Mo.Ki *„inklusiv“* – das Kind im Blick – wissenschaftliche Begleitevaluation

Multiprofessionelles und rechtskreisübergreifendes Inklusionskonzept für Kinder und Jugendliche im Schulalter

Abschlussbericht 2023

Univ.-Prof. Dr. Thomas Hennemann (Universität zu Köln)

Univ.-Prof. Dr. Karolina Urton (Universität Münster)

Sophia Hertel, Estella Schubert und Annika Bartling (Universität zu Köln)

Mit Unterstützung von Malina Prost und Julia Fabian (Universität zu Köln)

Gefördert durch die Stiftung Wohlfahrtspflege

1 Inhalt

Abkürzungsverzeichnis 4

Abbildungsverzeichnis 5

Tabellenverzeichnis 5

1 Einleitung 6

1.1 Das Projekt Mo.Ki „*inklusiv*“ 7

1.2 Wissenschaftliche Prozessbegleitung 8

2 Wissenschaftliche Unterstützung der Schulen 9

2.1 (Weiter-)Qualifizierung 9

2.1.1 Konzeption PEARL^{inklusiv} 9

2.1.2 Projektbewertung PEARL^{inklusiv} 12

2.2 Screenings der Kinder und Jugendlichen 13

3 Wissenschaftliche Begleitevaluation 20

3.1 Fragestellungen 20

3.2 Methodik 21

4 Ebene der Schule 22

4.1 Potentialanalyse der Mehrebenenprävention 23

4.1.1 Methode 24

4.1.2 Ergebnisse 25

4.1.3 Diskussion 27

4.2 Onlinebefragung: Inklusives Schulklima 28

4.2.1 Methode 32

4.2.2 Ergebnisse 36

5 Ebene der pädagogischen Fachkräfte 36

5.1 Interviews: Multiprofessionelle Kooperation 37

5.1.1 Methode 38

5.1.2 Ergebnisse 39

5.1.3 Diskussion 43

5.2 Dokumentenanalyse: Multiprofessionelle Kooperation 46

5.2.1 Methode 46

5.2.2 Ergebnisse 47

5.2.3 Diskussion 53

5.3 Interviews: Projektbewertung 57
5.3.1 Methode 58
5.3.2 Ergebnisse 58
5.3.3 Diskussion 63
6 Ebene der Kinder und Jugendlichen 65
6.1 Interviews mit den pädagogischen Fachkräften: Definition der Zielgruppe 66
6.1.1 Methode 66
6.1.2 Ergebnisse 66
6.1.3 Diskussion 68
6.2 Dokumentenanalyse: Zielgruppe und Fallverständnis 68
6.2.1 Methode 69
6.2.2 Ergebnisse 69
6.2.3 Diskussion 72
6.3 Familieninterviews 73
6.3.1 Methode 73
6.3.2 Ergebnisse 73
6.3.3 Diskussion 75
7 Fazit 76
7.1 Empfehlungen und Ausblick 84
8 Literaturverzeichnis 87
9 Anhang 96

Abkürzungsverzeichnis

AO-SF ..... Ausbildungsordnung für sonderpädagogische Förderung NRW
FSJler*in……Person, die ein FSJ absolviert
FSP .....*Förderschwerpunkt*
I-Team.....Inklusionsteam, Inklusionsteam
JH……Jugendhilfe
KiGGs-Studie..... Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
Lerche .....Grundschule am Lerchenweg
LK……. Lehrkraft
MPT .....Multiprofessionelles Team
OGS..... Offene Ganztagschule
PUG..... Peter-Ustinov-Gesamtschule
SCEP……*Schulbasierten Coaching bei Kindern mit expansivem Problemverhalten*
SDQ …… ……Strengths and Difficulties Questionaire
SKI…… *sozial-kognitiven Informationsverarbeitung*
SRS-KJ……Screening Risiko- und Schutzfaktoren von Kindern und Jugendlichen
UN-BRK .....UN-Behindertenrechtskonvention

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Handlungsleitender Kreislauf des Qualifizierungs- und Begleitkonzepts PEARL^{inklusiv} 10

Abbildung 2: Überblick über die Struktur und Inhalte des Qualifizierungs- und Begleitkonzepts PEARL^{inklusiv} 11

Abbildung 3: Beispiel Screeningbogen personenbezogene Informationen 16

Abbildung 4: Beispiel Screeningbogen SRS-KJ 17

Abbildung 5: Beispiel des Screeningbogens SDQ („Psychosoziale Belastung“) 18

Abbildung 6: Beispiel Screeningbogen der Auswirkungen auf den schulischen Alltag 19

Abbildung 7: Beispiel Screeningbogen der Schulleistungen 19

Abbildung 8: 12-Felder-Schema 24

Abbildung 9: Rahmenmodell des inklusiven Schulklimas (Urton et al., 2018) 29

Abbildung 10: Formen elterlicher Beteiligung (Green et al., 2007, S.533, zitiert nach Hertel et al., 2019) 32

Abbildung 11: Professionsspezifische Analyse: Klassenleitung 51

Abbildung 12: Professionsspezifische Analyse: Schulsozialarbeit 52

Abbildung 13: Professionsspezifische Analyse: Koordinationskraft und Mitarbeitende der Antragsfreien Jugendhilfe 53

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick der Methoden 21

Tabelle 2: Hinweise zur Stichprobe der Fachkräfte der Lerche 33

Tabelle 3: Hinweise zur Stichprobe der Fachkräfte PUG 34

Tabelle 4: Hinweise zur Stichprobe der Erziehungsberechtigten der Lerche 35

Tabelle 5: Hinweise zur Stichprobe der Fachkräfte PUG 36

1 Einleitung

Deutschland ist spätestens mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 (UN-BRK) die Verpflichtung eingegangen, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen umzusetzen. Um dieses Ziel zu erreichen gilt es dafür Sorge zu tragen, dass alle Kinder und Jugendlichen, entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse, effektive Unterstützung in der allgemeinen Schule erhalten, um ihre akademischen und sozialen Fähigkeiten bestmöglich zu entfalten und volle gesellschaftliche Teilhabe zu erfahren (United Nations, 2006, Art. 24, 2). Dabei stellt die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems einen dynamischen Prozess dar, bei dem es gilt, fortwährend eine Passung zwischen den Lernbedingungen und den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen herzustellen (Walter-Klose, 2021).

Das Leitbild der Inklusion stellt Bildungseinrichtungen auf den Prüfstand. Bezogen auf das deutsche Bildungssystem sind nach wie vor umfangreiche Anstrengungen erforderlich, um dieses Ziel zu erreichen (Gebhardt & Heimlich, 2018). Das zeigt sich nicht zuletzt bei der Betrachtung der aktuellen Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinbildenden Schulen. Hier wird deutlich, dass eine umfängliche Umsetzung von Inklusion bisher noch nicht erreicht werden konnte. So wurden laut der Bildungsberichterstattung der Kultusministerkonferenz (2022) im Schuljahr 2020/21 von den rund 580.000 Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf 44 % an einer allgemeinbildenden Schule unterrichtet. Auch wenn sich damit der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen mehr als verdoppelt hat (Schuljahr 2008/09 18,4 %), muss kritisch angemerkt werden, dass es im selben Zeitraum zu einer Zunahme der Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen und damit zu einem Anstieg der Förderquote von 5,9 % (Schuljahr 2008/09) auf 7,7 % (2020/21) bei einer seit dem Schuljahr 2016/17 konstanten Exklusionsquote von 4,2% gekommen ist. Die gleichbleibende Exklusionsquote - also der Prozentsatz von Kindern und Jugendlichen, die eine Förderschule besuchen - verdeutlicht, dass die Entwicklungen hin zu einem inklusiven Schulsystem stagnieren.

Die Aufgabe vor Ort an den Schulen ist es, innerhalb dieses Rahmens für die Kinder und Jugendlichen wirksame Bildungsangebote umzusetzen. Hierbei stellt die Entwicklung präventiver Ansätze zur Förderung einer positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einen zentralen Gelingensfaktor dar. Insbesondere für Kinder und Jugendliche in psychosozialen Risikolagen sind schulische Angebote allein häufig nicht ausreichend, obwohl dem Lebensort Schule, bedingt durch die Schulpflicht und die damit verbundene hohe Zugänglichkeit, eine besonders hohe Bedeutung zukommt (Brezinka, 2003; Reicher & Jauk, 2012).

Hier kann die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen sinnvoll durch die Jugendhilfe ergänzt werden. Nach Jordan et al. (2015) verfolgt die Jugendhilfe im Schulwesen zentrale Funktionen: (1) präventive Förderangebote zur Lebensführung und zum Konfliktmanagement, (2) die Hilfe zur Lebensbewältigung durch beratende und lösungsorientierte Angebote zu allen sozialen Systemen (Familie, Freizeit, Schule, Peergroups), (3) das Vermitteln von Werten und Normen durch (außer-)unterrichtliche Bildungsangebote, (4) das Begünstigen der Entwicklung von kreativen, emotionalen oder sozialen Kompetenzen anhand von geleiteten Freizeitaktionen sowie (5) die Identifikations- und Integrationsfunktion.

Damit kommt der Etablierung präventiv ausgerichteter Kooperationen von inner- und außerschulischen Professionen in der Schule und insbesondere mit der Jugendhilfe, im Sinne von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, ein hoher Stellenwert für die Inklusionsbemühungen der Schulen zu (Sacher, 2014). Dies stellt allerdings auch eine hohe Anforderung an die Organisations- und Professionsentwicklung sowie an die Weiterentwicklung der multiprofessionellen Zusammenarbeit dar. So ergeben sich immer wieder Schnittstellen zwischen den Aufgaben der Jugendhilfemitarbeiter*innen und den anderen an der Schule tätigen Professionen (Widmer-Wolf, 2018). Durch die zum Teil unterschiedlichen Arbeitsweisen der Professionen sowie unterschiedlich wahrgenommenen gesellschaftlichen Positionen, Strukturen und Herangehensweisen entstehen häufig Kooperationshindernisse und es kommt in der Zusammenarbeit zu Störungen (Jordan, 2015; Speck & Jansen, 2014). Ein reflexiver und offener Umgang kann hierbei zur Reduktion und bestenfalls Beseitigung dieser Störungen führen (Widmer-Wolf, 2018).

1.1 Das Projekt Mo.Ki „*inklusiv*“

Entsprechend der vorangegangenen Ausführungen lag der Schwerpunkt des Projekts Mo.Ki *„inklusiv“* auf der Entwicklung einer multiprofessionellen, koordinierten und rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe unter Einbezug des Familiensystems. Das Projekt für Kinder und Jugendliche im Schulalter wurde an einer Grundschule (1.-4. Klasse) und einer Gesamtschule (5.-8. Klasse) umgesetzt. Zur Etablierung eines Unterstützungssystems, das eine solche Zusammenarbeit ermöglicht und dementsprechend neben den Professionen auf Schulebene die Jugendhilfe und Unterstützungssysteme auf Ebene der Kommune einbindet, erfolgten unterschiedliche Angebote, die sowohl den Einsatz von personellen Ressourcen der Jugendhilfe in der Schule als auch die Professionalisierung der einzelnen Akteur*innen hinsichtlich einer multiprofessionellen Zusammenarbeit umfassten. Dabei stellten die (1) Multiprofessionelle Zusammenarbeit, die (2) Mitarbeitenden der Antragsfreie Jugendhilfe, die (3) Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe und die (4) (Weiter-) Qualifizierung zentrale Projektbausteine dar.

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit bezog alle am Schulstandort tätigen pädagogischen Fachkräfte ein. Im Projekt galt es die Organisationsformen und -strukturen zu stärken und nachhaltig zu verankern, sodass sich ein gemeinsames Werteverständnis entwickelt, auf dessen Basis ein pädagogisch geschlossenes Handeln (Hennemann et al., 2015) möglich wird. Dabei sollten Strukturen der multiprofessionellen Kooperation etabliert werden, die eine präventive und datenbasierte Förderung der Kinder und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen anhand von systematisch implementierten Fallbesprechungen umfassten. Die fortwährende Professionalisierung in der Zusammenarbeit, die durch eine begleitende Qualifizierung unterstützt werden sollte, hatte zum Ziel, die Rollen und professionellen Handlungsfelder der verschiedenen Akteur*innen im Sinne eines gemeinsamen Fallverstehens zu schärfen, sodass sich eine präventive und tragfähige Förderung entwickelt. Diese Prozesse sollten sich im hohen Maße durch Transparenz und Nachvollziehbarkeit innerhalb des multiprofessionellen Teams sowie gegenüber den Kindern und Jugendlichen und Familien auszeichnen.

Ein weiteres zentrales Element lag in der präventiven, Antragsfreien Jugendhilfe. Diese wurde im Rahmen des Projektes mit einem festen Stundenkontingent am Lebensort Schule verankert, sodass ein „systemischer Einsatz“ möglich war. Damit erfolgte eine konzeptionelle Ergänzung zur Eingliederungshilfe nach dem SGB VIII und SGB IX mit dem Ziel, langfristig auch eine Verringerung individueller Antragsverfahren zu erreichen.

Um die multiprofessionelle Zusammenarbeit innerhalb der Schule und mit den schulübergreifenden Netzwerken sowie die präventive, Antragsfreie Jugendhilfe am Lebensort konzeptionell zu verankern und nachhaltig zu etablieren, erfolgte die Projektkoordination an der jeweiligen Schule durch eine Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe.

1.2 Wissenschaftliche Prozessbegleitung

Mit der wissenschaftlichen Begleitevaluation war Prof. Dr. Thomas Hennemann (Leitung der Begleitevaluation, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung) in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Karolina Urton (Universität Münster, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik - Inklusive Bildung) beauftragt. Die Begleitevaluation war sowohl formativ als auch summativ wissensgenerierend angelegt. So hatte die wissenschaftliche Begleitevaluation zum einen das Ziel, die durch das Projekt intendierten Schulentwicklungsprozesse durch die Bereitstellung von Informationen und Strukturen zu unterstützen. Dieser Teil der Begleitevaluation wurde ergänzt durch eine (Weiter-)Qualifizierung ausgewählter, am Schulstandort tätiger Personen sowie die Einführung eines Screening-Verfahrens für Kinder und Jugendliche als Grundlage für eine datenbasierte multiprofessionelle Kooperation. Zum anderen sollten der Verlauf und die Ergebnisse des Pilotprojekts

festgehalten und abschließend ausgewertet werden, um Erkenntnisse für eine perspektivische Verstetigung oder Ausweitung des Projekts zu generieren.

Im Rahmen des Abschlussberichts werden zunächst die Teilbausteine der Qualifizierung und Screenings beschrieben. Im Anschluss werden die Evaluationsfragen und deren Operationalisierung dargestellt, um dann in den weiteren Kapiteln auf wesentliche Ergebnisse einzugehen. Der Bericht endet mit einer Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der Begleitevaluation und gibt einen Ausblick bezüglich konkreter Handlungsmöglichkeiten, die für eine nachhaltige multiprofessionelle Zusammenarbeit zur Förderung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen von Bedeutung sind.

2 Wissenschaftliche Unterstützung der Schulen

2.1 (Weiter-)Qualifizierung

Eine Herausforderung inklusiver Schulen besteht in der Implementierung methodischen Wissens über Unterrichtsdurchführung und -organisation, Diagnostik sowie Förderung im gemeinsamen Unterricht. Dazu fordern Kracke und Sasse (2019) Angebote in Form von Fort- und Weiterbildungen in den Schulen, die durch Ausprobieren, Hospitation, Vermittlung von Grundlagenwissen, Falldiskussion und Reflexion geprägt sind. Diese gilt es so zu verändern, dass Lehrpersonen in Netzwerken lernen und sich in den Schulen wechselseitig unterstützen (Berkemeyer et al., 2011).

