallhilfen

Wirkfaktoren einer gelingenden
Zusammenarbeit

Eingereicht bei

Erstleser: Herr Prof. Dr. Hans-Dieter Bamberg

Zweitleser: Herr Prof. Dr. Werner Freigang

Von: Gina Omnis
Friedensstraße 6
39319 Jerichow

Matr.-Nr.: 08132043
Jerichow, den 28.02.2014

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG.....	1
1.1 Thematische Einführung.....	1
1.2 Problemstellung und Ziel der Arbeit.....	2
1.3 Aufbau der Arbeit	4
2. GRUNDLAGEN ZUR VERORTUNG DES THEMAS	6
2.1 Darlegung von Begrifflichkeiten	6
2.1.1 Kooperation	6
2.1.1.1 Merkmale	7
2.1.1.2 Formen und Modelle	10
2.1.2 Berufsbild Pädagoge.....	11
2.2 Motive von Zusammenarbeit aus unterschiedlichen Perspektiven	13
2.2.1 Betriebswirtschaftliche Ansätze	13
2.2.2 Sozialwissenschaftlicher Ansatz	15
2.3 Systemstrukturen und Besonderheiten in Schule und ambulanter Einzelfallhilfe	16
2.3.1 System Schule.....	16
2.3.1.1 Hierarchien	16
2.3.1.2 Raum-zeitliche Gestaltung	19
2.3.1.3 Grenzen	20
2.3.1.4 Identität	21
2.3.1.5 Abhängigkeitsverhältnisse.....	21
2.3.1.6 Regeln	22
2.3.1.7 Selbstorganisation	22
2.3.1.8 Kommunikationsprozesse	23
2.3.1.9 Qualitätssicherung	23
2.3.2 Auswirkungen auf die Kooperation.....	24
2.3.3 Ambulante Einzelfallhilfe	24
2.3.3.1 Hierarchien	24
2.3.3.2 Raum-zeitliche Gestaltung	25
2.3.3.3 Grenzen	26
2.3.3.4 Identität	26
2.3.3.5 Abhängigkeitsverhältnisse.....	28
2.3.3.6 Regeln	29
2.3.3.7 Selbstorganisation	29
2.3.3.8 Kommunikationsprozesse	30
2.3.3.9 Qualitätssicherung	30
2.3.4 Auswirkungen auf die Kooperation.....	31
2.4 Wirkfaktoren	32
2.4.1 Vorurteile und Erwartungen/Wünsche.....	32
2.4.2 Kenntnis des anderen Systems	34
2.4.3 Rahmenbedingungen.....	35
2.4.4 Motivation	36
2.4.5 Berufliche Identität und Rolle	37
2.4.6 Kommunikationsstrukturen.....	38
2.5 Zwischenfazit.....	41

3. EMPIRISCHE ERHEBUNG	41
3.1 Forschungsstand	41
3.2 Fragestellung	43
3.3 Forschungsdesign	43
3.3.1 Leitfaden-Interview	43
3.3.2 Thematisches Kodieren	44
3.3.3 Durchführung	44
3.3.3.1 Vorbereitungen zur Gewinnung von Interviewpartnern	44
3.3.3.2 Pretest	45
3.3.3.3 Datenquellen	45
3.3.3.4 Interview und Analyse	46
3.3.4 Methodenkritik	47
3.4 Ergebnisse	48
3.4.1 Fallbeschreibungen	49
3.4.2 Auswertung anhand der Wirkfaktoren	52
3.4.2.1 Vorurteile und Erwartungen/Wünsche	52
3.4.2.2 Kenntnis des anderen Systems	55
3.4.2.3 Rahmenbedingungen	57
3.4.2.4 Motivation	58
3.4.2.5 Berufliche Identität und Rolle	59
3.4.2.6 Kommunikation	62
4. KONKLUSION DER ANALYSEN	68
5. IMPULSE FÜR PRAXIS UND FORSCHUNG	72
5.1 Handlungsleitfaden für Träger und MitarbeiterInnen ambulanter Einzelfallhilfen	72
5.1.1 Inputveranstaltung	72
5.1.2 Regelmäßige Helfergespräche	73
5.1.3 Halbjahres-Bilanz	73
5.1.4 Angebote zur Reflexion	74
5.1.5 Fachtagungen	74
5.2 Anregungen für eine weiterführende Forschung	75
6. FAZIT	77
7. LITERATURVERZEICHNIS	80
8. EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	84
9. TABELLARISCHER LEBENS LAUF	85
10. ANHANG	88
Handlungsleitfaden für Träger und MitarbeiterInnen ambulanter Einzelfallhilfen	89
Anschreiben Schule	90
Analysebögen – Kurzzusammenfassung	96

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Variablen der Kooperationsdynamik	8
Abbildung 2 Hierarchiestrukturen der Schulverwaltung	17
Abbildung 3 Kooperationsprozesse	71

1. EINLEITUNG

1.1 Thematische Einführung

Der Bereich der ambulanten Einzelfallhilfe stellt einen expandierenden Markt dar. Nicht zuletzt als Alternative zu der kostenintensiven stationären Betreuung gewinnen ambulante Hilfen zunehmend an Attraktivität. Wie eine Auswertung des Statistischen Bundesamtes zeigt, befanden sich im Jahre 2001 genau 21.625 Kinder und Jugendliche in einer ambulanten Betreuung, 10 Jahre später stieg diese Zahl bereits um über 50% auf 33.212¹. Als Grund dafür kann zunächst die Gesetzesgrundlage genannt werden, nämlich das natürliche Recht auf Erziehung durch die Erziehungsberechtigten sowie das Recht junger Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung.² Der Staat, beziehungsweise das Jugendamt als Leistungsgewährer, hat somit die Pflicht, ohne die Drohung einer Kindeswohlgefährdung, zunächst ambulante Hilfen zu gewähren, anstatt das Kind oder den Jugendlichen in Obhut anderer Stellen zu geben. Des Weiteren zeige sich, dass eine rechtzeitige und frühe Intervention „Abstürzen und schlimmen Einbrüchen in der Biographie von Kindern und Jugendlichen vorbeugen [können]“³. Anstelle einer „Feuerwehrfunktion“ werden deshalb vermehrt präventive Maßnahmen ergriffen, um die Folgen für die Person des Kindes oder Jugendlichen sowie die Kosten für die Leistungsträger möglichst gering zu halten. Denn wie Untersuchungen zeigen, seien gravierende Kosten- und Zeitersparnisse festzustellen, wenn Aktivitäten der Kinder- und Jugendhilfe bereits frühzeitig gebündelt mit Hilfe von Fachpersonal getätigt werden.⁴

Der Wandel hin zu ambulanten Hilfeformen, die insbesondere unterstützend in der Institution Schule zum Tragen kommen, gründet sich zum einen auf die Zahl von SchulverweigererInnen (2-7%)⁵ die ohne Schulabschluss die allgemeinbildende Schule verlassen. Denn dieser Teil von SchülerInnen besitze häufig nicht nur Schwierigkeiten beim Bewältigen schulischer Anforderungen, sondern auch beim Einstieg in das Berufsleben.⁶ Die gesellschaftliche Funktion von Schule, nämlich das Kind, beziehungsweise den Jugendlichen bei der „Vermittlung beruflicher Qualifikation,

¹ Vgl. Statistisches Bundesamt (2012): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe*.

² Vgl. Sozialgesetzbuch VIII: §1.

³ Hübner, P. (1996): *Überblick zum Berliner Modellversuch*, in: Hasemann, u.a. (Hrsg.): *Pädagogik in Kooperation. Zur Prävention und Reduktion von Verhaltensproblemen*, S. 16.

⁴ Vgl. Dutka, W./Meschenmoser, H. (1996): *Kooperation zwischen Institutionen von Schule, Jugendhilfe und Gesundheitswesen*, in: Hasemann, u.a. (Hrsg.): *Pädagogik in Kooperation. Zur Prävention und Reduktion von Verhaltensproblemen*, S. 235f.

⁵ Vgl. Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe Brandenburg (2013): *Bildungsangebote für Schulverweigerer erfolgreich gestalten*, S. 6.

⁶ Vgl. ebd.

Entwicklung einer individuellen sittlichen Persönlichkeit und staatsbürgerlicher Treue“⁷ zu unterstützen, könne somit nicht gänzlich erfüllt werden. Der Mensch büßt damit an Verwertbarkeit für die Gesellschaft ein, denn sein ökonomisches Potenzial und Produktivität können nicht voll ausgeschöpft werden. Das Interesse des Staates, gemeinschaftsfähige und selbstverantwortliche Wesen heranzubilden⁸, um handlungs- und wettbewerbsfähig zu bleiben, kann dadurch gefährdet werden.

Zum anderen begründet sich der verstärkte Einsatz von ambulanten HelferInnen in der zunehmenden Herausforderung von LehrerInnen, den Anforderungen der Inklusion und Integration gerecht zu werden. Im Schulgesetz von Sachsen-Anhalt ist die Integration behinderter Kinder in allen Schulformen Bildungs- und Erziehungsauftrag.⁹ Die LehrerInnen müssen sich mit verschiedenen Störungs- und Krankheitsbildern auseinandersetzen und gleichzeitig den Rest der Klasse dabei im Blick behalten. Unterstützend werden dafür sonderpädagogische Fördermaßnahmen gewährt, die den gemeinsamen Unterricht ermöglichen sollen. FörderschullehrerInnen erhalten dafür 2 Wochenstunden pro Kind.¹⁰ Betrachtet man jedoch die spezifischen Anforderungen die durch ein Kind mit Pflegebedürftigkeit oder Diagnosen wie Autismus, Borderline etc. entstehen, ist anzuzweifeln dass PädagogInnen und FörderschullehrerInnen die dafür notwendigen Ressourcen an Zeit und Wissen besitzen. Der Intention, ambulante Angebote in präventive Maßnahmen zu verwandeln¹¹, kann somit nur teilweise Rechnung getragen werden. Aus diesem Grunde seien Hilfen nach §35 und §35a SGBVIII nach Untersuchungen des Instituts für Sozialpädagogische Forschung Mainz momentan und voraussichtlich auch weiterhin in der Schule präsent.¹²

1.2 Problemstellung und Ziel der Arbeit

Die intensiv sozialpädagogischen Einzelbetreuungen unterstehen der gleichen Verpflichtung wie alle anderen Hilfen, die von einem Träger der öffentlichen Jugendhilfe durchgeführt werden – mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung zusammenzuarbeiten¹³. Es ergibt sich demnach eine gesetzliche Notwendigkeit, dass Schulen und ambulante Einzelfallhilfen miteinander kooperieren. Zudem bedeute die

⁷ Faulde, J.(1996): *Schule und außerschulische Jugendbildung*, S. 53.

⁸ Vgl. ebd., S. 50

⁹ Vgl. Land Sachsen-Anhalt (2013): *Landesrecht Sachsen-Anhalt* §1, Abs.3.

¹⁰ Vgl. Land Sachsen-Anhalt (2012): *Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts – Konzeptentwurf des Landes Sachsen-Anhalt*, S. 2.

¹¹ Vgl. ebd.

¹² Vgl. Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (2007): *Einführung und Arbeitshilfe zur Eingliederung nach §35a SGBVIII*, S. 13f.

¹³ Vgl. Sozialgesetzbuch VIII KJHG: §81.

Arbeit mit jungen Menschen auch zwangsläufig die konsequente Arbeit mit dem sozialen Umfeld.¹⁴ Als Fachkraft in der ambulanten Einzelfallhilfe bewegt man sich in verschiedenen Systemen, da die Klientel ein Teil dieser Systeme und deren Umwelt ist. Das Kind oder der Jugendliche steht in Interaktion und Abhängigkeit von Systemen wie Schule, Familie, Freunde/Bekannte, Ärzte, Psychologen u.a. Helferkreisen. Sie alle stellen Erwartungen und Anforderungen, denen mittels ambulanter Einzelfallhilfe Rechnung getragen werden soll.

Schule spielt dabei eine übergeordnete Rolle. Diese Relevanz ergibt sich aus der in Deutschland herrschenden Schulpflicht¹⁵ und der damit einhergehenden Forderung des Jugendamts auf Verwirklichung¹⁶. Aufgrund dessen hat in Betreuungskonzepten die „Absicherung schulischer Strukturen“ oberste Priorität. Zur Verwirklichung dieses Ziels, so die Theorie, bedarf es einer gelingenden Kooperation zwischen ambulanter Einzelfallhilfe und Schule. Meschenmoser ist der Ansicht, dass ambulante Einzelfallhilfe im schulischen Bereich sich nur dann wirksam entfalten könne, wenn Austausch und Abstimmung über Ziele und störungsbedingte Verhaltensweisen erfolge, die es ermöglichen, klientenorientierte Hilfestellungen zu leisten.¹⁷ Kommunikation und Koordinierung bilden damit Erfolgsfaktoren und Voraussetzung einer erfolgreichen ambulanten Einzelfallhilfe. In der Praxis seien sich daraus entwickelnde Synergieeffekte jedoch weniger zu beobachten, so dass Baur von einer derzeit mangelnden Kooperation spricht.¹⁸

Für Träger der ambulanten Einzelfallhilfe und deren Management ist Kooperation jedoch essentiell notwendig, denn ohne Mitwirkung und Verständnis der Schulen lassen sich nur schwer Veränderungen tragen und Ressourcen sinnvoll nutzen. Die Träger sind daran interessiert, Hilfen effektiv und effizient zu gewährleisten. Sie sichern nicht nur die Qualität sondern auch den Fortbestand des Unternehmens. Aufgabe des Managements sei es somit Veränderungen und Entwicklungen voranzutreiben, die dafür sorgen, dass auftretende Probleme mit „Systemlösungen“ anstelle von „Insellösungen“ bedient werden.¹⁹ Die Schwierigkeit der Zusammenarbeit von Schule

¹⁴ Vgl. Reichmann, U. (2012): *Handbuch ambulante Einzelbetreuung*, S. 23f.

¹⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen(2013): *Schulpflicht*.

¹⁶ Vgl. Sozialgesetzbuch VIII KJHG: §13

¹⁷ Vgl. Meschenmoser, H. (1996): *Der Modellversuch "Förderung von verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen im Schulalter in Kooperation von Schule und Jugendhilfe"* in: Hasemann, u.a. (Hrsg.): *Pädagogik in Kooperation. Zur Prävention und Reduktion von Verhaltensproblemen*, S. 60.

¹⁸ Vgl. Baur, J. (1997): *Kooperation Jugendhilfe und Schule*, S. 64.

¹⁹ Vgl. Beck, R./ Schwarz, G. (2008): *Leadership: Grundeinstellungen – Führungsebenen – Führungsinstrumente*, S. 33.

und ambulanter Einzelfallhilfe von innen heraus, sozusagen aus dem System selbst heraus zu verbessern, liegt daher im Interesse der Träger.

Solch eine Systemlösung für die ambulante Einzelfallhilfe lässt sich jedoch schwer durch den derzeitigen Forschungs- und Fachliteraturstand herbeiführen. Auf Seiten der Schule scheint dieses Thema weniger Relevanz zu besitzen. Fachliteratur oder gar Untersuchungen, wie Kooperationen mit ambulanten Angeboten der Jugendhilfe gelingen können, sind in geringem Maße vorhanden. Jugendhilfe setzt sich mit diesem Thema nur in Teilbereichen auseinander und verharrt eher in der Schleife wie wichtig Kooperation, jedoch weniger damit, wie diese umzusetzen sei. Des Weiteren werden hauptsächlich Bereiche der Schulsozialarbeit und der Nachmittagsbetreuung fokussiert, die ambulante Einzelfallhilfe stellt dabei einen blinden Fleck dar. Einige Modellversuche beschäftigen sich zwar mit Kooperation und Vernetzung, allerdings eher mit der Implementierung von SchulsozialarbeiterInnen und FörderschullehrerInnen. Daraus können Ergebnisse zumindest in Teilen übertragen werden. Eine Untersuchung, die sich speziell mit der intensiv sozialpädagogischen Einzelbetreuung im schulischen Bereich beschäftigt, konnte jedoch nicht identifiziert werden.

Ziel dieser Arbeit ist es daher, einen ersten Überblick über die fördernden und hemmenden Faktoren einer Kooperation zwischen Schule und ambulanter Einzelfallhilfe zu verschaffen. Es soll erstens der Frage nachgegangen werden, welche Erfolgskriterien sich in der Zusammenarbeit identifizieren lassen und zweitens, welche Maßnahmen Mitarbeiter der ambulanten Einzelfallhilfe ergreifen können, um die Kooperation zu fördern. Es wird erwartet, dass dies insbesondere durch eine wertschätzende, transparente, ziel- und ressourcenorientierte Kommunikation gelingen kann, da dadurch Widersprüche in den beiden Systemen offen gelegt werden können.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in 2 Teile. Zunächst den theoretischen Teil in Kapitel 2, der sich mit relevanten Begrifflichkeiten (Kap. 2.1) und Motiven von Kooperation (Kap. 2.2) auseinandersetzt. Es treten dabei unterschiedliche Sichtweisen auf das Thema Kooperation zu Tage, die dazu beitragen, die Problematik nicht nur aus dem Blickwinkel der einzelnen Institutionen, sondern vielschichtig zu betrachten. Daran anschließend werden die Systeme Schule und ambulante Einzelfallhilfe (Kap. 2.3) sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen aufgezeigt. Dadurch wird einerseits die Komplexität der einzelnen Systeme sichtbar, derer sich sowohl

LehrerInnen als auch BetreuerInnen täglich stellen müssen und andererseits daraus resultierende Konflikte verdeutlicht. Des Weiteren werden die Wirkfaktoren der Zusammenarbeit (Kap. 2.4), die sich aus der Unterschiedlichkeit der Systeme ergeben und ebenfalls auf diese einwirken, beleuchtet. Leitend für diesen Teil ist die Herausarbeitung von Bedingungen und Strukturen für eine Kooperationsbereitschaft.

Gleichzeitig dienen die Wirkfaktoren als Kategorien für den zweiten Teil der Arbeit, der empirischen Untersuchung in Kapitel 3. Nach einer kurzen Darlegung des Forschungsstandes (Kap. 3.1) und der daraus abgeleiteten Fragestellung (Kap. 3.2) wird die qualitative Erhebung vorgestellt. Das Forschungsdesign (Kap. 3.3) umfasst jeweils 3 Leitfaden-Interviews mit BetreuerInnen und LehrerInnen, die nach folgenden Dimensionen befragt wurden: Rahmenbedingungen, Erwartungen und Wünsche, Kenntnisse des anderen Systems, Motivation, Kommunikation sowie Berufsidentität, bzw. Rollenverständnis. Der Umfang der empirischen Untersuchung ist sehr klein und kann somit nicht als repräsentativ gelten. Es soll damit lediglich ein Einblick in die jeweilige Sicht des Systems, beziehungsweise der Institution und deren Agierende vermittelt werden, um so ein Bewusstsein für die Problematik zu schaffen und neue Handlungsalternativen zu eröffnen. Leitend für diesen Teil ist das Erleben der BetreuerInnen und LehrerInnen und welche Faktoren zu einer gelingenden Kooperation beigetragen haben.

Die Ergebnisse der Untersuchung (Kap. 3.4) werden mit Hilfe der thematischen Kodierung analysiert und ausgewertet. So lassen sich Differenzen in den Perspektiven der Agierenden feststellen und mit den theoretischen Überlegungen vergleichen und diskutieren (Kap. 4). Ebenfalls lässt sich so überprüfen, ob die Hypothese, dass wertschätzende, transparente, ziel- und ressourcenorientierte Kommunikation Kern einer erfolgreichen Kooperation beider Partner bildet, verifizieren lässt. Darauf aufbauend wird ein Leitfaden für Mitarbeiter der ambulanten Einzelfallhilfe (Kap. 5.1) erarbeitet. Dies soll ein Handwerkszeug für die Praxis darstellen, um Kooperation aus dem System der Jugendhilfe heraus zu fördern. Welche Maßnahmen auf Seiten der Schule ergriffen werden können, soll dabei außer Acht gelassen werden, da BetreuerInnen wenig Einfluss auf dieses System besitzen und somit nur mit den Gegebenheiten, subjektiven Beobachtungen und Beschreibungen arbeiten können, die ihnen geliefert werden. Eine Herauslösung aus diesem Kontext ist den Mitarbeitern der ambulanten Einzelfallhilfe nicht möglich, sodass es gilt Möglichkeiten aufzuzeigen, die einen Umgang damit offerieren. Zusätzlich sollen Impulse für die Forschung dargelegt (Kap. 5.2) und die Ergebnisse und Konsequenzen zusammenfassend im Fazit (Kap. 6) dargestellt werden.

2. GRUNDLAGEN ZUR VERORTUNG DES THEMAS

2.1 Darlegung von Begrifflichkeiten

Dieses Kapitel setzt sich mit zentralen Begriffen wie „Kooperation“ und „Pädagoge“ auseinander. Dabei soll aufgezeigt werden, dass ein differentes Verständnis von Begriffen unterschiedliche Wirkungen hervorrufen kann. Sowohl die Definition von „Kooperation“ und die damit verbundenen erfolgten oder unterlassenen Handlungen als auch die Erwartungen die mit der Begrifflichkeit des „Pädagogen“ geweckt werden, sollen in diesem Teil ersichtlich werden, um Rückschlüsse auf die Kooperation beider Institutionen ziehen zu können.

2.1.1 Kooperation

2.1.1.1 Definition

Kooperation ist abgeleitet von dem lateinischen Wort „cooperatio“ und bedeute seiner Wortherkunft nach Zusammenwirkung, bzw. Mitwirkung.²⁰ Kern der Kooperation ist es, *gemeinsam ein Ziel* zu erreichen. Relevant sind somit mindestens 2 Parteien und die hervorzurufende Wirkung. Kooperation besteht also, wenn auf etwas hin gearbeitet werden soll - der gemeinsame Nenner ist entscheidend.

Georg bekräftigt hingegen die Beteiligung mehrerer Parteien, denn dadurch könne eine größere Leistungsfähigkeit geschaffen werden als aus Summen der Einzelleistungen.²¹ Damit verlagert sich der Schwerpunkt vom gemeinsamen Nenner hin zum *Effekt* desselben. Ausgehend davon ist eine Kooperation also nur sinnvoll, wenn dadurch eine Wirkung erzielt wird, die nicht durch den Einzelnen selbst hervorgerufen werden kann oder der dafür erforderliche Aufwand zu groß wäre, um das Ergebnis zu erzielen. Der Begriff erhält dadurch einen wirtschaftlichen Aspekt, der ein ausgewogenes *Kosten-Nutzen-Verhältnis* beinhaltet.

Aus einer völlig anderen Perspektive betrachtet dagegen Baur den Begriff der Kooperation:

„Kooperation als individueller Verhaltensbegriff wird in der Pädagogik vor allem als [...] demokratisches Führungsverhalten verstanden, das sich auszeichnet durch eine hohe Ausprägung der emotionalen Dimension (Wertschätzung, Wärme, Zuneigung)

²⁰ Vgl. <http://v.gd/V5GnSU> (Wikipedia)

²¹ Vgl. Georg, A. (2007): *Kooperationsnetze in der Gesundheitswirtschaft*, in: Becker, u.a.(Hrsg.): *Netzwerkmanagement. Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg*, S. 181.

und durch eine niedrige Ausprägung der Lenkungs-Dimension (Kontrolle, Lenkung, Autorität).²²

Weniger stehe dabei das zu erreichende Ziel im Vordergrund, als der Weg wie es erreicht werden könne. Der Fokus liege hiermit auf dem Subjekt und seinen Verhaltensweisen. Zentral ist die Mitbestimmung aller Beteiligten, ohne Konkurrenz- und Machtgedanken. Vielmehr sei Kooperation im pädagogischen Sinne durch Verständnis, Akzeptanz und Anerkennung geprägt. Auffällig ist jedoch, dass Baur von ungleichen Partnern ausgeht, die einen unterschiedlichen Stellenwert aufweisen, während zuvor von einer Gleichwertigkeit der Kooperationspartner ausgegangen wurde. Es ist daher anzunehmen, dass Baur kooperatives Verhalten zwischen Erzieher und Kind definiert. Der Aspekt der *starken emotionalen und niedrigen Lenkungs-Dimension* kann jedoch auch für Kooperation zwischen LehrerInnen und BetreuerInnen übernommen werden.

Sucharowski fügt dem die Form der *institutionellen Organisation* hinzu.²³ Dadurch grenze sich der Begriff Kooperation von Zusammenarbeit und Vernetzung ab. Zusammenarbeit und Vernetzung könne auch in privaten Kontexten bestehen und sei vor allem durch einen unverbindlichen Charakter und fehlende Zielorientierung geprägt.²⁴ Bislang herrscht jedoch in der fachlichen Diskussion keine Einheitlichkeit über die Verwendung und Abgrenzung dieser Begrifflichkeiten. Häufig werden diese synonym verwendet und können durch den alltäglich Sprachgebrauch schwer in eine fachliche Form gebracht werden.

Betrachten wir nun die unterschiedlichen Definitionen zusammenfassend, bedeutet Kooperation die institutionell organisierte gemeinsame Arbeit an einem Ziel, bei dem der Effekt in einem ausgewogenen Kosten-Nutzen-Verhältnis steht und die Beteiligten auf einer hohen emotionalen und niedrigen Lenkungs-Ebene agieren. Alternativ können dafür die Begriffe der Zusammenarbeit und Vernetzung verwendet werden.

2.1.1.1 Merkmale

Kooperation sei geprägt durch einen ständigen Kommunikationsprozess. Thimm verdeutlicht in einem Schaubild (s. Abbildung 1) die zentrale Funktion von Kommunikation

²² Baur: Kooperation Jugendhilfe und Schule, S. 95f.

²³ Vgl. Sucharowski, W. (1990): *Kooperation in der Schule. Erfahrungen aus einem Schulversuch*, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, S. 219.

²⁴ Vgl. Hasemann, K. (1996): *Modelle von Maßnahmen und Kooperation bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensproblemen*, in: Hasemann, u.a. (Hrsg.): Pädagogik in Kooperation, S. 28.

zum Aufbau einer Aufgaben- und Beziehungsebene.²⁵ Die jeweilige Bewertung dieser Kommunikation führe dadurch zu einer Beteiligung, bzw. Nicht-Beteiligung an Zusammenarbeit. Thimm geht somit davon aus, dass weniger subjektive und objektive Faktoren zur Kooperationsdynamik beitragen, als der Austausch darüber. Denn sowohl die Aufgaben zur Zielerreichung als auch die emotionalen Faktoren zum Beziehungsaufbau werden aufgrund dieser These durch verbale und/oder nonverbale Kommunikation realisiert.

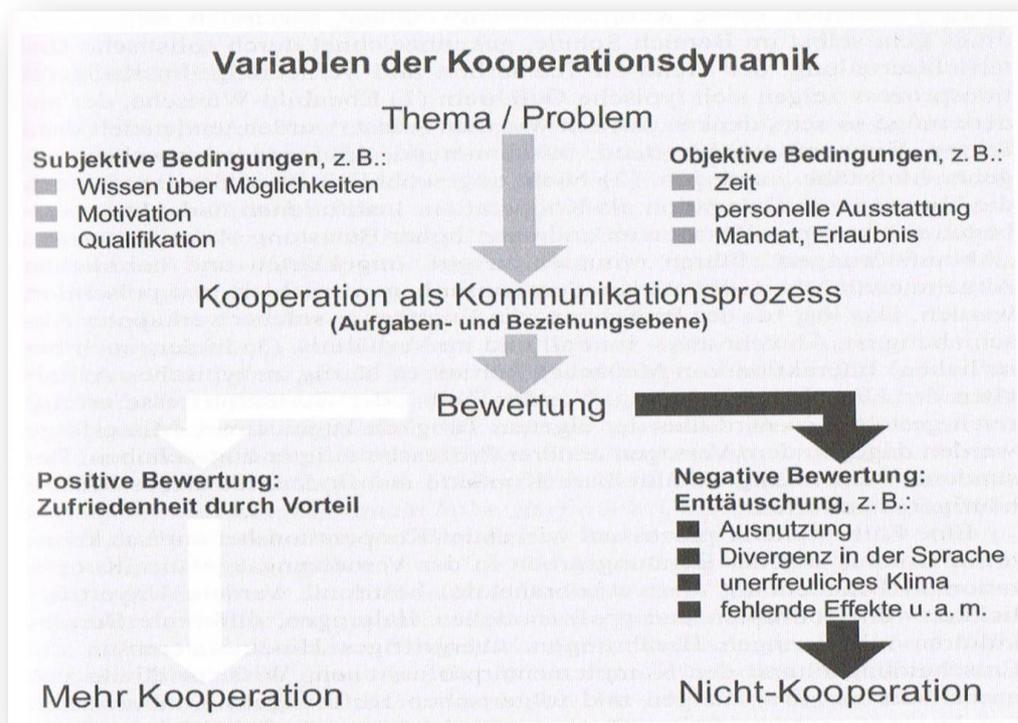


Abbildung 1 Variablen der Kooperationsdynamik

Quelle: K. Thimm (2012): Schulabsentismus – Herausforderung für Vernetzung und Kooperation, S. 195.

Ebenfalls richtet sich das Kultusministerium bei Sonderpädagogischen Individualhilfen in der Grundschule nach Grundsätzen, die wesentlich durch Kommunikation zu ermöglichen sind. Demnach sei sich an den KOPF-Prinzipien zu orientieren: „Kontinuität, Offenheit, Partnerschaftlichkeit und Freiwilligkeit“.²⁶ *Kontinuität* in diesem Zusammenhang bedeutet sowohl die verbindliche Einhaltung von Absprachen und Ansprechbarkeit, als auch die stetige Auseinandersetzung mit dem Kooperationspartner. Bedeutsam für eine Kooperation ist daher nicht nur die einmalige Zustimmung zur Zusammenarbeit und deren

²⁵ Vgl. Thimm, K. (2012): *Schulabsentismus – Herausforderung für Vernetzung und Kooperation*, in: Gahleitner, u.a. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliche mit speziellem Versorgungsbedarf*, S. 195.

²⁶ Kultusministerium (1992): *Kooperationsgrundsätze für sozialpädagogische Individualhilfen in der Grundschule*, zit.n. Baur: *Kooperation Jugendhilfe und Schule*, S. 46.

Ziel, sondern die andauernde Rückkopplung und Modifizierung von Vereinbarungen um eine kontinuierliche Kooperation zu gewährleisten.

Unter *Offenheit* und *Partnerschaftlichkeit* kann die grundsätzliche Bereitschaft gefasst werden, Sichtweisen und Bedürfnisse des Anderen anzuerkennen, diese gleichwertig mit den eigenen zu betrachten und alternative Wege als die bisher gewohnten einzuschlagen. Auch hier kann davon ausgegangen werden, dass neben Handlungen, die von dieser Haltung zeugen, das Verbalisieren von Verständnis und Wertschätzung dazu beitragen. Als letzter Punkt wird die Freiwilligkeit angesprochen. Eine unter Zwang entstandene Zusammenarbeit entspreche nicht dem Charakter einer Kooperation, denn dadurch würden ebenfalls die Aspekte der Offenheit und Partnerschaftlichkeit nicht erfüllt werden können. Jenes kann mit der in der Definition gering ausgeprägten Lenkungs-Dimension gleichgesetzt werden, bei der Kontrolle und Autorität außen vor bleiben. Kooperation inhärent ist somit immer die Bereitschaft einen Teil hineingeben und empfangen zu wollen.

In welcher Intensität dies erfolgen kann, ist jedoch sowohl von Fall zu Fall als auch fallintern höchst unterschiedlich. Demnach variiere Kooperation zwischen Koordination und Integration.²⁷ Beispielhaft sei hier die Kooperation zwischen einer ambulanten Einzelfallhilfe und der Ergotherapie angesprochen. Begleitet man das Kind nach der Betreuung in der Schule aus Gründen der Aufsichtspflicht zur Ergotherapie und bespricht mit den jeweiligen Mitarbeitern die anstehenden Termine, so würde man eher von Koordination sprechen. Findet jedoch ein Austausch über die Therapie, deren Inhalte und Methoden oder sogar die Übertragung von Übungen in die Betreuung statt, wäre eher von Integration die Rede. Der Grad der Kooperation ist folglich abhängig von Schnittmengen und Aufgabenbereichen.

Zusammenfassend lassen sich folgende Merkmale von Kooperation identifizieren:

1. Kooperation ist ein Kommunikationsprozess, der durch
2. Kontinuität,
3. Offenheit,
4. Partnerschaftlichkeit,
5. Freiwilligkeit gekennzeichnet und
6. in seinen Ausprägungen höchst individuell ist.

²⁷ Vgl. Thimm: Schulabsentismus, S. 194.

Im Hinblick auf die Hypothese lässt sich bereits an diesem Punkt erkennen, welchen Stellenwert Kommunikation bei der Betrachtung von Kooperation besitzt. In jedem Fall bildet es einen unwiderlegbaren festen Bestandteil der Kooperationsbereitschaft. Ob jene jedoch den entscheidenden Teil darstellt, kann sich erst im Laufe der Arbeit herauskristallisieren.

2.1.1.2 Formen und Modelle

Wie bereits im Kapitel zuvor beschrieben, kann Kooperation in unterschiedlichen Formen, bzw. Intensitäten auftreten. Die hier beschriebenen Modelle bieten einen Überblick über die jeweiligen Ausprägungen.

Kumulativ-konkurrentes Modell

Bei diesem Modell von Meschenmoser und Dutka finde keine Abstimmung über Ziele und Maßnahmen statt. Jede Institution arbeite für sich und abgegrenzt im eigenen Ressort. Das Kind oder der Jugendliche werde zwar vielfältig gefördert, jedoch könne dies aufgrund eines fehlenden Austausches sehr einseitig passieren.²⁸ Sich kumulierende Effekte, wie es in der Definition von Kooperation angedacht ist, können so nicht erzielt werden. Grundsätzlich stellt sich bei dem genannten Modell die Frage, inwieweit von Kooperation gesprochen werden kann, da jegliche Merkmale keinerlei Ausprägung finden. Sinn und Zweck einer Zusammenarbeit, sprich gemeinsam an einem Ziel zu arbeiten, findet demnach nicht statt.

Parallel-konkurrentes Modell

Bei dieser Form der Vernetzung findet zunächst eine frühzeitige, präventive Diagnostik und Abstimmung darüber statt, jedoch seien die Maßnahmen stark an einzelne Bereiche gebunden. Dadurch bestehe die Gefahr, dass Angebote parallel, konkurrierend und gegebenenfalls sogar widersprechend stattfänden.²⁹ Wie beim vorherigen Modell, kann dadurch die Zielorientierung verloren gehen und mithin der Charakter von Kooperation. Bestenfalls findet eine Koordinierung der verschiedenen Maßnahmen statt.

²⁸ Vgl. Dutka/Meschenmoser: Kooperation zwischen Institutionen, S. 241f.

²⁹ Vgl. ebd., S. 244f.

Integratives Modell

Das integrative Modell geht davon aus, dass Jugendhilfe in den Bereich der Schule einbezogen werde, allerdings betreffe dies nur schulische Aufgaben.³⁰ So wird zwar gemeinsam gearbeitet, jedoch nicht an dem gleichen Ziel. Jugendhilfe wird damit instrumentalisiert und das Postulat der geringen Lenkung und Partnerschaftlichkeit wird somit außer Kraft gesetzt. Auch hier kann nicht zweifelsfrei von einer Kooperation gesprochen werden.

Delegatives Modell

Die delegative Struktur kennzeichne sich dadurch, dass Mitarbeiter der ambulanten Einzelfallhilfe sozialpädagogische Maßnahmen durchführen, diese jedoch eingeschränkt werden und einer Gewährung durch die Schule bedürfen.³¹ Die Jugendhilfe besitzt damit keine autonome Entscheidungsgewalt, sie unterliegt wiederum der Kontrolle der Schule. Zwar ist solche Form der gewünschten relativ nahe, widerspricht jedoch auch hier den Grundsätzen der niedrigen Lenkung und Offenheit von Kooperation.

Kooperatives Modell

Das Modell stelle den Idealtypus von Kooperation dar, bei dem sich Jugendhilfe und Schule als gleichberechtigte Partner sehen und Aufgaben arbeitsteilig übernommen würden.³² Dieser Typus ist durch die in der Definition benannten Merkmale Kontinuität, Offenheit, Partnerschaftlichkeit und Freiwilligkeit geprägt und bildet somit die Reinform.

Die Ausführungen zeigen wie problematisch der Begriff Kooperation zu fassen ist, da er im alltäglichen Sprachgebrauch und in der fachlichen Diskussion universell eingesetzt wird. Bereits ein geringes Maß an Merkmalsübereinstimmung kann zur Verwendung dieser Begrifflichkeit führen. Damit stellt sich eher weniger die Frage, ob Kooperation, sondern eher wie erfolgreich diese stattfindet. Durch welche Faktoren dieser Erfolg gefördert oder gehemmt werden kann, wird explizit in Kap. 2.4 behandelt.

2.1.2 Berufsbild Pädagoge

Die Bezeichnung „Pädagoge“ ist ein sehr weitläufiger Begriff, der in verschiedenen Berufsbezeichnungen anzutreffen ist. Es lassen sich Sozialpädagogen, Sonderpädagogen, Kulturpädagogen etc. und LehrerInnen als PädagogInnen antreffen,

³⁰ Vgl. Prüß, F. (2000): *Kooperation von Jugendhilfe und Schule – ein leidiges Thema oder ein Vorhaben mit Zukunft?*, in: Krüger, u.a. (Hrsg.): *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*, S. 46.

³¹ Vgl. ebd.

³² Vgl. ebd., S. 172.

die die Vielseitigkeit dieses Begriffs verdeutlichen. Wie sich dieser Aspekt auf die Zusammenarbeit von LehrerInnen und BetreuerInnen auswirken kann, soll in diesem Kapitel kurz beleuchtet werden.

Die „Pädagogen“ würde zunächst die theoretische und praktische Lehre von Erziehung und Bildung verbinden.³³ Werte, Normen und Wissen zu vermitteln, bilden ergo die Grundlage eines Pädagogen. In den Aufgabenbereichen und Handlungsgrundsätzen sind die jeweiligen Berufe sehr different. So sei die Aufgabe der Lehrerschaft zu fordern und zu fördern³⁴, dabei hat der Schüler oder die Schülerin den Anweisungen des Lehrers oder Lehrerin Folge zu leisten. Der Erziehungsauftrag und der Aspekt der Unterweisung sind dabei wesentlich stärker ausgeprägt als dies bei Sozialpädagogen der Fall ist. Im sozialpädagogischen Kontext dagegen werde sich auf Augenhöhe begegnet und im Zentrum stehe Hilfe und Kontrolle.³⁵

Auch wenn die Pädagogik das Dach der Berufsgruppen bildet, so ist die Abgrenzung voneinander ein wichtiger Kern zur Herausbildung einer Profession und Berufsidentität. Die Abgrenzung voneinander bringt Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervor, die den LehrerInnenberuf von ambulanten BetreuerInnen trennen. Die Identifizierung solcher Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann jedoch erst in der Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen Bereich geschehen. Das bedeutet, erst mit der Konfrontation beider Bereiche kann es zu einer Reflexion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den jeweiligen Rollen und Aufgabenbereichen kommen.

Für die Lehrerschaft ist diese Art der Unterstützung häufig ein vollkommen neues Feld, selbst andere Bereiche der Hilfe im schulischen System wie pädagogische Mitarbeiter, Schulsozialarbeiter und Integrationshelfer arbeiten unterschiedlich zu einem/ einer ambulanten EinzelbetreuerIn. Auch für die BetreuerInnen kann es zunächst befremdlich sein, sich im System der Schule zu bewegen und nicht in der Funktion eines Schülers/ einer Schülerin tätig zu sein. Schule und Lehrerschaft können dadurch aus einem völlig anderen Blickwinkel betrachtet werden. In solche einem Prozess der Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Rolle, deren Aufgaben und Begrifflichkeiten, können deshalb Erwartungen und Wünsche an das Gegenüber geweckt werden, die Unterschiede zu dem reellen Bild aufweisen. Sowohl die Identifizierung von Gemeinsamkeiten und

³³ Vgl. Knauer, R. (2006): *Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen*, in: Deinet, u.a. (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation*, S. 36.

³⁴ Vgl. Kreuznacht, H. (2001): *Schwierige Schüler: Zusammenarbeit von Schule und Jugendamt*, in: Deinet (Hrsg.): *Kooperation von Jugendhilfe und Schule*, S. 83.

³⁵ Vgl. ebd.

Unterschieden zwischen LehrerInnen und BetreuerInnen als auch der Abgleich mit entstandenen Erwartungen und Wünschen kann zu Spannungen und Widersprüchen führen. Ohne den Abbau solcher Spannungen kann es passieren, dass KlientInnen und deren Bedürfnisse in den Hintergrund gedrängt werden, dass das Ziel, das Kind in seiner Situation zu unterstützen, überlagert wird von Widerständen und Widersprüchen die sich aufgrund der unterschiedlichen Professionen ergeben. Die Arbeit am gemeinsamen Ziel, ist jedoch das bindende Element der Kooperation und sollte dabei im Fokus stehen.

2.2 Motive von Zusammenarbeit aus unterschiedlichen Perspektiven

In diesem Kapitel geht es darum, Kooperation aus betriebswirtschaftlicher als auch aus sozialwissenschaftlicher Perspektive zu betrachten. Modelle die Kosten- und Nutzensgesichtspunkte berücksichtigen sind das Coase- und das Transaktionskostentheorem. Während die Betriebswirtschaft eher das Unternehmen in den Vordergrund stellt, liegt der Fokus der sozialwissenschaftlichen Ansätze auf den einzelnen Personen und den Phänomenen der gesellschaftlichen Interaktion. Beide Sichtweisen sollen Aufschluss bieten, über mögliche Motive der Lehrerschaft sich an einer Kooperation zu beteiligen.

2.2.1 Betriebswirtschaftliche Ansätze

Coase-Theorem

Laut R. Coase würden Märkte „das Problem der Externalitäten stets lösen und die Ressourcen effizient aufteilen, wenn die Marktteilnehmer nur über die Ressourcenallokation verhandeln und ohne Kosten tauschen könnten“.³⁶ In Bezug auf die Kooperation von Schule und ambulanter Einzelfallhilfe bedeutet dies, dass ein ausgeglichenes Kosten-Nutzen-Verhältnis geschaffen werden muss. Ist der Nutzen für das Kind im Verband der Klasse zu verbleiben, größer als die Anstrengung und Überforderung der LehrerIn dies zu leisten, muss ein Ausgleich geschaffen werden, indem die Kosten für die Lehrerschaft minimiert werden. Denn grundsätzlich besteht anhand des Schulgesetzes für den Lehrer oder die Lehrerin die Verpflichtung, SchülerInnen zu beschulen, allerdings bieten sich ihm oder ihr nur geringfügige Mittel, um die Kosten zu minimieren, da Unterrichtszeit, Curricula und Lehrpersonal extern festgelegt werden. Um die Lehrerschaft zu entlasten, können also in erster Linie die Ressourcen des Kindes, bzw. der Eltern genutzt werden, in dem eine Eingliederungshilfe beantragt wird.

³⁶ Mankiw, N.G. (2004): *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre*, S. 229.

Durch den Einsatz von BetreuerInnen wird (zumindest theoretisch) der Aufwand für die Lehrerschaft minimiert.

Als Motiv für LehrerInnen eine Kooperation einzugehen, könne ergo darin bestehen, dass dadurch der Aufwand im Unterricht minimiert wird. Gleichzeitig kann dies jedoch auch ein Hemmnis darstellen. Jugendhilfe ist nämlich daran interessiert, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Wird dieser Prozess durch kooperative Tätigkeiten beschleunigt, werden sich BetreuerInnen aus dem System Schule zurückziehen. Die gewonnene Ressource ist damit nicht mehr verfügbar und dadurch würden die Kosten für die Lehrerschaft erneut ansteigen. Je nach Blickwinkel variiert demnach das Motiv einer Kooperation, bzw. Nicht-Kooperation. Vernachlässigt werden bei diesem Modell jedoch die Transaktionskosten, die nachfolgend beschrieben werden.

Transaktionskostentheorem

Unter Transaktionskosten seien die „Kosten der Vertragspartner aus dem Abschluss und der Durchführung von Geschäften“³⁷ zu verstehen. Als Geschäft kann hier die Kooperation angesehen werden, bei der sich häufig Informations- und Kommunikationskosten ergeben. Darunter zu verstehen ist der Austausch über Störungsbild, Begrifflichkeiten, Arbeits- und Vorgehensweisen, denn wie bereits in Kapitel 2.1 deutlich wurde, ist aufgrund der unterschiedlichen beruflichen Felder, Ausbildungen und Handlungsgrundlagen die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses notwendig. Das bedeutet einen hohen zusätzlichen Aufwand für die Lehrerschaft, der zumindest zu Beginn der Betreuung den kurzfristig sichtbaren Nutzen übersteigt. Einfacher wäre es daher für den Lehrer oder die Lehrerin, schwierige SchülerInnen an andere Kollegen oder eine andere Schule abzugeben und so die Transaktionskosten zu vermeiden. Ein Motiv eine Kooperation nicht einzugehen, könnte somit für LehrerInnen darin bestehen, dass sie zunächst stark in Vorleistung gehen müssten, bevor sich ein Nutzen einstellt.

Gleichzeitig könnte die Bereitschaft zu einer Kooperation jedoch auch einen Gewinn bedeuten. Zeit- und Kostenaufwand würden mit dem Zeitpunkt des Einsatzes von Interventionen und Kooperationen korrelieren.³⁸ Je früher also eine Hilfe für den betreffenden Schüler oder Schülerin startet, desto geringer ist der dafür aufzubringende Aufwand. Ist also davon auszugehen, dass der Schüler, bzw. die Schülerin an der derzeitigen Schule verbleiben wird, so könnte es für die Lehrerschaft sinnvoller sein, sich

³⁷ Vgl. ebd., S. 231.

³⁸ Vgl. Dutka/Meschenmoser: Kooperation zwischen Institutionen, S. 236.

frühzeitig um eine Kooperation zu bemühen, da die Aufwendungen mit jedem Schuljahr steigen würden. Im Umkehrschluss würde das bedeuten, dass eine Verweigerung der Kooperation nur dazu führen würde, dass in den kommenden Jahren, das Kosten-Nutzen-Verhältnis an Gleichgewicht verlieren würde.

Wenn man als Ausgang diese betriebswirtschaftlichen Theorien und sowohl die sozialpädagogische Literatur betrachtet, wird deutlich, dass ebenfalls im sozialen Sektor auf effizientes und effektives Wirtschaften Wert gelegt wird. Die vorhandene Ressourcennutzung erscheint dabei extrem präsent. Einerseits um die bestmögliche Förderung für SchülerInnen zu erreichen, andererseits stellt es einen Gewinn für den Träger dar, da er seine Dienstleistung qualitativ und unter ökonomischen Gesichtspunkten gut vollbringen kann. Das Motiv zur Kooperation aus Sicht der ambulanten Einzelfallhilfe ist damit nicht nur ein rein altruistisches, sondern für die Träger im unternehmerischen Kontext essentiell notwendig.

2.2.2 Sozialwissenschaftlicher Ansatz

Riemer sagt sozialen Beziehungen eine wertstiftende Funktion nach, durch die sich Vorteile für die Individuen und Organisationen ergeben. Der Austausch mit anderen Personen, bzw. Wissensträgern ermögliche den Zugang zu bisher nicht erlangtem Know-How, wodurch die eigenen Ziele einfacher verfolgt werden könnten.³⁹ Jugendhilfe sieht diese Sozialkapitaltheorie als gegeben an. Es wird erwartet, dass die Lehrerschaft an der Integration der SchülerInnen und damit gleichzeitig an einem Austausch und einer Kooperation interessiert sind. Die wahren Intentionen der Lehrer und Lehrerinnen sind jedoch schwer offenzulegen und bleiben daher häufig unbekannt und unbenannt. Dadurch können MitarbeiterInnen der ambulanten Einzelfallhilfe blind für mögliche Hemmnisse und Befürchtungen der LehrerInnen sein.

Des Weiteren wird der Lehrerschaft eine gesellschaftliche Funktion zugeschrieben, bei der es die Aufgabe und Verantwortung der LehrerInnen sei, sich mit verhaltensauffälligen Kindern zu befassen und dabei nicht auf Experten zu verweisen, sondern selbst dieses Wissen zu erlangen.⁴⁰ Folgt man den Aussagen von Hübner besitzen LehrerInnen den Auftrag der Bildung und Erziehung und der Entwicklung des Kindes zu einem gemeinschaftsfähigen Subjekt, sodass es Aufgabe derer ist, sich individuell um die Kinder zu kümmern. Nehmen Pädagogen diesen Auftrag ernst, so ist die Wahrscheinlichkeit für

³⁹ Vgl. Riemer, K. (2005): *Sozialkapital und Kooperation: Zur Rolle von Sozialkapital im Management*, S. 57.

⁴⁰ Vgl. Hübner: Überblick Berliner Modell, S. 26.

eine Zusammenarbeit und Austausch höher und die Gefahr, dass das Kind aus dem Schulverband herausgenommen wird geringer.

Zusammenfassend liegt das Motiv der LehrerInnen für eine Kooperation aus sozialwissenschaftlicher Perspektive somit in dem sozialen Gefüge - dem Drang der gesellschaftlichen und beruflichen Funktion gerecht zu werden.

2.3 Systemstrukturen und Besonderheiten in Schule und ambulanter Einzelfallhilfe

Dieser Teil der Arbeit zielt auf einen Vergleich der beiden Institutionen Schule und ambulanter Einzelfallhilfe ab. Angelehnt an die systemische Metatheorie von Ritscher, die das systemtheoretische Modell mit ökologischen und konstruktivistischen Ansätzen vereine⁴¹, werden die Dimensionen Hierarchie, Raum-zeitliche Gestaltung, Funktion, Grenzen, Identität, Abhängigkeitsverhältnisse, Regeln, Selbstorganisation, Kommunikationsprozesse und Qualitätssicherung jeweils separat betrachtet.⁴² Anliegen dieses Kapitels ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schule und Einzelfallhilfe aufzuzeigen und damit auf eventuelle Probleme, aber auch Chancen und Möglichkeiten hinzuweisen.

2.3.1 System Schule

2.3.1.1 Hierarchien

Die Systemstrukturen in der Schule gestalten sich relativ komplex. Es gibt verschiedene Verantwortungs- und Aufsichtsträger die an der Verwirklichung des alltäglichen Unterrichts mitwirken. Zur besseren Verständlichkeit wurde deshalb ein Schaubild (Abb. 2) hinzugefügt.

Die Aufgabe der Kultusministerkonferenz ist es, alle Bildungsaktivitäten der Länder zu koordinieren. Dabei werde eine gemeinsame Meinungs- und Willensbildung in Bezug auf Bildungsfragen angestrebt und die Sicherung der Qualitätsstandards in Schulen überprüft.⁴³ Zuständig für das Bildungswesen und die Kultur ist jedoch allein das Land. In der jeweiligen Landesverfassung und dem Schulgesetz werden die Rahmenbedingungen für das Schulsystem, wie Auftrag, Schulgestaltung, Aufbau, Schulpflicht, Schulverfassung und –verwaltung etc., festgelegt. Das Kultusministerium des jeweiligen Landes überwacht

⁴¹ Vgl. Brandl-Nebehay, A. (2005): *Rezension Wolf Ritscher: Systemische Modelle Sozialer Arbeit.*

⁴² Vgl. Ritscher, W. (2007): *Soziale Arbeit: systemisch*, S. 31-33.

⁴³ Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013): *Aufgaben der KMK.*

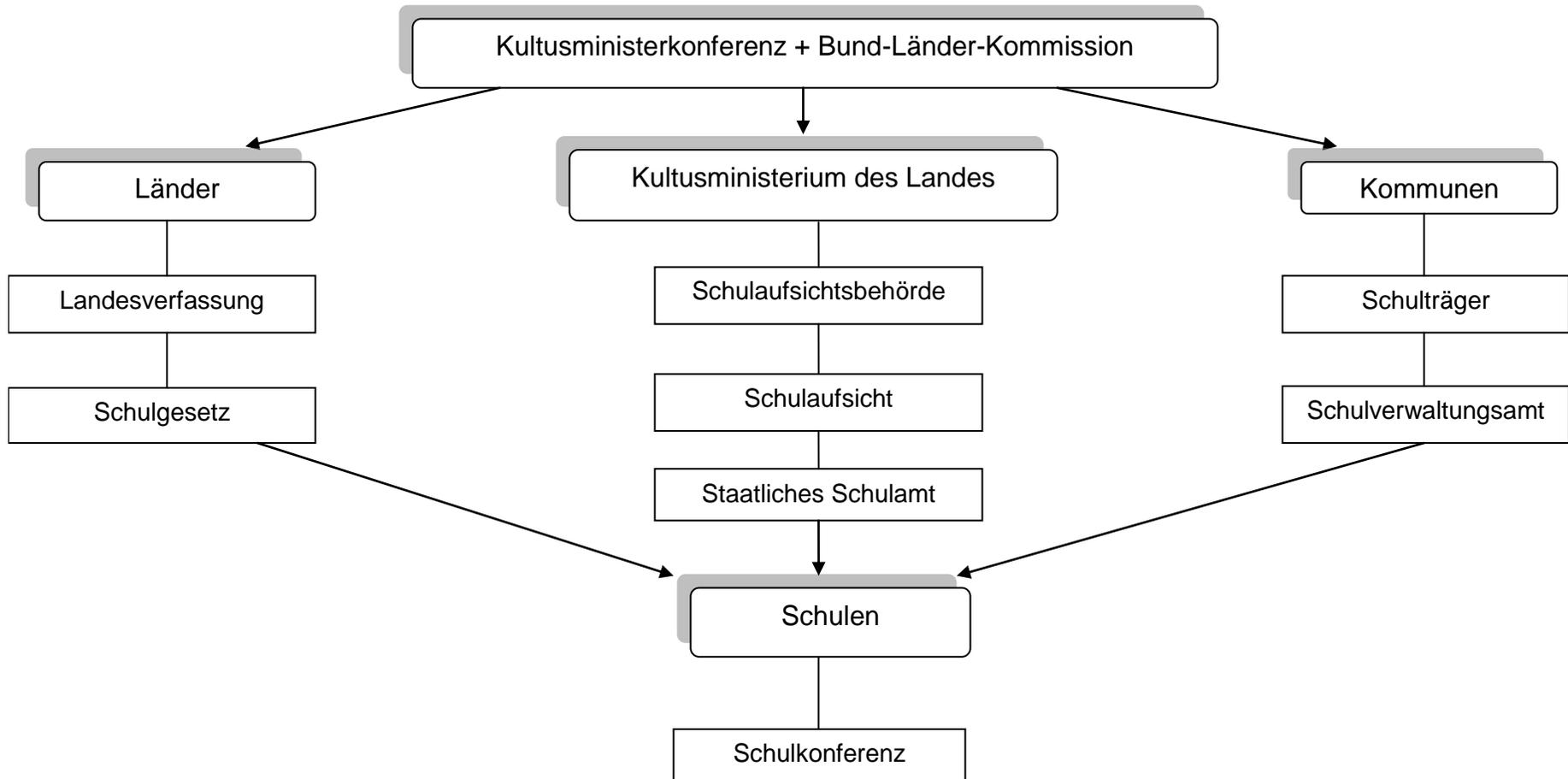


Abbildung 2 Hierarchiestrukturen der Schulverwaltung, eigene Darstellung

mit den Behörden der Schulaufsicht und des staatlichen Schulamtes die Umsetzung dieser Richtlinien. Zu den Aufgaben der Schulaufsicht gehöre die Aufstellung von Schulentwicklungsplänen, Koordination von Gründung, Zusammenlegung und Schließung von Schulen sowie die Bestimmung über Ziele, Inhalte, Qualitätsanforderungen des Unterrichts und Prüfverfahren. Das staatliche Schulamt könne dabei Aufträge der Schulaufsicht übernehmen. Die Verteilung der Lehrkräfte auf die einzelnen Schulen, der Einsatz von Schulleitern oder der Umgang mit schwierigen SchülerInnen würden häufig übertragene Aufgaben darstellen. Als fachliche Aufsicht diene die Schulaufsichtsbehörde, die wiederum die Aktivitäten der Schulaufsicht überwacht.⁴⁴

In den einzelnen Kommunen sind die Schulträger und das Schulverwaltungsamt präsent. Die Schulträger übernehmen insbesondere die Sachkosten wie bauliche Gestaltung, Unterhaltung und Verwaltung der Objekte. Sie sind demnach zuständig für die räumliche und ebenfalls sachliche (Lehrmittel) Ausstattung. Das Schulverwaltungsamt hat dabei eine überwachende Funktion und prüft, ob der Schulträger seinen Verpflichtungen nachkommt und führt diese sogar in Teilen aus.

Die Richtlinien der Länder, deren Kultusministerien und der Kommunen fließen in den Schulen zusammen und setzen diese Vorgaben und Rechtsvorschriften im Unterricht um. Wie der Unterricht im Detail zu planen, durchzuführen und auszuwerten ist, wird auf den Schulkonferenzen beschlossen. Dabei anwesend sind SchulleiterIn, hauptamtliche Lehrkräfte und pädagogische MitarbeiterInnen, ReferendarInnen, Vertreter der Erziehungsberechtigten, SchülerInnen, Vertreter des Schulträgers und nicht stimmberechtigte Lehrkräfte. Laut Kiper besitzt die Schulleitung jedoch wenig Einfluss in diesem Rahmen, da Beschlüssen innerhalb von 3 Tagen widersprochen werden müsse. Ergebe sich danach keine Änderung durch die Konferenz, würden die Schulträger und Schulämter entscheiden.⁴⁵ Somit kann die Schulleitung zwar ihr Unverständnis ausdrücken, ist jedoch nicht selbst am Entscheidungsprozess und der Veränderung beteiligt.

Wie deutlich wurde, ist das Schulgeschehen nicht zentral geregelt. Die Institution Schule ist von vielen Hierarchien und Verantwortlichkeiten durchzogen und besitze einen starken

⁴⁴ Vgl. hierzu insgesamt: Land Sachsen-Anhalt (2013): Landesrecht des Landes Sachsen-Anhalt.

⁴⁵ Vgl. Kiper, H. (2001): *Können Schulen gemanagt werden? Neue Aufgabenstellungen für Schulleitungen*, in: Hoffmann u.a. (Hrsg.): *Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des Marktes*, S. 165-167.

bürokratisch-administrativen Charakter.⁴⁶ Dabei sind die operative Ebene und die Steuerungsebene voneinander getrennt. So haben einzelne Schulen und insbesondere deren Leitung wenig Einfluss auf die Rahmenbedingungen, sondern besäßen Gestaltungsmöglichkeiten im Bereich der Lehrmethoden, Erziehungsfragen und des Unterrichtsgeschehens.⁴⁷

2.3.1.2 Raum-zeitliche Gestaltung

Unter raum-zeitlicher Gestaltung wird einerseits die Aufgabe, Funktion und Sinn des Systems gefasst, als auch die Darstellung der Länge von Beziehungen unter den Akteuren. Die Aufgabe von Schule ist zunächst im Schulgesetz des jeweiligen Landes festgeschrieben. Trotz einiger Unterschiede in den Formulierungen lassen sich Kernaussagen identifizieren, die für alle Länder zutreffend sind. Beispielfhaft sei hier das Schulgesetz von Berlin⁴⁸ zitiert, welches in seiner Kürze die Schnittmengen der Länder widerspiegelt:

„I Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. II Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten. III Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein, und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. IV Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden.“

Der erste Absatz umschreibt, dass Schule zunächst der Wissensvermittlung und Förderung der SchülerInnen dient. Ergebnis dessen und der kontrollierten Sozialisation⁴⁹ soll die Selbstverantwortung der SchülerInnen sein, an sozialen und politischen

⁴⁶ Vgl. Böttcher, W. (2001): *Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich? Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen und Schulentwicklung*, in: Hoffmann u.a. (Hrsg.): *Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des Marktes*, S. 141.

⁴⁷ Vgl. Holtappels, H.G./Rolf H.-G. (2004): *Zum Stand von Schulentwicklungstheorie und –forschung*, in: Popp u.a. (Hrsg.): *Schule forschend entwickeln*, S. 62f.

⁴⁸ Land Berlin (2014): *Schulgesetz des Landes Berlin*, §1.

⁴⁹ Vgl. Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*, S. 383.

Bedingungen mitzuwirken, die zur Erhaltung der Freiheit und Demokratie beitragen (Absatz 2). Im dritten Absatz werden die gesellschaftlichen Anforderungen an das Subjekt deutlich. Dazu gehört die Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit, die darin besteht, nicht nur sich selbst zu verwirklichen, sondern das ökonomische Potenzial und die Produktivität der Gesamtgesellschaft zur Verfügung zu stellen. Einfacher ausgedrückt, sollen die SchülerInnen dazu befähigt werden und das Streben entwickeln, einem Beruf nachzugehen und durch Steuerabgaben einen Beitrag für die Allgemeinheit leisten.

Wiederkehrend ist auch das Stichwort der Gleichberechtigung aller Menschen. Faulde sieht hierin einen Widerspruch. Einerseits sollen die Schüler dazu erzogen werden, alle Menschen als gleichwertig zu betrachten, jedoch erfahren sie tagtäglich in der Schule Unterschiede, die durch das Leistungsprinzip der Noten geschürt würden. Der Konkurrenzdruck führe zu Spannungen, die den SchülerInnen das Gefühl der Herabwürdigung und Repression vermitteln.⁵⁰ Demnach werden schlechte Noten als Misserfolge gewertet, SchülerInnen verlieren dadurch an Selbstbewusstsein und erleben sich selbst als minderwertiges Mitglied. Faulde vernachlässigt jedoch, dass dies ein grundlegendes Problem unserer Leistungsgesellschaft darstellt. Einerseits sind Subjekte Teil und Mitwirker einer Gruppe, die solidarisches Handeln erfordert, andererseits ist es insbesondere für das berufliche Fortkommen notwendig, sich gegen andere durchzusetzen und diese zu übertrumpfen. Somit bietet Schule bereits ein erstes Übungsfeld für die gesellschaftlichen Herausforderungen.

Werden die Beziehungen der Akteure betrachtet, so sind jene eher längerfristig angelegt. Die SchülerInnen gehen meist über mehrere Jahre in dieselbe Schule und erhalten von den gleichen LehrerInnen Unterricht. Zudem ist Schule der einzige Ort, der von allen Kindern besucht wird, sodass sich auch hier stabile Beziehungen zwischen den Kindern untereinander entwickeln können.

2.3.1.3 Grenzen

Die Grenzen stellen die Bedingungen dar, um dem System zugänglich zu sein und darin zu verbleiben. Der Zugang zum System Schule ist relativ einfach durch die vorherrschende Schulpflicht geregelt. Schwieriger gestaltet sich dagegen der Zugang zu einzelnen Schulformen. So ist ein gewisser Notendurchschnitt für den Besuch an einer Sekundarschule oder dem Gymnasium notwendig. Ebenfalls entscheidet die Verhaltensauffälligkeit des Kindes über die besuchte Schulform. Bisher gibt es allerdings keine wissenschaftlich anerkannte Definition und dazugehörige Kriterien, die

⁵⁰ Vgl. Faulde: Schule und Jugendbildung, S. 53.

auf eine Verhaltensauffälligkeit schließen ließen.⁵¹ Eine Zuordnung ist ergo individuell vom Beobachter abhängig. Klare und einfach überwindbare Grenzen sind dadurch nicht festzustellen.

2.3.1.4 Identität

Schule kann keiner einheitlichen Identität zugeordnet werden. Je nach Leitbild, Handlungsgrundlagen und Werten und Normen sind die Schulen unterschiedlich geprägt. Gemeinsam ist jedoch allen, dass eine regionale Gliederung nach Schulstufen und –arten erfolgt. In den Schulen selbst wird sich an den rechtlichen Rahmenbedingungen orientiert, Hierarchien (siehe Kap 2.3.1.1) eingehalten und der gesetzliche Bildungs- und Erziehungsauftrag (siehe Kap. 2.3.1.2) erfüllt. Dabei würden LehrerInnen vor verschiedene Herausforderungen gestellt werden. Einerseits müssten LehrerInnen den Einzelnen individuell fördern, andererseits dabei den Klassenverband nicht aus dem Blick verlieren.⁵² Es ist ein Spagat zwischen der Vermittlung und Anpassung von Lehrinhalten für die gesamte Gruppe und gleichzeitig der Zuwendung zu einzelnen SchülerInnen. Eine Entscheidung für den Einzelnen bedeutet damit auch immer eine Entscheidung gegen die Gruppe und genauso umgekehrt. Gleichwohl stehe der Lehrer oder die Lehrerin damit in der Bredouille zwischen staatlichem Auftrag und der eigenen Gestaltungsmöglichkeit des Unterrichts zu navigieren.⁵³ Der Lehrerschaft kommt damit eine hohe Selbstverantwortung zu, die keiner Kontrolle von außen unterliegt.

Des Weiteren ist Schule insbesondere durch das Leistungs- und Bewertungsprinzip nach Noten geprägt. Bis auf wenige Ausnahmen wie Waldorf-Schulen, werden die Ergebnisse der Kinder nach einem Maßstab in numerische Zahlen übersetzt und so vergleichbar gemacht. Bereits früh beginnt damit nicht nur der Konkurrenzkampf und der Druck, Leistungen erbringen zu müssen, sondern auch die Orientierung an der Norm - individuelle Ausprägungen sind darin nicht vorgesehen.

2.3.1.5 Abhängigkeitsverhältnisse

Die Schulen als Institutionen sind wie in den Hierarchiestrukturen gezeigt insbesondere abhängig von den Ländern, deren Kultusministerien und den Kommunen. Diese bestimmen die grundlegenden Handlungs- und Rahmenrichtlinien. Der oder die einzelne LehrerIn ist jedoch auch abhängig von den Kindern und deren Eltern. Ohne Personen besitzen sie kein Wirkungsfeld, LehrerInnen können also ohne SchülerInnen nicht

⁵¹ Vgl. Baur: Kooperation Jugendhilfe und Schule, S. 13.

⁵² Vgl. ebd., S. 101f.

⁵³ Vgl. ebd.

existieren. Einen Einfluss auf deren Zahl besitzen sie dagegen nicht und sind folglich den Gegebenheiten ausgeliefert. Anders verhält es sich mit anderen pädagogischen Kräften. Zwar können SozialarbeiterInnen, pädagogische MitarbeiterInnen und ambulante BetreuerInnen die Arbeit erleichtern, zwingend notwendig sind sie allerdings nicht dafür.

2.3.1.6 Regeln

Die Regeln des Schulsystems leiten sich hauptsächlich aus Gesetzen ab und beinhalten Rechte und Pflichten der Beteiligten. Für die SchülerInnen spielt insbesondere die Schulpflicht eine besondere Rolle, denn nicht nur der Gang zur Schule, sondern ebenfalls die Vorgabe von Zeit und Ort zwingen eine Tages- und Lebensstruktur auf, nach der es sich zu richten gilt. Die Entscheidungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen ist dabei stark eingeschränkt bis gar nicht vorhanden. Fortgeführt wird dies durch die Aufsichts- und Erziehungspflicht der Lehrerschaft. Jene stellen eine Autorität dar, sind weisungsbefugt und Entscheider im schulischen Kontext. Während in der Freizeit und in den peer-groups die Kinder selbst mitbestimmen könnten, seien die Gestaltungsmöglichkeiten für den Unterricht relativ gering.⁵⁴ Reflexions-, Entscheidungsfähigkeit und die Übernahme von Verantwortung würden dadurch unterdrückt.⁵⁵ Dem widersprechend ist die Auffassung von Fend, der als eine Kernfunktion von Schule den Prozess der Sozialisation sehe.⁵⁶ Denn neben den formal festgeschriebenen Regeln, sind genauso informelle Regeln identifizierbar, die als Werte und Normen bezeichnet werden können. SchülerInnen lernen in der Interaktion mit Erwachsenen, MitschülerInnen und Kindern mit Besonderheiten Schlüsselkompetenzen, die zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit beitragen und so für den weiteren Lebensweg vorbereitet werden.

2.3.1.7 Selbstorganisation

Inwiefern LehrerInnen eigenverantwortlich agieren ist strittig. Für Faulde sei ein hoher Grad an Selbstorganisation gegeben, da kaum jemand kontrolliere was hinter geschlossener Klassentür geschehe und bislang die Reflexion der eigenen Tätigkeit selten im Lehrerzimmer Einzug halte.⁵⁷ Im Gegensatz dazu sehe Böttcher den Unterricht als stark reguliert und kontrolliert an. Die Entscheidungsfreiheit in der pädagogischen Umsetzung würde durch Curricula und Schulaufsicht eingeschränkt werden, sodass Eigenverantwortlichkeit marginal in Erscheinung trete.⁵⁸ Prüft man die einzelnen

⁵⁴ Vgl. Prüß: Vorhaben mit Zukunft, S. 180.

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 54.

⁵⁶ Vgl. Fend: Theorie der Schule, S. 383.

⁵⁷ Vgl. Faulde: Schule und Jugendbildung, S. 81.

⁵⁸ Vgl. Böttcher: Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie, S. 142.

Entscheidungsebenen wie Unterrichtsmaterialien, Methodik, Zeit, Raum, Gruppen-/Einzelarbeit, Tests/Klausuren etc. so ist ersichtlich, dass sowohl weder das eine noch das andere zutreffend ist. Die LehrerInnen haben Vorgaben, an die sie sich halten müssen, können sich jedoch innerhalb gewisser Grenzen frei bewegen. Betrachtet man zum Beispiel den Faktor Zeit. Eigentlich erscheinen die Stundenzeiten und die vorgesehenen Pausen als festgeschrieben, jedoch haben LehrerInnen auch das Recht in der Stunde eine Bewegungspause einzurichten. Maßgabe ist lediglich den Unterrichtsstoff innerhalb bestimmter Einheiten vermittelt zu haben. Schlussfolgernd bewegt sich die Lehrerschaft selbstverantwortlich innerhalb gewisser Grenzen.

2.3.1.8 Kommunikationsprozesse

Die Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist häufig eher einseitig gestaltet. Je nach angewandter Lehrmethode wird die Klasse dabei mehr oder minder in den Kommunikationsprozess mit einbezogen. Weit verbreitet bleibt jedoch der Frontalunterricht, bei dem der Lehrer oder die Lehrerin die SchülerInnen unterweist. Eine gewisse Obrigkeit, bzw. ein Überordnungsverhältnis der LehrerInnen gegenüber SchülerInnen wird auch hierin wieder deutlich. Im Gegensatz dazu ist die Kommunikation zwischen LehrerInnen untereinander eher partnerschaftlich. Wie bereits oben angesprochen, wird dabei die eigene Arbeit eher selten thematisiert. Welche Informationen stattdessen ausgetauscht werden, bleibt jedoch offen. Ebenfalls ungeklärt und bislang nicht aus der Fachliteratur erfahrbare bleibt, wie sich der Austausch mit Fachkräften aus anderen Bereichen gestaltet und ob bis dato dafür klare Strukturen und Räume geschaffen werden.

2.3.1.9 Qualitätssicherung

Die Maßnahmen der Qualitätssicherung sind, wie anhand der Hierarchiestruktur (Kap. 2.1.3.1) zu erkennen ist, relativ umfangreich. Die Kultusministerien der Länder setzen dabei verschiedene Kontrollinstanzen wie Schulaufsicht, Schulaufsichtsbehörde etc. ein. Bundesweite Vergleichsarbeiten und länderübergreifende OECD-Testungen sollen zudem einen Stand über die Qualität der Bildung liefern. Ergebnisse aus solchen Verfahren werden jedoch nicht automatisch auf die Kompetenz der LehrerInnen zurückgeführt, sondern auf das Schulsystem des Landes oder Bundeslandes. Die Kontrolle des einzelnen Pädagogen erfolge deswegen selten.⁵⁹

⁵⁹ Vgl. Faulde: Schule und Jugendbildung, S. 81.

2.3.2 Auswirkungen auf die Kooperation

Die dargestellten Ebenen, nach denen das System Schule gegliedert werden kann, bieten auch Rückschlüsse auf die Kooperationsbereitschaft von LehrerInnen. So kann angenommen werden, dass die Funktion von Schule, Kinder und Jugendliche zu gemeinschaftsfähigen Subjekten heranzubilden als gemeinsames Ziel von Schule und Jugendhilfe die Bereitschaft zur Zusammenarbeit erhöht. Ebenfalls erscheint eine intensive Auseinandersetzung mit einem Schüler oder einer Schülerin attraktiver, wenn angenommen werden kann, dass diese Beziehung langfristig besteht und das Kind mehrere Jahre dort verbringen wird. Der Spagat zwischen den Bedürfnissen der Gruppe und dem Einzelnen könne so eventuell auch einfacher befriedigt werden.

Eher negativ wirken sich dagegen die bürokratisch-administrativen Strukturen aus. Schnell kann Frust und Überforderung auf Seiten der LehrerInnen entstehen, den Anforderungen des staatlichen Auftrages und der Eigenverantwortlichkeit gerecht zu werden. Besonders die Ohnmacht gegenüber festgelegten Gefügen wie der Klassengröße und der Integration verhaltensauffälliger Kinder, die nur eine bedingte Beschäftigung mit den besonderen Bedürfnissen einzelner Kinder zulassen, kann dazu führen, dass LehrerInnen sich nicht in der Lage sehen Veränderungen zu tragen. Gleichwohl können LehrerInnen das Überordnungsverhältnis zu SchülerInnen durch eine stärkere Orientierung an derselben und erhöhten Kompromissbereitschaft als Autoritätsverlust deuten. So wie angeführt wurde, kann diese Inkongruenz und eine vielseitige Betrachtung dessen allerdings nicht kollegiumsintern befriedigt werden. Jener zu vermutende geringe fachliche Austausch und die eingeschränkte Überprüfung der Arbeitsweisen der LehrerInnen im Rahmen der Qualitätssicherung lässt die Annahme zu, dass die Reflexion der eigenen Verhaltensweisen nicht tiefgreifend genug im Professionsverständnis verankert ist. Eine Kooperation mit einer ambulanten Einzelfallhilfe, die solche Aspekte ebenfalls beobachtet, kann dadurch Widerstände hervorrufen und bedarf deswegen wahrscheinlich einer höchstsensiblen Bearbeitung dieses Themas.

2.3.3 Ambulante Einzelfallhilfe

2.3.3.1 Hierarchien

Der Bereich der Jugendhilfe ist durch das sozialrechtliche Dreiecksverhältnis geprägt. Es setzt sich zusammen aus Leistungsempfänger, -träger und -erbringer. Der Leistungsempfänger habe das Recht inhärent, in seiner Entwicklung zu einer

gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert zu werden.⁶⁰ Er ist damit Empfänger einer Dienstleistung, die durch den Leistungsträger finanziert und kontrolliert und durch den Leistungserbringer vollzogen wird. Der Staat als Leistungsträger entscheidet damit welche Form der Hilfe und welcher Leistungserbringer gewählt wird. Das können sowohl öffentliche als auch freie Träger sein. Im Bereich der ambulanten Einzelfallhilfe sind jedoch häufiger freie Träger anzutreffen, die sich mit den Kindern und Jugendlichen im Schulalltag auseinandersetzen.

Probleme, die aufgrund solcher Dreiecksverhältnisse auftreten, liegen häufig der Tatsache zugrunde, dass Empfänger und Finanzierer der Dienstleistung nicht dieselbe Institution sind. Die Klientel kann nicht allein über das Angebot entscheiden. Er hat zwar einen Anspruch auf Verwirklichung und ein Wunsch- und Wahlrecht, doch an der Entscheidung sei immer noch das Jugendamt maßgeblich beteiligt.⁶¹ Die Erwartungen von KlientInnen und Jugendamt können daher unterschiedlich sein. Die Leistungserbringer müssen dann versuchen beiden gerecht zu werden, einerseits den Zielsetzungen und Bedürfnissen der KlientInnen, ohne deren Mitwirkung keine Erfolge sichtbar werden können und andererseits den vorgegeben Zielsetzungen des Jugendamts, die anhand von Hilfeplänen im halbjährlichen Turnus die Hilfe begutachten und bewerten und über eine Fortführung entscheiden. Der Leistungserbringer und damit die ambulante Einzelfallhilfe, muss sich ergo an beiden Seiten orientieren und besitzt - genau betrachtet - wenig Einflussrecht. Einzig in der Umsetzung und Methodik bleibt die Jugendhilfe recht frei. Zwar werde der Einsatz von Qualitätsbewertungssystemen gefordert⁶², wie diese auszusehen haben, bleibt jedoch offen, sodass das Augenmerk auf der Zielerreichung und nicht auf dem Weg dorthin liegt.

2.3.3.2 Raum-zeitliche Gestaltung

Die Aufgabe der ambulanten Einzelfallhilfe bestehe, wie bei jeder anderen Form der Hilfe, in der im vorherigen Kapitel genannten Umsetzung des Rechts auf „Förderung seiner Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“.⁶³ Während Weber den Schwerpunkt auf akute Krisen- und Notlagen in diesem Prozess lege⁶⁴, besitze für Prüß die Jugendhilfe heute keine Feuerwehrfunktion mehr, sondern orientiere sich an differenzierten Problemlagen.⁶⁵

⁶⁰ Vgl. SGB VIII: § 1.

⁶¹ Vgl. Bayerisches Landesjugendamt: Voraussetzungen Hilfeplan.

⁶² Vgl. SGB VIII: §78b.

⁶³ Vgl. SGB VIII: §1.

⁶⁴ Vgl. Weber, I. (2012): *Gestörte Eltern – gestörte Jugendhilfe?* S. 81.

⁶⁵ Vgl. Prüß: Vorhaben mit Zukunft, S. 165.

Die Beziehungen der einzelnen Akteure sind eher langfristig angelegt. Eine ambulante Einzelfallhilfe erstreckt sich meist über mehrere Jahre und ein guter und stabiler Beziehungsaufbau zwischen BetreuerIn und KlientIn bilden die Grundlage der Hilfe. Das Verhältnis zwischen beiden kann also als sehr intensiv beschrieben werden. Im Gegensatz dazu ist der Kontakt mit dem Jugendamt zwar auch langfristig angelegt, jedoch in größeren Intervallen von einem halben Jahr zu Hilfeplangesprächen. Der Aufbau einer vertrauensvollen Basis kann aufgrund der Quantität der Gespräche allerdings nur bedingt erfolgen, sodass Ehrlichkeit und Transparenz eher angenommen werden.

2.3.3.3 Grenzen

Der Zugang zum System der ambulanten Einzelfallhilfe gestaltet sich, wie bereits genannt, über das Jugendamt. Für die Bewilligung einer Hilfe sei häufig ein Erziehungsdefizit oder eine Diagnose erforderlich, die die Gewährleistung einer Kostenübernahme rechtfertigt.⁶⁶ Das bedeutet, dass Kinder oder Jugendliche erst eine gewisse Zuschreibung erfahren müssen, bevor sie Unterstützung erhalten. Für den Verbleib im System ist insbesondere die Mitwirkung und Mitarbeit der KlientInnen gefragt. Ohne eigene Motivation und Aktivität des Betroffenen kann ambulante Einzelfallhilfe nicht agieren. Das Nicht-Wahrnehmen der Hilfe und die völlige Ablehnung zur Mitarbeit können somit zum Ausschluss aus dem System führen. Umgekehrt kann jedoch eine hohe Arbeitsintensität und damit einhergehend der Erfolg der Hilfe eine Beendigung zur Folge haben, da nur solange eine Hilfe gewährleistet wird, wie die Klientel nicht ohne zusätzliche Unterstützung seinen Lebensalltag bewältigen kann. Ebenso kann es passieren, dass von einer ambulanten Einzelfallhilfe in eine andere Form gewechselt wird, da sich die Bedarfe und Bedürfnisse im Laufe der Zeit verändern können. Der Verbleib im, bzw. Ausschluss aus dem System ist damit sehr durchlässig und höchst individuell.