2.1.1 Konzeption PEARL^{inklusiv}

Um die an den Schulen tätigen Mitarbeitenden in ihrer Zusammenarbeit als multiprofessionelles Team zu stärken und sie vor allem in der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit externalisierenden Verhaltensweisen weiter zu qualifizieren, wurde das Qualifizierungs- und Begleitkonzept PEARL^{inklusiv} entwickelt. Dabei handelt es sich um eine Adaption des Konzeptes PEARL für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Hennemann et al., 2020; Leidig et al., 2021) an den inklusiven Kontext.

PEARL^{inklusiv} fokussiert die passgenaue, individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einem hohen Unterstützungsbedarf im Bereich externalisierenden Problemverhaltens und die darauf abgestimmte Qualifizierung und Begleitung der Fachkräfte, die mit diesen Kindern und Jugendlichen arbeiten. Die über ein Schuljahr angelegte Konzeption besteht aus fünf Qualifizierungstagen, die durch Coachingangebote, eine Unterrichtshospitation und ein Interview zur affektiven Beziehung zwischen dem Kind bzw. dem*der Jugendlichen und dem*der Pädagog*in ergänzt werden. Die teilnehmenden Mitarbeitenden der Schulen bildeten im Rahmen dieser Qualifizierung multiprofessionelle Teams,

welche sich jeweils mit einem *Zielkind* mit hoch ausgeprägtem externalisierendem Problemverhalten beschäftigten. Auf der Basis des Verstehens der individuellen Problemkonstellation des Zielkindes wurden individuell abgestimmte Strategien zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Reduktion externalisierender Verhaltensprobleme in den Teams erarbeitet, spezifiziert und implementiert. Das Qualifizierungskonzept orientiert sich dabei an dem in Abbildung 1 dargestellten Kreislauf.

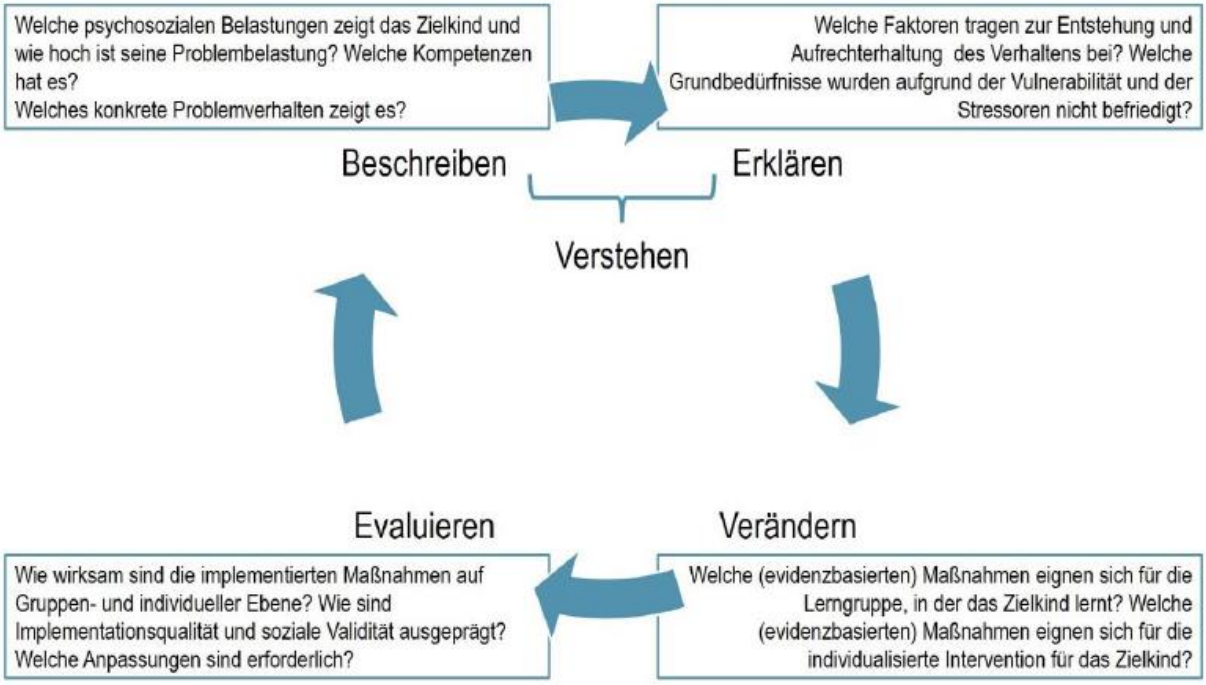


Abbildung 1: Handlungsleitender Kreislauf des Qualifizierungs- und Begleitkonzepts PEARL^{inklusiv}

Die Qualifizierungstage wurden durch das interdisziplinäre Team der Heilpädagogischen Akademie für Erziehungshilfe und Lernförderung e.V. vorbereitet und moderiert. Zwischen den Qualifizierungstagen setzten multiprofessionelle Teams der Schulen die vereinbarten Angebote mit ihren jeweiligen Zielkindern um, dokumentierten Veränderungen und nahmen ggf. Anpassungen vor. Jede Schule wurde dabei von einem interdisziplinären Tandem begleitet, welches zur Unterstützung bei der Umsetzung der Angebote regelmäßige Gruppencoachings anbot, die sich am *Schulbasierten Coaching bei Kindern mit expansivem Problemverhalten* (SCEP; Hanisch et al., 2018) orientieren. Im Rahmen dieser Angebote wurden die in den Qualifizierungsbausteinen erarbeiteten Handlungsoptionen ggf. weiter konkretisiert sowie Gelingensfaktoren und Hindernisse bei der Umsetzung identifiziert und reflektiert. Eine Ergänzung des Prozesses fand durch schulinterne Peer-Coachings statt, um ein gemeinsames Fallverstehen und interne Unterstützungsmöglichkeiten zu fördern sowie die Nachhaltigkeit und dauerhafte Verankerung der Inhalte in der Schule zu sichern.

Inhalte der Qualifizierungsmodule und Coachings waren u.a. Psychoedukation zu Verhaltensproblemen, funktionale Verhaltensanalyse, Beziehungsgestaltung sowie störungsspezifische Maßnahmen zur Reduktion externalisierender Verhaltensprobleme und zum

Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen. Innerhalb der funktionalen Verhaltensanalyse wurde, ausgehend von einer Definition des Problemverhaltens, ein individuelles Bedingungsmodell für das Zielkind entwickelt. Auf der Basis der schulischen und außerschulischen Rahmenbedingungen sowie der individuellen Voraussetzungen, die das Kind und die beteiligten Fachkräfte mitbrachten, wurden individuelle Einflussfaktoren für die Entstehung und Aufrechterhaltung des Problemverhaltens in der konkreten Situation identifiziert und mögliche Funktionen des Verhaltens analysiert (Hanisch et al., 2018.). Dieses Bedingungsmodell bildete die Grundlage für die Entwicklung konkreter Handlungsstrategien. Entsprechend erfolgte auf der Basis des Kerncurriculums (Abbildung 2) eine zielgruppenspezifische Konkretisierung in Abhängigkeit von den im Rahmen des Fallverstehens identifizierten Schwerpunkten.

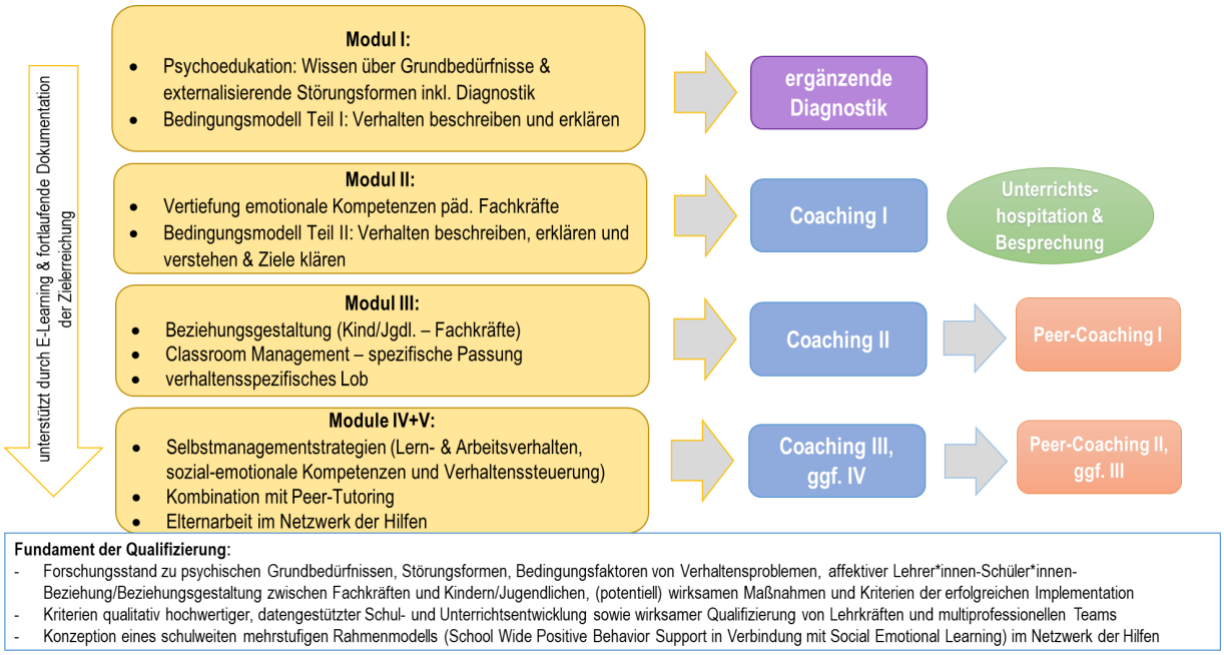


Abbildung 2: Überblick über die Struktur und Inhalte des Qualifizierungs- und Begleitkonzepts PEARL^{inklusiv}

Im Rahmen der Qualifizierung wurde auf die vorliegenden diagnostischen Ergebnisse zu den Zielkindern zurückgegriffen (u.a. den Berichten zu den Screenings Strengths and Difficulties Questionaire (SDQ) & Screening Risiko- und Schutzfaktoren von Kindern und Jugendlichen (SRS-KJ), (s. Kapitel 2.1.2)), welche durch weitere diagnostische Informationen ergänzt wurden. Ein begleitendes (Online-)Tagebuch unterstützte die Teilnehmer*innen bei der regelmäßigen Reflexion der Beziehungsgestaltung zum Zielkind und der Wahrnehmung des eigenen pädagogischen Handelns sowie den damit verbundenen Emotionen. Zur Vor- und Nachbereitung der Qualifizierungsmodule und Coachingangebote stand eine E-Learning-Plattform zur Verfügung, auf der unter anderem Videos und Kommunikationsmöglichkeiten bereitgestellt wurden.

An den Bausteinen von PEARL^{inklusiv} nahm je eine feste Gruppe von bis zu 20 Mitarbeitenden der beiden Schulen, bestehend aus Lehrkräften, Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe und weiteren

pädagogischen Fachkräften (u. A. Sonderpädagog*innen, Sozialpädagog*innen, Schulpsycholog*innen, Schulsozialarbeiter*innen und Erzieher*innen) teil. Die Teilnehmenden sollten perspektivisch als Multiplikator*innen tätig werden und so die nachhaltige Anwendung der Qualifizierungsinhalte an den Schulstandorten sicherstellen.

2.1.2 Projektbewertung PEARL^{inklusiv}

Um unter anderem zu evaluieren, inwiefern die zentralen Projektbausteine - hier die (Weiter-)Qualifizierung PEARL^{inklusiv} im Sinne einer nachhaltigen Implementierung (Berkemeyer et al., 2011; Kracke & Sasse, 2019) - retrospektiv von den pädagogischen Fachkräften der Schulen wahrgenommen wurden und welche Vorschläge bezüglich möglicher Adaptionen seitens teilnehmender Personen bestanden, wurden im dritten Projektjahr mit 22 pädagogischen Fachkräften der beiden Projektschulen Interviews geführt[1]. Um ein möglichst vollständiges Bild der Projektwahrnehmung zu generieren, werden hierfür die Ergebnisse unabhängig von Häufigkeiten oder unterschiedlichen Professionen berichtet.

Projektbewertung mit Fokus auf die Qualifizierung

Bilanzierend zur Qualität und Nützlichkeit der (Weiter-)Qualifizierung gaben viele der pädagogischen Fachkräfte der beiden Schulen eine *allgemein positive Rückmeldung* bezüglich der Inhalte und dem Aufbau der (Weiter-)Qualifizierung: „Das habe ich jetzt als total positiv erlebt. Also ich finde, das hat mir immer sehr, sehr, sehr viel gebracht. Ich weiß, aber richtig interessant und auch die Coachings haben (…) uns doch wirklich weitergeholfen“ (LK B_10 t2). Besonders die *didaktische Umsetzung* in der Kombination von Theorie und Praxis wurde als strukturiert und gut vorbereitet wahrgenommen: „Es war ja immer vormittags Theorieinput und dann nachmittags haben wir uns ja (…) mit unseren Kindern beschäftigt und mit unserem Zielkind. Das fand ich eigentlich gut, dass man das, was man am Vormittag gelernt hat, noch mal praktisch anwenden kann“ (JH B_35 t2); „Es waren immer gut strukturierte Termine, die waren sehr interessant und es ist halt immer cool, wenn man sich austauschen kann“ (LK B_22 t2). Ein *individueller Gewinn* durch spezifische Inhalte betraf Qualifizierungsinhalte zu den Themen Beziehungsarbeit, Didaktik, konkrete Handlungsmöglichkeiten und Förderung des Klassenzusammenhalts. Außerdem wurde mehrfach ein *Gewinn durch die Coachings* berichtet, da hier einzelne Kinder und Situationen mit den Dozierenden besprochen werden konnten: „Ich fand die Beratungsgespräche mit (Namen von zwei Dozierenden) total zielführend. Also dieses über die Kinder wirklich nochmal ganz gezielt zu sprechen, nochmal zu gucken: Ja, wir machen da schon ganz viel, aber an der Stelle könnten wir noch mal noch mal mehr drauf schauen, auch noch mal zu hören: Es ist in Ordnung, wenn das so schnell nicht passt und klappt und Fortschritte macht“ (LK B_03 t2). Der

[1] Für eine genauere Betrachtung der Stichprobe und Auswertung zu t2 siehe Kapitel 5.1.1

gemeinsame *Austausch*, der durch die Qualifizierung initiiert wurde, wurde ebenfalls als gewinnbringend erlebt: „Ich war total froh, dass die (Qualifizierung) angeboten wurde, weil ich denke, da ist halt die Chance, dass wir eine gemeinsame Sprache erstmal haben. (…) Genau, dass man überhaupt auch da einen Gesprächsraum hat, miteinander in Kontakt zu kommen, einfach mal zusammensitzt dann auch und spricht, und sich Gedanken macht und Impulse bekommt von Ihnen. Genau. Und da fühlte ich mich total unterstützt, irgendwie, und gestärkt“ (JH B_29 t2). Einzelne Personen berichteten jedoch auch, dass die Inhalte für sie, da sie frisch aus dem Studium waren, nicht neu waren.