2.3.3.4 Identität

Die Identität ambulanter Einzelfallhilfen ist mitunter schwer zu erfassen. Die freien und öffentlichen Träger der Jugendhilfe variieren in ihren Visionen und Leitbildern stark, insbesondere kirchliche Träger grenzen sich von anderen enorm ab. Trotz der Unterschiede können allerdings Gemeinsamkeiten identifiziert werden, die sowohl das Wesen der Jugendhilfe als auch das der ambulanten Einzelfallhilfe begreifen. Diese Handlungsgrundlagen, Werte und Normen lassen sich nicht allein auf Gesetze

⁶⁶ Vgl. Bayerische Landesjugendamt: Voraussetzungen Hilfeplan.

zurückführen, sondern sowohl auf geschichtliche Entwicklungen und gesellschaftliche Erwartungen. Dazu gehöre zunächst das Primat der Lebenswelt⁶⁷ und Adressatenorientierung.⁶⁸ Die ambulanten BetreuerInnen setzen sich intensiv sowohl mit KlientInnen als auch mit deren Umfeld auseinander. Es wird versucht, die Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt des Kindes oder Jugendlichen zu ergründen. Jenes geschieht nicht herausgelöst aus dem Kontext, sondern im direkten Kontakt mit den Systemen mit denen die Klientel in Kontakt steht, d.h. Familie, Schule, Freizeitvereine, Freunde etc. Lebensweltorientierung bedeutet dabei, sich sowohl in die Welt des Kindes und seiner Wahrnehmung hinein zu fühlen, als auch es in seinem gewohnten Umfeld zu belassen. Es gilt nicht die Bedingungen zu verändern, sondern die Strategien wie mit diesen Bedingungen umgegangen werden kann. Dabei sollte die Orientierung am Adressaten, also an den Bedürfnissen und Wünschen der KlientInnen immer im Vordergrund stehen. Die Vereinbarung von Zielen sollte deshalb von BetreuerInnen *nicht für* KlientInnen, *sondern mit* ihnen entwickelt werden.

Darunter sei das Primat der Partizipation zu verstehen.⁶⁹ BetreuerIn und KlientIn sollen sich auf Augenhöhe begegnen, freiwillig an der Gestaltung und dem Verlauf der Betreuung mitwirken und gleichberechtigt nebeneinander stehen.⁷⁰ Insbesondere durch diese paritätische Beziehung lässt sich das Verhältnis zwischen BetreuerIn und KlientIn schwer definieren. Für Außenstehende wirke daher die Beziehung häufig eher wie eine Freundschaft anstatt eines Arbeitskontextes.⁷¹ Jedoch auch für die Betreffenden selbst ist die Einordnung in ein klares Rollengefüge zwischen LehrerInnen, FreundInnen und Eltern durchaus schwierig. Den Anforderungen des dreifachen Auftrages, dem Spagat zwischen Nähe und Distanz, vertrauensvollem Gewähren lassen und dem Anzeigen eigener Grenzen, Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsfunktionen⁷² stetig gerecht zu werden, bildet eine kontinuierliche Herausforderung in der täglichen Arbeit ambulanter BetreuerInnen.

Diese spezielle Beziehung sei jedoch auch durch den Aspekt der Selbstregulierung und Selbsthilfe charakterisiert.⁷³ Zwar ist die Zusammenarbeit auf Dauer angelegt, jedoch nur bis zu dem Punkt, bis die Klientel gelernt hat, sich selbst gut wahrzunehmen und adäquate Kompensationsstrategien in herausfordernden Situationen zu nutzen. Hilfe wird

⁶⁷ Vgl. Prüß: Vorhaben mit Zukunft, S. 181.

⁶⁸ Vgl. Klatetzki, T. (1995): *Angebotsorientiert oder adressatenorientiert – zwei Varianten zur Strukturierung der Hilfen zur Erziehung*, in: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): *Das Jugendamt als Dienstleistungsunternehmen - Steuerungsmechanismen in der Jugendhilfe*, S. 120.

⁶⁹ Vgl. Weber: *Gestörte Eltern*, S. 37.

⁷⁰ Vgl. Reichmann: *Handbuch ambulante Einzelbetreuung*, S. 44.

⁷¹ Vgl. ebd.

⁷² Vgl. ebd., S. 46.

⁷³ Vgl. Hübner: *Überblick Berliner Modell*, S. 15.

geleistet zur Selbsthilfe. Ziel ist es also, das Kind oder den Jugendlichen dazu zu befähigen, seine Probleme in Zukunft selbst bewältigen zu können, angemessene Handlungs- und Lösungsstrategien zu entwerfen und diese auf Effektivität und Umsetzbarkeit zu prüfen. Zur Erfüllung dessen werde insbesondere Wert auf die Erkennung von Ressourcen gelegt.⁷⁴ Jedes Kind oder jeder Jugendliche besitzt Potenziale, besondere Interessen und Talente, die zur Bewältigung von Schwierigkeiten herangezogen werden können. Den Blick wegzulenken von einer defizitorientierten Sichtweise, die sich auf das Störungsbild und problematische Verhaltensweisen konzentriert, können neue Handlungsspielräume eröffnen und die Motivation der KlientInnen erhöhen.

2.3.3.5 Abhängigkeitsverhältnisse

BetreuerInnen müssen, wie sich bereits in den Hierarchiestrukturen zeigte (Kap. 2.3.2.1), mehreren Mandaten gleichzeitig gerecht werden. Dem Jugendamt als Leistungsgewährer, den KlientInnen als Leistungsempfänger und dem Träger als Leistungserbringer. Am Anfang stehen dabei das Kind, bzw. deren Eltern, die den Anspruch geltend machen. BetreuerInnen agieren im eins zu eins Kontakt mit dem Kind und stellen die bindende Person für diesen Fall dar. Besitzen BegleiterInnen kein zu betreuendes Kind oder Jugendlichen, entfällt damit gleichwohl sein Tätigkeitsfeld. Es liegt also immer im Interesse von ambulanten EinzelfallhelferInnen den Anforderungen und Bedürfnissen des Kindes, bzw. der Eltern gerecht zu werden, um die Hilfe sowohl weiterzuführen als auch erfolgreich zu gestalten.

Die zweite Abhängigkeit ergibt sich gegenüber dem Jugendamt. Auch hier entscheide die Gewährung oder Fortführung über die Arbeit von BetreuerInnen.⁷⁵ Daraus ergibt sich jedoch ein prekärer Zwiespalt. Einerseits ist die Hilfe darauf angelegt, KlientInnen so schnell als möglich in die Selbstständigkeit zu entlassen, andererseits wird damit das eigene Arbeitsfeld wegrationalisiert. BetreuerInnen müssen sich in der täglichen Arbeit immer wieder bewusst werden, dass jede Unterstützung und zunehmende Eigenverantwortung des Kindes gleichzeitig die geringere Bedeutsamkeit seiner/ihrer Person bedeutet. Gleichmaßen darf es jedoch nicht dazu führen, das Kind oder den Jugendlichen absichtlich länger an die Hilfe zu binden, sondern dazu, andere Sicherheiten für ambulante EinzelfallhelferInnen zu schaffen. Hierfür ist wiederum die Mitwirkung des

⁷⁴ Vgl. Rätz-Heinisch, R. u.a. (2009): *Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven*, S. 143.

⁷⁵ Vgl. Ulrich, G. (1995): *Einleitung zu Forum A: Erzieherische Hilfe*, in: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): *Das Jugendamt als Dienstleistungsunternehmen – Steuerungsmechanismen in der Jugendhilfe*, S. 114.

Trägers notwendig. Werden solche Tendenzen der zunehmenden Verselbstständigung durch BetreuerInnen identifiziert, können diese durch die Übernahme anderer oder weiterer Aufgaben des Trägers kompensiert werden. Insofern können Sicherheiten geschaffen werden, allerdings sind auch hier wieder BegleiterInnen in einer Abhängigkeit – jene muss darauf hoffen, dass Defizite ausgeglichen werden können.

2.3.3.6 Regeln

Die gesetzlichen Regelungen zielen in Teilen auf die bereits genannten Handlungsgrundlagen ab, die die Identität des Systems von Jugend- und ambulanter Einzelfallhilfe bilden. Partizipation, Lebenswelt-, Adressaten-, Ressourcenorientierung, Erziehung, Bildung und Hilfe zur Selbsthilfe – alle diese Prinzipien würden dazu dienen, den individuellen Bedürfnissen der KlientInnen Rechnung tragen zu können.⁷⁶ Dazu zähle ebenfalls die Eins-zu-Eins-Betreuung über einen längeren Zeitraum,⁷⁷ die dadurch einen stringenten Fokus auf die Klientel erlaubt. Grundsätzlich lassen sich eher Verpflichtungen für die Träger identifizieren als für die AntragstellerInnen, bzw. KlientInnen. Ihnen werde im Gesetz lediglich die Mitwirkung am Hilfeplan auferlegt, um insbesondere ihren Wünschen gerecht werden zu können.⁷⁸ Kontinuierlich durchzieht sich damit der Grundsatz der Adressatenorientierung, der wohl die oberste Regel im System darstellt. Jedes Agieren beruht auf der Mitentscheidungsgewalt der KlientInnen wodurch das Kind oder der Jugendliche lernt, Verantwortung für seine Entscheidungen zu tragen und in seiner Unabhängigkeit gestärkt wird.

2.3.3.7 Selbstorganisation

Nach Reichmann würde der Betreuungsverlauf und die Betreuungsgestaltung von BetreuerInnen und KlientInnen gleichermaßen ausgehandelt und mit Inhalten versehen werden.⁷⁹ Beide besitzen damit gleiche Anteile und Verantwortlichkeiten, was Zielsetzungen, Methoden, Zeiträume und Betreuungsorte betrifft. Im Rahmen der Selbstorganisation ist dadurch der/die BetreuerIn relativ flexibel, benötigt allerdings die Abstimmung und Zustimmung der Klientel. So ist der oder die BetreuerIn zwar immer am jeweiligen Prozess beteiligt, besitzt jedoch relativ wenig alleinige Entscheidungsgewalt. Die Kontrolle dessen, gestaltet sich in Teilen recht schwierig. Hilfepläne sollen als Mechanismus dienen, um den Einbezug von KlientInnen und deren Wünsche und Bedürfnisse zu überprüfen. Deshalb sei die Anwesenheit der betroffenen Person

⁷⁶ Vgl. Sozialgesetzbuch Aches Buch: Kinder- und Jugendhilfe, §36 Abs. 1.

⁷⁷ Vgl. Reichmann: Handbuch ambulante Einzelbetreuung, S. 42.

⁷⁸ Vgl. Sozialgesetzbuch Aches Buch: Kinder- und Jugendhilfe, §36.

⁷⁹ Vgl. Reichmann: Handbuch ambulante Einzelbetreuung, S. 44.

außerordentlich erwünscht.⁸⁰ Im Alltag dagegen muss auf Regularien des Trägers vertraut werden, um dies einzuhalten. Instrumentarium dabei bilden Qualitätssicherungssysteme (s. Kap. 2.3.2.9), die sicherstellen sollen, dass die Partizipation der KlientInnen gewährleistet ist.

2.3.3.8 Kommunikationsprozesse

Kommunikationsprozesse innerhalb der Betreuung nehmen viel Raum ein. Ohne Kommunikation kann keine Abstimmung über alternative Handlungsstrategien für kompensatorische Verhaltensweisen, Betreuungsverlauf und –gestaltung erfolgen, sodass Kommunikation ein tragendes Element ambulanter Einzelfallhilfe darstellt. Der Kommunikationsprozess ist in diesem System von beiden Seiten gleichwertig zugänglich. Aufgrund eines fehlenden Unter-, bzw. Überordnungsverhältnisses begegnen sich KlientIn und BetreuerIn auf Augenhöhe und würden daher eher wie Freunde kommunizieren.⁸¹

Diesen Unterschied Erziehungsberechtigten, LehrerInnen und anderen Fachkräften zu verdeutlichen und zu vertreten, kann eine Schwierigkeit darstellen. BegleiterInnen besitzen ein partnerschaftliches Verhältnis mit Klientel und Lehrerschaft, während hingegen SchülerInnen LehrerInnen untergeordnet sind. Zwischen diesen verschiedenen Beziehungsverhältnissen zu vermitteln und dabei konsequent in seiner Rolle zu verbleiben, kann für ambulante EinzelfallhelferInnen äußerst herausfordernd sein.

2.3.3.9 Qualitätssicherung

Laut § 78b Abs. 1 sind anerkannte freie Träger verpflichtet, „Grundsätze und Maßstäbe für die Bewertung der Qualität der Leistungsangebote sowie über geeignete Maßnahmen zu ihrer Gewährleistung (Qualitätsentwicklungsvereinbarung)[...]“⁸² zu verfügen. Das bedeutet, dass ein System zur Qualitätssicherung vorhanden sein muss, wie dieses auszusehen habe, ist darin jedoch nicht festgeschrieben. So ist es jedem Träger selbst überlassen wie Qualität gemessen wird und in welchem Umfang. Größeren Kontrollcharakter haben dagegen die Mitarbeiter des Jugendamtes, die bei Hilfeplänen und Kontakten mit den Leistungsberechtigten überprüfen, inwiefern die Zielsetzungen erreicht werden und unter welchen Bedingungen. Die Qualität wird also am Erfolg, bzw. der Erreichung der gesetzten Vereinbarungen gemessen sowie aus Rückmeldungen der KlientInnen und Eltern über den jeweiligen Träger. Der Weg zum Ziel bleibt dabei weitestgehend unbeachtet. Mit welchen Methoden die Vereinbarung erreicht wird, scheint

⁸⁰ Vgl. Sozialgesetzbuch Achtes Buch: Kinder- und Jugendhilfe, §36.

⁸¹ Vgl. Reichmann: Handbuch ambulante Einzelbetreuung, S. 44.

⁸² Sozialgesetzbuch Achtes Buch: Kinder- und Jugendhilfe, §78b.

vielmehr in den Hintergrund zu rücken, sodass die Verantwortung darüber eher dem Träger zugeschrieben werden kann. Qualitätssicherung in der Jugendhilfe konzentriert sich demnach vermehrt auf Ergebnis- anstatt auf Prozessqualität.

2.3.4 Auswirkungen auf die Kooperation

Verbindendes Element beider Systeme bildet das Ziel, Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken. Ambulante EinzelbetreuerInnen besitzen gegenüber LehrerInnen den Vorteil, sich intensiv mit einem Kind auseinandersetzen zu können. Deren Vorlieben, Bedürfnisse, Wünsche, Denk- und Handlungsweisen zu erfahren und so eine Beziehung aufzubauen, wie es LehrerInnen kaum möglich ist. LehrerInnen können dadurch auf Spekulationen bezüglich Intentionen verzichten und auf das Wissen und die Nähe zu KlientInnen durch BetreuerInnen bauen. Einen Experten des Kindes an seiner Seite zu haben, kann somit Sicherheit und Entlastung schaffen. Verunsichernd für die Lehrerschaft würden dagegen eher die Handlungsgrundlagen der ambulanten Einzelfallhilfe wirken, die sich signifikant von denen der Schule unterscheiden würden.⁸³ Diese Diskrepanzen aufzudecken, zu verstehen und zu akzeptieren ist ein herausfordernder Prozess, der falls er nicht geführt wird, zu Widerständen führen könne.⁸⁴ Gleichermäßen beinhaltet der Austausch über Rollen und deren Handlungsmethoden einen Aufwand, den der oder die zuständige Lehrer/in gewillt sein muss zu tragen.

Verständnis zu schaffen für die eigene Arbeit und für die Verhaltensweisen des Kindes ist ergo ein immanenter Teil der Arbeit ambulanter EinzelbetreuerInnen. Schnell kann jedoch ein Prozess entstehen, in dem die Betreuung und KlientInnen einen so großen Teil einnehmen, dass das Verständnis für die Lehrerschaft auf der Strecke bleibt. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass MitarbeiterInnen der Schule zwar keine Entscheidungsmacht über die Gewährung der Hilfe besitzen, die Betreuung jedoch im System der Schule stattfindet. BegleiterInnen müssen sich demnach zwangsläufig mit deren Regeln und Abläufen arrangieren. Solche Hindernisse zu überwinden und zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit zu finden, könne nach Erachten von Thimm nur durch Kommunikation darüber entstehen.⁸⁵

⁸³ Vgl. Thimm: Schulabsentismus, S. 195.

⁸⁴ Vgl. ebd.

⁸⁵ Vgl. ebd.

2.4 Wirkfaktoren

Dieses Kapitel befasst sich mit den Bedingungen und Strukturen, die zu einer erfolgreichen Kooperation beitragen. Dafür wurden nach einer eingehenden Literaturrecherche die einflussreichsten Wirkfaktoren identifiziert, Kategorien gebildet und ähnliche Elemente zusammengefasst. Im Ergebnis konnten folgende sechs Kriterien bestimmt werden, die in der anschließenden empirischen Untersuchung ebenfalls als Kategorien für die Leitfragen dienen.

2.4.1 Vorurteile und Erwartungen/Wünsche

Vorurteile, bzw. eine erste Einschätzung über einen fremden Menschen erfolgt häufig automatisch und unweigerlich. Das Kennenlernen könne sowohl positive als auch negative Gefühle auslösen und automatisch werde das Gegenüber anhand von Erfahrungen bewertet.⁸⁶ Dieser Prozess lässt sich weder leugnen noch verhindern. Im Zentrum der Begegnung steht jedoch die Klientel, der die Schnittmenge zwischen LehrerIn und BetreuerIn bildet. Der Austausch über das Kind, deren Verhaltensweisen und alternativen Lösungsstrategien schafft eine Gemeinsamkeit und verfolgt das gleiche Ziel. Darüber hinaus lassen sich jedoch eher wenige Übereinstimmungen identifizieren, da man sich nicht aus einer gemeinsamen Ausbildung kenne und Arbeitszeiten und –orte variieren würden.⁸⁷ Auch die Arbeitsweise des jeweils anderen, sei nicht vorurteilsfrei⁸⁸. BetreuerInnen greifen auf ihre eigene Schulzeit zurück und deren Bild von Schule und Lehrerschaft sei somit stark subjektiv geprägt.⁸⁹ Unweigerlich werden BetreuerInnen mit den eigenen Erfahrungen als SchülerIn konfrontiert und bestätigen oder widerlegen das Bild über LehrerInnen. Sich selbst von dieser prägenden Zeit zu distanzieren und die eigenen Denkmuster stetig zu überprüfen, um offen in Interaktion mit LehrerInnen treten zu können, sollte daher Aufgabe und Kompetenz der BetreuerInnen sein.

Andersherum besitzen LehrerInnen häufig weniger intensive Erfahrungen mit und über die Arbeit von SozialarbeiterInnen. Deren Bild speise sich somit eher aus Erfahrungen Dritter oder aus den Medien, welches oftmals zu einer geringen Wertschätzung der Arbeit von SozialarbeiterInnen im schulischen Kontext führe.⁹⁰ So berichtet eine Lehrerin in einem

⁸⁶ Vgl. Vgl. Deinet, U. (2001a): *Sozialräumliche Verbindung, Stolpersteine und Schnittmengen in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe*, in: Deinet (Hrsg.): *Kooperation von Jugendhilfe und Schule*, S. 17.

⁸⁷ Vgl. Heukeroth, H. (2001): *Gemeinsame Fortbildung zwischen Fachkräften der Jugendhilfe und Lehrerinnen und Lehrern*, in: Deinet (Hrsg.): *Kooperation von Jugendhilfe und Schule*, S. 181.

⁸⁸ Vgl. ebd.

⁸⁹ Vgl. Deinet: *Sozialräumliche Verbindung*, S. 17.

⁹⁰ Vgl. Loeken, H. (2000): *Erziehungshilfe in Kooperation. Professionelle und organisatorische Entwicklungen in einer kooperativen Einrichtung von Schule und Jugendhilfe*, S. 71.

Zentrum für Erziehungshilfe: „Zu abfälligen Bemerkungen über SozialarbeiterInnen komme es schon gelegentlich[...]. Sie erklärt sich die Brisanz von Abwertungen von Sozialarbeitern mit der gesellschaftlich immer noch geringen Anerkennung dieses Berufs.“⁹¹ Dagegen spreche allerdings eine Studie des DBSH zum Stellenwert der Sozialen Arbeit in der Bevölkerung. Demnach sei die „[...]Zustimmung zur Sozialen Arbeit außergewöhnlich hoch: 87% der Bevölkerung sehen Soziale Arbeit als Instrument zur Vermeidung sozialer Konflikte, 89% sehen die SozialarbeiterInnen als Ansprechpartner für Schwache und Ausgestoßene und 85% drücken sogar Bewunderung für ihren Einsatz aus.“⁹² Wodurch diese Vorurteile auf Seiten der Lehrerschaft entstehen, bleibt somit offen – Fakt ist, dass diese jedoch sowohl bei BetreuerInnen als auch bei LehrerInnen bestehen und sich das jeweilige Bild, so die Hypothese, nur verändern oder erweitern kann, indem dies durch Kommunikation verdeutlicht wird.

Ähnlich verhält es sich bei Erwartungen und Wünschen der jeweiligen Kooperationspartner. LehrerInnen würden sich insbesondere Entlastung erhoffen, indem ihnen durch Betreuung und Hilfe für ein einzelnes Kind mehr Zeit für den Rest der Klasse verbleibe.⁹³ Deinet formuliert sogar spitz, dass Jugendhilfe der Schule helfen solle, ihre Aufgaben besser zu erfüllen.⁹⁴ Damit wird nicht nur der Zeitfaktor angesprochen, sondern ebenfalls Wissen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die es erleichtern, den Aufgaben der Lehrerschaft nachzukommen. Das Hoffen auf Entlastung beinhaltet gleichzeitig das Vorhandensein von Belastung. Folglich stoßen LehrerInnen mit ihren Ressourcen an Grenzen, um ihren Auftrag zu erfüllen. Schnell können so Wünsche der Delegation entstehen, die dazu führen, dass man Aufgaben abgenommen haben möchte. So kann es passieren, dass Aspekte wie Wissensvermittlung und erzieherische Maßnahmen BetreuerInnen übergeben werden sollen⁹⁵, während diese zwar eine Unterstützungsfunktion inne haben, jene jedoch auf anderen Grundlagen fußt als auf LehrerInnenseite. Auf BetreuerInnenseite kann dies zu Unverständnis führen, da zunächst weniger Entlastung als Auseinandersetzung und Einsatz für das Kind im Vordergrund stehe.⁹⁶ Dadurch treffen gegensätzliche Erwartungen aufeinander – LehrerInnen erhoffen sich häufig weniger Zeit in verhaltensauffällige SchülerInnen investieren zu müssen, während hingegen BetreuerInnen genau dies für einen bestmöglichen Erfolg der Hilfe erwarten. Daraus können Widersprüche und Konflikte entstehen, da das Gegenüber nicht

⁹¹ Ebd.

⁹² Deutscher Bundesverband für Soziale Arbeit (1998): Stellenwert von Sozialer Arbeit im Bewußtsein der Bevölkerung Deutschlands.

⁹³ Vgl. Hasemann: Modelle von Maßnahmen und Kooperation, S. 37.

⁹⁴ Vgl. Deinet: Sozialräumliche Verbindung, S. 18.

⁹⁵ Vgl. Thimm: Schulabsentismus, S. 195.

⁹⁶ Vgl. Frommann, A.(2001): *Pädagogik der Erziehungshilfen*, in: Birtsch u.a. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung, S. 185.

dieselben Einstellungen, Motive und Denkweisen vertritt. Thimm bezeichnet diesen Drang nach Kongruenz als „Ebenbild-Wünsche“.⁹⁷ Verständnis, Anerkennung und Akzeptanz dessen sei deshalb ein wichtiger Baustein um eine sinkende Kooperationsbereitschaft zu verhindern.⁹⁸

Häufig werden die genannten Vorurteile, Erwartungen und Wünsche jedoch nicht offen nach außen getragen. Zu groß sei die Offenbarungsangst, die eigenen Handlungs- und Denkmuster preiszugeben und zwar auf beiden Seiten.⁹⁹ Eine vertrauensvolle Beziehung kann daher als essentiell notwendig angesehen werden, da sonst Motive verschleiert und unausgesprochen bleiben und gleichzeitig der Frust über unerfüllte Erwartungen wächst. Ein möglicher Weg, um dieses Dilemma aufzulösen könnte in dem Ansprechen von vermuteten Erwartungen liegen. Das Aussprechen von angenommenen Vorurteilen und Wünschen kann dazu führen, dass das Gegenüber sich verstanden fühlt oder gleichzeitig Gelegenheit bieten, diese zu korrigieren. Ebenfalls eröffnet das Erleben in Interaktion die Möglichkeit, sich über die Denkweisen des Kooperationspartners bewusst zu werden und die Vorurteile zu überprüfen. Folgt man der Hypothese so kann dem bislang nur in Teilen rechtgegeben werden, da sowohl die Kommunikation als auch die Interaktion eine Veränderung der Vorurteile, Erwartungen und Wünsche hervorrufen kann.

2.4.2 Kenntnis des anderen Systems

Wie bereits im vorigen Kapitel beschrieben, könnte das Ansprechen von vermuteten Erwartungen und Wünschen zu einer besseren Zusammenarbeit beitragen. Dazu ist es allerdings zunächst notwendig das Gegenüber, seine Lage und sein Umfeld gut wahrnehmen, um so Rückschlüsse ziehen zu können. Aufgrund der geringen Schnittmengen innerhalb der unterschiedlichen Berufskulturen kann das eine Herausforderung darstellen. Die professionstypischen Deutungsmuster und Strukturen des anderen Systems seien häufig unklar, welches zu Missverständnissen und kommunikativen Störungen führen könne.¹⁰⁰ Diese Unterschiedlichkeit bei der Zuschreibung von Begrifflichkeiten wurde bereits in Kap. 2.1 deutlich und zeigt, dass über Begriffe und deren Bedeutung unter den Professionen gesprochen werden sollte. Gahleitner, Homfeldt und Feger erweitern diesen Sachverhalt und stellen fest, dass

„[...] auf der Ebene der Fachkräfte selbst das Wissen um strukturelle Gegebenheiten unterschiedlicher Institutionen, das Bewusstsein des eigenen institutionellen und

⁹⁷ Vgl. Thimm: Schulabsentismus, S. 195.

⁹⁸ Vgl. Hasemann: Modelle von Maßnahmen und Kooperation, S. 37.

⁹⁹ Vgl. Thimm: Schulabsentismus, S. 196.

¹⁰⁰ Vgl. Kreuznacht: Schwierige Schüler, S. 82.

beruflichen Profils, der eigenen Kompetenzen und Grenzen, aber auch das Wissen um die Kompetenzen und Grenzen der beteiligten Vernetzungs- und Kooperationspartner wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit [sein].“¹⁰¹

Die Autoren sprechen dabei 2 relevante Aspekte an – zunächst die eigene berufliche Identität und Systemstruktur als auch die des Kooperationspartners. Sich der Handlungsgrundlagen, Hierarchien, Entscheidungsprozesse, Aufgaben und informellen Regeln bewusst zu sein, erscheint essentiell notwendig, um überhaupt angemessen Erwartungen und Wünsche formulieren und stellen zu können. Sind diese nämlich zu weit von den Ressourcen und Grenzen des Kooperationspartners entfernt und unterliegen keinerlei Korrektur, so könnte das, wie bereits dargelegt, zu Missverständnissen, Konflikten und einer sinkenden Bereitschaft zur Zusammenarbeit führen.

2.4.3 Rahmenbedingungen

Unter Rahmenbedingungen sind all jene Strukturen zu fassen, die in der jeweiligen Institution oder in Verbindung mit beiden Institutionen vorhanden sein sollten, um eine bestmögliche Kooperation zu ermöglichen. Dabei sei die Bereitschaft des Einzelnen abhängig von den ihm umgebenen Bedingungen: „Die Herausbildung der dafür notwendigen individuellen Bereitschaft und Fähigkeiten der Lehrer und Schulleitungen (Motivation, Problemlösekompetenz, Verhalten, Einstellung usw.) steht in wechselseitiger Abhängigkeit von den innerschulischen strukturellen Kooperationsbedingungen, ohne die eine Kooperationskultur in der Schule und zwischen Schulen bzw. anderen Organisationen nicht gelingen kann.“¹⁰² Das bedeutet, dass die verschiedenen Systemebenen wie sie bereits in Kapitel 2.3 ausführlich behandelt wurden, einen eklatanten Einfluss darauf haben, inwiefern LehrerInnen und BetreuerInnen bereit sind, sich in die Zusammenarbeit einzubringen. Als relevante Rahmenbedingungen für eine gute Zusammenarbeit können dezentrale Entscheidungsprozesse, Teamentwicklungsprozesse wie Dienst- und Fallbesprechungen und systematische, geplante Kooperationsaufgaben und –gelegenheiten dazu beitragen, die eigene Bereitschaft zu erhöhen.

Daneben ist es wichtig, genügend Ressourcen zu besitzen. Insbesondere sind um einen stetigen Kontakt herstellen zu können, Zeit, Räumlichkeiten für individuelle Lösungen und

¹⁰¹ Gahleitner, S./Homfeldt, H.-G./Fegert, J. (2012): *Gemeinsam Verantwortung für Kinder und Jugendliche mit speziellem Versorgungsbedarf übernehmen? Hindernisse und Lösungswege für Kooperationsprozesse*, in: Gahleitner u.a. (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche mit speziellem Versorgungsbedarf*, S. 253.

¹⁰² Baur: *Kooperation Jugendhilfe und Schule*, S. 96.

finanzielle Ressourcen zur Sicherung von Fachlichkeit und Weiterbildung relevant. Zwar kann die Zusammenarbeit mit SchulsozialarbeiterInnen und FörderlehrerInnen Brücken bauen und Vorurteile mindern, allerdings befürwortet Thimm kleine Kooperationsseinheiten. Je nach Schul-, Klassengröße und Umfang der Kooperationspartner ist eine Zusammenarbeit mit geringerem oder größerem Aufwand verbunden. Kleine Einheiten zwischen BetreuerIn und LehrerIn lassen sich einfacher koordinieren als im gesamten Helfersystem (KlientIn, Eltern, anderen FachlehrerInnen, PsychologInnen, SchulleiterInnen etc.). Es sollte also darauf geachtet werden, Abstimmung zwischen Beteiligten mit so vielen Personen wie nötig und so wenig wie möglich zu vereinbaren, um Aufwand und Nutzen im Gleichgewicht zu halten. Diesen Aufwand zu betreiben, wird durch ein positives Arbeitsklima befördert, indem Kooperationsbereitschaft und Engagement von Schulleitung und Kollegen akzeptiert und anerkannt ist.

2.4.4 Motivation

Die Motivation von LehrerInnen und BetreuerInnen sind schwer zu ermitteln. Vordergründig sind die Motive der Lehrerschaft interessant, da jene insbesondere von MitarbeiterInnen der ambulanten Einzelfallhilfe erhöht werden sollen. Zwangsläufig wird dadurch eine hohe Motivation bei BetreuerInnen vorausgesetzt, die sich nicht zuletzt aus dem Professionsverständnis nach Vernetzung und Kooperation postuliere.¹⁰³

Als Hauptmotivation der Lehrerschaft lasse sich aus der Fachliteratur der positive Effekt auf das Unterrichtsgeschehen identifizieren.¹⁰⁴ Dies deckt sich mit den betriebswirtschaftlichen Motiven nach Coase, wonach die Möglichkeit den eigenen Aufgaben leichter und besser nachkommen zu können, einen großen Teil bildet. Solche Verbesserungen müssen jedoch auch wahrgenommen werden können, sie müssen also eindeutig und nachvollziehbar sein. Hasemann befürwortet daher eine anschauliche und nachweisbare Verfolgung der Erfolge der Zusammenarbeit.¹⁰⁵ Demnach können Ziele und deren Überprüfung die Motivation der LehrerInnen bestärken. Derlei Ziele müssen allerdings in einem ausgewogenen Kosten-Nutzen-Verhältnis stehen. Ist der Aufwand, dem Transaktionskostentheorem folgend, im Gegensatz zu den Verbesserungen zu groß, könnte dies wiederum die Motivation senken. Auch hier müssen sich sowohl BetreuerIn als auch LehrerIn der Ressourcen und Grenzen bewusst sein, um den nötigen Aufwand abschätzen zu können. Die Kenntnis über das eigene als auch das professionsfremde System bleiben somit nicht außen vor.

¹⁰³ Vgl. Reichmann: Handbuch ambulante Einzelbetreuung, S. 23f.

¹⁰⁴ Vgl. Frommann: Pädagogik der Erziehungshilfen, S. 185.

¹⁰⁵ Vgl. Hasemann: Modelle von Maßnahmen und Kooperation, S. 30.

2.4.5 Berufliche Identität und Rolle

Die berufliche Identität besitzt einen großen Stellenwert bei Kooperationen zwischen Schulen und ambulanten Einzelfallhilfen. Denn schließlich werden zwei Systeme mit ihren unterschiedlichen Identitäten und Aufgaben konfrontiert und versucht miteinander zu verbinden. Loeken bezeichnet die berufliche Identität der beteiligten Personen in interdisziplinären Kooperationen sogar als Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit.¹⁰⁶ „In der beruflichen Identität sollten idealerweise Außenerwartungen und Selbstsicht, respektive Außenbeobachtung und Selbstbeobachtung zu einer beruflichen Selbstbeschreibung führen, die annähernd sicher Antworten auf die Fragen ‚was bin ich (beruflich)?‘, ‚was tue ich?‘, ‚was kann ich?‘ [...]“¹⁰⁷ geben kann. Die BetreuerInnen und LehrerInnen müssen sich also selbst über den eigenen Beruf, Aufgaben, Fähigkeiten und Schwächen im Klaren sein, um dem Gegenüber souverän gegenüber treten zu können. Hier können insbesondere Berufsanfänger und Einsteiger im Feld der ambulanten Einzelfallhilfe Schwierigkeiten besitzen, da sich bei Ihnen der Prozess erst im Anfangsstadium befindet.

Für Loeken ist zur Herausbildung einer Berufsidentität die Sicherheit über die Zugehörigkeit zu einer Institution relevant.¹⁰⁸ Hier zeigt sich bereits die Schwierigkeit für ambulante BetreuerInnen, die sich zwar einer Berufsrichtung zugehörig fühlen, jedoch in einem völlig anderen System arbeiten. Es kann eine gewisse „Einsamkeit“ entstehen, allein der Lehrerschaft gegenüber zu stehen und sich von dieser Front abzugrenzen. Um dem zu entgehen, könne es passieren, dass BetreuerInnen versuchen sich in das System einzufügen, Funktionen nicht klar abgrenzen und Aufgaben übernehmen, die nicht ihrem Tätigkeitsfeld entsprechen, um Wohlwollen zu generieren. Die Position der BetreuerInnen im System Schule sei häufig undeutlich, eine Ohnmacht und Defensive gegenüber dieser mächtigen Institution entstehe, die die Sicherheit über das, was getan werden sollte, verdränge.¹⁰⁹

Ebenfalls beschreibt Loeken, dass zu einer gefestigten Berufsidentität eine typische Struktur der Arbeit erkennbar sei, die sich in zeitlichen, räumlichen und pädagogisch strukturierten Situationen niederschlägt.¹¹⁰ BetreuerInnen müssen sich jedoch den Gegebenheiten der Schule anpassen, sich individuell abzugrenzen und eine wiedererkennbare, eindeutige Struktur aufzubauen, wird durch den Schulalltag gehemmt. Für LehrerInnen kann deshalb die Identifizierung des Spezifischen des Berufsstandes

¹⁰⁶ Vgl. Loeken: Erziehungshilfe in Kooperation, S. 89.

¹⁰⁷ Ebd., S. 88.

¹⁰⁸ Vgl. Ebd., S. 108.

¹⁰⁹ Vgl. Deinet: Sozialräumliche Verbindung, S. 17.

¹¹⁰ Vgl. Loeken: Erziehungshilfe in Kooperation, S. 108.

ambulanter BetreuerInnen schwierig sein. Es können Konflikte und Rivalitäten entstehen aufgrund unklarer Befugnisse und Zuständigkeiten, gleichzeitig könne die Loyalität zum Kind eine Abgrenzung zur Berufsgruppe der LehrerInnen darstellen, die als Affront gewertet werden könne.¹¹¹ Für BetreuerInnen besteht somit ständig der Spagat darin, die eigene Rolle und damit verbundene Aufgaben zu verdeutlichen und gleichzeitig den Anforderungen des Kindes, den Eltern und der Schule, die voneinander different sein können, gerecht zu werden und all das in einer Art und Weise zu vermitteln, die Akzeptanz schafft. Neben dem Bewusstsein über die eigene berufliche Identität ist damit wohl eine der größten Schwierigkeiten für MitarbeiterInnen der ambulanten Einzelfallhilfe angesprochen.

2.4.6 Kommunikationsstrukturen

Stabile Kommunikationsstrukturen nehmen einen eklatanten Bereich bei der Betrachtung von Kooperation ein. Diese These bekräftigt sowohl die erarbeitete Definition, die Kooperation als Kommunikationsprozess bezeichnet, als auch Autoren wie Deinet¹¹² und Ritscher, die Kommunikation als sinnstiftende Instanz¹¹³ definieren. Kommunikation ist damit das Bindeglied zwischen allen Beteiligten und durchzieht wie ein roter Faden gleichzeitig die angeführten Wirkfaktoren.

Danach lassen sich laut Miller 8 Faktoren identifizieren, die sich günstig auf die Gesprächsatmosphäre und damit gleichzeitig auf die Kooperationsbereitschaft auswirken:

- „1. Akzeptanz, Toleranz, gegenseitigem Respekt
2. Sympathie, Wohlwollen, Vertrauen, Offenheit
3. Klarheit, Sachlichkeit, Zielorientierung
4. Verständnisbereitschaft, Verständnis, Verstehen
5. Interesse, Aufmerksamkeit, Einfühlungsvermögen, Zuhören
6. Echtheit, Kongruenz, Ehrlichkeit
7. Themenbezogenheit, Ergebnissuche, Ergebnisse
8. Gleichberechtigung, Ausgewogenheit“¹¹⁴

Fasst man diese Faktoren in Gruppen zusammen, ergeben sich 4 tragende Elemente: Wertschätzung, Transparenz, Ziel- und Ressourcenorientierung.

¹¹¹ Vgl. ebd.

¹¹² Vgl. Deinet: Schwierige Schüler, S. 83.

¹¹³ Vgl. Ritscher: Soziale Arbeit, S. 16.

¹¹⁴ Miller, R. (1995): *Das ist ja wieder typisch! Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung*, S. 12.

Wertschätzung

Wertschätzung ist all jenes Verhalten welches dem Gegenüber signalisiert, ihn und seine Arbeit ernst und wichtig zu nehmen, seine Denk- und Verhaltensweisen zu akzeptieren und als gleichberechtigt anzusehen. Dazu gehöre es, sich auf fremde, bzw. andere Sichtweisen einzulassen¹¹⁵, die eigenen Gedanken und das Wissen ohne Eitelkeit einzubringen¹¹⁶ und bisherige Lösungsstrategien der beteiligten Personen anzuerkennen¹¹⁷. Wertschätzung postuliert sich demnach zu einem großen Teil aus Akzeptanz und Verständnis für das Gegenüber. Mit dieser offenen Grundhaltung könne eine positive Atmosphäre geschaffen werden, die den Weg zu einer guten zwischenmenschlichen Basis und einer engagierten Kooperation erleichtern würde.¹¹⁸

Transparenz

Des Weiteren ist Transparenz ein immanenter Teil einer guten Kooperation. Dazu gehört es Informationen über das Kind, seine Verhaltensweisen und das Elternhaus auszutauschen. Der stetige Kontakt und die Verständigung über Probleme aber auch Erfolge führe zu einer verbesserten Zusammenarbeit.¹¹⁹ Im schulischen Alltag ist dabei die Reflexion von Situationen notwendig, die das kompensatorische Verhalten des Kindes und dem Umgang mit ihm betreffen. Diese Interaktion legt nicht nur die Denk- und Handlungsmuster der KlientInnen offen, sondern auch die der Kooperationspartner. Es erlaubt einen Einblick in die Gedankenwelt des Gegenübers und kann in Verbindung mit einer wertschätzenden Haltung dazu beitragen, die jeweiligen Rollen, Aufgaben, Methoden und Sichtweisen offenzulegen. Neben dem Informationsaustausch über die KlientInnen bildet damit die Kommunikation über die unterschiedlichen Berufsfelder ebenfalls einen wichtigen Aspekt im Beziehungsaufbau. Transparenz bedeutet jedoch auch sich über die eigenen Grenzen und Ressourcen bewusst zu sein, die eigenen Intentionen offenzulegen und innere Konflikte zu thematisieren. Stopp geht davon aus, dass verdeckte Schuldzuweisungen, unklare Absichten und das Einbringen persönlicher Themen zu ungelösten Konflikten führe, die das Engagement zur Zusammenarbeit wesentlich hemme.¹²⁰ Es bedarf demnach viel Mut und Toleranz des Kooperationspartners die eigenen Unsicherheiten und Absichten anzusprechen. Sind MitarbeiterInnen der ambulanten Einzelfallhilfe bereit, einen Schritt in diese Richtung zu

¹¹⁵ Vgl. Knauer: Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen, S. 50.