Hinderliche Faktoren betrafen einerseits Fragen rund um die *Organisation* der Teilnahme des großen Kollegiums an der Qualifizierung. Entweder konnte aus strukturellen Gründen nur ein Teil des Kollegiums teilnehmen, was bedauert wurde, oder die Gruppe der Teilnehmenden wurde als „zu groß“ wahrgenommen: „Und in den größeren Zusammensetzungen, wo dann mal die ganze Schule mit involviert war, das war ein bisschen schwieriger, weil es erstens ein bisschen unruhiger war, weil ja alle beteiligt waren und auch welche beteiligt waren, wo man gemerkt hat, das Interesse ist nicht da. Und dadurch war das dann eher wie eine Vorlesung in einem großen Hörsaal in der Uni“ (JH B_06 t2). Vereinzelt wurde der *große Umfang der Qualifizierung* angesichts begrenzter zeitlicher Ressourcen als hinderlich wahrgenommen. Außerdem gab es den Wunsch, dass die Inhalte schulspezifischer ausgerichtet werden sollten: „Die sonderpädagogischen Inputs gingen an der Realität einer Gesamtschule vorbei. Das war zu sehr auf Förderschule konzipiert. (…) Das müsste umgetuned werden. Mehr auf die Wirklichkeit von weiterführenden Schulen des gemeinsamen Lernens“ (JH B_28 t2). Verschiedene Auswirkungen der *Corona-Pandemie*, wie die zeitliche Verzögerung mancher Teilschritte oder der Einsatz digitaler Meetings, wurden ebenfalls als hinderlich erlebt.

Genannte *Verbesserungsvorschläge* bezogen sich auf strukturelle Aspekte der Qualifizierung. Es wurde empfohlen, allgemein den Input und damit auch den Umfang der Qualifizierung zu reduzieren und diese dadurch mehr an die begrenzten zeitlichen Möglichkeiten an den Schulen anzupassen: „Und insofern ist wichtig, dass so eine Fortbildung in regelmäßigen Abständen stattfindet (…), dann aber in einem reduzierten Umfang“ (LK B_01 t2). Die theoretischen Inputs sollten verringert werden: „klein bisschen weniger wie eine Vorlesung“ (JH B_35 t2) und die Arbeit in kleineren Gruppenkonstellationen ausgeweitet werden: „die kleineren Settings, die waren wirklich richtig, richtig gut und (…) ich persönlich hätte gerne mehr davon gehabt“ (JH B_14 t2).

2.2 Screenings der Kinder und Jugendlichen

Mit dem Ziel, den pädagogischen Fachkräften Informationen zur akademischen sowie emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zur Verfügung zu stellen, um frühzeitig Unterstützungsbedarfe erkennen und eine entsprechende Förderung einleiten zu können, konnten für

die Kinder und Jugendlichen der Klassenstufen eins bis sieben (t1 & t2) bzw. eins bis acht (t3), freiwillig im Zeitraum von Oktober bis Dezember in jedem Projektjahr ein Screening ausgefüllt werden. Im Rahmen der Screenings schätzten sowohl die Klassenleitungen als auch weitere an der Schule tätige Personen die sozial-emotionalen Kompetenzen und Risiken der Kinder und Jugendlichen ein. Im zweiten (t2) und dritten (t3) Projektjahr war darüber hinaus auch eine Einschätzung durch die Erziehungsberechtigen sowie eine Selbsteinschätzung der Kinder und Jugendlichen möglich. Für die Übermittlung der Daten der Kinder und Jugendlichen an die Universität zu Köln wurden diese durch einen Code pseudonymisiert. Dies erfolgte nur dann, wenn die Erziehungsberechtigten [2] die Einwilligungserklärung zur Übermittlung der Daten unterschrieben haben.

In der Lerche bestand die Stichprobe im ersten Projektjahr (t1) aus *n* = 186 Kindern. 30,6% der Kinder besuchten die erste, jeweils 25,3% die zweite und dritte und 18,8% die vierte Klassenstufe. Bei dieser Stichprobe wurden bei *n* = 163 Kindern Altersangaben gemacht. Das Alter der Kinder lag zwischen 6 und 11 Jahren mit einem Mittelwert von 7,8 Jahren (*SD* = 1,2). 51,1% der Kinder waren männlich und 48,9% weiblich. Im zweiten Projektjahr (t2) wurden die Screenings über *n* = 204 Kinder der Lerche ausgewertet. 15,2% der Kinder besuchten die erste, 35,8% die zweite, 27,0% die dritte und 22,1% die vierte Klassenstufe. Das Alter der Kinder lag zwischen 6 und 10 Jahren mit einem Mittelwert von 7,8 Jahren (*SD* = 1,1). 52,5% der Kinder waren männlich und 47,5% weiblich. Im dritten Projektjahr (t3) wurden Screenings für *n* = 144 Kinder ausgefüllt. 16,8% der Kinder besuchten die zweite Klasse, 46,1% die dritte Klasse und 37,1% die vierte Klasse. Das Alter der Kinder lag zwischen 7 und 11 Jahren mit einem Mittelwert von 8,8 Jahren (*SD* = 0,9). 50,3 % der Kinder waren männlich und 49,7% der Kinder waren weiblich.

In der Peter-Ustinov-Gesamtschule (PUG) bestand die Stichprobe im ersten Projektjahr (t1) aus *n* = 218 Kindern und Jugendlichen aus den Jahrgangsstufen 5 (44,5%) und 6 (55,5%). Das Alter der Kinder lag zwischen 10 und 13 Jahren mit einem Mittelwert von 11,1 Jahren (*SD* = 0,79). 60,8% der Kinder und Jugendlichen waren männlich und 39,2% weiblich. Im darauffolgenden Jahr (t2) bestand die Stichprobe aus *n* = 368 Kindern und Jugendlichen aus den Jahrgangsstufen 5 (36,4%), 6 (29,4%) und 7 (34,2%). Das Alter der Kinder lag zwischen 9 und 14 Jahren mit einem Mittelwert von 11,4 Jahren (*SD* = 1,0). 58,2% der Kinder und Jugendlichen waren männlich und 41,6% weiblich und 0,3% divers. Im dritten Projektjahr (t3) wurden Screenings für *n* = 169 Kinder und Jugendliche ausgefüllt. Bei *n* = 168 Kindern

[2] Die Begriffe Erziehungsberechtigte und Eltern werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Gemeint sind „alle Sorgeberechtigten oder sonstigen volljährigen Personen, die aufgrund einer Vereinbarung mit dem bzw. den Personensorgeberechtigten längerfristig Aufgaben der Personensorge wahrnehmen, und darüber hinaus auch Großeltern, Onkeln und Tanten, Pflegeeltern, Heimeltern, erwachsene Geschwister […], die bereit sind, Verantwortung für Kinder und Jugendliche zu übernehmen“ (Sacher, 2021, S.24)

und Jugendlichen wurde eine Alters- und Geschlechtsangabe gemacht. Das Alter der Kinder lag zwischen 11 und 15 Jahren mit einem Mittelwert von 13 Jahren (*SD* = 1,01) und 61,3% waren männlich und 38,7% weiblich. 2,4% der Kinder und Jugendlichen besuchten die fünfte Klassenstufe, 37,5% die siebte und 60,1% die achte Klassenstufe.

Die Einschätzungen der Kompetenzen und Risiken der Kinder und Jugendlichen erfolgte anhand der deutschsprachigen Version des SDQs (Goodman, 2005) und des Erhebungsverfahrens SRS-KJ (Urton et al., in Vorbereitung). Beim SDQ handelt es sich um ein Breitbandverfahren zum Screening von Verhaltensweisen (Goodman, 2001). Die insgesamt 20 Items, die sich auf Problembereiche beziehen, sind in vier Skalen aufgeteilt (1*) Emotionale Probleme*, (2) *Verhaltensprobleme*, (3) *Hyperaktivität* und (4) *Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen*. Die Items wurden entsprechend der Einschätzung *nicht zutreffend* (0), *teilweise zutreffend* (1) und *eindeutig zutreffend* (2) bewertet. Die Werte der vier Skalen werden im Anschluss zu einem Gesamtproblemwert aufaddiert. Die einzelnen Skalen sowie der Gesamtproblemwert können als *normal, grenzwertig* oder *auffällig* definiert werden (Youthinmind, 2016). Zusätzlich wurden anhand von Fragen die Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf die Folgen für sich und die Umwelt eingeschätzt.

Um die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen einzuschätzen fand eine Fremdbeurteilung anhand des SRS-KJ (Urton et al., in Vorbereitung) statt. Zu Beginn wurden *Geschlecht, Alter, Klassenstufe*, und der *Code* des Kindes oder Jugendlichen sowie die *Funktion* der ausfüllenden Person und das aktuelle *Schuljahr* abgefragt. Anhand von 45 Items wurden verschiedene Kompetenzen im Bereich der *Lernfähigkeit* und *emotional-sozialen Entwicklung* eingeschätzt. Die Skala *Lernfähigkeit* umfasste die Subskalen *Leistungsmotivation, Aufmerksamkeit, Handlungsplanung beim Lernen* sowie *Interesse.* Die Skala *emotional-soziale Kompetenz* umfasste die Subskalen *Emotionsregulation/Selbstkontrolle, Empathie, Gemeinschaftsgefühl, Autoritäten akzeptieren* und *Kooperationsfähigkeit*. Die Einschätzungen sollten für das aktuelle Schuljahr und beobachtetes Verhalten vorgenommen und anhand einer fünfstufigen Likert-Skala eingeschätzt (0 = *nie*; 4 = *sehr häufig*) werden. Gab es keine Gelegenheit das Verhalten zu beobachten, so sollte *keine Möglichkeit zu beobachten* angekreuzt werden.

Zusätzlich zu den beiden Screeningverfahren gab es die Möglichkeit weitere Anmerkungen zu dem Kind oder Jugendlichen mitzuteilen und die Leistungen in den Bereichen Deutsch, Lesen, Schreiben, Sprachgebrauch und Mathematik (Grundschule) bzw. Deutsch, Mathematik und Englisch (Gesamtschule) einzuschätzen.

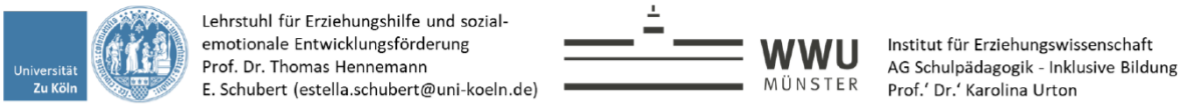
Mit den systematischen Auswertungen und Rückmeldungen der Einschätzungen der an der Schule tätigen Personen zu den Kompetenzen und Unterstützungsbedarfen der Kinder und Jugendlichen sollten die erhobenen Daten folgende zentrale Aspekte im Rahmen des Förderprozesses ermöglichen:

1) eine multiperspektivische Betrachtung der Kompetenzen und Unterstützungsbedarfe der Kinder und Jugendlichen,
2) einen lösungs- und ressourcenorientierten Austausch zu den geteilten und differenten Wahrnehmungen der Kompetenzen und Unterstützungsbedarfe der Kinder und Jugendlichen,
3) eine datenbasierte Förderplanung,
4) eine datenbasierte Grundlage für die Beratung von Kindern, Jugendlichen und deren Erziehungsberechtigte sowie
5) bei wiederholter Durchführung eine datenbasierte Evaluation der durchgeführten Förderung.

Im Folgenden wird ein Auswertungsbeispiel sowie eine mögliche Interpretationsvorlage dargestellt.

Auswertungsbeispiel

Abbildung 3 zeigt, für welches Kind oder Jugendlichen und von wem der Screeningbogen zu den Kompetenzen und Unterstützungsbedarfen ausgefüllt wurde. Die Ergebnisdarstellung für die einzelnen Personen entspricht den Farben der jeweiligen Zellen.



Mo.Ki „*inklusiv*“

Quelle	Code KiJu	Geschlecht	Alter	Jahrgang
Regelschullehrer:in		männlich	8	3
OGS-Mitarbeiter:in		männlich	8	3
Mutter		männlich	8	3
Kind/ Jugendliche:r		Junge	8	3

Personengruppe	Farbe	Code
Fach-/ Lehrkraft der Schule	Regelschullehrer:in 1	
Fach-/ Lehrkraft der Schule	OGS-Mitarbeiter:in 1	
Kind/ Jugendliche:r	Kind/ Jugendliche:r 1	
Erziehungsberechtigte:r/ Angehörige:r	Mutter 1	

Abbildung 3: Beispiel Screeningbogen personenbezogene Informationen

Die Einschätzung „*Lernfähigkeiten und sozial- emotionale Kompetenzen*“ – gemessen mit dem *SRS-KJ* – soll es ermöglichen die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen im Bereich des Lernens und der sozial - emotionalen Entwicklung aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte, der Erziehungsberechtigten und der Kinder/Jugendlichen zu erkennen (Abbildung 4).

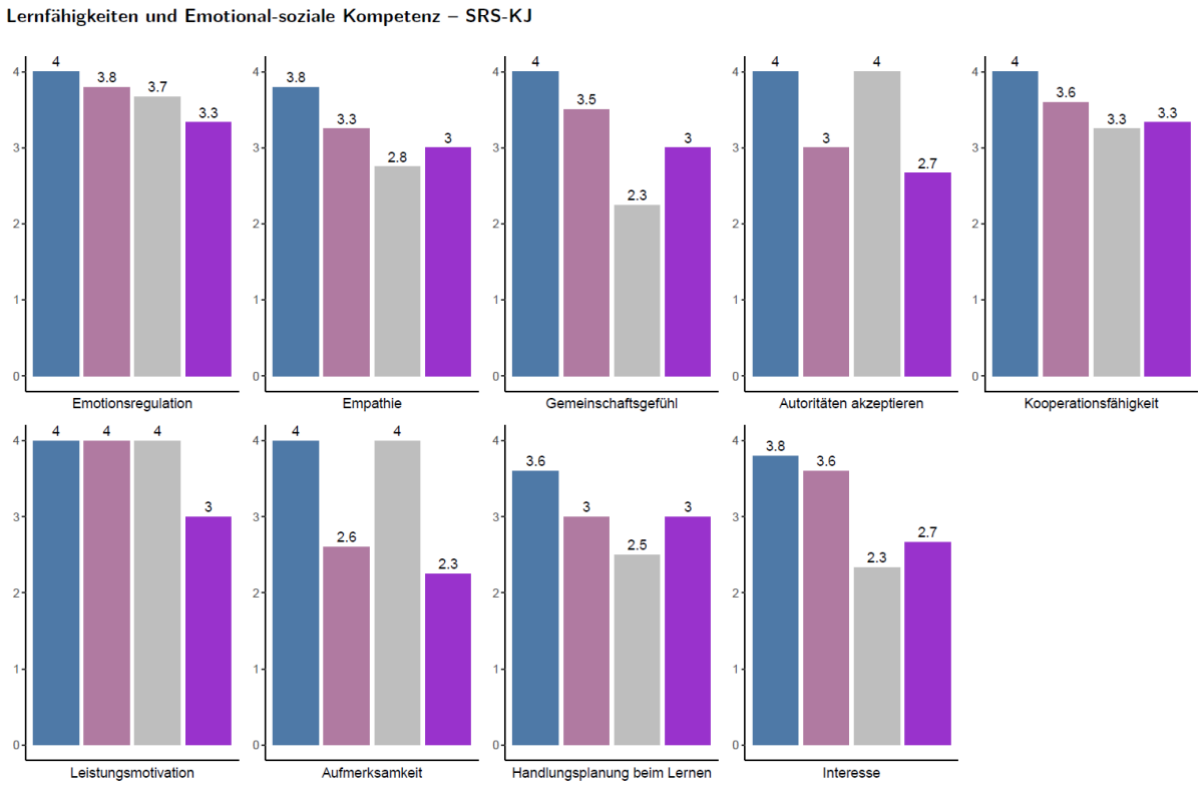


Abbildung 4: Beispiel Screeningbogen SRS-KJ

Hinweise zur Interpretation Abbildung 4*:*

1) Es kann zunächst die Höhe der Säulen interpretiert werden. Je höher eine Säule in einem Bereich ausgeprägt ist, desto stärker wird die Kompetenz des Kindes/Jugendlichen durch den*die Beobachter*in wahrgenommen.
2) Weiterhin ist von Interesse zu betrachten, inwiefern die Einschätzungen der verschiedenen Beobachter*innen in den einzelnen Bereichen übereinstimmen bzw. sich unterscheiden. Hier ist es wichtig sich im Rahmen der Förderkonferenzen auszutauschen und Hypothesen darüber aufzustellen, warum es möglicherweise Unterschiede in der Wahrnehmung gibt.