¹¹⁶ Vgl. Hasemann: Modelle von Maßnahmen und Kooperation, S. 29.

¹¹⁷ Vgl. Stopp, A. (2001): *Erziehungshilfe und Schule: Konkurrenz oder Kooperation*, in: Deinet (Hrsg.): *Kooperation von Jugendhilfe und Schule*, S. 87.

¹¹⁸ Vgl. Gahleitner/ Homfeldt: *Schulabsentismus*, S. 203.

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 201.

¹²⁰ Vgl. Stopp: *Erziehungshilfe und Schule*, S. 93.

wagen, kann davon ausgegangen werden, dass auch LehrerInnen leichter in diesen Prozess gelangen.

Zielorientierung

Wie bereits in den Ausführungen zum System der Schule und der ambulanten Einzelfallhilfe deutlich wurde, unterscheiden sich beide in den jeweiligen Ebenen stark voneinander. Ein unterschiedliches Professionsverständnis, Begrifflichkeiten und Arbeitsweisen führen zu Widersprüchen, die die Unterschiedlichkeit betonen. Umso wichtiger ist es deshalb nach Gemeinsamkeiten zu suchen, die als verbindendes Element wahrgenommen werden. Die Arbeit an einem gemeinsamen Ziel kann deshalb als äußerst sinnstiftend angesehen werden und bildet im Grunde den Kern und Grund einer jeden Kooperation laut Definition. Es gelte dabei Schnittmengen zu finden, Vorteile für beide Parteien daraus zu erkennen und die Ressourcen zu bündeln, um so ein bestmögliches Ergebnis zu erzielen¹²¹. In diesem Prozess der Zielorientierung und Zielfokussierung sei Transparenz ebenfalls enorm relevant.¹²² Die Kooperationspartner sollten dazu alle Beteiligten miteinbeziehen, die jeweiligen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten klären und eindeutige Ziele formulieren, die anhand gewisser Indikatoren überprüft werden können, um ein Erreichen, bzw. Nicht-Erreichen des Ziels einheitlich identifizieren zu können. Klare, transparente Ziele und deren konsequente Verfolgung von allen Beteiligten, bilden damit einen weiteren Aspekt einer gelingenden Kooperation.

Ressourcenorientierung

Wie bereits schon in den Handlungsgrundlagen der ambulanten Einzelfallhilfe deutlich wurde, ist die Ressourcenorientierung ein bedeutsamer Teil der Profession. Der Stellenwert der Kommunikationsstrukturen ist zudem in den genannten Wirkfaktoren deutlich. So wurde die Wertschätzung und Zielorientierung bei der Nutzung bisheriger Ressourcen sowie die Transparenz der eigenen verfügbaren Ressourcen thematisiert. Den Blick auf Potenziale und Ausnahmen zu richten, bildet damit nicht nur eine Methode der Sozialpädagogik, sondern ein Element welches in einer Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und BetreuerInnen wichtig erscheint, um das gemeinsame Ziel zu erreichen. Durch die Nutzung verschiedener Ressourcen und deren Anerkennung kann ein angemessenes Kosten-Nutzen-Verhältnis für alle Parteien aufrecht erhalten werden, welches sich förderlich auf die Bereitschaft zur Kooperation auswirken kann.

¹²¹ Vgl. Deinet: Sozialräumliche Verbindung, S. 16.

¹²² Vgl. Deinet, U. (2001b): *Strukturen in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule*, in: Deinet (Hrsg.): *Kooperation von Jugendhilfe und Schule*, S. 206.

2.5 Zwischenfazit

Betrachtet man die vorangegangenen Ausführungen zusammenfassend und im Hinblick auf die Hypothese, dass Kommunikation das tragende Element von Kooperation bilde, so wird folgendes deutlich:

1. Theorien zu Merkmalen von Kooperation beruhen auf Kommunikation als Hauptelement.

Sowohl Autoren wie Thimm und Dutka als auch Ministerien wie das Kultusministerium der Sonderpädagogischen Individualhilfen betonen die Prägnanz von Kommunikation im Kooperationsprozess. Kommunikation wird eine zentrale Stellung eingeräumt, die als wesentliches Kriterium die Zusammenarbeit bestimmt.

2. Unterschiede in den Systemen können mittels Interaktion transparent gemacht werden.

Die Darstellung der Systemstrukturen von Schule und ambulanter Einzelfallhilfe verdeutlichen ebenfalls die Relevanz von Kommunikation. Zwangsläufig ergeben sich aufgrund der Divergenzen und Disparitäten Widersprüche, die einerseits durch das direkte Erleben und Handeln, aber auch durch einen Austausch darüber offengelegt werden können.

3. EMPIRISCHE ERHEBUNG

Das Zwischenfazit zeigte auf, dass die theoretischen Darlegungen bislang die eingangs gestellte Hypothese bekräftigen. Ziel dieses Kapitels ist es nun diese Aussagen und Darlegungen einer Überprüfung mittels qualitativer Forschung zu unterziehen. Dazu werden im Folgenden das Forschungsdesign und deren Methoden vorgestellt. Es schließen sich zur Einordnung in den Kontext Fallbeschreibungen der InterviewpartnerInnen und deren Aussagen in den jeweiligen Wirkfaktor-Kategorien an. Zu guter letzt münden die Ergebnisse in einer Konklusion der theoretischen und empirischen Analysen in Kapitel 4.

3.1 Forschungsstand

Der Forschungsstand bezüglich einer Zusammenarbeit von Schulen und ambulanten Einzelfallhilfen ist momentan sehr gering ausgeprägt. Die Recherche in verschiedenen Literaturdatenbanken ergab keine Treffer bezüglich dieser Thematik, als auch Forschungen, die sich auf eine Zusammenarbeit von Schulen mit anderen Institutionen

beziehen, konnten nur wenige identifiziert werden. Trotz der derzeitigen Brisanz dieses Themas werden häufig nur der Leistungs- und Entwicklungsstand der Schulen und derer SchülerInnen eruiert.

In Modellversuchen dagegen werden neue Fokusse gesetzt, sodass eine Auswertung von sieben Modellversuchen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, sich mit der Frage auseinandersetzte, wie mit den Problemen von Verhaltensstörungen und –schwierigkeiten von SchülerInnen in der Schule umgegangen wird.¹²³ Dabei wurde ebenfalls die professionsübergreifende Zusammenarbeit untersucht. Es zeigte sich, dass der Umgang mit Konflikten einen wesentlichen Teil der Kooperation bildet. Anstoß dieser Spannungen bereiten häufig politische, weltanschauliche oder schichtenspezifische Unterschiede sowie differente Erziehungsstile und –ziele. Die Erwartungen an das Gegenüber, sein Verhalten, seine Sichtweisen und Aufgaben widersprechen der Realität und verursachen Konflikte. Sowohl der Aspekt der Vorurteile und Wünsche, als auch die geringe Transparenz von Informationen führten in dieser Untersuchung zu Schwierigkeiten. Wesentlich zum Erfolg einer Zusammenarbeit tragen nach Ansicht der Autoren Aus- und Fortbildungen bei, die das Professionsverständnis der Partner offenlegen und den Blick für neue/andere Methoden öffnen.

Ebenfalls das Projekt „Lehrer/innen beraten Lehrer/innen“ beschäftigt sich mit der Integration verhaltensauffälliger Kinder und untersucht dabei die Kooperation zwischen Grund-, bzw. HauptschullehrerInnen (GHS-LehrerInnen) und SonderschullehrerInnen.¹²⁴ Letztere sollen im Umgang mit diesen Kindern beraten, unterstützen und ggf. weitere Möglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe offenlegen, um eine bestmögliche Förderung zu erreichen. Durch die Kooperation stellen sich insbesondere bei GHS-LehrerInnen „Befindlichkeitsverbesserungen, Beziehungsverbesserungen zwischen GHS-Lehrern und Schülern, Eltern bzw. Familien und Sozialpädagogen des Jugendamts, Wissens-, Blickwinkel-, Kompetenzerweiterungen sowie Haltungs- bzw. Einstellungsveränderungen bei GHS-Lehrern vor allem gegenüber Sozialpädagogen und Jugendamt als Institution“¹²⁵ ein. Als außerordentlich förderlich werden dabei die Ansprechbarkeit, Diagnostik und geleistete Hilfestellungen angesehen. Nachteilig wirken sich dagegen negativ bewertete Handlungen der GHS-LehrerInnen im Umgang mit den SchülerInnen aus. Eine adäquate Formulierung von Kritik, bzw. eine angemessene Kommunikation hätte die Bereitschaft der Beteiligten wesentlich erhöht.

¹²³ Vgl. Hasemann: Modelle von Maßnahmen und Kooperation, S. 266.

¹²⁴ Vgl. Baur: Kooperation Jugendhilfe und Schule, S. 84.

¹²⁵ Ebd., S. 203.

Wie die Ausführungen zeigen, ist die Kooperation von Schulen mit anderen Institutionen und insbesondere der ambulanten Einzelfallhilfe noch relativ unbeleuchtet und gibt kein umfassendes empirisches Bild darüber, welche Faktoren fördernd und hemmend wirken. Hier scheint die Forschung noch relativ am Anfang zu stehen. Um dem entgegenzuwirken, wurde im Rahmen dieser Arbeit eine kleine empirische Untersuchung durchgeführt, deren Fragestellung und Design im Folgenden vorgestellt werden.

3.2 Fragestellung

Die Problematik liegt darin, dass zwei vollkommen unterschiedliche Systeme und Berufsfelder aufeinander treffen. Ambulante EinzelfallhelferInnen bewegen sich in einem Feld, in denen völlig andere Strukturen, Aufgaben und Arbeitsweisen vorherrschen, als in der Schule. Gleichzeitig steigen die Anforderungen der Lehrerschaft durch den Inklusionsvertrag sich mit verhaltensauffälligen Kindern auseinanderzusetzen, Kraft und Zeit zu investieren, den Rest der Klasse im Blick zu behalten und den curricularen Vorgaben gerecht zu werden. Für beide Seiten gestaltet sich die Auseinandersetzung mit der anderen Profession, als auch die Ansprüche an das eigene Tätigkeitsfeld, als besonders schwierig. Die Herausforderung besteht darin, beide Systeme zusammenzubringen und zu einer gut funktionierenden Kooperation zu vereinigen, um bestmögliche Hilfestellung für KlientInnen zu leisten. Ziel dieser Untersuchung ist es daher, herauszufinden, welche der bereits angeführten Wirkfaktoren besonders fördernd oder hemmend für eine Zusammenarbeit sind. Dabei soll die Hypothese überprüft werden, ob eine wertschätzende, transparente, ziel- und ressourcenorientierte Kommunikation das tragende Element einer guten Kooperation bildet.

3.3 Forschungsdesign

3.3.1 Leitfaden-Interview

Das Leitfaden-Interview gehört zu den halbstandardisierten Verfahren, welches aufgrund seiner Begrenzung auf eine Problematik und gleichzeitigen Offenheit für individuelle Perspektiven für diese Untersuchung gewählt wurde. Die Befragten, sowohl BetreuerInnen als auch LehrerInnen, dienen als Experten für ihr Handlungsfeld, da sie den beschriebenen Prozess der Schulbegleitung selbst miterlebt haben. Dabei soll in begrenzter Zeit mit einer spezifischen Konzentration auf ein Element Zugang zu den subjektiven Erfahrungsweisen ermöglicht werden, ohne die gesamte Lebensgeschichte des Einzelnen zu ermitteln.¹²⁶ Der Leitfaden dient dabei der Fokussierung auf fördernde

¹²⁶ Vgl. Flick, U. (2012): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, S. 219.

und hemmende Kriterien einer Kooperation, anhand der ausgearbeiteten theoretischen Wirkfaktoren sowie der Überprüfung der Hypothese, dass Kommunikation das Kernelement einer gelingenden Zusammenarbeit bilde.

3.3.2 Thematisches Kodieren

Zur Analyse der Daten wurde das Verfahren des thematischen Kodierens in Anlehnung an Strauss verwendet. Dabei werden unterschiedliche soziale Gruppen über ein Problem befragt und deren heterogenen Sichtweisen offengelegt.¹²⁷ Durch die Vorgabe von Themenkomplexen wie es mittels der Wirkfaktoren in dieser Untersuchung erfolgte, sind die Aussagen der BetreuerInnen und LehrerInnen miteinander vergleichbar und geben Aufschluss über die erlebten Realitäten von beiden Seiten. Um diese in der Arbeit darzustellen, wurden zunächst kurze Fallbeschreibungen der Interviewpartner angefertigt. Neben der Festlegung eines Mottos und der knappen Darstellung des Interviewten, werden die zentral angesprochenen Themen dargelegt und anschließend die jeweiligen Aussagen in den befragten Kategorien bei beiden Berufsgruppen verglichen. Dazu wurde das Textmaterial nach Bedingungen, Interaktion zwischen den Handelnden, Strategien und Umgangsweisen sowie Konsequenzen untersucht.¹²⁸

3.3.3 Durchführung

3.3.3.1 Vorbereitungen zur Gewinnung von Interviewpartnern

Zur Gewinnung von Interviewpartnern wurden zunächst 28 schulische Einrichtungen in 2 Landkreisen in Sachsen-Anhalt angeschrieben. Es wurde ein thematisches Schreiben verfasst, in dem die Problematiken bezüglich des Inklusionsvertrages und der Zusammenarbeit beider Systeme angesprochen wurde. Anschließend wurde das Forschungsvorhaben näher erläutert, Zweck und Sinn der Untersuchung vorgestellt sowie die Rahmenbedingungen zu Zeitaufwand, Anonymisierung der Daten* und Aufzeichnung der Gespräche dargelegt. Begleitend wurde ein Anschreiben an die Schulleitungen verfasst, welches persönliche Informationen und die Bitte um Mitarbeit enthielt (Kap. 10, S. 88). Von 28 Schulen meldeten sich vier per Mail und vier telefonisch zurück. Unter den telefonischen Rückrufen war eine persönliche Absage der Schulleitung zu verzeichnen, da bis dato an dieser Schule keine ambulante Betreuung erfolgte. Im zweiten Telefonat teilte die Sekretärin mit, dass zunächst ein Antrag auf Forschung gestellt werden müsse, um dieses Vorhaben zu realisieren. Der Antrag wurde daraufhin unverzüglich per Mail

¹²⁷ Vgl. ebd., S. 402.

¹²⁸ Vgl. Ebd. S. 403.

* Kennzeichnung anonymisierte Daten

zugestellt. Die telefonischen Antworten der beiden anderen Schulen erfolgten erst sehr spät, ca. eineinhalb Monate nach Anschreiben, sodass die Untersuchung fast abgeschlossen war. Alle vier Antworten per Mail waren Zusagen zu einem Gesprächstermin und konnten zeitnah telefonisch vereinbart werden. Bei der Gewinnung von BetreuerInnen konnte auf KollegInnen zurückgegriffen werden. Es handelt sich dabei um einen freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe in einer Rechtsform der GmbH. Der Träger zählt mit einer Mitarbeiterzahl von unter 100 zu den Kleinunternehmen, ist in Sachsen und Sachsen-Anhalt vertreten und wird in dieser Arbeit unter dem Namen „MenschensKinder“* geführt. Von elf möglichen Interviewpartnern meldeten sich vier auf eine Anfrage per Mail zurück. Aufgrund der ausreichenden Zahl von InterviewpartnerInnen wurde auf eine Suche in anderen Teams oder Unternehmen verzichtet.

3.3.3.2 Pretest

Zur Prüfung des Gesprächsleitfadens wurde ein Pretest mit einer Betreuerin durchgeführt. Diese Person galt als besonders geeignet, da sie zuvor Lehrerin eines Gymnasiums und nun seit mehreren Monaten als Betreuerin im System der Schule tätig ist. Somit war es ihr möglich den Leitfaden aus beiden Perspektiven zu betrachten. Kleine Schwächen in der Formulierung als auch die Ergänzung einer Frage konnten vorgenommen werden. Während im Pretest die Beantwortung der ersten Frage nach den Rahmenbedingungen der Einrichtung leicht beantwortet werden konnte, zeigte diese sich in allen anderen Befragungen mit BetreuerInnen als besonders herausfordernd, da jene häufig nicht auf die eigene Einrichtung bezogen wurden. Es mussten daher detaillierte Fragen zu zeitlichen und räumlichen Ressourcen, Entscheidungsprozessen, Vorbereitungen auf das Kind und die Kooperation gestellt werden, um annähernd Daten darüber zu gewinnen.

3.3.3.3 Datenquellen

Die Auswahl der InterviewpartnerInnen erfolgte nach gewissen Kriterien. Bei BetreuerInnen wurde darauf geachtet, eine angemessene Verteilung bezüglich Berufserfahrung, durchgeführter Schulbegleitungen und Funktionen im Unternehmen zu erreichen. Demnach wurden eine Berufseinsteigerin, eine erfahrene ambulante Betreuerin und eine Koordinatorin, die stetig Gespräche mit BetreuerInnen zur Reflexion führt sowie eigene Schulbegleitungen durchgeführt hat, befragt. Im Bereich der Schule waren fünf InterviewpartnerInnen zur Auswahl. Aus Zeitgründen wurde kein Antrag auf Forschung in der jeweiligen Schule gestellt, sodass weitere vier verblieben. Darunter waren zwei

Schulleitungen, eine Förderschullehrerin und eine Fachlehrerin. Bereits im Telefonat wurde deutlich, dass die Förderschullehrerin die Schulbegleitung initiiert hatte und eine hohe Motivation zur Zusammenarbeit zwischen den Institutionen vorlag. Des Weiteren bestand aus eigener Einzelfallarbeit eine gewisse Nähe zur Förderschullehrerin, die der Objektivität der Untersuchung hinderlich gewesen wäre. Daher wurde sich gegen ein Interview mit ihr entschieden, um neue Erkenntnisse aus den anderen Interviews zu generieren. Es wurden damit Interviews mit Schulleitungen der Sekundar- und Förderschule sowie einer Fachlehrerin an einer Sekundarschule durchgeführt. Die aufgezeichneten Gespräche liegen in der Originalfassung auf DVD sowie transkribiert gedruckt vor. Die gesamten Tonaufnahmen, die Datenträger und Gesprächstexte werden nach Fertigstellung und Bewertung der Arbeit gelöscht.

3.3.3.4 Interview und Analyse

Das Interview fand in den Räumen der jeweiligen Einrichtung oder Schule der Interviewpartner statt, hatte einen Umfang von ca. 30 Minuten und wurde mithilfe eines Tonbandes aufgezeichnet. Nach einer kurzen Einführung zum Ablauf und des erneuten Hinweises auf die Anonymisierung der Daten folgten Fragen zur Person und zum Klientel. Abgefragt wurden dabei Schulform, Dienstzeit, Ausbildung, Fächerkombination und/oder Funktion sowie Altersangaben, Diagnose und Zeitraum der Betreuung der Klientel. Das Interview begann mit einer Einstiegsfrage zum Thema Kooperation, derer sich die spezifischen Fragen bezüglich der Themenkomplexe Rahmenbedingungen, Kommunikationsstrukturen, Erwartungen, Motivation, Kenntnis des anderen Systems und Berufsidentität/Rolle anschloss. Der gesamte Leitfaden ist im Anhang (Kap. 10, S. 90) verfügbar. Alle Themenkomplexe zielten dabei auf folgende Hauptfragen ab:

1. Welche Faktoren wirken fördernd oder hemmend in der Zusammenarbeit?
2. Was können Mitarbeiter der ambulanten Einzelfallhilfe tun, um die Kooperation zu verbessern?

Auf eine Beobachtung der Körpersprache, Stil, Wortwahl und Mimik wurde aus Gründen der gewählten Analysemethode des thematischen Kodierens verzichtet. Alle sieben Gespräche (sechs + einen Pretest) wurden aufgezeichnet und bis auf den Pretest transkribiert. Dabei wurden die Transkriptionsregeln nach Drew¹²⁹ angewendet und der Text vom Dialekt bereinigt. Es entstand Textmaterial im Umfang von 126 Din A4 Seiten, dabei umfasste ein einzelnes Interview zwischen 14 und 26 Seiten. Das Textmaterial

¹²⁹ Vgl. Drew, P. (1995): *Conversation Analysis*, in: Smith, u.a. (Hrsg.): *Rethinking Methods in Psychology*, S. 78, zit.n. Flick: *Qualitative Sozialforschung*, S. 381.

wurde nach Standards des thematischen Kodierens ausgewertet und anschließend vergleichend betrachtet.

3.3.4 Methodenkritik

Bei der Entscheidung über das gewählte Forschungsdesign musste zwischen aussagekräftigen Ergebnissen und im Rahmen dieser Arbeit bearbeitbaren Methoden balanciert werden. Aufgrund dessen ergab sich eine qualitative Erhebung mit einem kurzen Fragebogen und der Analyse mittels thematischer Kodierung. Damit einher gehen Schwächen und Fehler, die hier angesprochen werden sollen.

Kritisch zu betrachten ist zunächst die Anzahl und Auswahl der Interviewpartner. Eine Stichprobe von 6 Befragten ist sehr klein und kann nicht als repräsentativ gelten. Ebenfalls erfolgte keine ausreichende Entscheidung gegenüber Vielfalt oder Heterogenität der Interviewpartner, sodass kein spezifiziertes Sampling erfolgte. Es ergab sich dadurch eine nachteilige Verteilung der Untersuchungspersonen. Alle befragten Personen waren weiblich, die Betreuerinnen bewegten sich im Bereich der jungen Erwachsenen (23-35 Jahre) während die Lehrerinnen bereits das mittlere Alter (47-59 Jahre) erreicht hatten. Gleichwohl waren die zu untersuchenden Schulformen und Jugendhilfeträger relativ homogen, sodass lediglich Sekundar- und Förderschulen sowie Mitarbeiter eines Trägers vertreten waren.

Des Weiteren wurde mithilfe der vorhandenen Wirkfaktoren/Kategorien die Thematik eingegrenzt. Diese Vorstrukturierung birgt zweierlei Schwierigkeiten in sich. Zum einen ist wie bereits angeführt der derzeitige Forschungsstand bezüglich dieser Thematik noch sehr gering ausgeprägt. Es ist mitunter noch nicht hinreichend eruiert, inwiefern ausschließlich die angeführten Wirkfaktoren und vor allem in welchem Maße diese die Kooperationsbereitschaft beeinflussen. Zum anderen konnten die Befragten durch die Eingrenzung auf diese Wirkfaktoren im Interview selbst keinen Schwerpunkt legen. Sie hatten nur geringfügig die Möglichkeit weitere Wirkfaktoren anzuführen und so neue Erkenntnisse zu generieren. Die Fragen setzten damit einen starken Fokus und ließen kaum Raum für eine weitreichende Informationssammlung. So wurde kein breites Spektrum abgefragt, sondern eher darauf geachtet tiefergehende Informationen zu erheben. Die Schwierigkeit der vorgefertigten Kategorien setzte sich in der Analyse des Datenmaterials fort. Durch die stringente Konzentration darauf wurden zusätzliche Aussagen oder Anmerkungen außer Acht gelassen und fanden keinerlei Betrachtung in der Analyse. Das bedeutet, dass wenige Erkenntnisse außerhalb dieser Kategorien in dieser Arbeit Beachtung finden werden.

Ein weiterer Kritikpunkt kann in der Messbarkeit der Variablen gesehen werden. Erwartungen, Verständnis, Wertschätzung, berufliche Identität etc. sind schwer zu fassende Begrifflichkeiten und unterliegen in dieser Arbeit keinen messbaren Kriterien. Die Einschätzung darüber erfolgte lediglich aufgrund der subjektiven Sichtweisen der Befragten. Ritscher bekräftigt allerdings eine solche Vorgehensweise:

„Jede Beobachtung/ Beschreibung/ Erkenntnis erfolgt immer in Rahmen eines Beobachtungs- und Beschreibungssystems, dessen Teil die Beobachterin/ Beschreiberin selbst ist. Deshalb ist eine objektive, eine von der entsprechend tätigen Person unabhängige Beobachtung/ Beschreibung/ Erkenntnis nicht möglich. Wir können uns nicht aus den Beziehungen herauskatapultieren, über die wir Aussagen machen wollen.“¹³⁰

Demnach ist es nur folgerichtig von den Bewertungen der Befragten auszugehen und keine objektive, wissenschaftliche Betrachtung dessen abzugeben. Letzten Endes sind es nämlich die Betroffenen selbst, also LehrerInnen und BetreuerInnen, die mit diesen Wahrnehmungen umgehen müssen, sich nicht aus diesen Systemen lösen können und versuchen müssen, dafür Lösungsstrategien zu entwickeln. Das subjektive Erleben und Empfinden als Ausgangspunkt beinhaltet damit zwar das Risiko der Verzerrung, jedoch auch die Chance an der täglichen Realität der Interviewpartner ansetzen zu können. Denn prinzipiell wird trotz dieser kritischen Anmerkungen die Qualität des vorhandenen Datenmaterials nicht in Frage gestellt.

3.4 Ergebnisse

In der Analyse der Ergebnisse wurden Unstimmigkeiten bezüglich theoretischer Begrifflichkeiten und praktischer Verwendung deutlich. Während in der wissenschaftlichen Literatur Pädagogik die theoretische und praktische Lehre von Bildung und Erziehung darstellt, wurden in den Interviews Pädagogik und Erziehung synonym verwendet. Sowohl BetreuerInnen (nachfolgend mit B gekennzeichnet) und LehrerInnen (nachfolgend mit L gekennzeichnet) verstehen unter diesen Begrifflichkeiten das Stellen von Anforderungen an gesellschaftlich akzeptiertes Verhalten. Dazu gehöre Ermahnung, Maßregelung und das Aufzeigen von Konsequenzen. Während LehrerInnen dies als einen Teil der ambulanten BetreuerInnen begreifen, negieren jene diesen Part und interpretieren ihn als Missachtung von Partizipation und Entscheidungsmöglichkeiten für KlientInnen. An diesem Beispiel wird erneut ersichtlich welche Macht Begrifflichkeiten zu Teil wird. Es soll nun darauf hingewiesen werden, dass keine Korrektur der Aussagen zugunsten

¹³⁰ Ritscher: Soziale Arbeit, S. 33.

wissenschaftlich abgrenzbarer Definitionen stattfand, sondern sich der Sprache und dem Verständnis der InterviewpartnerInnen bedient wurde.

3.4.1 Fallbeschreibungen

B1: *„LehrerInnen als Kooperationspartner sind auch Arbeitskollegen.“*

Die Interviewpartnerin ist 23 Jahre alt und hat ein abgeschlossenes Studium der Kindheitswissenschaften. Seit über 2 Jahren arbeitet sie als Berufseinsteigerin im Feld der ambulanten Einzelfallhilfen und betreut seit diesem Tag Georg*, 10 Jahre mit der Diagnose des frühkindlichen Autismus. Georg* besuchte zunächst eine „Förderschule Lernen“ und wechselte nach der ersten Klasse auf eine Schule für Kinder mit geistiger Behinderung. Er wird in einem recht hohen Stundenumfang von 30 Stunden pro Woche betreut, dessen Großteil für die Schulbegleitung verwendet wird. Für die Interviewpartnerin bedeutet Kooperation zunächst Austausch mit LehrerInnen insbesondere über Sicht-, Arbeitsweisen und Ziele. Immer wieder werden in diesem Zusammenhang Gleichberechtigung, Akzeptanz und Wertschätzung als relevante Schlüsselfaktoren genannt. Besonders prägnant schildert die Interviewpartnerin Diskrepanzen zwischen Integration und Abgrenzung, die sich durch ein kollegiales Verhältnis ergeben. Sie beschreibt, dass durch den hohen Stundenumfang und häufigen Kontakt LehrerInnen ebenfalls ArbeitskollegInnen seien, was bedeutet, jene umfassend zu unterstützen und in ihren Wünschen und Bedürfnissen ernst zu nehmen. Gleichzeitig bilden diese Erwartungen ein Spannungsfeld mit den Erwartungen des Trägers. Einerseits sei es für eine Kooperation notwendig sich in das System Schule zu integrieren. Das bedeutet in Teilen deren Erwartungen an erzieherische Maßnahmen und der Übernahme von anderen Aufgabenbereichen gerecht zu werden und über den Arbeitskontext hinaus, eine persönliche Ebene zu gestalten, die ein respektvolles, gleichberechtigtes Miteinander schafft. Andererseits erfordere die Tätigkeit der Schulbegleitung auch eine Abgrenzung, um dem Auftrag und der Arbeitsweise des Trägers gerecht werden zu können, welches als unkollegiales Verhalten auf Seiten der Lehrerschaft gewertet wird und die Bereitschaft und das Verständnis zur Zusammenarbeit senken kann. Für die Interviewpartnerin bedeutet daher Kooperation in der Schule einen Spagat zwischen der Integration als Arbeitskollege und professionsrelevanter Abgrenzung.

B2: *„Kooperation ist gekennzeichnet durch reflexive Gespräche.“*

Die Interviewpartnerin ist 35 Jahre alt und hat eine Ausbildung zur Kinderkrankenschwester und ein Studium der Kindheitswissenschaften abgeschlossen. In

ihrer 4-jährigen Funktion als Betreuerin besaß sie bereits einen Fall in der Schulbegleitung. Die Interviewpartnerin übernahm die Aufgabe, seit Frühjahr 2013 den 11-jährigen Moritz* zu betreuen, der sich schon seit längerem in einer Maßnahme befindet. Moritz* hat einen Asperger-Autismus diagnostiziert und besucht die 5. Klasse einer Sekundarschule. Für die Interviewpartnerin ist Kooperation in der Schule vor allem durch viele Gespräche gekennzeichnet, die mit einem hohen Zeitaufwand verbunden sind. Dafür bedarf es sowohl der Bereitschaft, Motivation und Ansprechbarkeit von BetreuerInnen, aber vor allem auch von LehrerInnen, denen eine große Wertschätzung entgegengebracht wird. Zentral im gesamten Interview beleuchtet die Interviewpartnerin den Aspekt reflexiver Gespräche. Dies nehme einen besonderen Stellenwert ein, um die eigene Rolle und Aufgabe von den Aufgaben und Arbeitsweisen der LehrerInnen abgrenzen zu können. In Reflexion mit sich selbst, der Lehrerin und der Koordinatorin werde ein Blick- und Perspektivenwechsel ermöglicht sowie Verhaltensweisen des Klienten und Situationen nachbesprochen und ausgewertet. Jener Prozess, der häufig und immer wieder geführt werden müsse, ermögliche eine gute Zusammenarbeit und das Verständnis und die Bereitschaft zu Mehrarbeit auf Seiten der Lehrerschaft.

B3: „Kooperation besteht aus Kompromissen“

Die Interviewpartnerin ist 28 Jahre alt und schloss zwei Ausbildungen, einmal zur Heilerziehungspflegerin und anschließend zur Heilpädagogin ab. Sie fungiert seit ca. 3 Jahren in dem Feld der ambulanten Einzelfallhilfen und hat neben Betreuungen und Schulbegleitungen schon mehrere Fälle koordiniert. Des Weiteren ist die junge Frau Fachbereichsleiterin einer Einrichtung. Im Interview berichtet sie über ihre bereits abgeschlossene Betreuung mit Dörthe, 11 Jahre, Schülerin der 5. Klasse der Sekundarschule mit einer Asperger-Autismusstörung. Zunächst wird Kooperation als die Arbeit an einem gemeinsamen Ziel definiert. Die Fokussierung dessen und damit einhergehende Arbeitsteilung sei ein verbindendes Element, welches Vertrauen herstelle und das Engagement steigern. Zentral im Interview zeigt sich das Verständnis für die Lehrerschaft. Die Interviewte berichtet über den Druck und die Herausforderungen der LehrerInnen, die zu Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit führen können. Wichtig sei es jedoch, Verständnis zu signalisieren, die professionelle Distanz zu wahren und Kompromisse eingehen zu können. Zusammen arbeiten bedeute, einen Mittelweg zu finden, da Kooperation aus Geben und Nehmen bestehe. Indirekt werden dagegen nur die Spannungen zwischen Rollenkonformität und Integration ins System Schule thematisiert. Zwar scheinen diese Herausforderungen zu bestehen, werden jedoch weniger als Belastung im schulischen Kontext begriffen.

L1: „Kooperation besteht aus der gemeinsamen Arbeit an einer Sache“

Die Interviewpartnerin ist 47 Jahre alt und Lehrerin einer Sekundarschule. Sie unterrichtet Mathe, Kunst und Physik und leitet ebenfalls ein Projekt in diesem Rahmen. Als Klassenleiterin beschulte sie Katharina* die als Asperger-Autistin diagnostiziert war. Das Mädchen erhielt vier Jahre lang Schulbegleitung und wurde zwischen 16 und 20 Stunden pro Woche im schulischen Kontext betreut. L1 versteht unter Kooperation Hilfe, Unterstützung und Informationsaustausch. Die Interviewpartnerin erhoffte sich durch eine Schulbegleitung zunächst Entlastung, um den Anforderungen des Kindes und gleichzeitig der Klasse gerecht werden zu können. Dazu bedürfte es sowohl Informationen über das Krankheitsbild und gesetzliche Grundlagen als auch die gemeinsame Arbeit an Zielen. Im Interview steht die Wahrnehmung als ein Team im Fokus, welches gemeinsam Ideen und Ziele entwickelt, um so bestmögliche Erfolge zu erreichen. Dabei sei es wichtig, die Meinungen, Sicht- und Arbeitsweisen des Gegenübers zu akzeptieren und gegebenenfalls in den Prozess mit einzubeziehen. Nach dem Motto „Gemeinsam sind wir stark“ konnten so Probleme und Schwierigkeiten mit der Schülerin, als auch mit dem Kollegium und der Schulleitung bewältigt werden. Ergebnis dessen waren laut L1 eine hervorragende Zusammenarbeit und ein in Teilen freundschaftliches Verhältnis miteinander.

L2: „Kooperation bedeutet einen stetigen Austausch“

Die Interviewpartnerin ist 49 Jahre alt und Schulleiterin einer Förderschule für Lernbehinderte. Auch unterrichtet sie die Fächer Kunst, Deutsch und Physik. Neben einigen Weiterbildungen, z.B. im Bereich der Jugendhilfe, engagiert sich die Interviewpartnerin in verschiedenen Projekten und ist deshalb die Arbeit mit unterschiedlichen Professionen und Kooperationen gewöhnt. Sie berichtet im Interview von mehreren erlebten Schulbegleitungen, sowohl in der eigenen als auch in anderen Klassen. Unter Kooperation versteht L2 vor allem die Bündelung mehrerer Kräfte, die einen größeren Effekt haben, als einzelne Personen dies bewirken könnten. Um solche Effekte, bzw. Erfolge zu erzielen sei es jedoch notwendig, miteinander zu reden und konkrete Absprachen zu treffen. L2 erlebt Kooperation als besonders gewinnbringend, wenn sich über Vorgehensweisen und Ziele ausgetauscht wird, Aufgabenbereiche definiert und deren Erfüllung kontrolliert wird. Neben der Kommunikation über Ziele wird stetig der Wunsch nach Ehrlichkeit, Flexibilität, Kontinuität und Verständnis im Rahmen einer Betreuung deutlich. Diese Eigenschaften erhoffte sich die Interviewpartnerin nicht nur von BetreuerInnen, sondern auch von LehrerInnen, um bestmöglich miteinander arbeiten zu können.

L3: „Kooperation wird durch Veränderungen und Erfolge sinnstiftend“

Die Interviewpartnerin ist 59 Jahre alt, Leiterin einer Sekundarschule und unterrichtet zudem im Fach Chemie. Betreut wurde in einem Zeitraum von ca. einem Jahr Kevin*, 14 Jahre mit einer Autismus-Störung. In jenem Abschnitt fand ein BetreuerInnenwechsel statt, der sich jedoch aus der Wahrnehmung der Schulleitung weniger auf die Zusammenarbeit oder die Begleitung mit dem Kind auswirkte. Für L3 sind in Zusammenhang mit Kooperation insbesondere Informationen und Transparenz wichtig, welches ihr in der erlebten Schulbegleitung eklatant gefehlt habe. Vollkommen unverständlich sei sowohl das Wesen der Jugendhilfe als das der Betreuung und der Klientel. Zu Irritationen führten die Arbeitsweisen der BetreuerInnen als auch die nicht wahrnehmbaren Erfolge solch einer Begleitung. L3 hatte sich Entlastung und einen leichteren Umgang mit dem Kind erhofft. Stattdessen fehlte es an Verständnis für die eigene Person, vereinbarten Zielen und Informationen. Dadurch seien keine Veränderungen oder Erfolge sichtbar geworden, sodass die Kooperation scheiterte. Gleichzeitig endeten die Schulbegleitung und auch die Unterrichtung des Schülers an dieser Schule.

3.4.2 Auswertung anhand der Wirkfaktoren

3.4.2.1 Vorurteile und Erwartungen/Wünsche

Erwartungen oder Wünsche waren für B1 zu Beginn der Schulbegleitung überhaupt nicht präsent, da zunächst die Auseinandersetzung mit dem eigenen Tätigkeitsfeld im Vordergrund stand. B1 bezeichnet jedoch die Zusammenarbeit in der ersten Schule als „nicht so gut“ und erwartete sich deshalb nach dem Schulwechsel ihres Klienten mehr Verständnis. Dies sollte insbesondere durch eine gute Vorbereitung auf den Fall, Inputveranstaltungen zum Krankheitsbild und Gesprächen bezüglich der Arbeitsweise gelingen. B2 verglich zunächst die ersten Erfahrungen als Schulbegleiterin mit den Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit. Es eröffnete sich ihr ein völlig neuer Blickwinkel auf Schule. Grundsätzlich erhoffte sie sich Offenheit von der Lehrerschaft, rechnete aber auch mit Widerständen, da die ambulante Betreuung für LehrerInnen häufig befremdlich sei. B2 distanzierte sich allerdings stark von solchen Erwartungen, versuchte selbst der Schule offen gegenüber zu treten und auf den Fall vorzubereiten, um nicht unangemessene Hoffnungen zu wecken. Ähnlich wie B2 prägten die Erfahrungen aus der Schulzeit auch die Sichtweisen von B3, insbesondere was die Gestaltung des Unterrichts betraf. Zudem erhoffte sich B3 einen stärkeren Einbezug der Familie in die Zusammenarbeit und eine rein professionelle Beziehung, die keine Thematisierung emotionaler Schwierigkeiten beinhaltete. Um diese Widersprüche aufzulösen, korrigierte

B3 ihr Bild von Schule, akzeptierte die Unterrichtsgestaltung und versuchte Konflikte in Zusammenhang mit ihrer eigenen Tätigkeit mittels Kompromissen und Verständnis für die Probleme der LehrerInnen zu lösen. Um dennoch handlungsfähig zu bleiben, versuchte B3 stetig, auf das gemeinsame Ziel zu fokussieren und Potentiale offenzulegen. Allen BetreuerInnen gemeinsam ist die starke Konzentration auf sich selbst und der Suche nach Lösungen, um mit diesen unerfüllten Erwartungen umzugehen. Sie versuchen mit Mitteln der Kommunikation wie Transparenz, Wertschätzung und Zielorientierung der eigenen Erwartungshaltung nahe zu kommen.