Mittels des *SDQ* (Goodman, 2005) erfolgte die Einschätzung der *psychosozialen Belastungen* der Kinder/Jugendlichen (Abbildung 5)

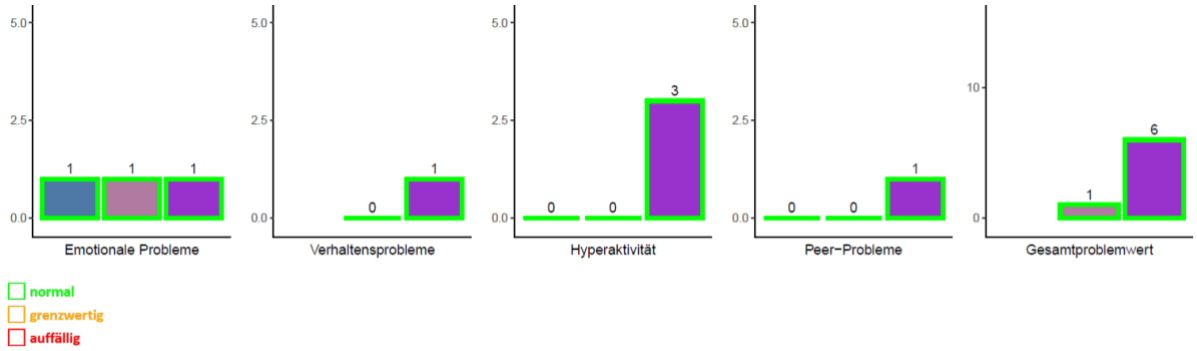


Abbildung 5: Beispiel des Screeningbogens SDQ („Psychosoziale Belastung")

Hinweise zur Interpretation Abbildung 5*:*

1) Auch hier kann zunächst wieder die Höhe der Säulen interpretiert werden. Allerdings gilt hier, je höher eine Säule in einem Bereich ausgeprägt ist, desto stärker wird die psychosoziale Belastung des Kindes/Jugendlichen in diesem Bereich von dem* der Beobachter*in wahrgenommen. Weiterhin gibt die Kategorisierung in die Bereiche „normal" (grün), „grenzwertig" (gelb), „auffällig" (rot) einen Hinweis auf mögliche psychosoziale Belastungen unter Berücksichtigung der Werte der Vergleichsgruppe.
2) Außerdem ist von Interesse zu betrachten, inwiefern die Einschätzungen der verschiedenen Beobachter*innen in den einzelnen Bereichen übereinstimmen bzw. sich unterscheiden. Hier ist es wichtig sich im Rahmen der Förderkonferenzen auszutauschen und Hypothesen darüber aufzustellen, warum es möglicherweise Unterschiede in der Wahrnehmung gibt.

Die Einschätzung der Dauer und der *Auswirkungen der Schwierigkeiten auf den schulischen Alltag* und in der Freizeit (Abbildung 6) der Kinder/Jugendlichen kann einen zusätzlichen Hinweis darauf geben, wie umfassend die psychosozialen Belastungen einzuschätzen sind. Umso stärker die Probleme ausgeprägt sind, desto länger diese andauern, je höher der Leidensdruck des Kindes/Jugendlichen erlebt wird und umso mehr Lebensbereiche betroffen sind, desto zentraler ist eine Förderplanung, die die unterschiedlichen multiprofessionellen Fachkräfte sowie die Erziehungsberechtigten einbezieht, um eine möglichst umfängliche Förderung in allen Lebensbereichen des Kindes zu gewährleisten. Bei umfassenden psychosozialen Belastungen ist es zentral, im Rahmen der Förderkonferenz auch ein weiteres differentialdiagnostisches Vorgehen zu besprechen, auf dessen Grundlage dann die weitere schulische und außerschulische Förderung geplant werden kann. Dies beinhaltet ggf. auch die Beratung der Erziehungsberechtigten hinsichtlich einer Einbindung weiterer Institutionen/Professionen (z.B. Erziehungsberatungsstelle, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut*innen).

Auswirkungen der Schwierigkeiten auf den schulischen Alltag

Schwierigkeiten in einem oder mehreren der folgenden Bereiche: Stimmung, Konzentration, Verhalten, Umgang mit Anderen?

			Leidensdruck...	Beinträchtigung...				Belastung für...
Quelle	Schwierigkeiten	Seit Monaten	für Schüler:in/Kind	mit Freunden	im Unterricht	zu Hause	in Freizeit	Klasse/Familie
Regelschullehrer:in 1	Nein							
OGS-Mitarbeiter:in 1	Nein							
Mutter 1	Ja, leichte	>12	Kaum	Kaum	Gar nicht	Kaum	Kaum	Keine Belastung

Anmerkungen der pädagogischen Fachkräfte & Eltern

Quelle	Anmerkungen

Abbildung 6: Beispiel Screeningbogen der Auswirkungen auf den schulischen Alltag

Da sozial-emotionale Kompetenzen und Lernfähigkeit auch in Wechselwirkung miteinander stehen (Oberle et al., 2014), wurden im Rahmen der Befragung die *schulischen Leistungen* des Kindes/Jugendlichen in den Hauptfächern einbezogen (Abbildung 7). Die Angabe erfolgte in der Regel durch die Klassenlehrperson auf der Grundlage des letzten Zeugnisses. Anhand der Übersicht lassen sich Stärken und Unterstützungsbedarfe des Kindes/Jugendlichen in den einzelnen Fächern erkennen, die dann gemeinsam mit den Kompetenzen und Unterstützungsbereichen bzgl. der Lernfähigkeit und der emotional-sozialen Kompetenzen in die Förderung einfließen können.

Schulleistung

Quelle	Deutsch	Lesen	Schreiben	Sprache	Mathematik
Regelschullehrer:in 1	2	1	2	2	1
OGS-Mitarbeiter:in 1	kA	kA	kA	kA	kA

Abbildung 7: Beispiel Screeningbogen der Schulleistungen

Für ein Gesamtbild kann im Rahmen der Förderplanung folgenden Fragen nachgegangen werden:

1. Welche psychosozialen Belastungen werden gesehen? In welchen Bereichen sind keine Belastungen zu sehen? In welchen Bereichen zeigen sich Kompetenzen des Kindes/Jugendlichen?
2. Wie lassen sich die unterschiedlichen Einschätzungen begründen?
3. Welches Gesamtbild ergibt sich, wenn man die Lernfähigkeiten und sozial- emotionale Kompetenzen sowie die Bereiche der psychosozialen Belastung gemeinsam betrachten?
4. In welchen Bereichen sollte mit der Förderung begonnen werden? Wo ist es am erfolgversprechendsten? Auf welche anderen Bereiche könnte sich der Erwerb welcher Kompetenz förderlich auswirken? Welche Kompetenzen des Kindes/Jugendlichen können den Förderprozess unterstützen?

3 Wissenschaftliche Begleitevaluation

Ein Ziel der Begleitevaluation war die formative Unterstützung der Projektleitung und der teilnehmenden Schulen durch die Rückkopplung relevanter Daten zur Ausgangslage der Schulen und zum laufenden Prozess. Das zweite Ziel war die summative Beschreibung des Projektverlaufs und -erfolgs.

3.1 Fragestellungen

Im Rahmen des Projekts war die zentrale Fragestellung, welche Veränderungen durch die präventive, flexible und multiprofessionelle Bereitstellung von Unterstützung in Bezug auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen, die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und die Arbeit im multiprofessionellen Team an den Projektschulen wahrgenommen wurden. Für die wissenschaftliche Begleitevaluation ergaben sich aus dieser Fragestellung die im Folgenden dargestellten Forschungsfragen auf drei Ebenen:

Wie gestaltete sich auf *Ebene der Schulen bzw. des Systems* das Präventionsangebot im Sinne einer Mehrebenenprävention für Kinder und Jugendliche in psychosozialen Risikolagen? Inwiefern konnte das Angebot im Laufe des Projekts weiterentwickelt werden? Wie gestaltete sich an den Schulen das Klima in Bezug auf kooperative Prozesse und Inklusion? Die Fragestellungen auf Ebene der Schule dienten vorwiegend der formativen Evaluation. Die gewonnenen Informationen wurden den Schulen prozessbegleitend zur Verfügung gestellt, um damit schulinterne Entwicklungsprozesse anzuregen.

Auf *Ebene der pädagogischen Fachkräfte* der beteiligten Institutionen Schule und Jugendhilfe sollte betrachtet werden, wie sich im Laufe des Projektzeitraums von drei Jahren die Qualität der multiprofessionellen Kooperation entwickelt hat. Wie erlebten die pädagogischen Fachkräfte diese Kooperation und deren Effekte? Bildeten sich im Laufe des Projekts neue Strukturen und Prozesse in der multiprofessionellen Kooperation? Rückblickend stellte sich zudem die Frage, wie die pädagogischen Fachkräfte das Projekt mit seinen verschiedenen Bausteinen und dessen Ergebnisse wahrgenommen haben und welche Empfehlungen sie für eine Verstetigung geben.

Auf *Ebene der Kinder und Jugendlichen* galt es zu eruieren, wie sich diese Zielgruppe des Projekts beschreiben ließ. Was kennzeichnete Kinder und Jugendliche in psychosozialen Risikolagen aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte? Weiter wurde betrachtet, welche Unterstützung diese Zielgruppe durch das Projekt erfahren hat und zu welchen Ergebnissen diese aus Sicht der Beteiligten führte. Hier wurden folgende Fragen betrachtet: Wie nahmen Kinder und Jugendliche selbst die Unterstützung durch das Projekt wahr? Wie erlebten die Erziehungsberechtigen die Kooperation und die Unterstützung? Welche Auswirkungen der Unterstützung beschrieben die Beteiligten, also die Kinder und Jugendlichen selbst, die Erziehungsberechtigten und die pädagogischen Fachkräfte?

3.2 Methodik

Um die genannten Themenbereiche zu evaluieren, wurde auf unterschiedliche Methoden zurückgegriffen (Tabelle 1). Dabei fand die Evaluation auf den Ebenen

(1) der Schule,
(2) der pädagogischen Fachkräfte und
(3) der Kinder und Jugendlichen bzw. Familien statt.

Die wissenschaftliche Begleitevaluation verfolgte einen multimethodischen Ansatz, bei dem quantitative und qualitative Erhebungs- und Auswertungsinstrumente kombiniert wurden, um den Prozess und dessen Ergebnisse möglichst umfassend und valide beschreiben zu können (Kuckartz, 2012). Alle Themenbereiche wurden zudem multiperspektivisch in den Blick genommen.

Die Betrachtung der Umsetzung einer Mehrebenenprävention fand auf *Schul- bzw. Systemebene* (Kapitel 4) anhand einer Potentialanalyse statt, zu der alle an den Schulen tätigen Professionen beitrugen. Auf dieser Ebene wurden auch Ergebnisse einer Onlinebefragung zur Wahrnehmung der inklusiven Schulkultur, Wirksamkeitserleben, Rollenverständnis, Kooperation, Ressourcen, Zufriedenheit sowie die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten berichtet, die den Schulen im Sinne der Schulentwicklung zur Verfügung gestellt wurden.

Auf *Ebene der pädagogischen Fachkräfte* (Kapitel 5) wurde die multiprofessionelle Kooperation im Projekt und deren Weiterentwicklung im Rahmen von Interviews erhoben und analysiert. Die Ausgestaltung dieser Kooperation mit Blick auf die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen wurde anschließend auf Basis der analytischen Auswertung von Protokollen der Teamsitzungen (Dokumentenanalyse; Kapitel 5.2) ergänzt. Eine rückblickende Betrachtung des Projekts und dessen Ergebnisse erfolgte ebenso im Rahmen von Interviews.

Um die Ebene der Kinder und Jugendlichen (Kapitel 6) zu erfassen, wurden die Ergebnisse der oben beschriebenen Dokumentenanalyse genutzt. Diese wurden ergänzt durch Interviews mit Kindern und Jugendlichen, die im Rahmen des Projektes Mo.Ki *„inklusiv“* eine Förderung erhielten sowie jeweils eines*r Erziehungsberechtigten (Familieninterviews).

In der folgenden Übersicht wurden die Erhebungsinstrumente anhand der jeweiligen Forschungsfragen gegliedert (Tabelle 1).

Tabelle 1: Überblick der Methoden

Potentialanalyse (12-Felder-Schema)

zum Schulkontext

von pädagogischen Fachkräften

Onlinebefragung

zur multiprofessionellen Zusammenarbeit & zum inklusiven Schulklima

von pädagogischen Fachkräften

Onlinebefragung

zur Kooperation und Zufriedenheit

von Erziehungsberechtigten

Interviews

zur multiprofessionellen Zusammenarbeit und Projektevaluation

von pädagogischen Fachkräften

Dokumentenanalyse

über individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen

von pädagogischen Fachkräften

Familieninterviews

über individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen

von ausgewählten Kindern und Jugendlichen

und deren Erziehungsberechtigten

4 Ebene der Schule

Um dem Streben des inklusiven Bildungsansatzes nach Chancengleichheit, Partizipation und das Recht auf Bildung für alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam in der Regelschule, unabhängig von deren individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen, gerecht zu werden, ist eine kontinuierliche Schulentwicklung nötig, die auf dem Prinzip der Inklusion basiert (Wischer, 2021). Schulentwicklung ist ein dynamischer Prozess, der darauf abzielt, die Qualität von Bildung und Unterricht kontinuierlich zu verbessern und den sich wandelnden Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden. Inklusion muss daher als integraler Bestandteil dieses Entwicklungsprozesses betrachtet werden, um eine nachhaltige Transformation der Schulen zu erreichen. Zur Förderung der Schulentwicklung wurden prozessbegleitend jährlich eine Potentialanalyse und eine Onlinebefragung zu relevanten Themen durchgeführt.

4.1 Potentialanalyse der Mehrebenenprävention

Im pädagogisch-psychologischen Kontext kann unter Prävention der systematische Versuch verstanden werden, „mit psychologischen Mitteln Kompetenzen zu stärken, Risiken abzuschwächen oder bereits anbahnende Negativentwicklungen zu unterbrechen (…) und damit zu einer gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beizutragen“ (Beelmann & Raabe, 2007, S. 131). Dabei können *universelle*, *selektive* und *indizierte* Präventionsmaßnahmen unterschieden werden (Brezinka, 2003). Werden alle Kinder und Jugendlichen in den Blick genommen spricht man von universeller Prävention. Selektive Prävention kommt zum Tragen, wenn sich eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen in einer durch soziale, psychische und/oder biologische Faktoren hervorgerufenen Risikolage befindet (Casale et al., 2018). Indizierte Präventionsmaßnahmen werden an einzelne Kinder und Jugendliche angepasst, wenn sich diese in einer besonders stark ausgeprägten Risikolage befinden oder bereits erste spezifische Symptome entwickelt haben, die eine besondere Unterstützung erforderlich machen. Das Ziel der indizierten Prävention ist insbesondere die Verhinderung der Ausweitung der Probleme und die Vorbeugung der Entwicklung von weiteren Auffälligkeiten (Blumenthal et al., 2020).

Mehrstufige, schulweite Konzepte zur Prävention von Verhaltensstörungen und zur inklusiven Beschulung, die auf einer engen Verzahnung von Diagnostik und Förderung im multiprofessionellen Team auf verschiedenen Ebenen und Stufen fußen, haben sich als wirksam erwiesen (Blumenthal et al., 2020; Brezinka, 2003). Dabei verweisen Casale et al. (2018) auf drei zentrale Leitprinzipien mehrstufiger Fördersysteme: (1) Förderentscheidungen basieren auf diagnostischen Befunden und sind damit *datenbasiert*, (2) eingesetzte Verfahren zur Förderung und Diagnostik sollten nachweislich erfolgsversprechend und damit *evidenzbasiert* sein, (3) Förderung und Diagnostik sollten im multiprofessionellen Team erfolgen.

Aufbauend auf Olweus‘ Schulkonzept unterscheiden Hennemann et al. (2015) zwischen der *individuellen Ebene*, der *Klassenebene*, der *Schul- und Systemebene* sowie dem *Netzwerk der Hilfen*. Auf der individuellen Ebene steht das einzelne Kind im Fokus und Maßnahmen werden nur für dieses Kind initiiert. Klassenweite pädagogische Maßnahmen, wie z. B. Classroom-Management, adressieren entwicklungs- und lernförderliche Prozesse auf Klassenebene. Die Schul- und Systemebene bezieht sich unter anderem auf Abläufe und Vorgänge innerhalb des Schulsystems, die bspw. die multiprofessionelle Kooperation umfassen, während in das Netzwerk der Erziehungshilfen außerschulische Institutionen eingeordnet werden (Hennemann et al., 2015).

Diese Unterscheidung der Ebenen in Kombination mit der universellen, selektiven und indizierten Ebene der Prävention (Brezinka, 2003) ergibt ein Mehrebenenpräventionsschema, in welches sich konkrete Handlungsmöglichkeiten und Maßnahmen der Schule einordnen lassen (Hennemann et al.,

2015). Im Rahmen des Projekts wird hierbei der Frage nachgegangen, wie sich auf Ebene der Schulen bzw. des Systems das Präventionsangebot im Sinne einer Mehrebenenprävention für Kinder und Jugendliche in psychosozialen Risikolagen verändert.

4.1.1 Methode

Die Erfassung der bereits bestehenden präventiven Angebote, entsprechend der oben dargelegten Ebenen, erfolgte an den beiden Schulen mittels sogenannter *Potentialanalysen*. Unter einer Potentialanalyse versteht man die Einordnung der Angebote einer Schule in ein Mehrebenen-Präventionsschema (Hennemann et al., 2017). Das hier genutzte 12-Felder-Schema (Abbildung 8) umfasst die drei Stufen universell (geringe Intensität, noch nicht vorhandene psychosoziale Risikolagen), selektiv (mittlere Intensität, psychosozialer Auffälligkeiten) und indiziert (hohe Intensität, häufige psychosozialer Auffälligkeiten). Zudem findet eine Einteilung der systemischen Strukturen und Handlungsmöglichkeiten in die vier Ebenen Individuum, Klasse/Lerngruppe, Schule und Netzwerk der Hilfen statt (Abbildung 8).

	Individuell	Klasse, Lerngruppe	Schule, System	Netzwerk der Hilfen
indiziert				
selektiv				
universell		z.B. Klassenrat		

Abbildung 8: 12-Felder-Schema

Im September 2020 fand die erste Durchführung (t1) der Potentialanalyse in der Lerche statt. Aufgrund der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen entfiel die geplante gemeinsame Präsenzveranstaltung mit den pädagogischen Fachkräften der Grundschule und der Universität zu Köln. Die pädagogischen Fachkräfte ordneten bestehende Unterstützungsangebote der Schule für die Kinder und Jugendlichen selbstständig entsprechend des Rasters und in Rücksprache mit den Projektmitarbeitenden der Universität zu Köln ein. Für die zweite Durchführung (t2) der Potentialanalyse der Lerche fand ein Pädagogischer Tag im November 2021 statt. Dabei wurden die Ergebnisse der ersten Potentialanalyse weiterentwickelt, indem die zuvor erarbeiteten Angebote ergänzt, gelöscht und im 12-Felder-Schema neu angeordnet wurden. Im letzten Projektjahr (t3) wurde die bereits vertraute Potentialanalyse während eines Pädagogischen Nachmittages an der Lerche im

März 2023 durchgeführt. In Kleingruppen wurden die Angebote der Schule thematisch ergänzt, gelöscht und neu angeordnet.

An der PUG erfolgte die Durchführung der ersten Potentialanalyse (t1) im Rahmen der Kick-off Veranstaltung in Präsenz im August 2020. Auch hier ordneten die pädagogischen Fachkräfte die bestehenden Angebote der Schule in das 12-Felder-Schema ein. Im März 2022 fand die zweite Potentialanalyse (t2) an der PUG vor Ort statt. Die pädagogischen Fachkräfte ergänzten, änderten und ordneten ebenfalls die Angebote der ersten Analyse neu ein. Die letzte Durchführung der Potentialanalyse (t3) fand im Februar 2023 im Rahmen eines Pädagogischen Nachmittages mit ausgewählten Fachkräften der Schule im zuvor beschriebenen Vorgehen statt.

Um eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Angebote zu ermöglichen, schätzten die pädagogischen Fachkräfte der beiden Schulen in allen drei Jahren anschließend die genannten Angebote hinsichtlich der Dimensionen Wirksamkeit, Sicherheit und Häufigkeit ein. Die Einschätzung erfolgte auf einer Skala von *gar nicht wirksam* (1) bis *sehr wirksam* (5), *gar nicht sicher* (1) bis *sehr sicher* (5) und *nie* (1) bis *sehr häufig* (5). Die errechneten Mittelwerte wurden entsprechend farbig markiert und überblicksartig zusammengestellt. Für einen Überblick bezüglich der Veränderungen in der Angebotsstruktur der beiden Projektschulen wurden die Daten zu den drei Erhebungszeitpunkten tabellarisch in Anlehnung an das 12-Felder-Schema dargestellt (Anhang 1).

Eine detaillierte Rückmeldung der Ergebnisse dieser Potentialanalysen wurde den Schulleitungen sowie den Projektteams[3] im Anschluss an die Erhebungen schriftlich rückgemeldet. Zudem fanden im Mai und Juni 2021 Rückmeldungen an die pädagogischen Fachkräfte in beiden Schulen statt.

Im Folgenden werden zentrale Beobachtungen der komplexen Daten und wesentliche Veränderungen der Angebotsstruktur über den Projektzeitraum sowie ausgewählter projektrelevanter Angebote beschrieben.

4.1.2 Ergebnisse

Beide Schulen wiesen bereits zu Projektbeginn auf allen Ebenen eine Vielzahl präventiver Angebote auf, die im Verlauf, teilweise als Konsequenz der Diskussionen, anders verortet oder auch angepasst wurden. Die Weiterentwicklungen und Veränderungen der Angebote der beiden Schulen im Laufe der Projektzeit sind schulspezifisch zu betrachten.

[3] In jeder Schule wurde zur administrativen und strategischen Umsetzung der Projektziele vor Ort ein sogenanntes Projektteam, bestehend aus den Schulleitungen und ausgewählten Mitarbeiter*innen, gegründet.

In der Lerche war auf *indizierter* Ebene die individuelle Ebene während des gesamten Projektzeitlaufs zentral (t1 – t3). Bei einem Vergleich der Erhebungszeitpunkte gab es eine Zunahme der Verortung der Angebote gegen Ende des Projektzeitraums (t3) auf individueller Ebene. Auf den Ebenen der Klasse/Lerngruppe, Schule/System oder auch dem Netzwerk der Hilfen waren wenige Angebote verortet. Die Bewertung bezüglich der Dimensionen schwankte stark und es gab kaum Angebote, die als häufig, sicher in der Anwendung und wirksam eingeschätzt wurden.

Die Lerche wies ab Beginn (t1) und auch im weiteren Verlauf (t2 & t3) eine Vielzahl an Angeboten auf, die auf *selektiver* Ebene aber von wenig Personen bezüglich der Dimensionen eingeschätzt wurden. Insbesondere auf *universeller* Ebene wurden sehr viele Angebote während des gesamten Projektzeitraums verortet, die häufig von wenig Personen bezüglich der Dimensionen Häufigkeit, Sicherheit und Wirksamkeit eingeschätzt wurden. Bei näherer Betrachtung der Angebote, die als häufig, sicher in der Anwendung und wirksam eingeschätzt wurden, zeigte sich eine Häufung über alle drei Erhebungszeitpunkte (t1 – t3) auf Klassen-/Lerngruppenebene. Auf Schul-/Systemebene war eine höhere Einschätzung der Dimensionen gegen Ende der Projektlaufzeit zu betrachten (t3).

Bei der PUG wurden zu Projektbeginn (t1) wenige Angebote der *indizierten* Stufe zugeordnet. Während keine indizierten Angebote beim Netzwerk der Hilfen oder der Klassen-/und Lerngruppe zugeordnet wurden, fand sich auf Schulebene das Angebot des Auszeitraums sowie vier Angebote auf individueller Ebene. Hier war im Laufe der Projektlaufzeit (t2 & t3) auf allen Ebenen eine Zunahme der Angebote auf indizierter Ebene festzustellen. Trotzdem blieb die individuelle Ebene für die indizierte Stufe zentral, da sich im Gegensatz zu den Angeboten auf den anderen Ebenen fast immer mehr als die Hälfte der Personen bezüglich der Häufigkeit, Sicherheit und Wirksamkeit äußerten und eine Vielzahl der dort verorteten Angebote als häufig, sicher und wirksam eingeschätzt wurden.

Zu t2 und t3 wurde auch das Angebot der Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe auf individueller/indizierter Ebene zugeordnet. Sehr viele Personen äußerten sich bezüglich der Dimensionen, dass das Angebot häufig (t2) bzw. manchmal (t3) genutzt werden würde, sie sich im Umgang sehr sicher (t2) bzw. sicher (t3) fühlten und es für sehr wirksam (t2) bzw. wirksam (t3) hielten.

Angebote auf *selektiver* Stufe wurden im gesamten Projektzeitraum auf allen Ebenen verortet. Auffallend ist hier eine deutliche Erhöhung der Angebote zum Ende der Projektlaufzeit (t3) auf Schul-/Systemebene mit einigen als sehr wirksam eingeschätzten Angeboten (z.B. Doppelbesetzung in Inklusionsgruppen; kleine Kurse für Kinder/Jugendliche mit FSP Lernen in Deutsch, Mathe und Englisch; Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit).

Auf *universeller* Stufe wurde im gesamten Projektzeitraum eine Vielzahl an Angeboten auf Klasse-/Lerngruppenebene (insbesondere zu t2) sowie zu t2 und t3 auch auf den Ebenen Schule/System und Netzwerk der Hilfen verortet. Bei einer gesonderten Betrachtung des *Netzwerks der Hilfen* ist auffällig, dass sehr viele Personen zu t3 keine Angaben bezüglich der einzuschätzenden Dimensionen machten

und die meisten Angebote selten genutzt wurden und sich zusätzlich die Einschätzung bezüglich der Sicherheit und Wirksamkeit verschlechterte.

Auf universeller Stufe auf Ebene des Netzwerks der Hilfen wurden zu t2 und t3 die Screenings der Kinder und Jugendlichen (Kapitel 2.2) verortet. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt machten 80% - 100% der Personen Angaben zu den Screenings. Diese fanden häufig Verwendung, wurden als teilweise sicher in der Durchführung und wirksam eingeschätzt. Gegen Ende des Projektes (t3) äußerten sich 40% - 60% der teilnehmenden Personen zu den zu bewertenden Dimensionen. Sie nutzten die Screenings manchmal, waren teilweise sicher in der Durchführung und Anwendung der Screenings und hielten sie für ein wenig wirksam.

4.1.3 Diskussion

Die oben dargestellten zentralen Beobachtungen bezüglich der Gestaltung des Präventionsangebots im Sinne einer Mehrerebenenprävention für Kinder und Jugendliche und dessen Veränderung im Laufe des Projekts verdeutlichen, dass schon zu Projektbeginn eine Vielzahl präventiver Angebote der psychosozialen Gesundheit der Kinder und Jugendlichen vorhanden waren. Bei beiden Schulen lässt sich jedoch über den gesamten Projektzeitraum (t1 – t3) hinweg feststellen, dass verhältnismäßig wenige Angebote auf indizierter Ebene verortet wurden. Der Fokus der Angebote auf indizierter Ebene lag auf der individuellen Ebene. Da indizierte Präventionsmaßnahmen an einzelne Kinder und Jugendliche angepasst werden, die sich in einer besonders stark ausgeprägten Risikolage befinden (Blumenthal et al., 2020), erscheint es sinnvoll, gerade dann individuell mit den Kindern zu arbeiten. Das Fehlen von wirksamen Angeboten auf Klassen/Lerngruppenebene, Schul-/Systemebene und dem Netzwerk der Hilfen kann jedoch aus mehreren Gründen problematisch sein. Denn auch wenn inklusive Schulen der Grundidee nach über notwendige Ressourcen verfügen sollten, um einen diskriminierungsfreien Zugang für ihre Schülerschaft sicherzustellen (Rohrmann & Weinbach 2020) und somit „zusätzliche individuelle Hilfen nicht mehr erforderlich bzw. diese in den Rahmenbedingungen der Schulen gewährleistet sind“ (Schwarz 2012, S. 240), ist das Fehlen personeller Ressourcen in Schule allgegenwärtig. Somit sind häufig die Ressourcen für ein individuelles Angebot nicht ausreichend und die pädagogischen Fachkräfte handlungsunfähig, da sie auf den anderen Ebenen auf keine Angebote zurückgreifen können. Zudem könnten an Kinder und Jugendliche in besonders stark ausgeprägten Risikolagen angepasste Angebote zur Vermeidung von Stigmatisierungsprozessen führen, da diese auch in der Gruppe, Schule oder im Netzwerk geeignete Unterstützung erhielten.

Die Verortung der Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe in der PUG auf indizierter, individueller Ebene verdeutlicht, dass der Einsatz der Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe dort besonders für einzelne Kinder und Jugendlichen gesehen wird. Dass sich zu t2 sehr viele und zu

t3 viele Personen bezüglich der Dimensionen äußerten, weist darauf hin, dass das Wissen über das Angebot generell flächendeckend vorhanden war. Der leichte Rückgang der Bewertungen sowie der Rückgang in Bezug auf die Häufigkeit der Nutzung (t2: häufig; t3: manchmal), die Sicherheit und die Wirksamkeit muss vor dem Hintergrund der personellen Wechsel innerhalb des Projekts betrachtet werden.

Deutlich wird immer wieder, dass ein Ziel sein muss, Angebote flächendeckend und personenunabhängig zu etablieren. Bestehende Angebote müssen allen pädagogischen Fachkräften bekannt gemacht werden. Das scheint insbesondere dann schwierig zu sein, wenn (zu) viele Angebote vorhanden sind. Gerade in der Lerche ist die Vielzahl der Angebote insbesondere auf universeller Ebene sehr häufig nur von einem kleinen Teil der Personen bewertet worden, was darauf hinweist, dass sehr viele Angebote nur bei einem Teil des Kollegiums bekannt sind und angewendet werden.

Die nähere Betrachtung der Screenings der Kinder und Jugendlichen auf universeller Ebene im Netzwerk der Hilfen zeigte sowohl einen deutlichen Rückgang (von t2 zu t3) in der Anzahl der Bewertungen als auch in der Qualität der Bewertungen. So wurden die Screenings am Ende des Projekts nur noch als ein wenig wirksam eingeschätzt. Hier sollte nicht vergessen werden, dass ein zentrales Leitprinzip mehrstufiger Fördersysteme datenbasierte Förderentscheidungen sein sollten (Casale et al., 2018). Diese Entwicklungen müssen allerdings immer auch schulintern vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass es personelle Änderungen gab und in jedem Jahr neue Personen hinzukamen und wegfielen, die die Angebote bewerteten uns systematisierten.