Für LehrerInnen ist es nicht leicht zu beantworten, was sich BetreuerInnen von der Zusammenarbeit erhofft hätten. L1 äußerte, dass es für sie schwierig sei dies einzuschätzen, L2 benötigte dafür einige Minuten Bedenkzeit. Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich bislang wenig bewusst damit auseinandergesetzt wurde. Laut L1 würden sich BetreuerInnen Offenheit, Verständnis und die Bereitschaft für Veränderungen erhoffen. Wichtig sei es, genügend Zeit für Gespräche zur Verfügung zu stellen. Grundsätzlich geht L1 davon aus, dass sich die BegleiterInnen mit diesem Tätigkeitsfeld auskennen und wahrscheinlich schon mehrere Schulbegleitungen erlebt haben. Die Erwartungshaltung der BegleiterInnen sei dementsprechend gering. L2 vermutet, dass sich BetreuerInnen wünschen, dass man auf die Kinder eingehe und auf sie Rücksicht nehme. Des Weiteren ist sie der Ansicht, dass der ambulante Mitarbeiter oder Mitarbeiterin „auch nicht [weiß], was man mit dem machen soll“ und damit auf die Unterstützung und Hilfe der Lehrerschaft angewiesen ist. Beide Interviewpartnerinnen versuchten diesen Erwartungen auch gerecht zu werden. L3 dagegen verfügt über eine genaue Vorstellungskraft hinsichtlich der Erwartungen der BetreuerInnen. Sie hatte das Gefühl, dass sich die Schule mit ihren Strukturen und sie selbst mit ihrer Person und dem Verhalten ändern müsse. Um einen adäquaten Umgang mit dem Schüler zu finden, ließ sie sich darauf ein, bemerkte jedoch schnell die eigenen Grenzen und fehlenden Erfolge, sodass ein Abbruch dieser Strategie stattfand und der Schüler trotz Schulbegleitung als nicht beschulbar an dieser Schule eingestuft wurde.

Befragt man LehrerInnen nach ihren Erwartungen so gleichen sich alle in dem Punkt nach Unterstützung. Alle drei InterviewpartnerInnen versprachen sich von der Zusammenarbeit, „dass der Unterricht relativ störungsfrei weitergeführt werden kann“. Das bedeutet, dass BegleiterInnen bei Problemen, Unverständnis oder sonstigen Hindernissen mit KlientInnen agieren, sodass die Lehrerschaft den Unterricht fließend fortsetzen kann. Einen direkten erzieherischen Auftrag im Sinne der Maßregelung formuliert ausschließlich L2. Aus anderen Aussagen der Interviewten lässt sich jedoch schließen, dass

„Konsequenzen“ für Fehlverhalten erwartet werden und SchulbegleiterInnen „auf die Erziehung einwirken“ müssen. L1 und L2 hätten versucht, ihre Erwartungen mittels Gesprächen deutlich zu machen und Absprachen darüber zu treffen. L3 empfand es als schwierig in Kommunikation mit den BetreuerInnen zu treten. L3 fühlte sich nicht gehört und verstanden, sondern hatte lediglich das Gefühl, den Erwartungen des/der Betreuers/Betreuerin gerecht werden zu müssen. Diese Inkongruenz führte zu starken Frustrationen, die zu einer Ablehnung weiterer Betreuungen führten. Neben Informationen zum Krankheitsbild und dem Umgang damit, erhofften sich L1 und L2 einen starken Austausch. In der gemeinsamen Arbeit und Aufgabenteilung, sollten Bedingungen geschaffen werden, die dem Kind helfen, sich zu orientieren. Für L1 war dabei auch die Information über gesetzliche Grundlagen und Möglichkeiten enorm wichtig. L2 hingegen betont die nötige Kontinuität und Flexibilität, die mit solch einer Begleitung einhergehen müsse. Sie erwarte, dass BetreuerInnen kontinuierlich Absprachen einhalten, genauso flexibel jedoch auf Situationen und Gegebenheiten reagieren können, um ad hoc in der Schule einsatzbereit zu sein. Es wird demnach ein Höchstmaß an Kompetenz verlangt, um den eher gegensätzlichen Eigenschaften - Kontinuität und Flexibilität - gerecht zu werden. Alle drei Interviewpartnerinnen schildern zudem die Angst, in den eigenen Kompetenzen hinterfragt zu werden. Häufig wird diese Befürchtung in Vertretung für andere Kollegen geschildert, die sich durch eine Begleitung im Unterricht „beobachtet, kontrolliert, in seiner Arbeit eingeschränkt“ fühlen. Die mögliche Beobachtung, Beurteilung oder gar Kritik an der eigenen Arbeitsweise und dem Verhalten wird als äußerst unangenehm empfunden und führe bei einigen Lehrern dazu, dass in diesen Fächern keine Begleitung erwünscht sei.

Die Vermutungen darüber, was LehrerInnen sich zu Beginn einer Schulbegleitung erhofft haben können, gleichen sich bei allen drei BetreuerInnen. LehrerInnen versprachen sich insbesondere, dass man Aufgaben von ihnen übernehme, ein „Mini-Lehrer“ sei, so B2, der genauso arbeitet wie LehrerInnen und ein Fürsprecher für deren Bedürfnisse ist. B3 spricht sogar davon, dass man „sie bei dem Kampf stärker unterstützt“ - gegen den Druck durch das Curriculum und die Vergabe von Noten. Die BetreuerInnen sollten Perspektiven zur Entlastung der LehrerInnen aufzeigen, die auf der Grundlage von Gesetzen bestehen. Des Weiteren formuliert B1, dass erwartet wurde, dass man sich stark und in einem hohen Stundenumfang um den Schüler kümmere, sogar nur bereit sei mit einer Begleitung den Klienten zu beschulen. Alle drei InterviewpartnerInnen nahmen hier einen Wunsch nach Entlastung der Lehrerschaft wahr, der nicht durch das eigene Aufgabenfeld befriedigt werden konnte. Ebenfalls die Strategien, mit diesen Erwartungen umzugehen, gleichen sich bei den BetreuerInnen. Insbesondere durch Gespräche, Aufklären über die

eigene Arbeitsweise und das Finden von Mittelwegen, wurde versucht Widersprüche aufzulösen.

Wie sich zeigt decken sich die Vermutungen der LehrerInnen mit den tatsächlichen Erwartungen der BetreuerInnen nach Verständnis für KlientInnen, Offenheit und die Bereitschaft Kompromisse oder Veränderungen einzugehen. Erkennbar ist, dass diese Erwartungen oder Wünsche jedoch scheinbar selten oder nie direkt kommuniziert, sondern eher aus Aussagen und Verhalten intendiert werden. Dagegen bilden die Vermutungen der BetreuerInnen nur einen Teil der Realitäten ab. Neben Entlastung bei LehrerInnen wird außerordentlich der Wunsch nach Gesprächen über KlientInnen, Vorgehensweisen und das Verständnis für die eigenen Arbeitsweisen deutlich. Eine wertschätzende, transparente Kommunikation wird demnach als wichtig empfunden. Sichtbar wird allerdings auch, dass unerfüllte Erwartungen und insbesondere eine fehlende Korrektur, bzw. Überprüfung der Machbarkeit von Wünschen zu Frustrationen führt. Die Transparenz von Möglichkeiten, Aufgabenfeldern, Arbeits- und Verhaltensweisen ermöglicht es, die eigenen Erwartungen zu überdenken. Durch diese Berichtigung bleiben keine unerfüllten Erwartungen zurück, eher tragen sie zum Verständnis des Gegenübers bei.

3.4.2.2 Kenntnis des anderen Systems

Fragen bezüglich den Aufgaben- und Arbeitsweisen der Lehrer- und Betreuerschaft sowie Aussagen in anderen Fragekomplexen lassen auf die Kenntnis beider Systeme schließen. B1 sieht bei LehrerInnen insbesondere den pädagogischen Aspekt inhärent, der Aufgabe und Arbeitsweise zugleich darstellt. LehrerInnen stellen Anforderungen an das Verhalten von Kindern, den Lehrauftrag erfüllen und Wissen vermitteln. BetreuerInnen dagegen versuchen die Anforderungen, die die Lehrerschaft stellt, an die Möglichkeiten des Kindes anzupassen, Gründe für dessen Verhalten zu suchen und Bedürfnisse zu erkennen und zu befriedigen. Im Interview benennt B1 einige Schwierigkeiten der Lehrerschaft wie fehlende Zeit oder das Bedürfnis nach der Übernahme von Aufgaben, jedoch scheinen diese nicht in das System der Schule und deren Hintergründe eingeordnet werden zu können. Zwar werden jene Handlungen und Wünsche akzeptiert, allerdings sind offenbar die dahinterliegenden Gründe nicht bewusst. B2 grenzt ähnlich die beiden Aufgabenbereiche voneinander ab. LehrerInnen besitzen den Erziehungs- und Lehrauftrag, während BetreuerInnen UnterstützerInnen sind. B2 ist sich im Gegensatz zu B1 über die begrenzten Ressourcen der Lehrerschaft und in Teilen über deren Herausforderungen im Alltag bewusst. LehrerInnen hätten einen hohen Arbeits- und Zeitaufwand, der durch eine Schulbegleitung noch wesentlich erhöht wäre. Ebenfalls den

Spagat zwischen der Gruppe und dem einzelnen, individuellen Kind zu schaffen, sei eine Herausforderung. Des Weiteren sei es für LehrerInnen sehr schwierig, die Arbeitsweise der ambulanten BetreuerInnen zu verstehen, da meistens nur sehr wenige Schnittpunkte mit der Jugendhilfe bestehen würden. B2 sieht es daher als einen andauernden, reflexiven Prozess, der immer wieder geführt werden müsse und dabei Verständnis aber auch Abgrenzung zu diesem System beinhalte. B3 schließt sich den Ausführungen zum Auftrag und zur Arbeitsweise B1 und B2 an. Dazu different ist das hohe Verständnis und die Wertschätzung gegenüber Lehrerschaft. B3 scheint viele Hintergrundkenntnisse zum System der Schule, aber auch über die Probleme und Sorgen der LehrerInnen und deren Belastungen zu besitzen. Deshalb wünsche sich B3 „mehr Psychohygiene für die Lehrer, mehr Psychoedukation, mehr Supervision, um auch mehr Freiräume zu schaffen im Kopf“ für andere Bereiche wie die der ambulanten Einzelfallhilfe. Aufgrund dieser fehlenden Entlastungsmöglichkeiten habe B3 viele „emotionale Schwierigkeiten“ auffangen müssen, ohne jene ihrer Ansicht nach, auf Seiten der LehrerInnen kein Verständnis für die Arbeit der ambulanten BetreuerInnen hätte entstehen können. Bei allen BetreuerInnen sind die jeweiligen Aufgabenbereiche klar definiert, Unterschiede ergeben sich lediglich im Wissen über die jeweiligen Hintergründe für das Verhalten der LehrerInnen.

L1 besaß vor der Schulbegleitung wenige Schnittstellen zur Jugendhilfe. Außer der ansässigen Schulsozialarbeit sei dieses Feld völlig neu gewesen. L1 scheint sich jedoch intensiv damit auseinandergesetzt zu haben, da die Interviewpartnerin explizit Handlungsgrundlagen der ambulanten Einzelfallhilfe anspricht. Dabei wird besonders Akzeptanz und Verständnis für die Arbeitsweisen der BetreuerInnen und der Verhaltensweisen der Klientin deutlich. Das drückt auch L2 aus, die eine gewisse Vorstellung darüber besitzt, was Einzelfallhilfe leisten kann und was nicht, allerdings erschließe sich ihr die Arbeitsweise „auch manchmal nicht so ganz“. L2 berichtet sehr wertschätzend über die Unterschiedlichkeit der BegleiterInnen und deren Ausbildungen und zeigt viel Verständnis für die Verhaltensweisen der BetreuerInnen, auch wenn ihr die Hintergründe unklar erscheinen. Sowohl der Zugang als auch die Rahmenbedingungen solch einer Hilfe seien unklar. Dem schließt sich L3 an, die das System der ambulanten Einzelfallhilfe völlig undurchsichtig empfindet. L3 habe viele unbeantwortete Fragen, die Widersprüche und Unverständnis aufwerfen. Dabei ist für L3 nicht nur über solch eine Betreuung, sondern über die Jugendhilfe an sich wenig bekannt.

Sowohl LehrerInnen als auch BetreuerInnen scheinen bislang wenig über das andere System zu wissen. Das führt zu Widersprüchen, Unverständnis und/oder Ablehnung. Einander zu verstehen bedeutet somit insbesondere einander zu kennen. So formulierte L2 treffend: „Je länger die Schulbegleiter dabei sind, umso vertrauensvoller wird das

Verhältnis auch. Es ist schon so [...], dass man dann auch Dinge erfährt, die für das Verständnis der Sache wichtig sind.“ Bedeutungsvoll für ambulante BetreuerInnen sind damit das Herstellen eines regelmäßigen Kontaktes und die Weiterleitung von Informationen über das eigene System und den Fall. Im Gegenzug sollten allerdings auch Kenntnisse über das System der Schule erworben werden. Interesse zu zeigen an LehrerInnen, deren Strategien, Regeln und Vorgehensweisen und Hintergründen, ist in demselben Maße ein zentraler Bestandteil.

3.4.2.3 Rahmenbedingungen

B1 empfindet es als Schwierigkeit mit den vorgegebenen Stunden, die ihnen zur Verfügung gestellt werden, auszukommen. Diese müssten in Vorbereitung, Schule und häuslichen Bereich aufgeteilt werden. Allen dabei gerecht zu werden, stelle eine Herausforderung dar, die B1 mittels Aushandeln mit der Schule und exakter Planung versuche zu nivellieren. B2 dagegen erfährt Frustrationen aufgrund längerer Fahrtzeiten zum Arbeitsort und der zwangsläufigen Orientierung an schulischen Strukturen. Darunter sei nicht nur der vorgegebene Urlaubszeitraum von Ferienzeiten, sondern auch das Füllen von Lücken im Arbeitsalltag zu verstehen, der keinen kontinuierlichen acht Stunden Tag garantiere, sondern diese sich über „gefühlte ein[en] Tag“ erstrecke. B2 versucht diese Umstände zu akzeptieren, sich den schulischen Strukturen unterzuordnen und durch ein hohes Maß an Flexibilität jene Umstände auszugleichen. Für B3 stellen die unterschiedlichen Aufgaben- und Arbeitsweisen der Institutionen eine Schwierigkeit dar. LehrerInnen würden andere Erwartungen stellen, als es das Aufgabenfeld zulasse, sodass mithilfe von Gesprächen Zuständigkeiten geklärt werden müssen. B3 grenzt sich damit klar vom System der Schule ab, versucht jedoch gleichzeitig zu vermitteln und Verständnis für den eigenen Aufgabenbereich zu schaffen. Wie deutlich wird, erfahren BetreuerInnen ihr eigenes System und deren Rahmenbedingungen in der Zusammenarbeit weniger problematisch als Strukturen, die von der Schule ausgehen. Alle BegleiterInnen sind stark fokussiert darauf, was das System der Schule verursacht und weniger worin das System der Jugendhilfe im System der Schule hinderlich wirkt. Trotzdem zeigen alle drei großes Verständnis für die Lehrerschaft und fügen sich in diese Strukturen ein, bemühen sich Kompromisse einzugehen und versuchen nicht Rahmenbedingungen der Schule ändern zu wollen.

Die befragten Lehrerinnen dagegen können sich gut auf ihr eigenes System konzentrieren. L1 berichtet zunächst von einer ungenügenden Vorbereitung auf Seiten der Schule auf das Kind. Es seien keine Informationen bezüglich des Krankheitsbildes oder solch einer Zusammenarbeit eingeholt worden, die Fachlehrerin wurde lediglich mit

der Tatsache konfrontiert, dass in ihre Klasse eine Schülerin mit Autismus käme. Dabei musste L1 viel Überzeugungsarbeit bei Kollegen und der Schulleitung leisten, um Veränderungen überhaupt zu ermöglichen. Schwierig sei es im Unterricht gewesen, den Anforderungen und Bedürfnissen der gesamten Klasse und der einzelnen Schülerin gerecht zu werden. Vermeintliche Vorteile (z.B. Benutzen eines Laptops anstelle von Mitschriften) mittels Nachteilsausgleich haben zu Unruhen geführt, derer sich die Klassenlehrerin stellen musste. Ein Vorteil sei jedoch die Schulsozialarbeit gewesen. Sowohl fachliche als auch personelle Ressourcen konnten dadurch genutzt und schulische Strukturen flexibler gestaltet werden. L2 empfindet die schulischen Strukturen als Vorteil, da sie Zuverlässigkeit und Beständigkeit bieten. Als hinderlich in der Zusammenarbeit bemerke L2 die Inakzeptanz und das Unverständnis der Lehrerschaft, die sich aufgrund zu weniger Schnittstellen und Kenntnis bezüglich dieses Aufgabenfeldes ergeben. Die Partner wissen zu wenig über Ziele, Arbeitsweisen und Erwartungen des Gegenübers, welches zu Schwierigkeiten in der Kooperation führt. Bei L3 habe eine gute Vorbereitung auf das Kind stattgefunden. Es wurde eine Referentin zum Thema Autismus eingeladen, die auf die Möglichkeiten einer Schulbegleitung hinwies und daraufhin diese initiierte. L3 betrachtet die Rahmenbedingungen ihrer Schule was Räumlichkeiten, Entscheidungsprozesse und Fachlichkeit anbetrifft als günstig. Einzig Zeit sei eine knappe Ressource, von der auch L1 und L2 berichteten. Gemeinsame Zeiten für Gespräche zu finden sei äußerst schwierig, alle Beteiligten sprechen jedoch von einer hohen Bereitschaft, sich diese zu nehmen.

Sowohl bei LehrerInnen als auch bei BetreuerInnen werden die Rahmenbedingungen weder als besonders hinderlich noch als besonders förderlich für die Kooperation empfunden. Eher werden diese Strukturen als gegeben akzeptiert und versucht, bestmöglich damit umzugehen. Alle Interviewpartnerinnen berichten zwar von gewissen Grenzen oder Hindernissen, es scheinen jedoch Strategien und Kompetenzen vorhanden zu sein, damit umzugehen.

3.4.2.4 Motivation

Die Frage bezüglich der Motivation der LehrerInnen mit BetreuerInnen zusammen zu arbeiten, wird von B1 und B3 relativ homogen beantwortet. Einerseits würden sich die LehrerInnen durch eine Schulbegleitung Entlastung und die Abgabe von Aufgaben und Verantwortung für gewisse Probleme erhoffen. Andererseits stehe ihnen mit BetreuerInnen jemand an der Seite, der Fragen zum Krankheitsbild und zur Klientel beantworten könne. B2 dagegen vermutet, dass LehrerInnen nur aus einer gewissen Notwendigkeit heraus mit ihnen kooperieren. Aufgrund des Inklusionsvertrages bleibe

ihnen auf Dauer keine Wahl, als sich mit anderen Helfern auseinanderzusetzen, diese zu akzeptieren und mit ihnen zusammenarbeiten, auch wenn der Prozess sich noch im Anfang befinde.

L3 bestätigt die Vermutungen von B1 und B3. Sie wäre mit dem Schüler und seinen Verhaltensweisen überfordert gewesen, sodass sie sich Aufklärung über das Krankheitsbild, aber auch eine störungsfreie Weiterführung des Unterrichts dadurch erhofft habe. Ebenfalls spricht L2 von Entlastung, da es nicht möglich sei alle Aufgaben zu übernehmen und jedem und jeder SchülerIn helfen zu können. Hier werden die eigenen Belastungsgrenzen angesprochen. Auch L1 berichtet, dass Kollegen sich einer Zusammenarbeit aufgrund mangelnder Ressourcen verwehren. „Jeder Kollege hat für sich eigene Grenzen, wo er sagt ‚Ok, soweit gehe ich, soweit geht mein Engagement‘“. Grundsätzlich versucht L1 jedem Schüler oder jeder Schülerin eine Chance zu geben, allerdings muss die nötige „Kraft“ für eine solche Kooperation zunächst vorhanden sein. Die Vermutungen von B2 werden ebenfalls bestätigt. Alle Lehrerinnen sprechen den Inklusionsvertrag und die Folgen des „individualisierten Lernens“ an, derer man sich nicht entziehen kann. Zunehmend werde es auch „normaler“, jemand professionsfremden in der Klasse sitzen zu haben, ob SchulbegleiterInnen, IntegrationshelferInnen oder pädagogische MitarbeiterInnen. Es tritt ein Bedarf auf, um solchen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden und Schule könne „das nicht alleine leisten“.

Es zeigt sich, dass BetreuerInnen anscheinend relativ realitätsnahe Vorstellungen darüber besitzen, weshalb sich LehrerInnen für eine Zusammenarbeit entscheiden. Erkennbar ist jedoch auch, dass diese Motive sehr gering von BetreuerInnen beeinflusst werden können. LehrerInnen wägen Kosten und Nutzen für sich ab und entscheiden, ob eine weitere Beschulung des Kindes und die Kooperation mit ihren verfügbaren Ressourcen möglich sind, oder ob Entlastung nur mittels Schulausschluss geschaffen werden kann. BegleiterInnen müssen sich dieser Realität ebenso stellen und versuchen sowohl deren Entscheidung als auch deren Folgen zu akzeptieren, auch wenn das bedeutet, das Wirkungsfeld der Schule dadurch zu verlieren.

3.4.2.5 Berufliche Identität und Rolle

Die berufliche Identität und die Rolle ambulanter EinzelbetreuerInnen war B1 zu Beginn nicht klar, aufgrund des Einstiegs in das Berufsleben in dieses Feld. Mit der Zeit wuchs das theoretische Wissen. Diese klare Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen BetreuerInnen und LehrerInnen gleichwohl praktisch umzusetzen, ist für B1 problematisch. Es entstehen Konflikte zwischen den Erwartungen und Anforderungen der

Lehrerschaft und denen des Trägers, die B1 versuchen muss, in der täglichen Arbeit zu lösen. Das „Pädagogische wegzulassen“ gestaltete sich in der Praxis deshalb häufig schwieriger als in der Theorie. Auch B2 benennt diese Problematik im schulischen Kontext, bei der die Rollen zu „schwimmen“ scheinen und ein unbeabsichtigtes „switchen“ der Rollen entstehe. Um dem entgegenzuwirken, versuche B2 immer wieder in Reflexion mit sich selbst, der Koordinatorin und den LehrerInnen zu gehen und dies als repetitiven Prozess zu verstehen. Wie bei B1 war auch B3 zunächst die Rolle unklar und erst mit der Zeit und praktischer Übung verinnerlichte sich das Bild einer ambulanten Einzelfallhelferin. Im Gegensatz zu den anderen beiden BetreuerInnen spricht B3 nicht direkt den Rollenkonflikt an, sondern lediglich dass die Handlungsorientierungen der Jugendhilfe im schulischen Kontext in Teilen schwer zu verwirklichen seien. Jenes wird jedoch weniger als Herausforderung oder Belastung gesehen, sondern als etwas Gegebenes akzeptiert. B3 geht davon aus, dass sich die Widersprüche nur durch einen häufigen Kontakt und viele Gespräche, die rein fachlicher Natur sind, auflösen lassen. Es sei wichtig, sich abzugrenzen. BegleiterInnen sollten zwar Zuhörer der LehrerInnen sein, jedoch nicht Verbündeter und stetig das Ziel, die Eingliederung in den schulischen Rahmen, im Blick behalten. B3 scheint im Interview sehr gefestigt in ihrer Rolle, weshalb diese Konflikte wahrscheinlich auch weniger als Herausforderung wahrgenommen werden.

In Bezug auf die LehrerInnen seien aus Sicht aller drei BetreuerInnen die Aufgaben- und Arbeitsweisen einer Mitarbeiterin der ambulanten Einzelfallhilfe unklar gewesen. Die Strategien damit umzugehen, unterscheiden sich jedoch signifikant. Bei B1 hätte sich die Lehrerschaft darauf verlassen, dass man Aufgaben der LehrerInnen übernehme und fordere es sogar wörtlich ein. LehrerInnen entwickeln Ebenbild-Wünsche in Bezug auf die Arbeitsweise. Unterschiede im Umgang mit dem Kind werden zwar angehört, aber auch bewusst überhört. B1 geht deshalb davon aus, dass das Bild noch keineswegs gefestigt sei. B2 dagegen berichtet, dass bei LehrerInnen die Beobachtung von BetreuerInnen Irritationen hervorrufe, welches zur Rollenklärung beitrage. Das Unterlassen erzieherischer Maßnahmen verunsichere die Lehrerschaft, welches jedoch nicht explizit von ihnen angesprochen werde. B2 bemerke jedoch deren Irritation und versuche, anhand von Gesprächen das eigene Verhalten zu erklären. Ebenfalls betont B3, dass sich eine gewisse Rollenvorstellung eines Betreuers oder einer Betreuerin nur mittels direktem Erleben und Gesprächen in hohem Umfang für LehrerInnen verinnerliche. B3 wurde jedoch in der Arbeit sehr viel Vertrauen entgegengebracht und obwohl die Arbeitsweise nie zu 100% klar war, wurde das Handeln akzeptiert und Kompromisse geschlossen.

Die Antworten der interviewten LehrerInnen gleichen sich in einigen Teilen. Alle gehen davon aus, dass die BetreuerInnen sich mit Schulbegleitungen auskennen und sachkundig ihrem Aufgabengebiet entsprechen. Sie bemerkten keinerlei Unsicherheiten bezüglich deren Tätigkeitsfeldes. Für alle LehrerInnen liegt die Aufgabe der SchulbegleiterInnen darin, „Grundlagen zu schaffen dafür, dass Unterricht funktionieren kann oder dass der Schüler im Unterricht in der Lage ist, [...] der Wissensvermittlung zu folgen“. Darüber, wie dies geschehen würde, herrscht jedoch keine Einheitlichkeit. L1 erweckt den Anschein, sehr gut über die Arbeitsweisen der BetreuerInnen Bescheid zu wissen. Sie spricht die Handlungsgrundlagen der Partizipation und Adressatenorientierung an, aber auch die Eigenverantwortung der KlientInnen und begegnet dem mit Akzeptanz. Deutlich wurde dies L1 durch das direkte Erleben der BegleiterInnen im Umgang mit dem Kind und durch Gespräche darüber. L2 sieht die Funktion von Schulbegleitung in der Hilfe zur Selbsthilfe. Dazu gehöre auch die Förderung außerhalb des Unterrichts. Unklar ist für L2 immer noch, inwiefern BetreuerInnen für das Verhalten des Kindes zur Verantwortung gezogen werden können und welche Entscheidungsprozesse in der Betreuung ablaufen. Der darin enthaltene Aspekt des Erziehungsauftrages gehöre für L2 eigentlich zur Aufgabe von SchulbegleiterInnen, aus Erfahrungen speise sich jedoch ein anderes Bild, welches Verwirrung hervorrufe. Gleiches gilt für L3, bei der sich die Rolle ambulanter EinzelfallhelferInnen überhaupt nicht erschlossen habe: „Ich habe es nicht verstanden, was denn die Konsequenzen waren, was denn passiert ist, wenn es nicht geklappt hat. Da ist nichts passiert in meinen Augen.“ Es war für L3 also weder ein erkennbares Rollenverhalten der BetreuerInnen erlebbar, noch erfolgte eine Erklärung über Gespräche.

Sowohl für die interviewten BetreuerInnen als auch LehrerInnen war das Feld der ambulanten Einzelfallhilfe relativ neu. Die damit verbundenen Aufgaben- und Arbeitsweisen in Theorie und Praxis umzusetzen, war und ist deshalb teilweise mit Schwierigkeiten behaftet. Alle Interviewten bekräftigen jedoch, dass der intensive Kontakt, der sowohl das direkte Erleben als auch die Gespräche über das Berufsfeld ambulanter EinzelfallhelferInnen beinhaltet, zur Klärung beiträgt. Neben einer wertschätzenden, transparenten, ziel- und ressourcenorientierten Kommunikation führt somit auch die Wahrnehmung von Handlungen bei beiden Parteien zur Festigung der Rolle.

3.4.2.6 Kommunikation

Wertschätzung

B1 besitzt aufgrund des hohen Stundenumfangs in der Schule einen starken Kontakt zur Lehrerschaft. Dadurch seien LehrerInnen mittlerweile KollegInnen, die sie ernst nehmen, einander um fachlichen Rat bitten, Kritik äußern können und auch persönliche private Themen austauschen. B1 geht davon aus, dass ein wertschätzender, respektvoller Umgang und die Verwendung wohlüberlegter Kritik zu einer guten Beziehung, insbesondere zur Klassenlehrerin, geführt habe. Dieses gute Verhältnis beinhaltet allerdings auch die Schwierigkeit der Nähe und Distanz, zwischen der B1 balancieren muss, da fachlich professionelles Verhalten gelegentlich in Widerspruch stehe zu kollegialem Verhalten. B2 ist ebenfalls in einem hohen Stundenumfang in der Schule vertreten. B2 bringt der Lehrerschaft viel Wertschätzung durch Anerkennung derer Leistungen, Dankbarkeit und Verständnis entgegen. Ebenfalls herrsche ein offenes und ehrliches Klima, in dem Fragen und Kritik geäußert werden dürfen. Als benötigte Kompetenzen benennt B2, das man „gesprächig sein“, vermitteln können und einen guten Blick auf KlientInnen haben müsse. Allerdings bindet B2 auch hier wieder die Bereitschaft der LehrerInnen ein und spricht davon, dass auch „Engelszungen“ nicht dazu führen würden, die Lehrerschaft zu motivieren, wenn diese nicht schon gegeben sei. B2 geht also davon aus, dass eine gute Kommunikation die Bereitschaft zwar erhöht, sie jedoch nicht gänzlich hervorrufen kann. Gleichwohl berichtet B3 von einer positiven Beziehung zur Lehrerschaft, die durch Offenheit, Verständnis, Akzeptanz, Kritikfähigkeit und Zuhören gekennzeichnet war. Beide Parteien hätten das Gegenüber in alle Prozesse miteinbezogen und so die Meinung und Sichtweise des Gegenübers berücksichtigt. Zu einer guten Kooperation gehöre es für B3 dazu etwas einzubringen, in diesem Falle Zuhören und Verständnis für emotionale Probleme, bzw. ebenfalls etwas zu nehmen, welches mit Kompromissen und Veränderungen auf Seiten der Lehrerschaft gleichzusetzen sei. Dabei sei es für B3 jedoch immer wichtig gewesen, die professionelle Distanz zu wahren und auf „rein fachlicher Ebene“ zu bleiben. Alle drei BetreuerInnen beschreiben eine positive Beziehung, die auf gleichen Grundlagen fußt. Schwierigkeiten scheinen simultan daraus zu entstehen, wenn die professionelle Ebene zugunsten persönlicher Nähe verlassen wird.

L1 berichtet von sehr offenen, netten, vertrauensvollen und gesprächsbereiten BetreuerInnen, die ebenfalls fachlich kompetent im Umgang mit dem Kind waren. Die Beziehung zueinander sei durch Akzeptanz und Wertschätzung der jeweiligen anderen Profession gekennzeichnet gewesen und habe in Teilen sogar eine freundschaftliche Ebene erreicht. Dieses sehr enge Verhältnis hat jedoch nicht zu Konflikten geführt,

sondern eher zu einer Formierung als Team. Für L2 ist die Beziehung zu BetreuerInnen vor allem durch Verständnis geprägt. Man müsse Verständnis für die Verhaltens- und Arbeitsweisen des jeweiligen Anderen aufbringen sowie die Bereitschaft, flexibel und konstant zu agieren. Vereinzelt fehle es bislang jedoch an Aufrichtigkeit im Umgang mit den eigenen Grenzen. L2 erlebe, dass BetreuerInnen nicht ehrlich Fehler oder Grenzen eingestehen können und dies zu Missmut führe. L2 wünscht sich deshalb einen offenen und integren Umgang beider Seiten. Das nötige Vertrauen dafür, so L2, entstehe jedoch erst durch eine längere Zusammenarbeit. L3 habe ebenfalls schlechte Erfahrungen im Umgang mit BetreuerInnen erlebt. Zwar seien diese pünktlich, um Kommunikation bemüht, einfühlsam und fürsorglich zum Schüler gewesen, gegenüber den LehrerInnen habe es allerdings an Verständnis gemangelt. Für L3 ist kein Einfühlungsvermögen für die eigenen Verhaltensweisen aufgebracht worden, im Gegenzug habe sie versucht, den Wünschen der BetreuerInnen gerecht zu werden. Dafür hat sich L3 zu wenig wert geschätzt gefühlt. Interessanterweise wird das der Arbeitsweise ambulanter EinzelfallhelferInnen und nicht dem Charakter der Person zugeschrieben. L3 unterscheidet hier also klar zwischen Persönlichkeit und Rolle der BetreuerInnen. Dadurch entsteht ein Berufsbild, welches eine negative Bewertung sowohl der ambulanten Einzelfallhilfe als auch der BegleiterInnen gegenüber beinhaltet.

Insgesamt gleichen sich die Wünsche im Umgang miteinander bei BetreuerInnen und LehrerInnen. Verständnis, Akzeptanz, Ehrlichkeit und Partizipation sind Faktoren, die scheinbar zu einer guten Zusammenarbeit führen und für beide Parteien essentiell notwendig sind. So althergebracht diese Eigenschaften auch scheinen, in der Praxis und im Umgang mit LehrerInnen sind diese offenbar noch nicht hinreichend gefestigt. Was selbstverständlich in der Arbeit mit KlientInnen erscheint, nämlich deren Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt zu ergründen und deren Wünsche und Bedürfnisse in die Arbeit miteinzubeziehen, wirkt in der Beziehung zu LehrerInnen als äußerst herausfordernd. Ursächliche dafür ist zum einen die Systemfremdheit. BetreuerInnen fühlen sich nicht auf Augenhöhe mit der Lehrerschaft. Kein gleichwertiges Mitglied einer Einrichtung und eines Teams zu sein, kann zu Unsicherheiten bei BetreuerInnen als auch in der Kommunikation zu LehrerInnen führen. Zum anderen stellen BetreuerInnen einen Fürsprecher für KlientInnen dar und vertreten damit auch gegenteilige Wünsche und Bedürfnisse zu denen der LehrerInnen. Dazwischen zu vermitteln und Verständnis für beide Seiten zu zeigen, ist herausfordernd für BegleiterInnen und bedarf viel Fingerspitzengefühl.

Transparenz

Bei B1 wurde zu Beginn der Betreuung eine Inputveranstaltung zum Krankheitsbild und zur Arbeitsweise des Trägers durchgeführt. Des Weiteren hätten sich B1 und die

Klassenlehrerin jeden Montag 10 Minuten über Aktuelles und Ziele ausgetauscht, welches nun aufgrund veränderter Strukturen nicht mehr möglich sei. Der regelmäßige Austausch sei dadurch weniger und es würden nur noch kurze Gespräche „zwischendurch“ geführt. B1 wünscht sich dagegen regelmäßige Gesprächstermine im Rhythmus von 3 Monaten, da zurzeit ein Reflektieren und Bilanzieren in den gegebenen Kommunikationsstrukturen schwierig ist. Außerdem gehe momentan die Nähe zum Fall bei der Klassenlehrerin verloren, welches als negativ gewertet wird. Desgleichen habe es bei B2 eine Inputveranstaltung gegeben. Schulgespräche fänden ein Mal im Monat im Helferkreis sowie kurze Dialoge mit den jeweiligen FachlehrerInnen nach jeder Stunde statt. Dabei würden Aktuelles, Absprachen, Zielvorgaben, Verhalten des Klienten und Termine besprochen werden. Bei B2 zeigt sich ein sehr hohes Zeitvolumen bezüglichlicher Kommunikationsgelegenheiten, welche hauptsächlich von der Betreuerin initiiert werden, jedoch auf Wohlwollen und Bereitschaft der LehrerInnen stoßen. B3 berichtet über Schulgespräche im Rhythmus von 6 Wochen. Der Kontakt zur zuständigen Lehrerin und zur Schulsozialarbeiterin fand vereinzelt nach den Stunden statt. Zwischen der Betreuerin und zur Klassenlehrerin herrschte ein reger Kontakt, der auch telefonisch erfolgte. B3 betont, dass insbesondere die Offenheit für unterschiedliche Sichtweisen und das zur Verfügung stellen von Raum zur Darlegung dessen, ein wichtiger Teil der Kommunikationskultur gewesen sei. Bei allen drei Betreuerinnen besitzt der Austausch über Informationen einen hohen Stellenwert. Kommunikation erfüllt dabei unterschiedliche Funktionen – für B1 dient es als Mittel zur Schaffung von Nähe, B2 sieht es als Abstimmung über betreuungsrelevante Inhalte und für B3 stellt es eine Konfliktlösungsstrategie dar.

Einen sehr häufigen Austausch habe es zwischen L1 und der zuständigen Betreuerin gegeben. Neben einer Inputveranstaltung zu Beginn der Betreuung wurden Auswertungsgespräche nach dem Unterricht und im Rhythmus von 4 Wochen im Helferkreis geführt. Es fand ein reger Austausch über das Kind, Arbeitsweisen und Ziele statt und dabei ergriffen sowohl die Betreuerin als auch die Lehrerschaft die Initiative. L2 hingegen berichtet von eher gelegentlichen Kontakten. Ein Austausch werde als unbedingt notwendig angesehen, lasse aber aufgrund der geringen zeitlichen Ressourcen nur wenig Möglichkeiten. Deshalb werde häufig über das Telefon kommuniziert und nur in seltenen Fällen regelmäßige Treffen vereinbart. Im Idealfall käme ein wöchentlicher Kontakt zwischen KlassenlehrerIn und BetreuerIn zustande. L2 formuliert dabei mehrere Wünsche an die BetreuerInnen – eine zeitnahe Vorbereitung von Begleitungen, die Thematisierung von Vorgehensweisen und eine hohe Initiative zur Kontaktaufnahme. Gleichermäßen berichtet L3 von eher un stetigen Kontakten, die „zwischen Tür und Angel“ stattfanden. Thema waren dabei häufig auftretende Probleme des Schülers. Ein

Austausch über Arbeits- und Vorgehensweisen fand demnach eher selten statt. L3 fühlte sich dadurch nicht genügend informiert, habe sich jedoch ferner schwer getan die Initiative zu ergreifen und Unklarheiten anzusprechen. Für die Zukunft wünscht sie sich daher Aufklärung darüber „wie sie [BetreuerInnen] arbeiten und wie die Ziele von diesem Schulbegleiter nun wären“ und das Finden eines gemeinsamen „Nenners“.

In der Betrachtung wird deutlich, dass Transparenz sowohl bei BetreuerInnen als auch bei LehrerInnen einen sehr hohen Stellenwert einnimmt. Dabei wird stark die Initiative von BetreuerInnen ergriffen und sogar ausdrücklich von LehrerInnen gefordert. Den Dialog zu suchen scheint informell im Verantwortungsbereich der BegleiterInnen zu liegen. Dabei ist die Wahrnehmung darüber, inwiefern man transparent agiere, zwischen LehrerInnen und BetreuerInnen different. SchulbegleiterInnen nehmen ihr Handeln als äußerst sicht- und nachvollziehbar wahr und versuchen Handlungs- und Vorgehensweisen offenzulegen, LehrerInnen können dies jedoch nicht eindeutig rückmelden. BetreuerInnen teilen demnach zwar Informationen mit, allerdings offenbar nicht jene, die relevant wären für LehrerInnen oder zumindest nicht in einer verständlichen Form.

Zielorientierung

Die Betrachtung der Zielorientierung ist in den Aussagen der interviewten BetreuerInnen äußerst different. Zielvereinbarungen finden in allen Betreuungen mit den jeweiligen KlientInnen statt. Die Abstimmung mit der Schule ist dagegen äußerst diffizil. B1 berichtet, dass keine gemeinsame Entwicklung, Verfolgung und Überprüfung von Zielen stattfindet. Zwar würde sie als Betreuerin die Lehrerschaft über die anstehenden Ziele in der Betreuung informieren und diese an die schulischen Anforderungen anpassen, jedoch zeigen LehrerInnen außer Akzeptanz und Befürwortung dessen wenig Interesse diese gemeinsam zu gestalten. Ähnlich verhält es sich bei B2, bei der Informationen über Ziele lediglich weitergeleitet werden. B2 sieht in jenem Zusammenhang vereinbarte Regeln und Absprachen mit der Lehrerschaft, die eine Aufgabenteilung zur Folge haben, allerdings nicht unter der Prämisse eines gemeinsam gesetzten Zieles. Sowohl bei B1, als auch bei B2 wird die Förderung des Kindes, bzw. die Integration in den schulischen Alltag nicht als gemeinsames Bestreben wahrgenommen und formuliert, obwohl diese indirekt vorherrschen. Gegensätzlich dazu beschreibt B3 eine gemeinsame Definierung von Zielen und Verteilung der dafür notwendigen Aufgaben. Im Interview wird deutlich, dass die gesamte Arbeit in Zusammenhang mit dem Kind, als gemeinsames Projekt angesehen wird. „Und es war immer wichtig, dass wir uns klar waren, wir haben das gleiche Ziel“, formuliert B3, trotz unterschiedlicher Ansätze und Sichtweisen, die Kompromisse erfordern. Die Fokussierung auf eine bestimmte Richtung wurde als besonders beziehungs- und sinnstiftend wahrgenommen.