Mit Blick auf die Kinder und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen erscheint eine zukünftige Entwicklung von Präventionsangeboten auf indizierter Ebene zentral. Außerdem sollten für eine nachhaltige Verankerung Strukturen etabliert werden, die auch bei personellen Änderungen zu einem Fortbestand der Angebote führen.

Limitierend muss angemerkt werden, dass im ersten Jahr (t1) bedingt durch pandemische Einschränkungen, die Erhebungen nur teilweise in Präsenz durchgeführt werden konnten und die Angebote nur auf Basis oberflächlicher Kenntnisse der Teilnehmenden in das 12-Felder-Schema eingeordnet werden konnten. Das erklärt in Teilen die hohe Fluktuation der Angebote, da durch den gemeinsamen Austausch der pädagogischen Fachkräfte viele Angebote innerhalb der Struktur anders verortet wurden.

4.2 Onlinebefragung: Inklusives Schulklima

Die Zielsetzung der Onlinebefragung bestand darin, den Schulen im Rahmen der formativen Evaluation eine Rückmeldung hinsichtlich des vorherrschenden Schulklimas an der jeweiligen Schule zu geben, um auf der Grundlage der Ergebnisse die Diskussion in den Projektteams auf Schulebene anzuregen

und ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, vor diesem Hintergrund die schulinternen Entwicklungen zu beleuchten. Von besonderem Interesse kann hier die Betrachtung der unterschiedlichen Bereiche aus dem Blickwinkel der verschiedenen Professionen sein. Zu beachten ist, dass die Ergebnisse ausschließlich als interne Diskussionsgrundlage dienten und keine Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Projektes zuließen.

Inhaltlich wurden im Rahmen der Onlinebefragung die folgenden Überlegungen zugrunde gelegt. Bei schulischer Inklusion handelt es sich um eine Aufgabe, die von allen Akteur*innen einer Schule getragen werden muss. Dazu gehören insbesondere alle an der Schule tätigen pädagogischen Fachkräfte. Ein entscheidender Gelingensfaktor ist das Schulklima bzw. die Schulkultur (Ainscow et al., 2013). Dabei lässt sich Klima als Eigenschaft des Gesamtsystems auffassen und ist nicht aus einer Perspektive allein beschreibbar (Reindl & Gniewosz, 2017). Thapa et al. (2013) verweisen in ihrem Überblicksartikel auf den Zusammenhang zwischen einem positiven Schulklima und einer positiven emotional-sozialen und akademischen Entwicklung sowie einer Steigerung des Wohlbefindens der Kinder und Jugendlichen. Weiterhin fördert ein positives Schulklima bei den Lehrpersonen die Bereitschaft zur Umsetzung von schulischen Reformen.

Das Rahmenmodell des inklusiven Schulklimas (Urton et al., 2018) dient der Einordnung des im Folgenden dargestellten Vorgehens und der Ergebnisse.

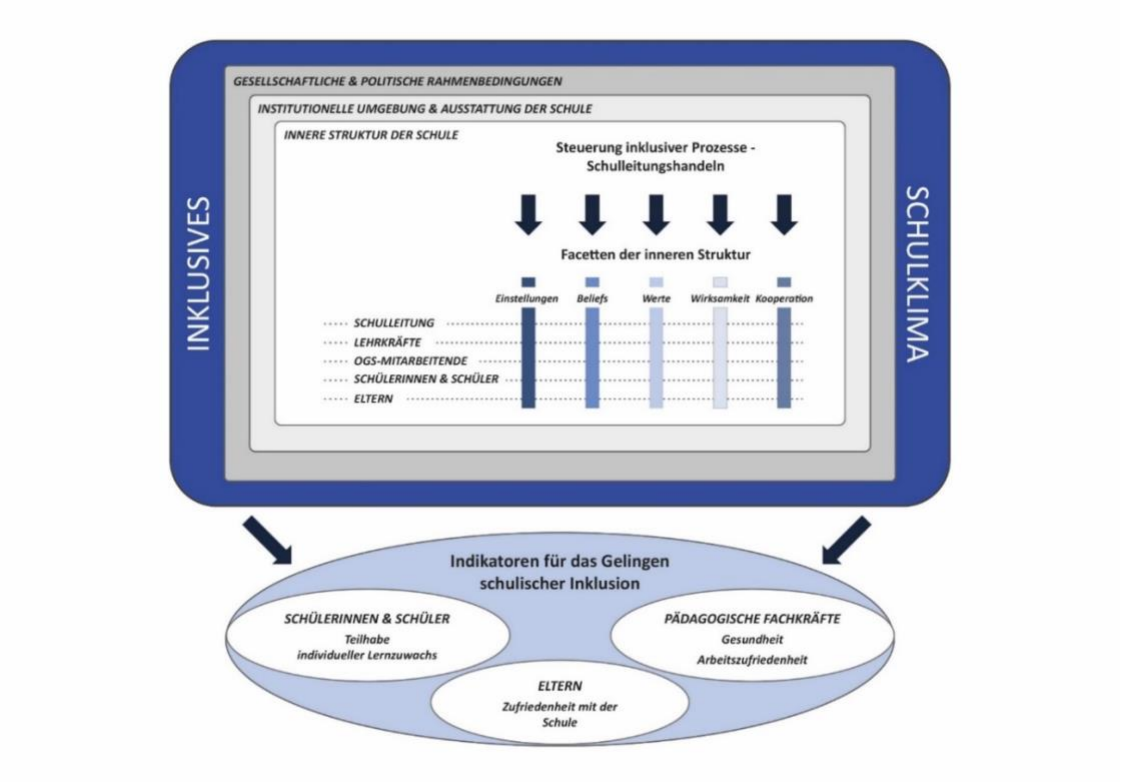


Abbildung 9: Rahmenmodell des inklusiven Schulklimas (Urton et al., 2018)

Das aufgestellte Rahmenmodell (Abbildung 9) umfasst sowohl Kontextbedingungen als auch innerschulische Interaktionen, die in Wechselwirkung zueinanderstehen. Das Modell unterscheidet

zwischen (1) der inneren Werte- und Kooperationsstruktur der Schule, (2) der Steuerung inklusiver Prozesse, (3) der Ausstattung und Umgebung der Schule sowie (4) den gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen. Die *innerschulischen Facetten* umfassen dabei *Einstellungen*, *Beliefs*, *Werte*, *Wirksamkeit* und *Kooperation*. Die dargestellten Indikatoren für das Gelingen schulischer Inklusion dienen der Operationalisierung.

Innere Struktur der Schule

Ein zentraler Bestandteil der inneren Schulstruktur ist die Schulkultur, die geteilte Werte, Beliefs und Einstellungen aller pädagogischer Fachkräfte umfasst (van Houtte, 2005). Diese werden als zentral für die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen in der inklusiven Schule angenommen (McMaster, 2015). Weiterführend sind auch die Wirksamkeitsüberzeugungen der pädagogischen Fachkräfte insofern bedeutend, als dass Lehrkräfte das normativ-gesellschaftliche Ziel der Inklusion zwar stützen (Savolainen et al., 2012), die praktische Umsetzung jedoch kritisch betrachten (de Boer et al., 2011). Im Sinne des Wirksamkeitserlebens der pädagogischen Fachkräfte sind insbesondere die individuellen und kollektiven Kompetenzerwartungen bedeutend (Urton et al., 2014a; Urton et al., 2015).

Für die Umsetzung des Ziels der Inklusion besteht eine größere Notwendigkeit zur Kooperation (Werning & Avci-Werning, 2015). Kooperation und damit auch die Teamarbeit bilden zentrale Bestandteile der inklusiven Schulentwicklung. Unter Teamarbeit wird im Rahmen des Forschungsprojektes insbesondere die multiprofessionelle Kooperation der pädagogischen Fachkräfte bzw. „die Zusammenarbeit von Berufsgruppen, die ihre Handlungen aufeinander abstimmen und sich fachlich austauschen“ (Pool Maag, 2022, S.16) mit einem gemeinsamen Ziel und über einen längeren Zeitraum verstanden. Kennzeichnend ist hierbei die geteilte Verantwortung (Lütje-Klose & Urban, 2014; Ratzki, 2012) und die Abstimmung sowie der Austausch unterschiedlicher fachlicher Perspektiven (Kielblock et al., 2017). Laut Ziegler et al. (2016) stehen Lehrpersonen inklusiver Schulen Kooperation positiver gegenüber als Lehrpersonen nicht inklusiver Schulen und wenden bis zu 15% ihrer Arbeitszeit für Kooperationen mit Erziehungsberechtigten, außerschulischen Partner*innen und Kolleg*innen auf. Kracke und Sasse (2019) fordern in diesem Zusammenhang, dass die Kooperation in multiprofessionellen Teams, die Heterogenität als Chance zu betrachten, die Regel wird.

Institutionelle Umgebung und Ausstattung der Schule

Die Entwicklung von Schulen wird nicht nur durch Prozesse innerhalb der Schule gesteuert, sondern von Kontextvariablen wie der institutionellen Umgebung der Schule und den Ressourcen beeinflusst (Avramidis & Norwich, 2002; Weishaupt, 2015). Unter Berücksichtigung des Sozialraums, der kommunalen Kooperationsstruktur sowie der lokalen Gegebenheiten kann die Umsetzung von Inklusion nur im Hinblick auf die Einzelschule beantwortet werden (Urton et al., 2018).

Ressourcen und die Steuerung dieser haben ebenfalls einen großen Einfluss auf die Umsetzung von Inklusion (Melzer & Hillenbrand, 2015). Als wichtig werden zeitliche und personelle Ressourcen für die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team und die individuelle Förderung angesehen (Scruggs et al., 2007).

Indikatoren für das Gelingen schulischer Inklusion

Die Betrachtung von Indikatoren für das Gelingen schulischer Inklusion kann auf den Ebenen der Kinder und Jugendlichen, der Erziehungsberechtigten und der pädagogischen Fachkräfte erfolgen (Urton et al., 2018). Aufbauend auf der Annahme, dass sich das Schulklima förderlich in Bezug auf die Implementierung schulischer Reformen auswirken kann (Thapa et al., 2013), schließen sich die Fragen an, was die Qualität schulischer Bildung ausmacht und wann die Umsetzungen schulischer Reformen gelungen sind (Thapa et al., 2013). Die an die individuellen Bedarfe der Kinder und Jugendlichen angepassten Unterstützungsformen zur Ermöglichung der Teilhabe, Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit bilden ein Teil der Qualität (Thapa et al., 2013). Ein weiterer Indikator in Bezug auf die wahrgenommene Qualität der Schule ist die Zufriedenheit aller Erziehungsberechtigten mit der Zusammenarbeit mit der Schule.

Sonstige Indikatoren für das Gelingen schulischer Inklusion sind ein geringes Belastungserleben sowie eine hohe Arbeitszufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte (Thapa et al., 2013), da eine langfristig qualitativ hochwertig arbeitende Schule in Zusammenhang mit der Widerstandsfähigkeit, der Zufriedenheit und dem Engagement der pädagogischen Fachkräfte steht (Schaarschmidt, 2005).

Gelingende Kooperation: Schule – Elternhaus

Das Familiensystem und insbesondere die Erziehungsberechtigen sind maßgebliche Akteur*innen im Schulsystem. Erziehungsberechtigte wünschen sich für ihr Kind den besten Lernort, an welchem sich die Kind und Jugendlichen wohlfühlen und gut auf die Ansprüche des Erwachsenenlebens vorbereitet werden (Kracke & Sasse, 2019). Viele Erziehungsberechtigte von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf möchten ihre Kinder keiner Stigmatisierung und langfristiger Ausgrenzung ausgesetzt sehen, indem diese eine Förderschule besuchen (Wild et al., 2015). Insofern überrascht es nicht, dass Erziehungsberechtigte der Inklusion mehrheitlich positiv gegenüberstehen (Killus & Tillmann, 2014, Hollenbach-Biele & Simon, 2016). Um das Gelingen der schulischen Inklusion voranzutreiben, braucht es Erziehungsberechtigte von Kindern und Jugendlichen mit, aber auch ohne besonderen Unterstützungsbedarf (Hennemann et al., 2018), die der Inklusion gegenüber positiv eingestellt sind (de Boer et al., 2010). Des Weiteren kann die Zufriedenheit der Erziehungsberechtigten von allen Kindern und Jugendlichen mit der Schule als ein Indikator für die wahrgenommene Qualität der Schule gesehen werden (Urton et al., 2018).

Die Zufriedenheit mit der Schule ist unter anderem von der Zusammenarbeit abhängig bzw. von der elterlichen Beteiligung (Abbildung 10). Nach Green et al. (2007) kann die elterliche Beteiligung im häuslichen wie im schulischen Kontext stattfinden und wird von unterschiedlichen Rahmenbedingungen bedingt. Hier sind die motivationalen Überzeugungen der Erziehungsberechtigten von Bedeutung, die sowohl durch deren Rollenverständnis als auch Selbstwirksamkeitserleben geprägt werden. Weiterhin ist auch relevant, inwiefern sich die Erziehungsberechtigten zur Beteiligung eingeladen fühlen und durch wen die Einladung erfolgt. Nicht zuletzt ist die Wahrnehmung des Lebenskontextes, welche die Fähigkeiten und das Wissen sowie die erlebte Zeit und Energie umfasst, zentral. Darüber hinaus stellt auch der sozioökonomische Status einen bedeutenden Einflussfaktor dar (Green et al., 2007).

<table>
<tr><th colspan="7">Formen der Beteiligung von Erziehungsberechtigten</th></tr>
<tr><td colspan="4">Engagement zu Hause</td><td colspan="3">Engagement an der Schule</td></tr>
<tr><td colspan="7">↑</td></tr>
<tr><th colspan="2">Motivationale Überzeugungen der Erziehungsberechtigten</th><th colspan="3">Wahrgenommene Einladung zur Beteiligung durch Andere</th><th colspan="2">Wahrgenommener Lebenskontext der Erziehungsberechtigten</th></tr>
<tr><td>Rollenverst ändnis</td><td>Selbstwirk-samkeit</td><td>Einladung durch die Schule</td><td>Einladung durch die Lehrkraft</td><td>Einladung durch das Kind</td><td>Fähigkeiten und Wissen</td><td>Zeit und Energie</td></tr>
</table>

Abbildung 10: Formen elterlicher Beteiligung (Green et al., 2007, S.533, zitiert nach Hertel et al., 2019)

4.2.1 Methode

In Bezug auf die differenzierte Betrachtung des Schulklimas wurden die Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und Erziehungsberechtigte anhand eines Fragebogens einmal pro Jahr befragt. Die Onlinebefragung wurde zu Beginn des Projektes im Herbst 2020 (t1) und dann im Frühjahr 2022 (t2) und Frühjahr 2023 (t3) durchgeführt. Im Rahmen der Befragung wurden die folgenden Themenbereiche in den Blick genommen.