Gleichwohl zeigen sich bei den interviewten LehrerInnen unterschiedliche Wahrnehmungen. Bei L1 habe eine gemeinsame Zielentwicklung stattgefunden, mit geteilter Aufgabenteilung und einer Überprüfung durch die Betreuerin. Man habe in kleinen Schritten daran gearbeitet, dass die Schülerin ohne eine Schulbegleitung auskommen würde. Auch L2 berichtet von abrechenbaren Ergebnissen, die Erfolge verspüren lassen. So beschreibt L2, dass Erfolge für sie „immer dann sichtbar [sind], wenn konkrete Absprachen getroffen werden, wenn im gemeinsamen Einvernehmen mit dem Schüler auch so Maßnahmen auch schriftlich festgehalten werden und wenn man mit diesem Termin immer gleich Folgetermine festhalten kann, wo man dann die Einhaltung auch kontrolliert.“ Erfolg ist für L2 demnach stark mit Zielorientierung und Transparenz verknüpft. Bei L3 wurden keine Vorhaben mit der Schule vereinbart, auch die Ziele in der Betreuung wurden nicht transparent genug dargestellt. Für L3 war jedoch wahrnehmbar, dass das Bestreben der Schule, den Unterricht störungsfrei gestalten zu können, sich nicht mit denen der BegleiterInnen glich. Im Gegenteil, L3 hatte das Gefühl, dass sich die Unterstützung der BetreuerInnen negativ auf die eigenen Absichten auswirkte und dadurch die Bereitschaft, Verständnis für deren Arbeit und den Schüler aufzubringen, sank.

Die Sichtweisen der BetreuerInnen und LehrerInnen bezüglich der Zielorientierung sind untereinander different. Ersichtlich wird, dass die Wahrnehmung eines gemeinsamen Vorhabens bei der Hälfte der Interviewten nicht vorhanden war. Der Grund weshalb BetreuerInnen in der Schule begleiten, ist somit nicht präsent. Ziele werden mit KlientInnen vereinbart, jedoch nur in Teilen mit der Lehrerschaft. Wie bereits soeben verdeutlicht, werden auch hier die Handlungsgrundlagen der Sozialen Arbeit nicht auf den Kooperationspartner übertragen. Dabei wird eine gemeinsame Intention als wesentlich für das Erleben von Erfolgen von LehrerInnen bezeichnet. Bislang scheint dieser Fakt noch nicht genügend in der Zusammenarbeit mit Schule berücksichtigt worden zu sein.

Ressourcenorientierung

Die gegenseitige Ressourcenorientierung und –nutzung scheint bei B1 stark vorhanden zu sein. Sie berichtet, dass sie die LehrerInnen in ihrer Arbeit ernst nehme und sie mit ihrem Wissen in die Prozesse der Betreuung einbeziehe. Es sei wichtig, dass da nicht „jemand ist, der alles besser weiß“, sondern dass man sich gegenseitig um Rat fragen könne. Für B2 liegt die Ressourcenorientierung insbesondere im Involvieren aller Beteiligten in Gesprächen. Insbesondere die Ressource Zeit werde verstärkt in Anspruch genommen, während die Nutzung der Fachlichkeit der LehrerInnen weniger Erwähnung findet. B3 berichtet von einem starken Einbezug der Ressourcen der Lehrerschaft. So seien Angebote der Schule bezüglich Streitschlichtergruppen, Klassenleiterstunden und

der Klassenverband genutzt worden, um Probleme zu lösen. Aber auch Gespräche im Helferkreis mit Eltern, Kind, SchulsozialarbeiterIn und BetreuerIn dienten dazu, Ressourcen offenzulegen. In Erweiterung zu B1 wurden dabei nicht nur Möglichkeiten für die eigene Arbeit offeriert, sondern ebenfalls Tätigkeiten durch verschiedene Personen übernommen. Hier fand demnach eine gemeinsame Aufgabenverteilung statt.

Aus Sicht der LehrerInnen findet momentan noch keine optimale Ressourcennutzung statt. Zwar wurde bei L1 versucht, die Lehrerschaft zu aktivieren und Veränderungen voranzutreiben, allerdings hätte sich L1 gewünscht, dass auch der Träger einen stärkeren Einbezug von Schulleitung und FachlehrerInnen forciert. L1 hätte mit sehr starken Widerständen kämpfen müssen, sodass sie sich dabei mehr Unterstützung gewünscht hätte. Trotzdem seien viele Professionen und Helfer involviert gewesen, die Aufgaben verteilt und freigewordene Kapazitäten der Betreuerin für den Unterricht genutzt worden. L1 ist sich wie L2 über die eigenen „Kräfte“ bewusst und ist der Auffassung, dass Schule allein dem Inklusionsauftrag nicht gerecht werden kann und dafür andere Partner benötigt. Des Weiteren, so L2, haben LehrerInnen nur einen begrenzten Zugang zu Informationen und zu dem Kind, sodass BegleiterInnen eine Brücke bauen können. Die gegenseitige Nutzung der Fachlichkeit des Partners kann obendrein zu einer Win-Win Situation führen. Momentan werden diese Ressourcen allerdings beidseitig noch nicht voll ausgeschöpft, da der Austausch untereinander noch zu gering sei. Die Aussagen von L3 schließen sich der Sichtweise an. Es wurden die Möglichkeiten der BetreuerInnen wahrgenommen und ebenfalls eigene zur Verfügung gestellt, jedoch fand keine intensive und effektive Nutzung dessen statt. Ähnlich wie im dargestellten kumulativ-konkurrenten Modell erfolgte keine Abstimmung darüber. Beide Partner agierten nebeneinander ohne sich über die Vorgehensweisen und Aufgabenteilung auszutauschen.

Ähnlich wie beim Punkt Transparenz unterscheidet sich die Wahrnehmung der BetreuerInnen von denen der LehrerInnen. Die BegleiterInnen haben das Gefühl, die verfügbaren Kräfte optimal zu nutzen, dagegen sehen LehrerInnen noch Verbesserungsbedarf. Wie in den Aussagen deutlich wird, überschätzen BetreuerInnen LehrerInnen hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit, aber auch der Lehrerschaft scheint noch nicht bewusst zu sein, welche Kenntnisse und Fertigkeiten BetreuerInnen besitzen und wie, wofür und welche Aufgabenbereiche diese genutzt werden können. Mangelnde Systemkenntnis führt somit zu unzureichender oder überfordernder Ressourcennutzung.

4. KONKLUSION DER ANALYSEN

Das Kapitel dient dazu, die vorangegangenen Ergebnisse mit den theoretischen Aussagen zu vergleichen und Antworten auf die eingangs gestellte Fragestellung nach fördernden und hemmenden Faktoren einer Kooperation zu formulieren. Gleichzeitig soll dabei die Hypothese einer kritischen Betrachtung unterzogen werden.

Zusammenfassend lassen sich zunächst folgende Faktoren als besonders förderlich für eine positive Zusammenarbeit definieren:

1. Korrektur der eigenen sowie fremden Erwartungen und Wünsche
2. kompromiss- und veränderungsbereites Lehrerteam, Schulleitung und BetreuerInnen
3. hohes Maß an Ressourcen der zuständigen LehrerInnen
4. fundierte Kenntnisse über die Strukturen und Anforderungen des jeweils anderen Systems
5. erkennbare berufliche Identität der BetreuerInnen: Sicherheit im Umgang mit den eigenen Strukturen und Handlungsgrundlagen
6. eine wertschätzende, transparente, ziel- und ressourcenorientierte Kommunikation

In der Reflexion der bisherigen Ausführungen wurden sowohl Übereinstimmungen als auch Diskrepanzen zwischen den theoretischen Überlegungen von Wirkfaktoren und den Erfahrungen der Betreuer- und LehrerInnen sichtbar. Nicht wie theoretisch angenommen, führen die unerfüllten Vorurteile, Erwartungen und Wünsche zu Widersprüchen in der Interaktion zwischen den Kooperationspartnern, sondern eine fehlende Korrektur dessen. Mitarbeiter der ambulanten Einzelfallhilfe sollten deshalb sowohl die eigenen Erwartungen und Wünsche reflektieren können, z.B. in Fallbesprechungen, Supervision und andererseits auch wahrgenommene Erwartungen der Lehrerschaft rückmelden. Wie deutlich wurde, fällt es LehrerInnen bislang sehr schwer die eigenen Bedürfnisse und Gedanken mitzuteilen. BetreuerInnen können unterstützend wirken und mittels Gesprächen zu einer Reflexion bei LehrerInnen beitragen. Ungeachtet des großen Einflusses von Kommunikation ist anzumerken, dass um das Bild ganzheitlich zu verändern, ebenfalls das Erleben in Interaktion relevant ist. Können die subjektiven Wahrnehmungen mit den theoretischen Ausführungen abgeglichen und überein gebracht werden, so ergibt sich ein sinnvolles und verständliches Gesamtbild. Hinkt die Theorie der Praxis hinterher, so werden wiederum neue Erwartungen und Widersprüche geweckt.

Deshalb ist eine feste Rollenzugehörigkeit der BetreuerInnen unbedingt von Nöten. Sowohl das Wissen als auch der sichere Umgang mit den eigenen Handlungsgrundlagen in Zusammenhang mit KlientInnen besitzt daher einen enormen Einfluss. Jede und jeder ambulante BetreuerIn muss sich zunächst über das eigene System bewusst sein, Aufgaben- und Arbeitsweisen verinnerlicht haben sowie die eigenen Grenzen, Möglichkeiten und Hintergründe kennen. Erst dann ist es möglich, diese mittels Taten und Kommunikation anderen verständlich zu machen. Dazu gehört ebenfalls ein Wissen darüber, wie man sich von anderen Systemen unterscheidet und worin gleicht. Bislang, so kann konform mit Theorie und den empirischen Daten bestätigt werden, kennen BetreuerInnen und LehrerInnen zu wenig über das jeweils andere System. Trotz langanhaltender Zusammenarbeit und Kontakt zueinander, scheint zu wenig Raum und Zeit zu bestehen, sich damit auseinanderzusetzen und in einen Erfahrungsaustausch zu treten. Mitarbeitern der ambulanten Einzelfallhilfe sollte es deshalb ein Anliegen sein, organisierte Gelegenheiten dafür zu schaffen und gleichwohl sich nicht nur professionsintern, sondern auch professionsextern weiterzubilden.

Ferner werden die bislang sicht- und erlebbaren Rahmenbedingungen der jeweiligen Systeme als wenig problematisch erachtet. Im Gegensatz zu den theoretischen Überlegungen akzeptieren LehrerInnen und BetreuerInnen die Strukturen und ihre Auswirkungen. Allerdings wurde der Ruf nach einem verstärkten Einbezug der FachlehrerInnen und Schulleitungen deutlich. BetreuerInnen sollten demnach nicht nur in Kontakt und Kooperation mit dem oder der zuständigen KlassenlehrerIn treten, sondern auf mehreren Ebenen, versuchen die Bereitschaft zu erhöhen, weil sich LehrerInnen gleichwohl als EinzelkämpferInnen empfinden. Um diesen „Kampf“ anzutreten bedürfen die LehrerInnen genügend eigener Kräfte und Ressourcen. Die Motivation des Einzelnen zur Zusammenarbeit ist davon abhängig und besitzt einen hohen Einfluss auf den Erfolg der Kooperation. Allerdings unterliegt jener keinem Einfluss von außen. BetreuerInnen können weder auf Handlungsebene aufgrund ihres begrenzten Aufgabenbereiches Entlastung für LehrerInnen schaffen, noch deren Bereitschaft durch Kommunikation erhöhen. Das subjektive Empfinden und die Entscheidung darüber, ob genügend Ressourcen vorhanden sind, liegen allein bei der Lehrerschaft.

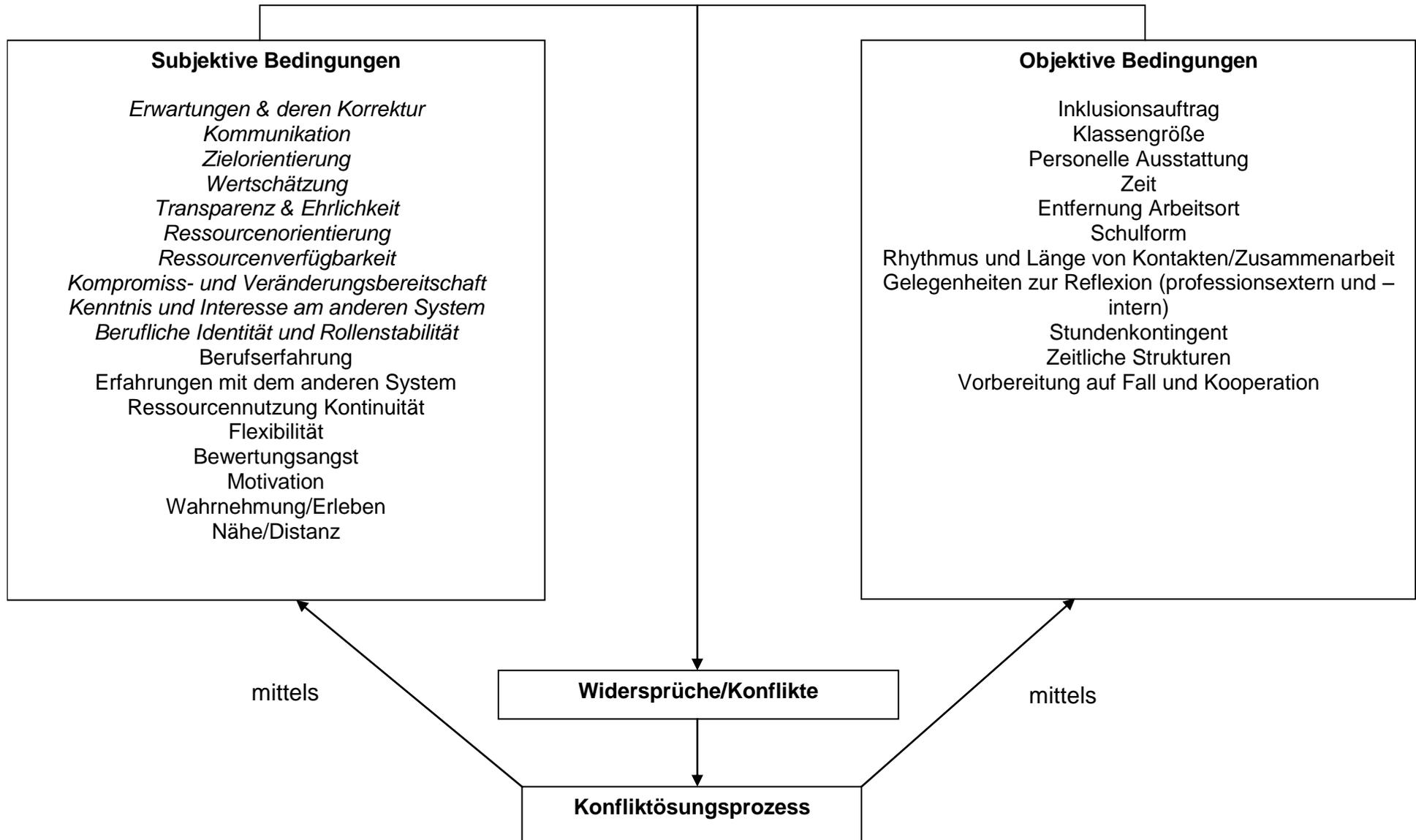
Momentan scheint bei BetreuerInnen dafür noch nicht ausreichend Verständnis und Akzeptanz für solch eine Abgrenzung vorzuherrschen. Sie wirken in Teilen frustriert und enttäuscht über mangelndes Engagement, Interesse und zeitliche Ressourcen. Dabei werden gerade die genannten Faktoren neben Ehrlichkeit und Partizipation als wesentlich für einen Beziehungsaufbau erlebt. Erkennbar aus den gestützten theoretischen

Überlegungen als auch aus den Aussagen der Interviewten sind die angeführten Kommunikationsstrukturen ein wesentliches Element bei der Kooperation von Institutionen. Wertschätzung, Transparenz, Ziel- und Ressourcenorientierung sind die Pfeiler eines vertrauensvollen Verhältnisses. Für BetreuerInnen bedeutet das, den selbstverständlichen sozialpädagogischen Umgang nicht nur am Kind, sondern ebenfalls an LehrerInnen zu praktizieren. Das beinhaltet gleichermaßen, sich auf deren Sprache einzustellen und Informationen in einer adäquaten „lehrgerechten“ Diktion zu formulieren. Was bei Kindern und Jugendlichen als zweifellos angenommen wird, ist gegenüber LehrerInnen bislang außer Acht gelassen worden. Ambulante EinzelfallhelferInnen müssen sich ihre Handlungsgrundlagen vor Augen führen und auf die gesamte Arbeit und nicht nur für den Teil der mit „KlientIn“ spezifiziert ist, beziehen.

In der Zusammenfassung dieser Bemerkungen wird gleichzeitig klar, dass Kommunikation ein bedeutsames, jedoch nicht DAS tragende Element einer Kooperation bildet. Vielmehr können die Wirkfaktoren in wechselseitiger Beziehung zueinander gesetzt und nicht voneinander separiert betrachtet werden. Abbildung 3 soll jenen Prozess unterstützend darstellen. Kooperation muss in seiner Ganzheitlichkeit betrachtet werden. Sie ist nicht nur von einzelnen Faktoren abhängig, sondern von dem Zusammenspiel aller Bestandteile. Eine wertschätzende, transparente, ziel- und ressourcenorientierte Kommunikation ist wenig hilfreich ohne das Fundament, nämlich die Klarheit über Aufgaben- und Arbeitsweisen. Gleichwohl kann ohne verfügbare Ressourcen der Lehrerschaft keine Kooperation stattfinden, dazu bedarf es nämlich immer mindestens zweier Partner.

Ähnlich zu den „Variablen der Kooperationsdynamik“ nach Thimm (Kap. 2.1.1.1) wirken subjektive und objektive Bedingungen auf die Zusammenarbeit ein. Im Gegensatz dazu wird Kooperation jedoch nicht als Kommunikationsprozess, sondern als Konfliktlösungsprozess verstanden. Dabei unterliegt dieser Prozess keiner Endgültigkeit. Wie sich zeigte, versuchen sowohl LehrerInnen als auch BetreuerInnen mit unterschiedlichen Strategien ihre Widersprüche oder Konflikte aufzulösen, sodass es als andauernder Vorgang verstanden werden kann. Kooperation zwischen Schulen und ambulanten Einzelfallhilfen unter dem Dach der Konfliktlösung bekommt dadurch eine neue Konnotation. Zum einen werden dadurch die entstehenden Spannungen und Kontroversen die sich zwischen den Partnern aufgrund der Unterschiedlichkeit der Systeme ergeben, angesprochen. Zum anderen beinhaltet dies jedoch auch die eigenen, inneren Konflikte, denen sich LehrerInnen (Besitze ich die nötigen Ressourcen? Kann ich andere LehrerInnen aktivieren, überzeugen? Gelingt es mir sowohl das besondere Kind als auch die gesamte Klasse im Blick zu behalten?) und BetreuerInnen (Was genau ist

Abbildung 3 Kooperationsprozesse, eigene Darstellung



meine Aufgabe und Arbeitsweise und wie kann ich mich in der Schule abgrenzen? Wie vermittele ich zwischen den Bedürfnissen des Kindes, der Lehrerschaft, Eltern und Jugendamt?) zwangsläufig stellen. Welche Maßnahmen konkret Mitarbeiter der ambulanten Einzelfallhilfe ergreifen können, um die Lösung solcher Konflikte und damit gleichzeitig die Verbesserung der Kooperation voranzutreiben, soll Teil des nächsten Kapitels sein.

5. IMPULSE FÜR PRAXIS UND FORSCHUNG

5.1 Handlungsleitfaden für Träger und MitarbeiterInnen ambulanter Einzelfallhilfen

Um die vorangegangenen Ausführungen bezüglich förderlicher Faktoren und Verhalten in konkrete, abrechenbare Maßnahmen umzumünzen werden hier im Folgenden 5 Schritte vorgestellt, die in ihrer Kombination zu einer verbesserten Kooperation beitragen können. Der gesamte Handlungsleitfaden in einer praktischen Kurzform ist im Anhang verfügbar.

5.1.1 Inputveranstaltung

Als erste Maßnahme wird bei beginnender Schulbegleitung aufgrund der positiven Erfahrungen von LehrerInnen und BetreuerInnen eine Inputveranstaltung zum Krankheitsbild und zur Arbeitsweise des Jugendhilfeträgers vorgeschlagen. Weiterhin wird in Absprache mit der Schulleitung ein Termin mit der gesamten Lehrerschaft für eine Schulung vereinbart. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde werden die bisherigen Erfahrungen oder Erwartungen an ein solches Krankheitsbild abgefragt. Aufgabe der Mitarbeiter der ambulanten Einzelfallhilfe ist es, in diesem Zusammenhang die Aussagen nicht zu werten, sondern zu paraphrasieren und als Fragen umzuformulieren. Einerseits kann so überprüft werden, ob die Ansichten der LehrerInnen richtig aufgefasst werden und andererseits wird dadurch Verständnis signalisiert. Die Fragen werden sichtbar auf einem Flipchart notiert, dadurch wird die Präsenz und Wichtigkeit dessen signalisiert. Im Anschluss kann nun begonnen werden über das Krankheitsbild zu referieren und an gegebener Stelle auf die notierten Fragen eingegangen werden. Es sollte weiterhin die Möglichkeit bestehen, Unklarheiten direkt im Vortrag stellen zu dürfen. In gleicher Weise kann mit der Arbeitsweise des Trägers verfahren werden. LehrerInnen erhalten dadurch die Chance, sich über die eigenen Erwartungen und Wünsche bewusst zu werden und gegebenenfalls bereits zu korrigieren. Nachfolgend werden ebenfalls die Wünsche der ambulanten Einzelfallhilfe an die Schule formuliert und überprüft. Abschluss der

Inputveranstaltung bildet die Formulierung eines gemeinsamen Zieles, welches in regelmäßigen Gesprächen im Helfersystem verfolgt werden soll.

5.1.2 Regelmäßige Helfergespräche

Neben den Gesprächen nach den jeweiligen Unterrichtsstunden, die der Reflexion einzelner Situationen dienen, ist es wichtig, einen festen Rhythmus von Gesprächsterminen zu installieren. Solche Schulgespräche sind förderlich für eine Offenlegung von Ressourcen und Arbeitsweisen und insbesondere dem Treffen und Überprüfen gemeinsamer Zielvereinbarungen. Im Turnus von 4 Wochen sollten sich wenn möglich KlientIn, BetreuerIn, KlassenlehrerIn, FörderlehrerIn, SchulsozialarbeiterIn, Eltern und KoordinatorIn des jeweiligen Falls vom Träger zusammenfinden, um sich auszutauschen. Nach der Festlegung eines festen Moderators und Protokollanten innerhalb der Gruppe werden die momentanen Erfolge und Schwierigkeiten aus Sicht der Beteiligten geschildert. Es ist darauf zu achten, dass genügend Raum für die einzelnen Wahrnehmungen gelassen wird und gleichzeitig eine Fokussierung auf ein zentrales Thema erfolgt. Endprodukt ist daher die Ableitung von Zielen. Im gegenseitigen Einvernehmen (auch der Klientel!) sollte sich nun auf ein Ziel geeinigt und ein Zeitraum für dessen Erfüllung, die Festlegung von Kriterien zur Zielerfüllung und Aufgabenverteilung vorgenommen werden. Abschluss bildet die Vereinbarung eines Termins zur Überprüfung des Ziels und die Weitergabe des Protokolls an alle Beteiligten.

5.1.3 Halbjahres-Bilanz

Die Halbjahres-Bilanz dient der Bilanzierung gemeinsamer Erfolge aufgrund der vereinbarten Zielsetzungen und Offenlegung von Unklarheiten mit dem Krankheitsbild und den jeweiligen Arbeitsweisen der Professionen. Anwesende in diesem Rahmen wären die Helfer, die ebenfalls bei den regelmäßigen Schulgesprächen anwesend sind, aber auch FachlehrerInnen und SchulleiterInnen können daran partizipieren. Als erstes sollte gemeinsam erarbeitet werden, welche Ziele und Erfolge bislang erreicht wurden und welche konkreten Ergebnisse zu verzeichnen sind. Danach kann eine Fragestunde angeschlossen werden, wobei sowohl LehrerInnen als auch BetreuerInnen und Eltern die Möglichkeit haben, Schwierigkeiten im Umgang mit dem Schüler oder der Schülerin und der Arbeitsweise des Kooperationspartners anzusprechen. Mitarbeiter der ambulanten Einzelfallhilfe sollten vorzugsweise darauf achten, Wünsche der Beteiligten herauszuhören und diese auf deren Realisierbarkeit zu überprüfen. Die Bilanz sollte verdeutlichen, auf welcher Grundlage die Wünsche und Zielsetzungen in Zukunft eingebunden und tatsächlich erfüllt werden können.

5.1.4 Angebote zur Reflexion

Wie angesprochen gilt es nicht nur die zwischenmenschlichen Konflikte, sondern auch die eigenen inneren Spannungen zu lösen. Dafür können Möglichkeiten installiert werden, um sich über die persönlichen Arbeits- und Verhaltensweisen bewusst zu werden, vergangene Situationen zu überdenken und neue Handlungsalternativen zu erschließen. Für Mitarbeiter der ambulanten Einzelfallhilfe sind wöchentliche Fallbesprechungen und regelmäßige Supervision von Vorteil. Dabei ist es nicht entscheidend nur den eigenen Fall zu behandeln, sondern auch die Probleme, Schwierigkeiten und Umgangsweisen von Kollegen können den Horizont erweitern und neue Perspektiven eröffnen. Für LehrerInnen sind die Möglichkeiten zur Reflexion momentan noch sehr begrenzt. Aufgabe der BetreuerInnen sollte es deshalb sein, sie bestmöglich in dem Reflexionsprozess zu unterstützen und ihnen in Gesprächen verständnisvoll und wertschätzend einen lösungsorientierten Weg zu ebnen. Wesentlich dafür ist die Bereitschaft des aktiven Zuhörens. Das bedeutet nicht dem ersten Impuls zu folgen und die Klientel und das eigene Verhalten zu rechtfertigen, sondern zunächst die Empfindungen und Wahrnehmungen der LehrerInnen zu spiegeln, ihnen Raum zu geben das Vergangene bewusst zu durchdenken. Erst dann sollte die Suche nach Lösungen und Alternativen erfolgen. Weitere Gelegenheiten zur Reflexion und der Austausch mit anderen LehrerInnen und deren Erfahrungen, können innerhalb trägerorganisierter Fachtagungen erfolgen. Beispiele dafür zeigen sich im nächsten Punkt.

5.1.5 Fachtagungen

Die Organisation von Fachtagungen verfolgt gleich mehrere Zielsetzungen. Sie dienen der Erweiterung der Kenntnis des anderen Systems, Eröffnung neuer Ideen und Ansätze und erlauben es gleichzeitig mit LehrerInnen außerhalb des schulischen Kontextes in Kontakt zu treten und damit weitere Facetten kennenzulernen. Gleiches gilt ebenso für die Lehrerschaft. Solche Fachtagungen sollten ein Mal jährlich stattfinden und immer einen Workshop beinhalten, ergo nicht nur einen reinen Input darstellen. LehrerInnen möchten mit ihrem Wissen einbezogen werden, deshalb sollte auch bei Fachtagungen das gegenseitige voneinander Lernen im Vordergrund stehen. Mögliche Themen dafür könnten sein:

- „Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche – wie gehen Schule und Jugendhilfe damit um?“
- „Inklusion und Integration – Endlich werden wir allen gerecht. Oder doch nicht???“
- „Schwierige Kinder, schwierige Eltern – Möglichkeiten der Kommunikation und Aktivierung mit Erziehungsberechtigten“

- „Wenn ich könnte wie ich wollte... - Probleme und deren Umgangsweisen in der täglichen Arbeit“
- „Das ist doch Gesetz! – Ansprüche und Chancen gesetzlicher Regelungen“

Haben sich diese Fachtagungen etabliert kann auch versucht werden, diese gemeinsam miteinander zu entwickeln und zu veranstalten. Es können dadurch die Ressourcen der Schule/n genutzt und gleichzeitig nah an deren Bedürfnissen gearbeitet werden.

5.2 Anregungen für eine weiterführende Forschung

Bei der Bearbeitung der Thematik „Kooperation zwischen Schulen und ambulanten Einzelfallhilfen“ konnten nun sowohl fördernde Faktoren als auch konkrete Maßnahmen zur Verbesserung angeführt werden. Um diese Ansätze weiter zu untermauern und gegebenenfalls zu ergänzen wird im Folgenden ein kurzes Forschungsdesign für ein von der Bundesregierung gefördertes Modellprojekt vorgeschlagen. Dies soll in wenigen Zügen Anregung für eine fortführende Forschung darstellen, die die Konfliktbewältigung in der Kooperation eruiert.

Ziel des Modellprojektes soll es sein, herauszufinden, ob die angeführten Erfolgskriterien und der Handlungsleitfaden tatsächlich zur Konfliktlösung beitragen oder ob es anderer, bzw. zusätzlicher Maßnahmen bedarf, um die Zusammenarbeit zu verbessern. Leitend für die Untersuchung soll deshalb die Frage sein: Welche Schwierigkeiten/Konflikte treten in der Zusammenarbeit auf und wie werden sie gelöst? Einerseits können dadurch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit aufgrund der Schwächen in der Methodik einer Prüfung unterzogen werden und andererseits bietet die Fragestellung genügend Raum, neue Erkenntnisse außerhalb der bislang erwähnten Wirkfaktoren zu generieren. Als Untersuchungsmethode wird eine Kombination aus Beobachtung und Interviews vorgeschlagen. Dazu werden zunächst 2 Untersuchungsgruppen gebildet. Gruppe A orientiert sich an den Erfolgskriterien und dem Handlungsleitfaden für ambulante EinzelfallhelferInnen, während Gruppe B die Kontrollgruppe darstellt. Gruppe B erhält somit keine zusätzlichen Informationen, Unterstützung oder andere Hilfen, die die übliche Vorgehensweise verändern könnten.

An jeweils 6 Schulen die sich aus einer gleichen Verteilung von Gymnasien, Förder- und Sekundarschulen zusammensetzen, sollten die Gruppen eingesetzt werden. Nach 3 Monaten erfolgt eine erste Erhebungswelle, bei der mittels Videoaufzeichnung ein Schulgespräch aufgenommen wird. Dadurch gelingt es verbale und nonverbale Komponenten zu erfassen sowie die Daten mit anderen Aufzeichnungen zu vergleichen. Das Material wird nach den 4 Schritten einer Filmanalyse von Denzin ausgewertet:

- „1. Die Filme werden als Ganze betrachtet und Impressionen, Fragen und Bedeutungsmuster notiert, die dabei auffallen.
2. Die Formulierung von Fragestellungen, die an dem Material untersucht werden sollen. Dazu werden die Schlüsselszenen des Films notiert.
3. «Strukturierte Mikroanalysen» an einzelnen Szenen und Sequenzen, die zu detaillierten Beschreibungen und zu Mustern in der Art der Darstellung (von Konflikten etc.) in diesen Ausschnitten führen sollen.
4. Die Suche nach Mustern wird auf den gesamten Film ausgedehnt, um die Forschungsfrage zu beantworten. Realistische und subversive Lesarten des Films werden miteinander kontrastiert und eine abschließende Interpretation verfasst.“¹³¹

Aus der ersten Erhebungswelle werden somit Konflikte unter den Kooperationspartnern und Muster der Bewältigung deutlich. Die zweite Erhebungswelle sollte nach ca. 9-12 Monaten und Durchlaufen aller Schritte des Handlungsleitfadens erfolgen und dient der Offenlegung innerer Konflikte von LehrerInnen und BetreuerInnen. Dazu werden die jeweiligen zuständigen KlassenlehrerInnen und BetreuerInnen in dem Fall befragt. Mittels eines leitfadengestützten Interviews können Schwierigkeiten mit der eigenen Rolle, Wahrnehmungen über Konflikte mit dem Kooperationspartner sowie Kenntnisse über das andere System geprüft werden. Zur Analyse des Datenmaterials werden theoretische Kodierungsregeln angewendet. Diese Methode bietet genügend Raum zur Interpretation und Kategorisierung der Daten und erschließt gleichzeitig das prozesshafte Wesen von Konflikten. Des Weiteren bietet es die Möglichkeit, Verhaltensweisen in der Videoaufnahme in einen kontextuellen und individuellen Zusammenhang zu stellen. Mit der dritten und letzten Erhebungswelle nach ca. 18 Monaten erfolgt eine erneute Sammlung von Daten mittels Videoaufzeichnung innerhalb eines Schulgespräches. Auch hier werden die Filme nach Denzin analysiert und im Anschluss mit der ersten Erhebungswelle verglichen.

Die Kombination der Untersuchungsmethoden und deren Verwendung zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Kooperation erlaubt es, den Prozess der Konfliktentstehung und –bewältigung nachzuvollziehen. Es können dadurch sowohl objektive als auch subjektive Sichtweisen in Erfahrung und in Beziehung zueinander gesetzt werden. Im Gegensatz zu der vorliegenden Untersuchung kann so ein umfassenderes Bild gezeichnet werden. Die Ergebnisse des Modellprojektes können im Anschluss in Regularien überführt werden, sodass zum Beispiel die Zusammenarbeit von Trägern der Kinder- und Jugendhilfe mit anderen Einrichtungen (§81 SGBVIII),

¹³¹ Denzin, N./Lincoln, Y.S. (2000): Handbook of Qualitative Research, London, Thousand Oaks, New Delhi, S. 427 zit.n. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 312.

beziehungsweise Qualitätsentwicklungsvereinbarungen (§78b) näher spezifiziert werden können.

6. FAZIT

Mit dem abschließenden Fazit werden nun die Kernaussagen der Arbeit zusammengefasst und Konsequenzen für die Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit abgeleitet. Ziel dieser Arbeit war es aufgrund der mangelnden Fach- und Forschungsliteratur, Erfolgskriterien für eine gelungene Kooperation herauszuarbeiten. Mittels theoretischer und empirischer Analysen konnten eine Vielzahl von Faktoren identifiziert und dabei sechs Kriterien besonders hervorgehoben werden, die einen eklatanten Einfluss besitzen. Zunächst kann die *Korrektur der eigenen sowie fremden Erwartungen* genannt werden. Weniger sind dabei die Vorurteile und Wünsche der jeweiligen Partner relevant, als deren Offenlegung und Überprüfung. Es gilt die Offenbarungs- und Bewertungsangst zu überwinden und Strategien zu entwickeln, sowohl die Erwartungen der ambulanten EinzelfallhelferInnen als auch der LehrerInnen sichtbar werden zu lassen und zu kommunizieren.

Des Weiteren sind die *Kenntnis über die Strukturen und Anforderungen des anderen Systems* anzuführen. Für beide Partner ist das Wissen um strukturelle Gegebenheiten und deren Grenzen sowie das institutionelle und berufliche Profil ein wesentlicher Bestandteil für das Verstehen des Gegenübers. Theoretische und praktische Erfahrungen über die jeweiligen Handlungshintergründe des Kooperationspartners und deren System, schaffen ergo Toleranz und Verständnis. Ebenso wichtig ist die eigene Sicherheit über die Zugehörigkeit zu einer Institution und deren Handlungsgrundlagen. Eine *erkennbare berufliche Identität und Rollenstabilität*, die in der Struktur der Arbeit ersichtlich und in differenten Situationen konstant ist, ist dabei essentiell. Insbesondere BetreuerInnen, die sich im System der Schule zurechtfinden und positionieren müssen, sollten sich deshalb stetig ihrer Aufgaben und Arbeitsweisen bewusst werden, diese überprüfen und gegebenenfalls korrigieren.

Einen gewichtigen Teil stellt außerdem eine *wertschätzende, transparente, ziel- und ressourcenorientierte Kommunikation* dar. Bei den Parteien wurde das Bedürfnis nach Gleichberechtigung und Akzeptanz, Verständnis und Toleranz deutlich, welches sich beide voneinander erhofften und in Teilen praktizierten. Gleichwohl verbunden damit Ehrlichkeit über die eigenen Absichten, Schwächen, Verhaltens- und Vorgehensweisen.

Einander zu achten ist demnach zentral in der Beziehungsgestaltung und gilt ebenso bei der Vereinbarung von Zielen. Die Fokussierung und gemeinsame Gestaltung auf ein Ergebnis wird als sinnstiftend erlebt und erhält gleichzeitig die Motivation der Kooperationspartner zur Zusammenarbeit aufrecht. Deshalb ist es wichtig auf die Ressourcen des Gegenübers zu achten und diese zu nutzen. Kooperation zwischen Schule und ambulanter Einzelfallhilfe verlangt demnach ein *hohes Maß an Ressourcen der zuständigen LehrerInnen*, um Zeit und Kraft in die Zielverwirklichung investieren zu können. Hemmend wirken dabei weniger die Rahmenbedingungen der jeweiligen Systeme als die Strategien damit umzugehen. *Kompromiss- und Veränderungsbereitschaft* der Lehrerschaft, von Schulleiter- und BetreuerInnen erhöhen die Erfolgchancen und vermindern gleichzeitig das Konfliktpotenzial.

Mitarbeiter der ambulanten Einzelfallhilfe sollten deshalb zur Verbesserung der Kooperation für sich und LehrerInnen Gelegenheiten schaffen, Situationen, Arbeitsweisen und vor allem sich selbst zu reflektieren, um gleichzeitig vermehrt voneinander zu erfahren und zu lernen. Dabei kann, wie die Hypothese vermuten ließ, nicht nur Kommunikation als zentrales Element herausgestellt werden, sondern vielmehr kann Kooperation als ein Prozess verstanden werden, der durch die genannten Faktoren geprägt ist und repetitiv der Konfliktlösung dient. Durch die Erweiterung der bisherigen Theorien von „Kooperation als Kommunikationsprozess“ zu „*Kooperation als Konfliktlösungsprozess*“ werden einerseits das Erleben und Handeln der Beteiligten und andererseits das problemhafte Wesen der Zusammenarbeit beider Systeme miteinbegriffen. Kooperation verstanden als „zusammen-wirken“ ist die Ausführung und Abstimmung über Handlungs- und Vorgehensmethoden. Dies beinhaltet zwangsläufig Konflikte, ergo das „zusammen-treffen“ unterschiedlicher Sicht- und Arbeitsweisen. Dabei sind Konflikte keineswegs nur negativ konnotiert, sondern implizieren eine Veränderung, Umbruch und Neugestaltung alter Verhaltens- und Strukturmuster. Konflikte tragen somit zur persönlichen und institutionellen Entwicklung bei und lassen etwas Neues entstehen.

So klar die Frage nach fördernden Faktoren der Zusammenarbeit und die Überprüfung der Hypothese beantwortet werden konnte, kann dies nur in Ansätzen für die zweite Fragestellung nach Maßnahmen für Mitarbeiter der ambulanten Einzelfallhilfe gelten. Als Anregungen für die Praxis werden *Inputveranstaltungen zum Krankheitsbild und zur Arbeitsweise des Trägers, regelmäßige Helfergespräche, Halbjahres-Bilanzen im schulischen Kontext, Angebote zur Reflexion (Supervision, Fallbesprechungen) sowie Fachtagungen* formuliert. Damit konnten bereits konkrete Ideen geliefert werden, die Gelegenheiten zur Kommunikation und Reflexion aufzeigen. Der erarbeitete

Handlungsleitfaden liefert dadurch erste Impulse, kann allerdings erst mit Folgeforschungen und repräsentativen Methoden bestätigt oder gegebenenfalls erweitert werden.