1. Erfahrung multiprofessioneller Zusammenarbeit & inklusiver Beschulung (Erzieher*innen, pädagogische Fachkräfte und Regelschullehrkräfte)
2. Kooperation der multiprofessionellen Teams (Erzieher*innen, pädagogische Fachkräfte und Regelschullehrkräfte)
3. Inklusive Schulkultur (Erzieher*innen, pädagogische Fachkräfte und Regelschullehrkräfte)
4. Handlungssicherheit (Wirksamkeitserleben) (Erzieher*innen, Erziehungsberechtigte, pädagogische Fachkräfte und Regelschullehrkräfte)

5. Rollenverständnis der Professionen (Erzieher*innen, pädagogische Fachkräfte und Regelschullehrkräfte)
6. Ressourcen (Bedeutung & Verfügbarkeit) (Erzieher*innen, pädagogische Fachkräfte und Regelschullehrkräfte)
7. Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten (Erzieher*innen, Erziehungsberechtigte, pädagogische Fachkräfte und Regelschullehrkräfte)
8. Zufriedenheit (Erzieher*innen, Erziehungsberechtigte, pädagogische Fachkräfte und Regelschullehrkräfte)
9. Kooperation (Erziehungsberechtigte)

An der Lerche (Tabelle 2) und an der PUG (Tabelle 3) wurden jeweils die pädagogischen Fachkräfte der Schulen zu den oben genannten Themen befragt. Hinweise zu den Stichproben der drei Erhebungsjahren (t1 – t3) kann den folgenden Tabellen entnommen werden.

Tabelle 2: Hinweise zur Stichprobe der Fachkräfte der Lerche

		Anzahl Personen		
		t1	t2	t3
Geschlecht	Weiblich	44	41	41
	Männlich	2	1	2
	Divers	0	1	0
Alter in Jahren	20-30	8	7	13
	31-40	14	9	8
	41-50	8	8	12
	51-60	10	14	9
	> 60	6	5	1
Berufserfahrung in der derzeitigen Tätigkeit in Jahren	<1	7	0	4
	1-3	6	9	9
	4-10	15	14	14
	>10	18	20	16
Tätigkeit an der Lerche in Jahren	<1	10	0	7
	1-3	8	12	9
	4-10	15	19	18
	>10	13	12	9
Abgeschlossene Berufsausbildung	Erzieher*in	5	11	11
	Heilpädagog*in	1	0	1
	Lehramt Grundschule	18	18	11
	Lehramt Sekundarstufe I	2	1	1
	Lehramt Sekundarstufe II	2	1	3
	Lehramt Sonderpädagogik	2	1	2
	Sozialpädagogik	3	3	3
	Sozialarbeit	2	0	3
	weitere Professionen	17	7	5
	kein Abschluss	1	6	4
Funktion innerhalb der Schule	Erzieher*in	10	15	20
	Pädagogische Zweit-, Ergänzungskraft	6	4	
	Regelschullehrer*in	21	20	25
	Sonderpädagog*in	2	1	2
	Sozialpädagog*in	4	3	1

		Anzahl Personen		
		t1	t2	t3
	Mitarbeitende der Antragsfreien Jugendhilfe	2	0	3
Teamzugehörigkeit	Lehrer*innenkollegium	24	22	19
	Erzieher*innen Kollegium	14	15	18
	Jahrgangsteams	23	25	14
	Klassenteams I (Lehrer*in-Erzieher*in)	30	38	29
	Leitungsteam	7	6	4
	Fachschaften	14		
	I-Team	8	3	7
	Projektteam Mo.Ki „*inklusiv*“	3	8	8
	Sonstiges (z.B. Multi-Schul-Team, Fachkonferenz)	3	2	2

Tabelle 3: Hinweise zur Stichprobe der Fachkräfte PUG

		Anzahl Personen		
		t1	t2	t3
Geschlecht	Weiblich	15	14	8
	Männlich	8	5	7
Alter in Jahren	20-30	3	2	0
	31-40	8	7	5
	41-50	5	5	3
	51-60	5	4	4
	> 60	2	1	3
Berufserfahrung in der derzeitigen Tätigkeit in Jahren	<1	0	0	0
	1-3	6	6	3
	4-10	6	4	3
	>10	11	9	9
Tätigkeit an der Peter-Ustinov-Gesamtschule in Jahren	<1	4	0	0
	1-3	7	9	4
	4-10	8	7	7
	>10	4	3	4
Abgeschlossene Berufsausbildung	Erzieher*in	1	0	0
	Heilpädagog*in	0	0	0
	Lehramt Grundschule	0	0	0
	Lehramt Sekundarstufe I	9	6	7
	Lehramt Sekundarstufe II	9	6	4
	Lehramt Sonderpädagogik	2	0	0
	Sozialpädagogik	2	3	3
	Sozialarbeit	2	3	3
	weitere Professionen	5	0	3
	kein Abschluss	0	0	0
Funktion innerhalb der Schule	Regelschullehrer*in	14	8	8
	Mitarbeitende Antragsfreie Jugendhilfe	3	4	0
	Schulpsycholog*in	1	1	2
	Sonderpädagog*in	2	0	0
	Sozialarbeiter*in	2	4	3
	Sonstiges	1	2	2

		Anzahl Personen		
		t1	t2	t3
Teamzugehörigkeit	Multiprofessionelles Team Jahrgang 5	13	4	3
	Multiprofessionelles Team Jahrgang 6	16	10	3
	Multiprofessionelles Team Jahrgang 7		13	6
	Multiprofessionelles Team Jahrgang 8			5
	Projektteam Mo.Ki „*inklusiv*“			4
	Sonstiges	Schulsozialarbeit, SL-Team, Jahrgang 7, multiprof. Teams (MuT), Abteilung 2&3, schul., städt. und überreg. AK`s	SV-Team, MuT, Abt. 2+3, Team Jahrgang 8-10, MPT 7-10	I-Team, (Schul-)Leitungsteam

Zusätzlich zu den pädagogischen Fachkräften wurden auch die Erziehungsberechtigten bzgl. der inklusiven Schulkultur befragt. Hinweise zur Stichprobe der Lerche und PUG sind Tabelle 4 und Tabelle 5 zu entnehmen.

Tabelle 4: Hinweise zur Stichprobe der Erziehungsberechtigten der Lerche

		Anzahl Personen t2	Anzahl Personen t3
Klassenstufe des Kindes	Klasse 1	8	9
	Klasse 2	3	12
	Klasse 3	5	14
	Klasse 4	3	9
Funktion der Erziehungsberechtigten	Mutter	15	42
	Vater	4	2
	Sonstiges	0	0
Anzahl der Kinder in Ihrer Schule	1 Kind	12	28
	2 Kinder	2	15
	3 Kinder	3	1
Unterstützungsbedarf des Kindes	Ja	3	5 Logopädie, Ergotherapie, Lesen + Schreiben + Rechnen
	Nein	16	39
Unterstützungsbedarf des Kindes im Bereich Lernen	Ja	14 Sprachunterricht, LRS, Logopädie, Förderbedarf	5 Sprache, Ergotherapie, Sonderpädagogische Unterstützung
	Nein	15	39
Unterstützungsbedarf des Kindes in der emotional-sozialen Entwicklung	Ja	0	2
	Nein	19	42

Tabelle 5: Hinweise zur Stichprobe der Fachkräfte PUG

		Anzahl Personen t2	Anzahl Personen t3
Klassenstufe des Kindes	Klasse 5	9	2
	Klasse 6	5	0
	Klasse 7	8	19
	Klasse 8		11
	Klasse 9		1
Funktion der Erziehungsberechtigten	Mutter	19	28
	Vater	2	4
	Sonstiges	1	1
Anzahl der Kinder in Ihrer Schule	1 Kind	15	22
	2 Kinder	5	8
	3 Kinder	1	3
Unterstützungsbedarf des Kindes	Ja	6 LRS, Lernen, Sprache, Englisch, bei Bedarf auch Deutsch/ Mathe, Hören	11 Unterstützung aufgrund Dyskalkulie, LRS, ADS, Ergotherapie
	Nein	13	22
Unterstützungsbedarf des Kindes im Bereich Lernen	Ja	2 Schulbegleitung, LRS Förderung	6 Nachhilfe, AO-SF
	Nein	18	27
Unterstützungsbedarf des Kindes in der emotional-sozialen Entwicklung	Ja	2 Psychologische Gespräche, Mo.Ki „*inklusiv*“	2 Autismus-Spektrum-Störung, Selbstbewusstseins-stärkung
	Nein	18	31

4.2.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Onlinebefragung wurden den Steuergruppen der jeweiligen Schulen am Ende jedes Projektjahres zurückgemeldet und befinden sich in Anhang 2. Innerhalb der Steuergruppe wurden diese Ergebnisse diskutiert und als Grundlage für Schulentwicklungsprozesse genutzt.

Insgesamt zeigte sich in der Onlinebefragung ein sehr komplexes und vielschichtiges Bild der erhobenen Konstrukte. Es sind sowohl Unterschiede zwischen den Professionen als auch den Erhebungszeitpunkten zu beobachten, die im Einzelnen durch die Steuergruppen der Schulen analysiert und vor dem Hintergrund der jeweiligen schulischen Entwicklungen diskutiert und verstanden werden können, sich aber für eine allgemeine Aussage im Rahmen der Evaluation nicht eignen.

5 Ebene der pädagogischen Fachkräfte

Durch die Bestrebungen ein inklusives System in der Schule zu etablieren, hat nicht nur die Heterogenität der Kinder und Jugendlichen zugenommen, sondern auch die Heterogenität der in der Schule oder mit Bezug zur Schule tätigen pädagogischen Fachkräfte. Neben Lehrkräften sind

pädagogische Fachkräfte des offenen Ganztages, der Schulsozialarbeit oder auch Schulbegleitungen an vielen Schulen fester Bestandteil. Insbesondere für Kinder und Jugendliche in psychosozialen Risikolagen ist eine Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe zentral, da allein schulische Angebote oft nicht ausreichend sind. Bedingt durch die Schulpflicht besitzen Angebote am Lebensort Schule eine besonders hohe Zugänglichkeit und können eine sinnvolle Ergänzung für die von Lehrkräften angebotene Förderung sein. Seitens der Jugendhilfe können Angebote in folgenden Bereichen gemacht werden: (1) Prävention als Förderungsangebot zur Lebensführung und zum Konfliktmanagement, (2) Hilfe zur Lebensbewältigung anhand von beratendem und lösungsorientiertem Arbeiten zu allen sozialen Systemen (Familie, Freizeit, Schule, Peergroups), (3) Vermitteln von Werten und Normen durch (außer-)unterrichtliche Bildungsangebote, (4) Begünstigen der Entwicklung von kreativen, emotionalen oder sozialen Kompetenzen anhand von geleiteten Freizeitaktionen sowie (5) Förderung der Identifikations- und Integrationsfunktion (Jordan et al., 2015).

Für eine umfassende, präventive und entwicklungsförderliche Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen ist eine sinnvolle Etablierung der Angebote notwendig, die nur durch multiprofessionelle Zusammenarbeit entstehen kann. Um diese Angebote stetig weiterzuentwickeln und zu evaluieren, ist multiprofessionelle Kooperation nötig, unter der „die Zusammenarbeit von Berufsgruppen, die ihre Handlungen aufeinander abstimmen und sich fachlich austauschen“ (Pool Maag, 2022, S. 16), verstanden wird. Eine etablierte multiprofessionelle Kooperation, die sich durch ko-konstruktive Aushandlungsprozesse und Reflexionen im Rahmen der Teamarbeit auszeichnet, soll zu einem gemeinsamen Verständnis führen, durch welches die pädagogischen Fachkräfte Handlungssicherheit gewinnen und langfristig emotional entlastet werden.

Auf *Ebene der pädagogischen Fachkräfte* soll betrachtet werden, inwiefern sich die multiprofessionelle Kooperation im Laufe des Projektzeitraums entwickelt. Dazu wurden Leitfadeninterviews durchgeführt und ausgewertet (Kapitel 5.1). Um einen Einblick in die konkrete Ausgestaltung dieser multiprofessionellen Kooperation zu gewähren, wurden Protokolle der Teamsitzungen, die im Rahmen des Projekts stattfanden, analysiert (Kapitel 5.2). Eine allgemeinere Betrachtung und Bewertung des Projekts durch die pädagogischen Fachkräfte, die gegen Ende des Projekts durch Interviews eingeholt wurde erfolgte abschließend (Kapitel 5.3).

5.1 Interviews: Multiprofessionelle Kooperation

Multiprofessionelle Kooperation wird immer wieder als herausfordernd von den Akteur*innen erlebt. Durch unterschiedliche professionelle Hintergründe, erlebte Statusunterschiede oder Verpflichtungen gegenüber verschiedenen Referenzrahmen kommt es auch zu unterschiedlichen Vorstellungen von Bildungsprozessen und, abhängig von der jeweiligen Profession, der Umsetzung von Inklusion

(Ahlgrimm et al., 2012; Conderman, 2011; Döbert & Weishaupt, 2013; Reh & Breuer, 2012; Speck & Jensen, 2014). Gelingt es, die sich daraus ergebenden Vorstellungen und Erwartungen an die Kooperation zu klären, kann das diese erleichtern (Olk et al., 2011). Zur Betrachtung dieses Schulentwicklungsprozesses wurde mittels Leitfadeninterviews der Frage nachgegangen, welche *gemeinsamen* und *professionsspezifischen Vorstellungen und Erwartungen* die im Projekt tätigen pädagogischen Fachkräfte bezogen auf die Voraussetzungen, die Kooperationspraxis selbst und die Wirkung der Kooperation bezüglich der individuellen, interaktionellen, institutionellen und Sach-Ebene (Lütje-Klose & Urban, 2014) haben und inwiefern sich diese im Verlauf des Projekts entwickeln. Die Ergebnisse der Interviews wurden mit der Zielsetzung ausgewertet, vertiefte Einblicke hinsichtlich der geteilten und professionsspezifischen Vorstellungen und Erwartungen auf den unterschiedlichen Kooperationsebenen zu erhalten, um davon ausgehend Möglichkeiten der Weiterentwicklung der multiprofessionellen Zusammenarbeit reflektieren und erarbeiten zu können.

5.1.1 Methode

Hierzu wurden zu zwei Zeitpunkten problemzentrierte Einzelfallinterviews (Witzel, 2000) geführt. Die Interviews wurden mittels Videokonferenzen über das Programm *Zoom* anhand eines theoriegeleiteten Interviewleitfadens durchgeführt und aufgezeichnet. Dazu wurden pädagogische Fachkräfte interviewt, die aufgrund ihrer Professionen und der Teilnahme am Projekt ausgewählt wurden. Im Rahmen dieser gezielten Stichprobe (Rost, 2013) traf die Schulleitung die finale Auswahl der angefragten Personen. Die Stichprobe umfasste bei der ersten Erhebung (t1) insgesamt 27 Personen, davon 13 pädagogische Fachkräfte der Jugendhilfe[4] und 14 Lehrkräfte. Von diesen waren 14 an der Lerche und 13 an der PUG tätig. Bei der zweiten Erhebung (t2) nahmen insgesamt 22 Personen teil[5], davon 14 pädagogische Fachkräfte der Jugendhilfe und 8 Lehrkräfte (Lerche: 12 Personen, PUG: 10 Personen). Die erste Erhebung fand im Zeitraum von Dezember 2020 bis Februar 2021 statt und die zweite Erhebung zwischen November 2022 und Januar 2023. Das entstandene Datenmaterial wurde anschließend semantisch-inhaltlich transkribiert, von einer zweiten Person korrigiert und pseudonymisiert.

Das gewonnene Datenmaterial wurde inhaltsanalytisch strukturierend (Kuckartz & Rädiker, 2022) und mittels der Software MAXQDA ausgewertet. Das Codesystem wurde hierbei theoriegeleitet sowie induktiv am Material entwickelt, um eine Passung des Kategoriensystems mit dem Material

[4] Hierzu zählen sämtliche Mitarbeitende der Antragsfreien Jugendhilfe, der Schulsozialarbeit & -psychologie, OGS und Sozialpädagogik.