Im Laufe der Arbeit hat sich jedoch prägnant herauskristallisiert, dass sich BetreuerInnen stark zwischen den Polen von Eigen- und Fremdfokussierung bewegen. Zum einen zielen ambulante EinzelhelferInnen auf ein großes Verständnis für die eigene Arbeit und die Verhaltensweisen der KlientInnen ab, lassen es daran jedoch häufig bei LehrerInnen vermissen und übertragen die erlernten Handlungsgrundlagen nicht auf den Kooperationspartner. Als LehrerIn nicht zum „hilfebedürftigen“ System dazugehören und damit nicht als „KlientIn“ zu gelten, führt bei BetreuerInnen infolgedessen zu unterschiedlichen Umgangsweisen und –maximen. Andererseits werden die eigenen Rollenkonflikte häufig dem System der Schule zugeschrieben und nicht auf eine instabile berufliche Identität zurückgeführt. Dass dem Verstehen und der Akzeptanz der Rolle ambulanter EinzelfallhelferInnen durch LehrerInnen das Bewusstsein über die eigene Identität und Zugehörigkeit vorgeschaltet ist, wird bislang nicht genügend Beachtung geschenkt.

Die sozialpädagogische Praxis ist sich somit mitunter noch nicht hinreichend im Klaren darüber, dass Träger und Mitarbeiter der ambulanten Einzelfallhilfe gleichwohl Dienstleister darstellen, auch wenn sie dem dreifachen Mandat von Klientel, Staat und beruflicher Ethik unterworfen sind. Kooperations- oder Netzwerkpartner werden demnach nicht als „Klientel“ identifiziert und nur vereinzelt versucht ihnen Rechnung zu tragen. Es wird deutlich, dass ambulante Einzelfallhilfen noch stark auf sich und das eigene System bezogen sind und nur geringfügig die Umwelt involvieren. Während Case-Management für KlientInnen bereits im Professionsverständnis verankert zu sein scheint, hinkt Case-Management für Unternehmen dem noch hinterher. Retrospektiv eine Systemlösung für Träger der ambulanten Einzelfallhilfe zu schaffen, würde damit insbesondere bedeuten eine „System-Umwelt-Lösung“ zu konstruieren. Wie diese im Detail auszusehen vermag, kann indes mit dieser Arbeit nur ansatzweise beantwortet werden. Ausgangspunkt und kritischer Appell solcher Quantifikationen bildet jedoch zweifellos der Grundsatz: „Aus systemtheoretischer Sicht suchen beide Systeme keine Partner, sondern Hilfen, um das eigene System zu stabilisieren.“¹³²

¹³² Deinet: Sozialräumliche Verbindung, S. 15.

7. LITERATURVERZEICHNIS

- Baur, J., 1997. Kooperation Jugendhilfe und Schule. Heidelberg.
- Brandl-Nebehay, A., 2005. Rezension Wolf Ritscher: Systemische Modelle sozialer Arbeit [<http://v.gd/wSxVDN>, Stand 20.02.2014]
- Böttcher, W., 2001. Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich? Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen und Schulentwicklung, in: Hoffmann, D., Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.), Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des "Marktes". Weinheim [u.a.], S. 117–138.
- Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), 2012. Sozialgesetzbuch Achtes Buch: Kinder- und Jugendhilfe, Nördlingen.
- Deinet, U., 2001a. Sozialräumliche Verbindung, Stolpersteine und Schnittmengen in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, in: Deinet, U. (Hrsg.), Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Opladen, S. 9–22.
- Deinet, U., 2001b. Strukturen in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, in: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Opladen, S. 199–209.
- Faulde, J., 1996. Schule und außerschulische Jugendbildung. Eine Untersuchung zu institutionellen Aspekten der Kooperation. Weinheim.
- Fend, H., 1980. Theorie der Schule. München.
- Flick, U., 2007⁵. Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reineck.
- Frommann, A., 2001. Pädagogik der Erziehungshilfen, in: Birtsch, V., Münstermann, K., Trede, W. (Hrsg.), Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster, S. 236–246.
- Gahleitner, S.B., Homfeldt, H.-G., Fegert, J.M., 2012. Gemeinsam Verantwortung für Kinder und Jugendliche mit speziellem Versorgungsbedarf übernehmen? Hindernisse und Lösungswege für Kooperationsprozesse, in: Gahleitner, S.B., Homfeldt, H.-G. (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit speziellem Versorgungsbedarf. Weinheim [u.a.], S. 247–272.
- Georg, A., 2007. Kooperationsnetze in der Gesundheitswirtschaft, in: Becker, u. a. (Hrsg.), Netzwerkmanagement. Mit Kooperation zum Unternehmenserfolg. Berlin, S. 181–194.
- Hasemann, K., 1996. Modelle von Maßnahmen und Kooperation bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensproblemen, in: Hasemann, K., Menschenmoser, H. (Hrsg.), Pädagogik in Kooperation. Zur Prävention und Reduktion von Verhaltensproblemen. Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 17–39.

- Heukeroth, H., 2001. Gemeinsame Fortbildung zwischen Fachkräften der Jugendhilfe und Lehrerinnen und Lehrern, in Deinet, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Opladen, S. 179–189.
- Holtappels, H.G., Rolff, H.-G., 2004. Zum Stand von Schulentwicklungstheorie und -forschung, in: Popp, U., Reh, S. (Hrsg.), Schule forschend entwickeln. Weinheim [u.a.], S. 51–74.
- Hübner, P., 1996. Überblick zum Berliner Modellversuch, in: Hasemann, K., Meschenmoser, H. (Hrsg.), Pädagogik in Kooperation. Zur Prävention und Reduktion von Verhaltensproblemen. Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 14–16.
- Institut für sozialpädagogische Forschung Mainz, 2007. Einführung und Arbeitshilfe zur Eingliederung nach §35a SGBVIII [<http://v.gd/P92USl>, Stand 17.02.2014].
- Kiper, H., 2001. Können Schulen "gemanagt" werden? Neue Aufgabenstellungen für Schulleitungen, in: Hoffmann, D., Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.), Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des "Marktes". Weinheim [u.a.], S. 165–184.
- Klatetzki, T., 1995. Angebotsorientiert oder adressatenorientiert - zwei Varianten zur Strukturierung der Hilfen zur Erziehung, in: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.), Das Jugendamt als Dienstleistungsunternehmen - Steuerungsmechanismen in der Jugendhilfe. Bonn, S. 118–127.
- Knauer, R., 2006. Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen., in: Deinet, U., Icking, M. (Hrsg.), Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. Opladen.
- Kreuznacht, H., 2001. Schwierige Schüler: Zusammenarbeit von Schule und Jugendamt, in: Deinet, U. (Hrsg.), Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Opladen, S. 73–86.
- Land Berlin, 2014. Schulgesetz des Landes Berlin [<http://v.gd/APJl8m>, Stand 18.02.2014].
- Land Sachsen-Anhalt, 2012. Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts - Konzeptentwurf des Landes Sachsen-Anhalt [<http://v.gd/ECjMWN>, Stand 17.02.2014]
- Land Sachsen-Anhalt, 2013. Landesrecht Sachsen-Anhalt SchulG LSA | Landesnorm Sachsen-Anhalt | Erster Teil - Allgemeine Vorschriften | Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 22. Februar 2013 [<http://v.gd/qwXij5>, Stand 17.02.2014]
- Loeken, H., 2000. Erziehungshilfe in Kooperation. Professionelle und organisatorische Entwicklungen in einer kooperativen Einrichtung von Schule und Jugendhilfe. Heidelberg.

- Mankiw, N.G., 2004³. Grundzüge der Volkswirtschaftslehre, South-Western.
- Meschenmoser, H., 1996. Der Modellversuch "Förderung von verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen im Schulalter in Kooperation von Schule und Jugendhilfe", in: Hasemann, K., Meschenmoser, H. (Hrsg.), Pädagogik in Kooperation. Zur Prävention und Reduktion von Verhaltensproblemen. Baltmannsweiler, S. 40–61.
- Meschenmoser, H., Dutka, W., 1996. Kooperation zwischen Institutionen von Schule, Jugendhilfe und Gesundheitswesen, in: Hasemann, K., Meschenmoser, H. (Hrsg.), Pädagogik in Kooperation. Zur Prävention Und Reduktion von Verhaltensproblemen. Baltmannsweiler, S. 202–250.
- Miller, R., 1995. "Das ist ja wieder typisch!" Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung. Weinheim [u.a.].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013. Schulpflicht [<http://v.gd/tfc5op>, Stand 17.02.2014].
- Prüß, F., 2000. Kooperation von Jugendhilfe und Schule - ein leidiges Thema oder ein Vorhaben mit Zukunft?, in: Krüger, H.-H., Wenzel, H. (Hrsg.), Schule Zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen, S. 165–188.
- Rätz-Heinisch, R., Schröer, W., Wolff, M., 2009. Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. Weinheim [u.a.].
- Reichmann, U., 2012. Handbuch ambulante Einzelbetreuung. Methoden und Organisation einzelfallbezogener Jugendhilfe. Opladen [u.a.].
- Riemer, K., 2005. Sozialkapital und Kooperation: Zur Rolle von Sozialkapital im Management. Tübingen.
- Ritscher, W., 2007. Soziale Arbeit: systemisch. Göttingen.
- Schettler, M., 2013. Bildungsangebote für Schulverweigerer erfolgreich gestalten.
- Schwarz, G., Beck, R., 2008². Leadership: Grundeinstellungen - Führungsebenen - Führungsinstrumente, Brandenburg.
- Statistische Bundesamt, 2012. Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Ambulante erzieherische Hilfen - nach Jahren.
- Stopp, A., 2001. Erziehungshilfe und Schule: Konkurrenz oder Kooperation?, in: Deinet, U. (Hrsg.), Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Opladen, S. 87–94.
- Sucharowski, W., 1990. Kooperation in der Schule - Erfahrungen aus einem Schulversuch. Zeitschrift für Heilpädagogik 41, 217–234.
- Thimm, K., 2012. Schulabsentismus - Herausforderung für Vernetzung und Kooperation, in: Gahleitner, S.B., Homfeldt, H.-G. (Hrsg.), 19.Kinder Und Jugendliche Mit Speziellem Versorgungsbedarf. Weinheim [u.a.], S. 184–205.

Ulrich, G., 1995. Einleitung zu Forum A: Erzieherische Hilfe, in: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.), Das Jugendamt Als Dienstleistungsunternehmen - Steuerungsmechanismen in Der Jugendhilfe. Bonn, S. 113–117.

Weber, I., 2012. Gestörte Eltern - gestörte Jugendhilfe? Weinheim.

8. EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich gemäß §17 Absatz 7 der ‚Prüfungsordnung für den postgradualen und weiterbildenden Fernstudiengang Sozialmanagement der Alice Salomon Hochschule Berlin‘, dass ich diese Masterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Textstellen als solche kenntlich gemacht habe.

Die Masterarbeit hat keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Jerichow, den 28.02.2014

Gina Omnis

9. TABELLARISCHER LEBENS LAUF



GINA OMNIS

Geboren 11.04.1989 in Burg

Familienstand ledig

Kinder keine

BERUFLICHER WERDEGANG

seit 08/2011

Mitarbeiterin der ambulanten Einzelfallhilfe der Bunte Feuer GmbH

Tätigkeitsschwerpunkte:

- Koordination von Fällen, Elternarbeit
- Leitung des Nachhilfeinstituts
- Betreuungen von Kindern nach §35a
- Weiterbildung/Schulung externer Institutionen

05/2009 – 05/2011

Servicekraft
Trattoria Rossini und Hauptmanns Café und Weingenuss,
Trier

09/2008 – 04/2009

Nachhilfelehrerin
Jerichower Land

05/2008 – 08/2008

Callcenter Agent
Quelle Communication Center, Magdeburg

09/2007 – 04/2008

Mitarbeiterin beim „Roten Kreuz“ im Rahmen eines
Auslandsaufenthaltes in Australien (Work and Travel)

Tätigkeitsschwerpunkte:

- Teamleiter
- Fundraising

PRAKTIKA

11/2010 – 04/2011

Soziale Lerndienste, Trier, Branche: Freiwilligen- und Zivildienste

Tätigkeitsschwerpunkte:

- Öffentlichkeitsarbeit, Marketing
- Hospitation in FSJ-Seminargruppe (Anleiten und Betreuung von Gruppen, Ausarbeiten von Methoden) und Referententätigkeiten

02/2010 – 04/2010

AWO-Fachkrankenhaus , Jerichow, Branche: Sozialer Dienst einer psychiatrischen Einrichtung

Tätigkeitsschwerpunkte:

- Kognitives Training mit Patienten
- Teilnahme an Gruppen- und Einzelgesprächen, Visiten, Therapien, Dienstbesprechungen und Fortbildung
- Beiwohnen sozialadministrativer Aufgaben (Beantragen von Wohngeld, Schuldenregulierung, Rehabilitations- und Eingliederungsmaßnahmen)
- Kennenlernen verschiedener Abteilungen

07/2007 – 08/2007

AWO-Fachkrankenhaus, Jerichow, Branche: Psychosomatische Medizin

Tätigkeitsschwerpunkte:

- Kennenlernen der psychotherapeutischen Diagnostik und stationären Therapie

AKADEMISCHE AUSBILDUNG

10/2008 – 08/2011

Fachrichtung: Pädagogik
„Karl-Marx-Universität“ in Trier
Studienschwerpunkt: Erziehungswissenschaft
Abschluss: Bachelor of Arts

SCHULBILDUNG

08/2001 – 07/2007	Gymnasium „Bismarck-Gymnasium“ in Genthin Abitur
08/1999 – 07/2001	Realschule „Sekundarschule Elbe-Parey“ in Parey
08/1995 – 07/1999	Grundschule „Grundschulzentrum Elbe-Parey“ in Güsen

SPRACHKENNTNISSE

Deutsch	Muttersprache
Englisch	Fließend
Russisch	Grundkenntnisse

SONSTIGE FÄHIGKEITEN UND INTERESSEN

Kenntnisse	PC-Kenntnisse: sehr gut in MS Excel, MS PowerPoint, MS Word Führerschein: Klasse B
Interessen	Aktives Mitglied im Deutschen Bund für Soziale Arbeit (DBSH), Sport- und Reitverein Jerichower Land

Jerichow, den 28.02.2014

Gina Omnis

10. ANHANG

Handlungsleitfaden für Träger und MitarbeiterInnen ambulanter Einzelfallhilfen

1. INPUTVERANSTALTUNG

- 1.1 Vorstellungsrunde
- 1.2 Abfragen von Erfahrungen/Erwartungen mit Krankheitsbild
- 1.3 Paraphrasieren und Reformulierung in Fragen (Notieren und in Vortrag einschieben)
- 1.4 Abfragen von Erfahrungen/Erwartungen mit ambulanter Einzelfallhilfe
- 1.5 Paraphrasieren und Reformulierung in Fragen (Notieren und in Vortrag einschieben)
- 1.6 Was erwarten wir und ist das realistisch?
- 1.7 Auf welches gemeinsame Ziel können wir uns einigen?

2. REGELMÄßIGE GESPRÄCHE

- 2.1 Rhythmus von 4 Wochen mit ggf. KlientIn, BetreuerIn, KlassenlehrerIn, FörderlehrerIn, SchulsozialarbeiterIn, KoordinatorIn, Eltern
- 2.2 Festlegen eines festen Moderators, der gleichzeitig Protokollant ist
- 2.3 Momentane Erfolge und Schwierigkeiten
- 2.4 Formulierung Ziel: Zeitraum, Kriterien, Aufgabenteilung
- 2.5 Termin zur Überprüfung
- 2.6 Protokoll an alle Beteiligten

3. HALBJAHRES-BILANZ

- 3.1 Gemeinsame Erarbeitung von Erfolgen
- 3.2 Fragestunde: Wo sind noch Unklarheiten auf beiden Seiten?
- 3.3 Formulieren von Wünschen
- 3.4 Prüfung auf Realisierung dieser Wünsche und des weiteren Verlaufs damit und der Betreuung

4. ANGEBOTE ZUR REFLEXION

- 4.1 BetreuerInnen: wöchentliche Fallbesprechungen, Supervision
- 4.2 LehrerInnen: in Gesprächen mit BetreuerIn und Schulgesprächen (Aktives Zuhören), Fachtagungen

5. FACHTAGUNGEN

- 5.1 1x jährlich explizit für Schulen
- 5.2 Anbieten von Workshops
- 5.3 Einbezug von Wissen beider Seiten

Anschreiben Schule

Gina Omnis • B.A. Erziehungswissenschaft • Tel.:0171/4469860 • Mail: gina.omnis@zerben.de

Anschrift Schule
z.H. Schulleitung

Jerichow, den ...

Sehr geehrte/r Herr/Frau XY,

ich bin Studierende im Masterstudiengang Sozialmanagement und führe in diesem Rahmen eine Forschungsarbeit zum Thema „Kooperation zwischen Schulen und ambulanten Einzelfallhilfen“ durch. Ich möchte die fördernden und hemmenden Faktoren einer gelingenden Zusammenarbeit eruieren und herausfinden, wie Schulbegleiter agieren können, um Kooperation zu verbessern. Zum besseren Verständnis habe ich Ihnen weitere Informationen zum Forschungsvorhaben nachseitig angehängt.

Ich würde mich freuen, wenn Sie dieses Anliegen und Informationsschreiben an Ihre Kollegen und Kolleginnen weiterleiten und damit einen Schritt zur Forschung und Weiterentwicklung beitragen. Sie als Schulleitung haben dadurch die Möglichkeit, mit positivem Beispiel voranzugehen und Kooperation vorzuleben. Ich bedanke mich bereits im Voraus für Ihre Bereitschaft und Ihr Engagement und verbleibe

Mit freundlichen Grüßen

Gina Omnis.

Sehr geehrte Lehrer und Lehrerinnen,

das Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt sieht die Teilnahme am gemeinsamen Unterricht behinderter und sonderpädagogisch förderbedürftiger Kinder vor (Schulgesetz SA, §1,2). Die Konsequenzen dieser Verordnung sind für Sie täglich erlebbar und sollen teilweise durch Maßnahmen der Jugendhilfe (Einsatz von pädagogischen Mitarbeitern und Schulsozialarbeitern, Integrationshelfern, ambulanten Betreuern) kompensiert werden. Vermehrt finden diese Formen der Unterstützung Einsatz, sodass sich eine Auseinandersetzung und der Austausch mit diesen Helfern zwangsläufig im schulischen Kontext ergeben.

Für beide Seiten ist es relevant, effektiv und effizient tätig zu werden. Dafür bedarf es einer guten Kooperation. Anliegen dieser Untersuchung ist es daher, die Wirkfaktoren einer gelingenden Kooperation zwischen *Schule* und speziell *ambulanter Einzelfallhilfe* zu eruieren. Es soll erfasst werden, welche Kriterien die Zusammenarbeit beider Institutionen fördern und hemmen. Insbesondere soll identifiziert werden, wie Mitarbeiter der ambulanten Einzelfallhilfe agieren können, um die Zusammenarbeit zu fördern. Mit der Teilnahme an dieser Untersuchung tragen sie somit dazu bei, die Belange und Bedürfnisse des Lehrers/ der Lehrerin für die Jugendhilfe offenzulegen, zukünftige Betreuungen besser in den schulischen Alltag integrieren zu können und den fachübergreifenden Austausch voranzutreiben.

Die Untersuchung erfolgt im Rahmen meiner Master-Thesis im Studiengang „Sozialmanagement“ an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin. Ich bin selbst im Feld der ambulanten Einzelfallhilfe seit 2 Jahren tätig und habe bereits 2 Klienten im schulischen Bereich betreut. Unabhängig davon, ist es mir wichtig einen objektiven Blick auf dieses Setting zu erlangen. Ihre Angaben werden von mir **streng vertraulich** und **anonym** behandelt. Die Untersuchung erfolgt in Form eines Interviews, welches circa 30 Minuten umfasst. Dabei werden die Aussagen mit Hilfe eines Tonbandes aufgezeichnet.

Ich hoffe Ihr Interesse und Ihre Motivation einen Beitrag zur Forschung zu leisten, geweckt zu haben und sie für eine Teilnahme gewinnen zu können. Für Rückfragen oder zum Vereinbaren von Gesprächsterminen können Sie mich **telefonisch, bzw. per Mail kontaktieren**.

Mit freundlichen Grüßen

Gina Omnis.

Leitfaden BetreuerInnen-Interview

Befragter	
Datum + Uhrzeit	
Schulform	
Ausbildung	
Alter + Dienstzeit	
KlientIn (Diagnose + Zeitraum der Betreuung)	

Einstiegsfrage:

1. *Wenn Sie an Kooperation und Zusammenarbeit im Rahmen Ihrer Tätigkeit als SchulbegleiterIn denken, was fällt Ihnen dazu ein?*

Themenbezogene Fragen

2. *Wie haben sich die Rahmenbedingungen Ihrer Einrichtung auf die Zusammenarbeit mit Schulen und LehrerInnen ausgewirkt?*

- Standort, Vorbereitung auf das Kind und Kooperation, Entscheidungsprozesse, Zeit, Geld, Räumlichkeiten, Fachlichkeit

3. *Wie findet der Austausch mit dem oder der LehrerIn über störungsbedingte Verhaltensweisen und fallbetreffende Informationen statt?*

- Zeitpunkt, Häufigkeit, Informationsfülle, angemessene Kommunikation

4. *Haben sich durch die Kooperation Erfolge gezeigt und woran können Sie dies feststellen?*

- Ziele für Betreuung in der Schule (wie, wer, Überprüfung?)

5. *Welche Erwartungen und Vorbehalte hatten Sie zu Beginn der Schulbegleitung?*

- LehrerIn als Person und deren Arbeit

6. *Was denken Sie welche Erwartungen der/die LehrerIn an Sie hatte?*

- Umgang Differenzen

7. *Was denken Sie welche Gründe die Lehrerschaft hat mit Ihnen zusammenzuarbeiten?*

8. *Die Lehrerschaft arbeitet nach anderen Prinzipien als sie als BetreuerIn. Wie würden Sie die jeweiligen Aufgabenbereiche und Arbeitsweisen beschreiben?*

- Klarheit LehrerIn und BetreuerIn

9. *Wodurch wurde Ihnen die Unterschiedlichkeit besonders deutlich?*

10. *Durch welche Eigenschaften ist das Verhältnis zwischen Ihnen und dem/der zuständigen LehrerIn gekennzeichnet?*

- Wertschätzung, Respekt, Toleranz, Verständnis, Kritikfähigkeit

11. *Wie ist es Ihnen gelungen/ Wie versuchen Sie ein positives Verhältnis herzustellen?*

- Schwierigkeiten, Probleme

Leitfaden LehrerInnen-Interview

Befragter	
Datum + Uhrzeit	
Schulform	
Fächer/Funktion	
KlientIn <ul style="list-style-type: none">• Stufe oder Alter• Diagnose• Zeitraum der Betreuung insgesamt und in Schule	

Einstiegsfrage:

1. Wenn Sie an Kooperation und Zusammenarbeit im Rahmen Ihrer Tätigkeit als LehrerIn denken, was fällt Ihnen dazu ein?

Themenbezogene Fragen

2. Wie haben sich die Rahmenbedingungen Ihrer Schule auf die Zusammenarbeit mit BetreuerInnen ausgewirkt?

- Standort, Vorbereitung auf das Kind und Kooperation, Entscheidungsprozesse, Zeit, Geld, Räumlichkeiten, Fachlichkeit

3. Wie findet der Austausch mit dem oder der BetreuerIn über störungsbedingte Verhaltensweisen und fallbetreffende Informationen statt?

- Zeitpunkt, Häufigkeit, Informationsfülle, angemessene Kommunikation

4. Haben sich durch die Kooperation Erfolge gezeigt und woran können Sie dies feststellen?

- Ziele für Betreuung in der Schule (wie, wer, Überprüfung?)

5. Welche Erwartungen und Vorbehalte hatten Sie zu Beginn der Schulbegleitung?

- BetreuerIn als Person und deren Arbeit

6. Was denken Sie welche Erwartungen der/die BetreuerIn an Sie hatte?

- Umgang Differenzen

7. Was waren Ihre Hauptgründe mit dem/der SchulbegleiterIn zusammenzuarbeiten?

8. Die SchulbegleiterIn arbeitet nach anderen Prinzipien als sie als LehrerIn. Wie würden Sie die jeweiligen Aufgabenbereiche und Arbeitsweisen beschreiben?

- Klarheit LehrerInnen und BetreuerInnen

9. Wodurch wurde Ihnen die Unterschiedlichkeit besonders deutlich?

10. Durch welche Eigenschaften ist das Verhältnis zwischen Ihnen und dem/der zuständigen BetreuerIn gekennzeichnet?

- Wertschätzung, Respekt, Toleranz, Verständnis, Kritikfähigkeit

11. Was war schwierig in der Zusammenarbeit und was hätten Sie sich dabei gewünscht?

12. Gibt es noch irgendetwas was in diesem Interview noch nicht aufgegriffen wurde, sie aber noch gerne mitteilen möchten?

Analysebögen – Kurzzusammenfassung

Eigene Erwartungen BetreuerInnen/ K1a	B1	B2	B3
Bedingungen	Also ich hatte, muss ich ganz ehrlich sagen gar keine Erwartungen, gar keine Vorurteile, weil es ja auch mein erster Fall war.	Oh das war ganz aufregend und neu, weil Schule mal aus einem anderen Blickwinkel kennenzulernen.	Meine Erwartungen haben sich verändert, also zu der ersten Schulbegleitung waren- den Aufgabenbereich kannte ich nicht, deswegen waren meine Erwartungen wahrscheinlich auch erst ein bisschen anders gewesen. Ich habe noch nie im Sekundarbereich vorher Schulbegleitung gemacht.
Interaktion	Also musste ich mich selber erstmal so reinfuchsen wie es so ist und in der alten Schule habe ich denn gemerkt, dass es aufgrund dessen dass es so von der Schulform her und für °Georg° sehr schwierig war, weil da die Zusammenarbeit mit der Schule nicht so gut stattfand und nicht stattfinden konnte, das Verständnis nicht so da war.	Also ich fand es aufregend, aber im positiven Sinne und muss auch im Bereich der Schulleitung, also in beiden Fällen stand ich dem Ganzen offen entgegen und muss auch so sagen, dass ich auch so offen empfangen wurde.	Und meine Erwartungen waren natürlich, dass der Unterricht nicht so stupide ist, dass die Sprechzeiten von den Lehrern nicht so lang sind, aber das waren so persönliche Erwartungen[...]
Strategien	Also musste ich mich selber erstmal so reinfuchsen [...]	Ich glaub schon dass dieses Inputgespräch entscheidend war, um da nochmal sich vorzustellen und dann mit dem Klienten in die Arbeit in die Institution Schule zu gehen. Aber ich habe mich da <pf> glaube ich freigemacht von allem.	Man versucht da halt einen Mittelweg zu finden. Ich meine es besteht alles aus Kompromissen. Und es war immer wichtig, dass wir uns klar waren, wir haben das gleiche Ziel, wir haben unterschiedliche Ansätze und: Das war halt das Wichtigste, dass man

			immer guckt, ok dass nicht einer auf seiner Sache beharrt und dass wir immer irgendwie einen Kompromiss finden.
Konsequenz	Und beim Schulwechsel hatte ich dann natürlich dann so die Erwartung, dass es jetzt besser wird, dass es anders wird, dass wir mehr zusammen arbeiten und hatte auch den Gedanken, dadurch dass es ja auch eine integrative Schule ist, viele Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, dass da mehr Verständnis für da ist und dass wir da besser zusammen arbeiten könnten.	Also da war schon von Anfang an ein gutes Gefühl da. Das hat sich dann letztendlich auch bestätigt.	[...] aber auch zu gucken was können wir trotzdem zusammen erreichen
Fremde Erwartungen BetreuerInnen/ K1b	B1	B2	B3
Bedingungen	„Naja °Georg° wird hier aber auch nur beschult, weil jemand dabei ist“. Und die Erwartung dann auch, dass man dann auch für einen Großteil der Stunden da ist. Quasi durch mich als von der Schule gesehenen Integrationshelfer halt auch größtenteils auch abgedeckt wird.	[...] eine Input-Veranstaltung vor Schuleintritt	Also unterschiedliche Bereiche beschreiben, dass eben natürlich der Lehrer einen pädagogischen Auftrag hat, beziehungsweise auch einen Lehrauftrag hat, er muss sich nach einem Curriculum, nach einem Lehrbuch halt irgendwo daran richten, kriegt auch dementsprechend Druck von oben, hat im Jahr soundso viele Zensuren zu vergeben. Da gibt es eine klare Maßgabe.
Interaktion	Wir hatten ja dann wie gesagt das Vorgespräch mit dem zuständigen Pädagoginnenteam, wo wir uns so über das Krankheitsbild und so gesprochen	Das ist noch nicht mal so aufdiktiert von den Lehrern, aber eher so dass schon viele Aufgaben übernommen werden, so wie der Erziehungs-auftrag.	Also gehofft denke ich, haben sie mehr einen Fürsprecher noch mehr für sich als Lehrer, dass man sie bei dem Kampf stärker unterstützt, dass

	<p>haben und da haben wir gleich die Arbeitsweise von °Menschenskinder GmbH° erläutert.</p> <p>Und haben dann gesagt, wenn irgendetwas ist, nochmal Fragen sind oder irgendwelche anderen Erwartungen, dass sie das gerne rückmelden können.</p>	<p>Ich glaube schon, nicht dass sie das so bezeichnen würden, aber ich glaube schon so ein kleiner Lehrer, der dort mit diesem jeweiligen Klienten mitgeht, dem die Aufgaben erklärt, gegebenenfalls mitschreibt.</p>	<p>man Ihnen Rückendeckung gibt, dass man sich noch mehr im- also bei mehr Möglichkeiten auskennt, was das Gesetz einfach her gibt. Also mehr RECHTLICHE Informationen vielleicht.</p>
Strategien	<p>Denen schon mal ein bisschen gesagt wie es abläuft, dass ich halt nicht ein reiner Integrationshelfer bin, sondern wo es bei uns halt darauf ankommt, wie unsere Arbeitsweise ist, was sie dann erstmal schon gut annehmen konnten.</p>	<p>Also dass das auch jetzt noch immer wieder geklärt werden muss, wer hat welche Rolle, wer hat welchen Aufgabenbereich, also ich als Betreuer und die Lehrer als Lehrer und da darf ich die Lehrer, also die Erlaubnis habe ich auch, immer wieder gern liebevoll daraufhin weisen, dass sie den Erziehungsauftrag haben und ich letztendlich Unterstützerin meines Klienten bin.</p>	<p>Das war auch gut gewesen, da war auch die Lehrerin sehr feinfühlig einfach auch, um zu gucken- einfach zu akzeptieren wie wir arbeiten, ein Stück weit auch wenn es vielleicht manchmal anders gewünscht gewesen wäre, aber auch zu gucken was können wir trotzdem zusammen erreichen.</p>
Konsequenz	<p>Und dadurch, dass wir das vorab eigentlich schon so geklärt haben, konnte ich dann auch ruhigen Gewissens reingehen, dass die Erwartungen jetzt nicht zu hoch sind oder zumindest so dementsprechend, was wir auch machen können.</p>	<p>Ah da würde ich glaube ich eher sagen, dass ist glaube ich immer noch nicht ganz klar (lachen).</p> <p>Aber da sind die Gespräche letztendlich wieder gut, um solche Sachen zu klären.</p>	<p>Und es war immer wichtig, dass wir uns klar waren, wir haben das gleiche Ziel, wir haben unterschiedliche Ansätze und-</p>
Rahmenbedingungen Betreuer/ K2	B1	B2	B3
Bedingungen	<p>Also vorbereitet wurde ich auf den Fall ganz gut. Wir haben angefangen mit °Georg° im August und am ersten September ging ja die Schule los. Das heißt wir sind mit Schulbeginn auch in</p>	<p>Aber ich find es manchmal trotzdem, dass man sehr unter Zeitdruck arbeitet, aufgrund der ganzen Ziele die man vereinbart mit Schule, mit Klient, mit den Eltern, also mit den ganzen</p>	<p>Dann sie, länger als ein Jahr.</p>

	die Schulbegleitung gegangen. Und konnten uns da sowohl bei der alten als auch bei der jetzigen Schule schon vorab vorstellen.	involvierten Menschen des jeweiligen Falls, das finde ich manchmal sehr stressig.	
Interaktion	Was an sich für die Schule sehr gut ist, für uns allerdings ein bisschen schwierig, weil man ja auch sieht, dass man im häuslichen Bereich- wir brauchen SEHR sehr viel Vorbereitungszeit für °Georg°, viele Materialien.	Also wenn ich jetzt so die Thementage sehe oder aber auch allgemein Ferien, wo ja vielleicht auch nicht das Klientel kann, man aber gerne arbeiten möchte. Das aber dadurch nicht gewährleistet ist, wenn Urlaub der jeweiligen Familie ansteht, glaube das ist dann eher schwierig oder halt diese verplanten Wochenenden in Bezug auf die Thementage. Ja also ich glaube schon, dass wir ein hohes Maß an Flexibilität mitbringen müssen.	Ja also die Schule erwartet mehr als man selber, rein strukturell von der Arbeit her nicht so leisten kann und dass muss man halt immer klar stellen. Von der Schulbegleitung an sich waren meine Erwartungen natürlich mehr Elternarbeit, mehr Familienarbeit aber durch gewisse Vorgeschichten war das schwer möglich.
Strategien	Da merke ich schon immer so, ok da muss ich ein bisschen GUCKEN, wie ich das gut hinkriege im Monat und wenn wir mit den Stunden ein bisschen zurückgehen ist das für die Schule halt auch sehr schwierig. Aber wir uns halt zumindest mit den Stunden die uns °Menschenskinder GmbH° zur Verfügung stellen, zumindest mit der Schule einigen konnten, dass wir geguckt haben wo sind welche Unterrichtsfächer und wie lange bin ich dann wann drin.	Das sind schon so die Rahmenbedingungen, die ein Höchstmaß wieder an Flexibilität erwarten (lachen) oder voraussetzen lässt.	Also der Fall von dem Mädchen, das war ein sehr starker Austausch, der fand eigentlich immer wenn die Lehrerin in der Schule war statt. Also ich habe da eine sehr engagierte Klassenlehrerin wahrgenommen, die wie gesagt alle 6 Wochen auch sich auf Schulgespräche eingelassen hat, da immer wieder sehr offen war.
Konsequenz	[...]ok da muss ich ein bisschen GUCKEN, wie ich das gut hinkriege im Monat	Und das glaube ich stresst mich, aber auch den Klienten.	-

Kenntnis des anderen Systems Betreuer/ K3	B1	B2	B3
Bedingungen	[...] weil es ja auch mein erster Fall war.	Seit fast 4 Jahren. Also seit März 2010.	Ja ich hatte schon mal einen anderen Klienten, zwei andere Klienten in der Schulbegleitung. Drei Jahre [bei Menschenskinder GmbH].
Interaktion	Also die Klassenlehrerin gibt bestimmte pädagogische Themen vor, also was ist der Lehrauftrag was machen wir heute und meine Aufgabe sehe ich dann eher darin zu gucken, wie weit ist °Georg° schon, wie kann er die Aufgaben die an ihn oder die von ihm gefordert werden, auch gut umsetzen und wie können wir die Sachen gemeinsam auch ein bisschen runterbrechen. Oder wenn er verschiedene Verhaltensweisen zeigt, ist ganz klar das Pädagoginnenteam sehr <u>pädagogisch</u> , wie sich quasi die Schüler zu verhalten haben und wir von °Menschenskinder GmbH ° gucken da eher, also hinterfragen das.	Ich würde schon sagen, dass der Lehrer halt irgendwie schon klar den Erziehungs- und Lehrauftrag hat. Ich für mich persönlich hab klar, dass ich da definitiv den <u>Betreuer-Unterstützerpart</u> habe [...] Also was denn wiederum seine Aufgabe ist und seine Pflicht Stoff zu vermitteln [...] Sonst muss ich sagen, dass das trotz dieser knapp bemessenen Zeit doch gegeben ist größtenteils.	Ja ich glaube aus dem Grund her der Unwissenheit, der Unsicherheit, um das irgendwie nochmal über uns abklären zu lassen. Es ist für jede Schule noch nicht klar transparent wie wir arbeiten, auch wenn sie es hören, aber einfach weil sie auf einer anderen Seite stehen und dadurch dass sie diese <u>Funktion</u> aus unserer Sichtweise so glaube ich noch nie durchgeführt haben [...] Also auch Lehrer-Dasein ist auch pädagogisch, bzw. sie haben den Auftrag irgendwo das Kind zu erziehen [...]
Strategien	So hat man es einfach gemerkt, dass wenn::: irgendwie Situationen waren,	Also wie gesagt da <hhh> BIN ICH den Lehrern sehr dankbar, dass da die	Deswegen kann man auch oft von den Lehrern halt nicht erwarten,

	wenn °Georg° gerade sage ich mal irgendetwas gemacht hat, es war gerade irgendwas Neues oder sie haben gemerkt, das klappt gerade bei °Georg° noch nicht oder der verhält sich gerade komisch, dass ich es dann aus meiner Sichtweise erklärt habe und denen gesagt habe wie ich da vorgehe also was ich jetzt als nächstes mache und dass sie daran gemerkt haben „Ah ok“ <hh>-	Bereitschaft auch ist. Und da bedarf es dann halt meiner Person da irgendwie immer wieder ins Gespräch zu gehen. Irgendwie haben wir schon diese Absprache, dass der jeweilige da schon irgendwie nochmal Informationen einholen darf, Fragen darf oder auch Kritik äußern.	dass sie das so kennen. Es ist auch eine Bindungssache, beziehungsweise auch eine Vertrauenssache auch sich zum Beispiel uns auch anzuvertrauen[...] Das war schon häufig so, dass ich glaube ich weniger mit Problemen von der Schülerin zur Lehrerin gegangen bin (lachen), eher anders herum. Aber das war auch ok.
Konsequenz	Also das hat man halt gemerkt, dass von einem da doch noch so:: ein bisschen mehr eigentlich <u>verlangt wird</u> oder ich sag mal so dass die <u>Unterstützung</u> in mehreren Bereichen eigentlich gebraucht wurde oder wird.	[...] aber die die andere Seite jetzt nicht so gut wahrnehmen konnte, aufgrund der Tätigkeit an zwei Schulen. Das möchte ich jetzt nicht nur als negativ der Person zuschreiben, sondern ich glaub das ist einfach diesen Rahmenbedingungen zuzuschreiben.	Also dass sie sich gehört fühlen und nicht, dass es abgetan wird, sondern eben dass ich sie auch ernst nehme, auch wenn ich es vielleicht in dem Moment manchmal nicht mehr hören kann. Aber es muss eben auf einer professionellen Ebene bleiben.
Motivation LehrerInnen/K4	B1	B2	B3
Bedingungen	[...] weil gerade so die Kinder und Jugendlichen die wir haben, ja schon besondere Auffälligkeiten haben.	Welche Gründe? (2.42) Wirklich entscheiden dürfen sie ja nicht ne´.	Also wenn ich das jetzt insgesamt mal betrachte- also in der Schule war das eine Notwendigkeit.
Interaktion	Vielleicht auch manchmal so Krankheitsbilder wo sie selber manchmal nicht so die Erfahrung mitgemacht haben, dass war auch bei °Georg° so, dass sie halt auch sagte im Bereich Autismus, klar hat sie hier und da schon mal was gehört, aber weiß ganz wenig so eigentlich darüber.	Also das habe ich auch schon glaube ich schon zwei, drei Mal schon so als Begründung gehört. „Ok, wir lernen ja auch dazu und das ist auch gut so und wir klären das dann“ und höre dann auch, dass viele im Bereich GU fit gemacht werden.	Oder auch da nicht viel Kraft investieren können, weil sie selber eben schon so belastet sind, weil wir die Lehrer ja häufig überbelastet, bzw. eher Burn-out gefährdet (lachen) wahrnehmen zum Teil.
Strategien	Also ich sage jetzt mal ZUM EINEN die Unterstützung, dass da einfach noch	Das es halt langfristig so sein wird, dass es immer wieder externe	Insgesamt sehe ich das so in manchen Schulen ist das ein netter

	eine Kraft mehr ist, die sich dann auch noch mit drum kümmert, mit den Unterricht gestal- oder mit drinnen ist und zum Anderen aber auch mal bei Fragen einfach mal zur Seite steht.	Menschen, Leute geben wird, die mit in den Schulalltag integriert werden.	Nebeneffekt, der wo sie nicht weiter über gewisse Probleme nachdenken müssen.
Konsequenz	Und ich glaube dadurch haben wir das gut hingekriegt.	Doch ich glaube schon aufgrund dieses Wechsels oder im Hinblick auf die Inklusion die Bereitschaft größer ist und das auch zu akzeptieren	Aber schon sehr belastet, deswegen wünsche ich mir auch, wenn man das mit reingeben kann, mehr Psychohygiene für die Lehrer, Psychoedukation, mehr Supervision, um auch (2.66) mehr Freiräume zu schaffen im Kopf [...]
Rolle BetreuerIn/ K5a	B1	B2	B3
Bedingungen	Also gedacht habe ich eigentlich schon, dass es eigentlich schon sehr klar ist, aber als ich dann in der Praxis war, habe ich dann gemerkt so klar zu trennen ist es gar nicht.	Ich denk schon, dass man weiß was man will, aber das dann wieder situativ und hängt wieder von den Personen und Tagesstimmungen ab.	Nicht klar. Das war halt mein erster Fall. Ich habe selber erst dadur- Also war mein parallel laufender erster Fall und:: die Strukturen bei °Menschenskinder° oder soziotherapeutisches Arbeiten muss man auch selber erstmal verinnerlichen.
Interaktion	Also mir fiel das dann zwischendurch auch schwer rein soziotherapeutisch zum Beispiel zu arbeiten, das Pädagogische wegzulassen, weil man ja doch, gerade im Bereich unserer Autisten da vielleicht, naja auch (1.32) <u>erzieherischer</u> wirkt, ob man es nun will oder nicht.	Ja, aber es schwimmt manchmal auch so finde ich, weil man ja in einem System ist. Also man ist ja nicht nur zu dritt da, das heißt Lehrer, Klient, Betreuer, sondern man hat ja noch das Kollektiv, sprich die Klasse dort mit, was man ja alles nicht ausblenden kann.	Durch eine Zusammenarbeit. Man merkt auch einfach- in der Schule hatte ich halt eine sehr große Schulbegleitung, einen sehr hohen Kontakt zur Klassenlehrerin, sehr hohen Kontakt überhaupt zum Lehrerkollegium. Da geht der Prozess halt schneller.
Strategien	Also ich sag mal in der Praxis haben sie es mitbekommen. Also durch die verschiedenen Gespräche die wir dann geführt haben.	Man kann glaube ich auch mal zwischen den Rollen oder in den Rollen switchen, also ohne dass man das will und muss das dann halt wieder gut	Es ist auch eine Bindungssache, beziehungsweise auch eine Vertrauenssache auch sich zum Beispiel uns auch anzuvertrauen [...]

	Ich konnte das jetzt mehr trennen, umso mehr ich verstanden habe, dass die Lehrerschaft es jetzt versteht, wie wir arbeiten.	reflektieren[...]	
Konsequenz	Also ich würde erstmal sagen, gefestigt ist es noch nicht.	Da kommt man auch in so eine Erklärungs- oder <u>Rechtfertigungssituation</u> , was man da ja eigentlich MACHT und das ist glaube ich schon, wenn man es nur sieht schwer fassbar und da bedarf es meiner Person da halt irgendwie in eine Art Aufklärung zu gehen	[...] einfach zu akzeptieren wie wir arbeiten, ein Stück weit auch wenn es vielleicht manchmal anders gewünscht gewesen wäre, aber auch zu gucken was können wir trotzdem zusammen erreichen.
Wahrnehmung Lehrer zu Rolle Betreuer/K5b	B1	B2	B3
Bedingungen	Ich glaub, denen war das nicht so bewusst.	Ich glaub die wussten nicht, welche Position oder welche Rolle ich dort einnehme als Betreuer.	Nicht klar.
Interaktion	Dass man da wirklich so mit im Team mit drinnen arbeitet und dann auch mit dem Kind auch so arbeitet, wie die es auch machen. Dass man da noch viele Sachen von den Aufgaben der Lehrerschaft übernimmt.	Ich glaube schon, nicht dass sie das so bezeichnen würden, aber ich glaube schon so ein kleiner Lehrer, der dort mit diesem jeweiligen Klienten mitgeht, dem die Aufgaben erklärt, gegebenfalls mitschreibt. Ich denke A schon durch die eigene Wahrnehmung, also ich glaub da waren sie teilweise sehr irritiert so, das Gefühl „äh die macht ja nischt“ [...]	Aufgrund einfach auch A diesen Leidensdruck den sie selber haben und auch weil das was Neues ist. Und auch gar nicht so einfach eben- für uns jetzt schon einfach zu verstehen, aber eigentlich- jeder der bei uns anfängt, es ist nicht so einfach zu verstehen, in der Komplexität her.

Strategien	Also das war schon so, die haben sich das angehört und wussten auch von unserer Arbeitsweise, aber haben sich doch sehr naja * schon darauf verlassen das man doch sehr viele Sachen noch übernimmt.	Da kommt man auch in so eine Erklärungs- oder <u>Rechtfertigungssituation</u> , was man da ja eigentlich MACHT und das ist glaube ich schon, wenn man es nur sieht schwer fassbar und da bedarf es meiner Person da halt irgendwie in eine Art Aufklärung zu gehen [...]	Es ist auch eine Bindungssache, beziehungsweise auch eine Vertrauenssache auch sich zum Beispiel uns auch anzuvertrauen und das geht halt auch nur über Bindung oder regelmäßigen Kontakt und dementsprechend würde ich sagen, umso stärker der Kontakt umso besser halt auch die Zusammenarbeit.
Konsequenz	Also ich würde erstmal sagen, gefestigt ist es noch nicht. Also ich sag mal in der Praxis haben sie es mitbekommen. Also durch die verschiedenen Gespräche die wir dann geführt haben.	Oh ich glaub´ gar nicht.	Es ist für jede Schule noch nicht klar transparent wie wir arbeiten, auch wenn sie es hören, aber einfach weil sie auf einer anderen Seite stehen und dadurch dass sie diese <u>Funktion</u> aus unserer Sichtweise so glaube ich noch nie durchgeführt haben, erschließt sich das nie hundertprozentig und es werden immer wieder Fragestellungen aufkommen.
Kommunikation Wertschätzung/ K6a	B1	B2	B3
Bedingungen	[...] haben wir 30 Stunden circa in der Woche mit °Georg° wo wirklich der Großteil für die Schule ist. Es sind irgendwo auch Arbeitskollegen geworden.	Nicht eigentlich, es ist so, dass wenn es etwas gibt, dass ich nach der jeweiligen Stunde direkt zu dem jeweiligen Lehrer oder auch Fachlehrer hingehen kann[...]	Also ich habe da eine sehr engagierte Klassenlehrerin wahrgenommen [...]

Interaktion	<p>Das merkt man schon, dass sie mich auch bei fachlichen Sachen um Rat bitten, dass sie da nachfragen, ich anders herum genauso. Dass wir aber trotzdem, wenn man mal unzufrieden ist oder so, dass meistens eigentlich doch sehr wertschätzend machen können [...]</p> <p>[...]privat ins Gespräch kommt [...]</p>	<p>Also wie gesagt da <hhh> BIN ICH den Lehrern sehr dankbar, dass da die Bereitschaft auch ist. (1.02)</p> <p>[...]also die Erlaubnis habe ich auch, immer wieder gern liebevoll daraufhin weisen, dass sie den Erziehungsauftrag haben und ich letztendlich Unterstützerin meines Klienten bin.</p> <p>[...]ich bin nicht der Lehrer wegen da oder ich möchte nicht die Lehrer beurteilen [...]</p>	<p>Also an der Schule war es so, da: waren wir an <u>allen</u> Prozessen beteiligt.</p> <p>Also unsere Beziehung hat <u>das</u> ausgemacht, dass ich auch mal Zuhörer war. Dass ich die Probleme gehört habe, angenommen habe und wir beide überlegt haben dann, was können wir daraus machen, dass sich da auch jemand dem Problem angenommen hat.</p>
Strategien	<p>Schon zweimal überlegt, ok wie vermittele ich das jetzt am besten ohne denjenigen dann vielleicht auch persönlich zu treffen.</p> <p>Also im GROßEN UND GANZEN würde ich sagen ist es schon sehr respektvoll und wertschätzend einander gegenüber [...]</p>	<p>Ich glaube wenn man nicht gesprächig oder so ist, hätte das keinen Sinn. Glaube auch schon in Hinsicht auf meinen Klienten da einen guten Blick zu haben und auch vermitteln zu können.</p> <p>Na es geht denn schon um den jeweiligen Klienten [...]</p>	<p>Also dass sie sich gehört fühlen und nicht, dass es abgetan wird, sondern eben dass ich sie auch ernst nehme, auch wenn ich es vielleicht in dem Moment manchmal nicht mehr hören kann. Aber es muss eben auf einer professionellen Ebene bleiben.</p>
Konsequenz	<p>[...] also es macht es einfach schwieriger wenn man natürlich die ganze Zeit zusammen ist und da auch ein gewisses Verhältnis entwickelt und man weiß, wenn man jetzt mal was sagt, was man vielleicht nicht so gut findet oder so, dass man dann aufpassen muss, dass man sich nicht persönlich angegriffen fühlt.</p>	<p>Ich glaube ich würde es einfach durch Offenheit und Ehrlichkeit-</p>	<p>Also ich habe da eine sehr gute Zusammenarbeit wahrgenommen.</p>

Kommunikation Transparenz/ K6b	B1	B2	B3
Bedingungen	<p>[...] so eine kleine Input-Veranstaltung gegeben zu °Georg° und dem Krankheitsbild [...]</p> <p>[...]immer uns montags zusammengesetzt haben für 10 Minuten und uns ausgetauscht haben. Was es bei °Georg° gerade Aktuelles gibt und wo wir gerade stehen, was unsere Ziele gerade sind [...]</p>	Ein hoher Zeitaufwand[...]	Man merkt auch einfach- in der Schule hatte ich halt eine sehr große Schulbegleitung, einen sehr hohen Kontakt zur Klassenlehrerin, sehr hohen Kontakt überhaupt zum Lehrerkollegium.
Interaktion	Das ist JETZT momentan NICHT mehr so aufgrund dessen das ich jetzt immer montags erst ein bisschen später anfangen, sodass wir das jetzt so zwischendurch machen.	[...]dass wir einmal im Monat jetzt auch ein Schulgespräch vereinbart haben, wo dann natürlich alle Leute mit involviert sind, die Eltern, Schul-Klassenlehrerin, ja als auch wir Vertreter von °Menschenskindern°.	Wie gesagt alle 6 Wochen <u>und</u> sogar auch manchmal in der Zeit wenn sie den sonderpädagogischen Förderbedarf bei dem Mädchen umgesetzt hat, dass wir da auch nochmal gemeinsam geguckt haben. Wir haben sehr stark den Kontakt gesucht, auch telefonisch.
Strategien	[...] dass so kurze Gespräche für <u>sie</u> , sagt sie, für sie so ausreichen, wenn sie Fragen hat, dass sie dann so zwischendurch auf mich zukommt oder wenn ich merke <hh> hier und da ist vielleicht das Verständnis gerade nicht so da, kann ich auch hingehen und dann reden wir mal kurz in der Pause darüber.	<p>[...]weitergegeben werden von meiner Person [...]</p> <p>[...]die Bereitschaft von allen Seiten da ist.</p>	Und:: (1.52) die Probleme wurden auch ganz klar auch der Klassenlehrerin geäußert, sodass das auch immer wieder bei uns ankam sowie auch, dass wir das so äußern konnten. Da wurde sehr offen mit umgegangen und es wurde auch immer dafür gesorgt, dass ein Raum dafür gefunden wurde und das war uns auch immer sehr wichtig.
Konsequenz	Einfach um auch das was man Neues lernt, ob ich das bin oder die Schule das ist, das man das zusammen reflektieren kann und bilanzieren. Es	<p>[...]BIN ICH den Lehrern sehr dankbar [...]</p> <p>So muss ich echt sagen, dass das</p>	[...] also <u>sehr</u> viel Offenheit.

	kommen ja immer wieder neue Fragen <hh> und ich glaube, dass man dann so auch oder die Klassenlehrerin auch näher an dem Fall dran ist, wenn darüber regelmäßig gesprochen wird.	doch gut funktioniert [...]	
Kommunikation Zielorientierung/ K6c	B1	B2	B3
Bedingungen	Wir haben das so gemacht, dass ich immer erzählte wo wir gerade bei °Georg° thematisch sind [...]	Aber ich find es manchmal (1.52) trotzdem, dass man sehr unter Zeitdruck arbeitet, aufgrund der ganzen Ziele die man vereinbart mit Schule, mit Klient, mit den Eltern, also mit den ganzen involvierten Menschen des jeweiligen Falls, das finde ich manchmal sehr stressig.	Nicht klar.
Interaktion	Hat mir die Klassenlehrerin die Förderziele mitgeteilt für °Georg° direkt wie sie das haben und so passe ich denn quasi, also unsere °Menschenskinder° Ziele dann ein bisschen an. Melde es ihr dann zurück, [...] und dann wird sich das angehört und angenommen und findet das gut.	Was mir irgendwie in dem Zusammenhang, aber nicht konkret als Ziel, sondern was eher als Absprachenregelung, dass sich daran gehalten wird, dass halt die Klassenregeln, die die <u>Klasse</u> <u>gemeinsam</u> aufgestellt hat.	Natürlich, dass wir das gleiche Ziel hatten, die Eigenschaft einfach (2.71) der Schülerin zu helfen (2.16) und zwar auch Harmonie im Klassensystem zu schaffen, hatten wir das gleiche Ziel, dass eben auch die Klasse zusammenbleibt und auch in dem Kollektiv gut lernen kann und auch weiterkommt mit der Schülerin.
Strategien	Meistens ist es aber so, wenn ich denen erzähle woran wir gerade sind oder ob da noch Fragen kommen, das ist dann meistens „Ach ne ne ist alles gut“, hören sich das an und dann ist gut.	Und meine Bitte ist dann eher, wenn: jetzt irgendwie Regeln nicht eingehalten werden oder wenn es so grenzüberschreitende Situationen gab, dass ein Gespräch eingefordert wird von dem jeweiligen und das ist aber noch nicht eingetreten.	Das Ziel war auch gewesen, dass (2.63) wie gesagt eben, dass unterrichten für die Lehrer überhaupt machbar gemacht wurde, dass alle schulischen Themen halt eigentlich.

Konsequenz	Ne [keine gemeinsamen Ziele und Überprüfung].	Da fällt mir jetzt konkret nichts ein.	Und es war immer wichtig, dass wir uns klar waren, wir haben das gleiche Ziel, wir haben unterschiedliche Ansätze und: (3.24)- Das war halt das Wichtigste, dass man immer guckt, ok dass nicht einer auf seiner Sache beharrt und dass wir immer irgendwie einen Kompromiss finden.
Kommunikation Ressourcenorientierung/ K6d	B1	B2	B3
Bedingungen	Also musste ich mich selber erstmal so reinfuchsen wie es so ist [...]	Das was ich erfahren habe, wenn das so Lehrer sind die nicht fest angestellt sind, sondern wenn das Lehrer sind die beispielsweise vom Gymnasium an die Sekundarschule kommen, dass sie dann teilweise über Inhalte schlechter informiert sind als die dort ansässigen Lehrer.	Man merkt auch einfach- in der Schule hatte ich halt eine sehr große Schulbegleitung [...]
Interaktion	Ich habe sie quasi von Anfang an in (1.5) ihrer Arbeit als Pädagogen oder der Lehrerschaft sage ich mal sehr ernst genommen. War da auch sehr wertschätzend und habe die auch immer von Anfang an in die Arbeit miteinbezogen.	[...] und dass er ja auch immer wieder diese Bereitschaft aufbringt, mit mir ins Gespräch zu gehen und nach Lösungen für meinen Klienten zu suchen oder	Es gab auch eine Streitschlichtergruppe, die von der Schule organisiert wurde insgesamt, wo man auch hätte Themen ansprechen können, aber es wurden auch Themen besprochen im Klassenverband.
Strategien	Und sie mir gesagt hat, was sie gut findet an meiner Arbeit oder an dem was ich mache und ich ihr das auch rückgemeldet hab', was ich bei ihr gut finde.	Ja und ehrlich, klar bring ich da auch schon entgegen, was ich vorher auch schon sagte, dass ich weiß dass sich der Lehrer nicht nur für diesen einen auch zuständig ist, sondern noch viel	Dass ich die Probleme gehört habe, angenommen habe und wir beide überlegt haben dann, was können wir daraus machen, dass sich da auch jemand dem Problem

		mehr hat [...]	angenommen hat.
Konsequenz	Und ich glaube dadurch haben wir das gut hingekriegt.	Oder aber auch Verhalten in dem jeweiligen Fach, Hypothesen bilde woran es gelegen haben mag, wie man situativ halt handeln kann, was man was gut gelaufen ist, was man vielleicht verbessern könnte.	Also sowohl als auch an den Absprachen mit der Schulsozialarbeiterin, wir haben auch diese 6-wöchigen Netzwerkgespräche auch mit der Schulsozialarbeiterin, mit der Klassenlehrerin und mit der Familie gemacht.

Eigene Erwartungen LehrerInnen/K1a	L1	L2	L3
Bedingungen	Bei uns war es eigentlich so, dass es heißt „Ja die Fachlehrer die ihn in der Klasse haben, nun setzt euch mal damit auseinander. Der Klassenlehrer dann sowieso“.	Schulbegleitung hatten wir jetzt vor kurzem. Ist jetzt aber auch wieder ein anderer Fall.	Wir waren sehr glücklich und sehr froh, dass es sowas überhaupt gibt für so einen schwierigen Schüler gab und Erwartung war eigentlich, dass wir irgendwie zurecht kommen.
Interaktion	Also Vorbehalte gab es auf jeden Fall, weil jeder der Lehrer ist, für den es ungewohnt ist, dass jemand da hinten drin sitzt. Man fühlte sich beobachtet, kontrolliert, in seiner Arbeit eingeschränkt, in seiner freien Entscheidungsgewalt wie auch immer. Für viele Lehrer war das bis zum Schluss.	Wo dann eben in der Absprache im Vorfeld hätte erfolgen müssen, hätte besprochen werden müssen, dass es eben keine Hilfe ist, dass es nicht so sein kann, dass der sich im Unterricht daneben setzt, andere Hilfen wären da angebracht.	Also ich stelle mir das eigentlich so vor, dass der Schulbegleiter also neben dem Schüler sitzt, wenn es ganz schwierig ist oder zumindest im Klassenraum ist und dass immer dann wenn es ein Problem gibt, mit dem Schüler irgendwo verhandelt wird durch den Schulbegleiter [...]
Strategien	Aber ich habe es nachher wirklich nachher für mich so entschieden, dass ich mich- ich alleine würde es nicht schaffen.	Also das ist eigentlich so das Wichtigste, sich miteinander abzusprechen, der Lehrer macht das auf dem Gebiet und die Begleitung macht das auf dem Gebiet.	Wir mussten einfach unser schulisches Instrumentarium so einsetzen, wie immer. Also er musste zu Klassenkonferenzen und er bekam seine Schulstrafen, wir haben ja da nicht viele Mittel.
Konsequenz	Ich bin vom Typ her immer sehr offen gegenüber sowas.	Und ich glaube auch, dass dieses direkte Begleiten während des Unterrichts, während einer normalen Unterrichtsstunde nicht wirklich sinnvoll ist.	Und letztendlich war die Konsequenz: Er muss von dieser Schule gehen, denn wir haben keine Erfolge, auch nicht mit Schulbegleiter.

Fremde Erwartungen LehrerInnen/ K1b	L1	L2	L3
Bedingungen	Ist für mich jetzt schwierig zu sagen, was die für Erwartungen hatten.	Schulbegleitung hatten wir jetzt vor kurzem. Ist jetzt aber auch wieder ein anderer Fall.	Nein das war ja so, dass er im Laufe der Zeit mehrere Betreuer hatte [...]
Interaktion	Ich denke sie erhoffen sich dann einfach ein offenes Ohr, dass sie die Möglichkeit haben, mit den Lehrern zusammenzuarbeiten, dass sie da Lehrer finden, die sagen „Jawoll wir packen das!“, dass die Schulleitung da mitspielt, dass man hier die Grundlage, dass äußere Umfeld so gestalten kann, dass dieser Schüler eine Chance hat.	Ja manchmal werden auch einfach Rezepte verlangt oder sowas, das ist jetzt hier das Problem und nun sag mir mal, wie soll ich damit umgehen, kommt schon hin und wieder, also der weiß ja auch nicht, was man mit dem machen soll.	Als Lehrer hatte ich so den Eindruck, dass ich mich ändern muss, dass ich mich komplett auf ihn einstellen muss.
Strategien	[...] die kannten ja die Zusammenarbeit mit Schulen oder mit anderen Einrichtungen.	Einfach zu sagen „du ich kann jetzt hier nicht weiter, jetzt sag mir du mal was ich machen soll“.	Und ich habe das auch mitgemacht, ich wollte es mal wissen, ob ich das kann und wie ich dann mit ihm zurechtkomme.
Konsequenz	Das haben die ja dann nicht das erste Mal gemacht.	Manchmal auch Hilfe.	Das ich gesagt habe „Entweder der Schüler geht von hier oder ich gehe in die Psychiatrie!“ Ja, also für mich war es nichts.
Rahmenbedingungen LehrerInnen/ K2	L1	L2	L3
Bedingungen	Und die Bedingungen waren eigentlich schlecht für so eine Sache.	Ich bin Schulleiterin, unterrichte Kunsterziehung, Technik und Deutsch in Klasse 5/6. Und Technik in den oberen Klassen und Kunst auch.	Schulleiterin.

Interaktion	Also seitens der Schule gab es kaum eine Vorbereitung darauf und es gab dann diese Entwicklung, da das ja nun schon eine Weile her ist, dass die Schule sich nach und nach auf solche Fälle ja eingestellt hat.	Manchmal ist es recht schwierig oder terminliche Zeiten zu finden, denn Einzelfallhilfe läuft ja dann, wenn die Schüler hier nicht in der Schule sind, sodass ja gerade so in der Arbeit mit den Lehrern die die Kinder im Unterricht haben, Zeiten zu finden um sich abzusprechen, was ja doch wichtig ist.	Naja ist eigentlich immer nur die Zeit, alles andere hatten wir ja eigentlich zur Verfügung.
Strategien	Dass man da so ein bisschen als Alleinkämpfer, als Einzelkämpfer da stand.	Fachlichkeit erlebe ich immer wieder, dass zum Teil viel Unverständnis da ist, ganz einfach weil man nicht genügend über den anderen weiß.	Und die Zeit hätte ich mir genommen und die Lehrerin, die Klassenleiterin hat sich auch die Zeit genommen.
Konsequenz	Dass man da von der Schule nochmal zusätzliche eins-zu-eins-Betreuung angeboten hat und dass sie da wirklich die Chance hatte hier den Anforderungen gerecht zu werden.	Ich denke schon, dass schulische Strukturen irgendwo schon eine Zuverlässigkeit darstellen, zum Einen für denjenigen der begleitet aber auch so von den organisatorischen Bedingungen, aber auch von der Zuverlässigkeit, oder Verlässlichkeit dessen was da passiert.	Also da hätte mich nichts behindert.
Kenntnis des anderen Systems LehrerInnen/ K3	L1	L2	L3
Bedingungen	Ich selber habe es nachher als Vorteil oder es ist ja jetzt dann auch öfter so in letzten Zeit, dass wir von der Förderschule auch Betreuungslehrer bekommen für Schüler, die dann durchaus im Unterricht mal drin sind und es wird	Also es ist Erfahrung, also für mich stellt es sich so dar, mache auch viel Weiterbildung auf dem Gebiet, weil ich auch verstehen will, was macht Jugendamt, welche Möglichkeiten gibt es und ich habe im Laufe der Jahre auch viel in Projekten	Zur Kooperation als Schulleiterin ich weiß bis heute nicht wie ich an einen Schulbegleiter kommen sollte, wenn ich mal einen brauchte.

	jetzt langsam normaler	mitgearbeitet [...]	
Interaktion	<p>Die bauten das ja so ein bisschen auf drei Säulen auf: Einmal Freizeitbereich mit ihnen, dann Schule, Familie.</p> <p>Und dann haben wir das eben wirklich besprochen „Ist es für dich überhaupt eine Lösung? Ist es für dich eine Möglichkeit das Hausaufgabenheft zu führen?“</p>	<p>[...]sicherlich wird es auch unbequem und wird auch ein Schulbegleiter an die Grenze kommen und sagen „Ok wenn ich jetzt hier wirklich konsequent bei dem dabei bleibe, dann wird es unbequem und dann bricht er mir vielleicht auch weg und dann habe ich zu dem keinen Zugang mehr“ und das erschließt sich mir aber auch manchmal nicht so ganz.</p>	<p>Aber ich wüsste gar nicht, welche Schritte ich gehen sollte, um einen Schulbegleiter zu bekommen. Ich weiß gar nicht für welche Schüler, für welche Diagnosen, für welche Fälle Schulbegleiter überhaupt gewährt werden. Und wo ich den beantrage, dass weiß ich auch nicht und ob ich die Person bin, die die Schulbegleiter beantragen kann, weiß ich auch nicht.</p>
Strategien	<p>War einfach erst mal so und schauen wir dann mal.</p>	<p>Darüber habe ich aber auch mit so einem Schulbegleiter auch noch nicht sprechen können, im Gegenteil ich erlebe es dann eher, dass sie sich zurückziehen.</p>	<p>Man kriegt da zu wenig Unterstützung.</p>
Konsequenz	<p>Sowohl dass man Beobachtung machen konnte im Unterricht als auch dann nachher wieder in diesen Gesprächen, denn ich bin wie gesagt nicht immer dabei.</p>	<p>Es ist mir klar, dass der den nicht umkrepeln kann, aber ich denke man sollte darüber sprechen können und es setzt ja auch Vertrauen voraus[...]</p>	<p>Dem Schüler hat es vielleicht geholfen, ich weiß es nicht, aber mir hat es auf jeden Fall ABSOLUT nicht geholfen. Also ich war äußerst unzufrieden.</p>
Motivation LehrerInnen/K4	L1	L2	L3
Bedingungen	<p>Da eine Grenze zu ziehen, ich denke mal jeder Kollege hat für sich eigene Grenzen, wo er sagt „Ok, soweit gehe ich, soweit geht mein Engagement“[...]</p>	<p>Schulbegleitung hatten wir jetzt vor kurzem. Ist jetzt aber auch wieder ein anderer Fall.</p>	<p>Naja Sie wissen das ja auch die Integration ist ja fast in jeder Klasse jetzt und da haben wir für jeden Schüler, wenn er das mal nachgewiesen hat, für jeden Schüler</p>

			2 Stunden. Und das ist natürlich gar nix.
Interaktion	Und ich sag mir dann immer, jedes Kind hat dann auch eine Chance an dieser Schule, wenn es dann hier ist verdient es ordentlich aufgenommen zu werden, verdient ein offenes Ohr zu bekommen.	Ich denke, dass Lernen zunehmend individualisiert ist, also das jedes Kind sehr individuell ist, auch in seinem Lernverhalten [...] und dass so eine Begleitung dann einfach eine zusätzliche Möglichkeit ist, um dieser Individualität noch besser gerecht zu werden und vielleicht auch auf einem anderen Gebiet gerecht zu werden, weil ich glaube das Schule das nicht alleine leisten kann.	Zumindest dass der Unterricht relativ störungsfrei weitergeführt werden kann. Ja man hat das auch zum Teil gar nicht, warum der Schüler so reagiert hat und man hätte es ganz gern gelöst das Problem, das war natürlich auch so ein Grund.
Strategien	Ich bin eigentlich immer jemand der sagt „Wenn da irgendwo noch ein Türchen ist, was wir öffnen können und das Ganze dann hier auch machbar ist, dann werde ich das auch versuchen[...]	Je mehr Kooperationspartner ich habe, umso mehr kann man unter Umständen bewirken.	Naja weiß ich nicht, eher schwierig. So im Nachhinein muss ich sagen, wäre das natürlich richtig gewesen, aber wir waren eigentlich so emotional aufgeladen und die Sache hatte sich so hochgespielt, dass man dann eigentlich nur noch froh war, ihn dann nicht mehr zu haben.
Konsequenz	[...]und wenn es Erfolge gibt und wenn man sieht, mit dieser Unterstützung kommt man auch Schritte weiter“.	Kooperation für mich ist wichtig.	Und letztendlich war die Konsequenz: Er muss von dieser Schule gehen, denn wir haben keine Erfolge, auch nicht mit Schulbegleiter.

Rolle BetreuerIn Sicht LehrerIn/ K5b	L1	L2	L3
Bedingungen	Das haben die ja dann nicht das erste Mal gemacht.	Also es ist Erfahrung, also für mich stellt es sich so dar, mache auch viel Weiterbildung auf dem Gebiet, weil ich auch verstehen will, was macht Jugendamt, welche Möglichkeiten gibt es und ich habe im Laufe der Jahre auch viel in Projekten mitgearbeitet [...]	Ja wenn man dass das erste Mal hat so einen Schulbegleiter, dann geht man noch ziemlich blauäugig ran.
Interaktion	Also es geht ja bei dem Betreuer darum, dass die Schülerin hier im Unterricht klar kam, mit der äußeren Struktur und mit den äußeren Gegebenheiten und sie in meinen Augen eigentlich dazu da war, dass sie hier einen Weg findet.	Also die Aufgabe des Schulbegleiters ist für mich nicht vorrangig die Wissensvermittlung, sondern die Grundlagen zu schaffen, dafür dass Unterricht funktionieren kann oder dass der Schüler im Unterricht in der Lage ist, dem- der Wissensvermittlung zu folgen und darüber hinaus auch vielleicht individuell zu fördern, in Absprache mit dem und natürlich hat er ja auch andere Bereiche auch noch.	[...]der Schulbegleiter müsste eben auf die Erziehung einwirken und ich natürlich auch auf die Erziehung, aber ich muss schon noch Raum haben, meinen Unterricht zu gestalten. Ich habe es nicht verstanden, was denn die Konsequenzen waren, was denn passiert ist, wenn es nicht geklappt hat. Da ist nichts passiert, in meinen Augen.
Strategien	Zu Anfang habe ich mir da gar keine Gedanken gemacht, weil ich kannte diesen ganzen Sachverhalt nicht. Sowohl dass man Beobachtung machen konnte im Unterricht als auch dann nachher wieder in diesen Gesprächen	Wichtig ist, dass man guckt – welche Aufgabe hat er, was er kann dazu leisten, was ist er bereit, dazu zu leisten und dann das mit dem was Unterricht und Schule ausmacht, dass dann zusammen zu bringen.	[...]er hatte ja die Unterstützung von dem Schulbegleiter auch noch, der ihn verstand und dann- Ich weiß nicht, so kam es bei mir an und ich musste jetzt dieses Verständnis auch aufbringen, aber ich war dazu nicht unbedingt * nein so bereit war ich nicht, ich hatte ja andere Aufgaben.

Konsequenz	Und da hat man sich darauf eingelassen und irgendwann hat man ja auch die Erfolge gesehen [...]	Und ich denke, da ist es manchmal sinnvoller einmal öfter miteinander zu reden, sich darüber auszutauschen, zu sagen „Also hör mal zu, das ist jetzt eigentlich unser Ziel“, als sich da neben den Schüler zu setzen oder den Schüler rauszunehmen oder was weiß ich.	Ja uns von vornherein aufklären, wie sie arbeiten und wie die Ziele von diesem Schulbegleiter nun wären. Wir müssten ja nun auf einen Nenner kommen und nicht irgendwie gegeneinander- Gegeneinander arbeiten und wir müssten uns schon vereinbaren, wo wir beide daran arbeiten können.
Kommunikation Wertschätzung/ K6a	L1	L2	L3
Bedingungen	Bis zum Schluss eigentlich, also im letzten Jahr haben die Eltern keine Betreuung gewünscht, aber ansonsten war eine Betreuung von der 5. Bis zur 9. Klasse notwendig.	Je mehr Kooperationspartner ich habe, umso mehr kann man unter Umständen bewirken.	Nein das war ja so, dass er im Laufe der Zeit mehrere Betreuer hatte, aus verschiedenen Gründen, das lag jetzt nicht an ihm.
Interaktion	Die waren beide sehr nett, sehr offen, gesprächsbereit, wir haben uns einfach dann auch zwischenmenschlich sehr gut verstanden. Die Chemie stimmte. Also das war schon mal ganz wichtig.	Vielleicht ist das auch vermessen, das zu erwarten. Weil wie gesagt wir sind ja nur ein Teil Schule und haben ja ringsherum ganz andere Probleme zum Teil auch.	Als ALLER erstes fällt mir ein, dass ich erzogen worden bin und nicht der Schüler [...] Naja waren schon um Kommunikation bemüht, waren einfühlsam, haben sich um den Schüler gekümmert, waren pünktlich, das hat schon alles gestimmt.
Strategien	Und das entwickelte sich bei uns eben auch, einmal das man sehr viel Zeit miteinander verbracht hat und andererseits waren die beide eben wirklich sehr menschlich, zugeneigt, offen.	Ja Ehrlichkeit, Kontinuität, Flexibilität. Manchmal auch von Seiten der Kollegen [...]	Und ich habe das auch mitgemacht, ich wollte es mal wissen, ob ich das kann und wie ich dann mit ihm zurechtkomme.

Konsequenz	Und in der Zeit oder mit der Zeit entwickelte sich das dann zum Teil auch sehr freundschaftlich.	Also ich möchte auf keinen Fall Schulbegleiter vermissen [...]	Wie schon gesagt, irgendeine Veränderung [gewünscht].
Kommunikation Zielorientierung/ K6b	L1	L2	L3
Bedingungen	Also seitens der Schule gab es kaum eine Vorbereitung darauf[...]	Und bei dem anderen Fall, da hat die Betreuerin die ganze Familie und damit auch mehr Kinder, dann bündelt sich das und hat dann auch mehr Zeit sich zu kümmern.	Es wurden keine schriftlichen Ziele vereinbart.
Interaktion	[...] dass wir dann doch das Ziel haben 6. Klasse, Anfang 7. Klasse in der Schule keine Betreuung mehr zu haben.	Also Erfolge sind für mich immer dann sichtbar, wenn konkrete Absprachen getroffen werden, wenn im gemeinsamen Einvernehmen mit dem Schüler auch so Maßnahmen auch schriftlich festgehalten werden und wenn man mit diesem Termin immer gleich immer Folgetermine festhalten kann, wo man dann die Einhaltung auch kontrolliert.	Das Ziel war eigentlich, dass wir die Klasse unterrichten können und ihn unterrichten können, mit seinem Krankheitsbild und so wie er ist.
Strategien	Da waren ja dann immer diese 14-tägigen Gespräche wo wir dann schon mal geguckt haben „Wie ist es gelaufen, inwiefern ging es?“	Wo muss mit ihm zielgerichtet gearbeitet werden. Und dann ist es Aufgabe beider, sich darüber auszutauschen [...]	Ja, also- Mein Ziel war auf jeden Fall nicht seins.
Konsequenz	[...]und dann hat man eben gemerkt, das bringt was, also macht man das.	Das ist für mich- dann sind Erfolge sichtbar.	Ich habe da keine [Erfolge] gesehen.

Kommunikation Transparenz/ K6c	L1	L2	L3
Bedingungen	Also seitens der Schule gab es kaum eine Vorbereitung darauf[...]	Manchmal ist es recht schwierig oder terminliche Zeiten zu finden, denn Einzelfallhilfe läuft ja dann, wenn die Schüler hier nicht in der Schule sind, sodass ja gerade so in der Arbeit mit den Lehrern die die Kinder im Unterricht haben, Zeiten zu finden um sich abzusprechen, was ja doch wichtig ist.	Naja das war bestimmt über ein Jahr.
Interaktion	Also Zusammenarbeit in dem Sinne, dass die Betreuerin oder Vereinsleitung hier her kam und uns erst mal über dieses Krankheitsbild aufgeklärt haben, dass man überhaupt wusste, womit hat man es zu tun. Wie die Entwicklung von statten gehen kann, dass man eben dann auch einen Ausblick hat.	Also wenn ich jetzt ein akutes Problem hab und will mit dem sprechen, dann kann schon 14 Tage kann das hingehen, bis wir einen Termin haben.	Naja das wir uns einfach mal an Tisch gesetzt haben und „Nu wir beide mal“ und einfach mal darüber gesprochen haben, wie das so läuft. Waren aber natürlich auch viele Gespräche zwischen Tür und Angel.
Strategien	Also da war doch eine sehr enge Arbeit vorhanden, sehr guter Austausch und wir haben dann eigentlich auch sehr oft zusammen gesessen und irgendwo versucht noch einen anderen Weg zu öffnen, damit sie hier ihren Abschluss bekommt.	Recht häufig auch Telefonate, also ist mir auch immer ganz wichtig, dass man so ein kurzen Weg hat, damit man dem Betreuer dann sagen kann, was ist am Vormittag gewesen, damit er dann am Nachmittag darauf zurückgreifen kann [...]	Den gab es nicht, weil immer irgendwas dazwischen kommt. Wenn jetzt Probleme auftraten, dann hat man sich eben bedarfsgemäß zusammengesetzt. Aber sicherlich war es bei der Klassenlehrerin so, dass sie sich intensiver drum bemüht hat.
Konsequenz	Dass man da immer jemanden irgendwo hat, mit dem man reden kann, mit dem man sich austauschen kann, mit dem man darüber diskutieren kann.	Also da würde ich mir wünschen, dass sie flexibler sind.	So richtig nachvollziehen, so richtig greifen konnte man es nicht.

Kommunikation Ressourcenorientierung/ K6d	L1	L2	L3
Bedingungen	Einer alleine ist immer schwierig, wenn man schon zu zweit ist in Klassenkonferenzen oder auch in Gesprächen mit der Schulleitung, dann hatte man immer doch eine Stimme mehr.	Je mehr Kooperationspartner ich habe, umso mehr kann man unter Umständen bewirken.	Zur Kooperation als Schulleiterin ich weiß bis heute nicht wie ich an einen Schulbegleiter kommen sollte, wenn ich mal einen brauchte.
Interaktion	Aber das war dann auch manchmal so ein Geben und Nehmen. Manchmal hat man so auch schon Ideen entwickelt und hat gesagt „Mensch können wir nicht das und das mal probieren“ oder „Das und das geht so gar nicht, da müssen wir unbedingt eine Lösung finden“.	Weil diese Begleiter ja auch einen anderen Zugang und andere Informationen auch haben, als wir haben. Wir sehen ja hier nur unseren kleinen begrenzten Bereich und das ist ja dann bei denen dann doch ein bisschen anders.	Weil es hat ja auch keinen Zweck wenn ich jetzt meinen Schüler ausschließe, versuchen wir ja sowieso zu vermeiden, und für sowas müsste dann wahrscheinlich mal so ein Schulbegleiter her und da gibt es für mich keine Informationen
Strategien	Ich bin eigentlich immer jemand der sagt „Wenn da irgendwo noch ein Türchen ist, was wir öffnen können und das Ganze dann hier auch machbar ist, dann werde ich das auch versuchen[...]“	Wichtig ist, dass man guckt – welche Aufgabe hat er, was er kann dazu leisten, was ist er bereit, dazu zu leisten und dann das mit dem was Unterricht und Schule ausmacht, dass dann zusammen zu bringen.	Man kriegt da zu wenig Unterstützung.
Konsequenz	Das dauerte natürlich auch, sowohl bei den Lehrern, dass klar zu machen „Mensch frag sie doch mal mündlich nur, lass doch das Schreiben mal weg“ oder ein Extra-Arbeitsblatt, was erarbeitet wurde [...]	Das wäre für mich eigentlich so das Optimale und da wäre eigentlich notwendig, glaube ich, dass man sich wirklich regelmäßig wöchentlich trifft.	Wir müssten ja nun auf einen Nenner kommen und nicht irgendwie gegeneinander- Gegeneinander arbeiten und wir müssten uns schon vereinbaren, wo wir beide daran arbeiten können. Dass man sich vorher darüber unterhält, wie die Wege dazu sind.