[5] Einzelne Personen, die zu t1 befragt wurden, konnten zu t2 nicht mehr befragt werden, da sie zum Zeitpunkt der Erhebung nicht an Schule tätig waren.

sicherzustellen (Schreier, 2014). Das so finalisierte Kategoriensystem enthielt die Oberkategorien *Voraussetzungen zur Kooperation*, *Kooperationspraxis* und *Wirkung der Kooperation*, die jeweils in die Kategorien *individuelle Ebene*, *interaktionelle Ebene* und *institutionelle Ebene* unterteilt wurden (Anhang 3.2). Diese wurden im deduktiv-induktiven Wechselverhältnis weiter ausdifferenziert und jeder Unterkategorie ein Ankerbeispiel hinzugefügt. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieses Vorgehens dargestellt.

5.1.2 Ergebnisse

In Bezug auf die Fragestellung nach gemeinsamen und professionsspezifischen Vorstellungen und Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte werden die Ergebnisse berichtet, zu denen sich mindestens 1/3 der Personen geäußert haben (zu t1: 9 Personen; zu t2: 7 Personen) oder bei denen Differenzen zwischen den Professionen (Lehrkraft (LK); Jugendhilfe (JH)) sichtbar wurden (t1, Differenz von $n > =4$). Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten wurden sichtbar, wenn zu t2 Unterkategorien das Einschlusskriteriums von 1/3 unter- und überschritten und damit wegfielen oder neu hinzukamen[6].

Voraussetzungen zur Kooperation

Individuelle Ebene: Die *Bereitschaft bzw. das Einlassen auf die Teamarbeit* sahen beide Professionen zu t1 als zentrale *Voraussetzung* zur Kooperation: „Also, als allererstes, glaube ich, braucht es mal die Bereitschaft, überhaupt in einem Team arbeiten zu wollen und zu können“ (LK B_03 t1). Diese wurde zu t2 seltener berichtet. Bezüglich der *Einstellungen* äußerten beide Professionen unverändert über die Erhebungszeitpunkte, dass Personen *offen gegenüber Neuem* sein müssen und eine offene Haltung für gelingende Teamarbeit notwendig sei. Außerdem solle multiprofessionelle Kooperation *als wesentlich und zentral* erachtet werden und einen unabdingbaren Teil der Arbeit darstellen, bei dem die Bedürfnisse des Kindes im Mittelpunkt stehen, da das *kindzentrierte Denken* wichtig sei, um überhaupt kooperieren zu können.

Interaktionelle Ebene: Beide Professionen betonten über die Projektzeit hinweg die Wichtigkeit eines *eindeutigen Rollenverständnisses* als Voraussetzung für multiprofessionelle Teamarbeit. Wenn auch schon zu Projektbeginn als sehr wichtig erachtet, nahmen die Aussagen bezüglich einer gleichberechtigten Interaktion „Dass man auf Augenhöhe arbeitet“, (KiJu B_06 t2) und keiner bzw. einer flachen Hierarchie „Das wäre einfach wünschenswert, wenn das möglichst flache Hierarchien wären“ (LK B_21 t1) mit *ähnlicher pädagogischer Haltung* eine noch größere Relevanz ein. Es wurde

[6] Bei den berichteten Unterschieden handelt es sich lediglich um qualitative Tendenzen und nicht um statistisch signifikante Unterschiede, wie sie bei quantitativen Erhebungen berechnet werden können. Aufgrund der eingeschränkten Reliabilität und Objektivität ist die Aussagekraft der resultierenden Informationen limitiert.

gefordert, „dass eine ungefähr gleiche Haltung da ist - auch da gibt es mit Sicherheit Unterschiede, kleine Unterschiede - aber, dass wir alle ungefähr ein gleiches Bild haben, wie wollen wir mit Kindern und auch den anderen Menschen, mit denen wir arbeiten, umgehen?“ (JH B_05 t2). Ein weiterer Aspekt, der über den Projektverlauf neu auf dieser Ebene verortet und fast ausschließlich von Personen der Jugendhilfe geäußert wurde, war der Wunsch nach *Wertschätzung* der eigenen Profession: „Und da hat halt häufig auch die Wertschätzung gefehlt und man wurde wirklich für die anstrengenden Kinder eingesetzt, ohne aber irgendwie Dankbarkeit zu erfahren, dass man den Lehrern ja auch total viel damit abnimmt“ (JH B_14 t2).

Institutionelle Ebene: In Bezug auf schulische Rahmenbedingungen, die Kooperation initiieren und aufrechterhalten, wurde eine Veränderung über den Projektzeitraum deutlich. Zu t1 wurde der *Wunsch nach Strukturen* geäußert, die für alle klar, transparent und verbindlich seien und somit Verlässlichkeit schaffen würden. Insbesondere Lehrkräfte wünschten sich zu Projektbeginn effiziente bzw. berichteten über ineffiziente Strukturen. Zu t2 wurde dieser Wunsch wesentlich seltener geäußert. Für gelingende Teamarbeit wurde die *Dokumentation der Teamarbeit* zu t1 als Voraussetzung erlebt: „Dann würde ich mir wirklich so Protokolle wünschen, ja. Also so, wie man das eben aus der sozialen Arbeit dann auch kennt, wo man dann eben schaut, okay, wer war da? Wer, was haben wir beschlossen? Was haben wir angedacht? Wer ist dafür verantwortlich? Wann treffen wir uns wieder und bilanzieren das?“ (JH B_29 t1). Dieser Wunsch wurde zu t2 nicht mehr geäußert. Bezüglich der personellen Rahmenbedingungen wurde zu Projektbeginn insbesondere die *Multiprofessionalität* in Schule betont: „Die Menschen, die wir außerhalb von Schule gesucht haben, sind inzwischen in der Schule, also die verschiedenen Professionen, sie sind hier“ (LK B_01 t1). Auch diese Voraussetzung wurde zu t2 nicht mehr in relevantem Ausmaß berichtet.

Während des gesamten Projekts wurde die Wahrnehmung geäußert, dass eine *passende Teamgröße* zentral sei, da zu viele Personen die Kooperation erschweren: „Je mehr Leute sind, desto schwieriger wird es, sich irgendwie zu einigen“ (LK B_10 t2). *Feste Kooperationszeiten* stellten eine bedeutsame Voraussetzung für gelingende Teamarbeit dar. Hier wurden insbesondere regelmäßige Treffen als wichtig erachtet: „Und dass man sich regelmäßig austauscht ist auch wichtig, weil sonst manchmal Sachen ein bisschen untergehen“ (JH B_07 t2).

Sachebene: Äußerungen bezüglich der Binnenstruktur des inklusiven Unterrichts und des schulischen Unterstützungsangebots, innerhalb derer das Sachproblem des produktiven Umgangs mit Heterogenität bewältigt wird, bezogen sich zu Projektbeginn auf die Beschreibung, dass auch nicht pädagogische Fachkräfte als Teammitglieder anerkannt und mit einbezogen werden müssen.

Praxis der Kooperation

Individuelle Ebene: Für eine gelingende Kooperation blieb über den Projektzeitraum hinweg der *Austausch und die Akzeptanz anderer Meinungen* zentral: „Also man muss einfach miteinander reden

und irgendwie der eine darf nicht nur seine Strukturen umsetzen wollen und der andere aber auch nicht nur seine, sondern muss man halt auch ein bisschen kooperativ sein. Das ist das Wichtigste dafür“ (JH B_15 t1). Im Verlauf des Projekts kam hier insbesondere bei den pädagogischen Fachkräften der Jugendhilfe die Erkenntnis hinzu, dass die Kooperation darüber hinaus auch von *Wertschätzung* geprägt sein sollte: „Dass die unterschiedlichen Professionen auch wirklich als eigenständige, wichtige Bausteine gesehen werden“ (JH B_27 t2).

Interaktionelle Ebene: Beide Professionen sahen unterschiedliche Meinungen und Sichtweisen zu Projektbeginn als *herausfordernd* an und wünschten sich eine *offene Kommunikation:* „Dass man offen und ehrlich miteinander im Gespräch bleibt und dass die Kommunikation einfach transparent und klar ist“ (LK B_03 t1). Zu Projektende wurden diese Aspekte nicht mehr in relevantem Ausmaß erwähnt. Hier wurde jedoch die Notwendigkeit *eines verlässlichen Umgangs mit gemeinsamen Absprachen und Regeln* betont: „Und wenn wir dann Regeln zur Zusammenarbeit und zur Kommunikation finden, die es möglich machen, aus so einer Vielfalt von Meinungen und Sichtweisen auf die betroffenen Kinder ein für die Familien und für die Kinder passendes Lösungsangebot zu machen, dann wäre das ein professionelles Team, das am Ende funktionieren kann“ (LK B_01 t2).

Hinsichtlich der *Formen der Kooperation* nach Gräsel et al. (2006) sprachen beide Professionen zu beiden Erhebungszeitpunkten dem *Austausch* eine hohe Bedeutung zu. In Bezug auf die *Arbeitsteilung* benennen sie zu Beginn, dass eine unklare Aufgabenteilung sehr herausfordernd sei und eine klare Aufgabenteilung gewünscht wäre. „Also, dass es da keine Parallelstrukturen gibt und nicht alle das gleiche machen und dann aber verschiedene Sachen hinten überfallen, weil die total vergessen werden“ (JH B_05 t1). Aspekte der *ko-konstruktiven Kooperation* fanden häufig Erwähnung. Insbesondere die *Multiperspektivit*ät, also das Zusammenführen unterschiedlicher Blickwinkel und Sichtweisen auf ein Kind / einen Jugendlichen und das daraus resultierende neue, ganzheitliche Gesamtbild, wurde über den Projektverlauf hinweg positiv bewertet: „dass man diese Synergieeffekte irgendwie nutzen sollte, dass man so viele verschiedene Sichtweisen hat und dass da nicht einer irgendwie so sein Süppchen kocht, sondern dass man dann von allen Seiten die Meinungen mit dazu nimmt und jeder auch einen anderen Ansatz hat“ (JH B_06 t2).

Zu Projektbeginn berichteten vor allem die Lehrkräfte, dass durch die Interaktion mit anderen Professionen und deren Kompetenzen *voneinander gelernt* werden konnte, „weil man irgendwas Neues kennenlernt, weil man andere Perspektiven von jemanden aufgezeigt bekommt, also, dass man eben auch sein Wissen und seine, seine Handlungsfähigkeit erweitern kann“ (LK B_12 t1). Durch ko-konstruktives Arbeiten könnten gemeinsam Lösungen gefunden und Ziele festgelegt werden: „Dass man eben lösungsorientiert arbeitet, dass man im Fokus hat *Okay, wir sind da, um Ziele zu besprechen, um Veränderungsprozesse einzuleiten*“ (JH B_29 t2). Beide Professionen wünschten sich eine gemeinsame Reflektion und Evaluation der Zusammenarbeit: „Also da würde ich auch auf einen Punkt

zu kommen, das alles immer im Blick zu halten, auch Dinge wieder evaluieren zu können und (…) zielgerichtet zu sein“ (LK B_03 t2). Insbesondere Personen der Jugendhilfe hielten ko-konstruktive Zusammenarbeit zu Projektbeginn für sehr bedeutsam, während Lehrkräfte das ko-konstruktive Arbeiten eher als ineffizient empfanden: „Man muss sich eigentlich immer wieder rückversichern, teilweise, können wir das jetzt so machen? Darf ich das jetzt so machen? Ähm, kann die Person da eingesetzt werden? Dann passt es dem Anderen nicht, dann wird nachgefragt, muss ich das machen?“ (LK B_12 t1).

Institutionelle Ebene: Über den Projektzeitraum hinweg berichteten beide Professionen, dass häufig die Zeit zur Kooperation fehlte und Termine aufgrund des Zeitmangels nicht oder kaum gefunden wurden: „Wobei das sehr schwierig war, da einen Zeitpunkt im Stundenplan zu finden“ (JH B_27 t2). Besonders Lehrkräfte berichteten zu Projektbeginn von der Wichtigkeit spontaner Kooperationszeiten, wie ‚zwischen-Tür-und-Angel-Gesprächen‘, für die gemeinsame Zusammenarbeit. In Hinblick auf das Projekt wurde es rückblickend als hinderlich wahrgenommen, dass manche pädagogischen Fachkräfte nicht in der Schule tätig und deswegen von solchen spontanen Kooperationszeiten ausgeschlossen waren: „Dann sehe ich es tatsächlich als kritisch an, wenn Professionen nicht so viel vor Ort sind. Also das ist so ein bisschen das, was an dem Projekt, was ich jetzt schwierig finde, immer noch oder schwierig fand. (...) Das wäre für mich total wichtig das nochmal zu intensivieren, dass es dann mehr eine Einheit wird“ (LK B_03 t2).

Sachebene: Gegen Projektende berichteten viele pädagogische Fachkräfte von der zentralen Rolle einer Leitung oder eine Person, die die Teamarbeit koordiniert: „Also wir haben zum Beispiel die Kollegin (…). In unserem Team war sie diejenige, welche das mit initiiert hat, die koordiniert und moderiert auch die die Teamberatung. (…) Sie lädt sie ein, sie hat das im Blick, das übernimmt die Kollegin“ (JH B_04 _t2).

Wirkung der Kooperation

Interaktionelle Ebene: Die pädagogischen Fachkräfte nahmen über den Projektzeitraum hinweg wahr, dass Kinder und Jugendliche durch eine gelingende multiprofessionelle Kooperation *besser unterstützt* werden konnten: „Wenn wir nicht diesen, diesen unterschiedlichen Blick auf die Kinder hätten, würden wir eben nicht so gut helfen können. Also ich finde schon, dass dadurch es möglich ist, nah an den Kindern dran zu sein“ (JH B_27 t2). Ebenso wird wahrgenommen, dass die *Kooperation mit den Familien* durch die multiprofessionelle Kooperation bereichert werden konnte: „Ich glaube, dass wir an der Schule (…) in den letzten Jahren Kindern und Familien Hilfen anbieten können, auf die wir als Lehrkräfte niemals gekommen wären und die wir in diesem Umfang und in dieser Art und in dieser Vielschichtigkeit niemals hätten anbieten können“ (LK B_01 t2).

Hinsichtlich der *Wirkung der multiprofessionellen Kooperation auf die pädagogischen Fachkräfte selbst* äußerten diese insbesondere zu Projektende, dass sie einen *Mehrwert* in dieser sehen: „Positiv finde

ich immer, wenn man diesen Mehrwert aus unterschiedlichen Professionen hat. Jeder bringt seine eigene Expertise mit und man hat halt einfach wirklich einen sehr, sehr umfassenden Blick auf ein Kind“ (LK B_34 t2). Beide Professionen berichteten von dem *Gewinn, Fähigkeiten ergänzend nutzen* zu können: „Ich kann nicht alles wissen, ich bin vielleicht in meinem Bereich gut aufgestellt, aber sonderpädagogisch (...) bin ich völlig unbeleckt. (...) Auch, das ist ja das Wichtige, dass sich das letztendlich alles ergänzen kann“ (JH B_04, t1). Häufig wurde multiprofessionelle Teamarbeit als *Entlastung und Unterstützung* wahrgenommen: „Und (man) kann sich dann noch so gegenseitig unterstützen und steht da nicht so alleine da. Das, das finde ich sehr gut“ (KiJu B_27 t2).

Zu Beginn des Projekts wurde die multiprofessionelle Kooperation auch häufiger in Bezug auf den Aufwand als mehr Arbeit wahrgenommen: „Das macht Arbeit im Team zu arbeiten“ (JH B_27 t1). Zum Projektende wurde dieser Punkt nicht mehr so häufig erwähnt.

5.1.3 Diskussion

Zentrale gemeinsame Vorstellungen und Erwartungen

Viele Aussagen verdeutlichten die Zirkularität von multiprofessioneller Kooperation und Inklusion (Lütje- Klose & Urban, 2014). Schon in den *Voraussetzungen* für eine gelingende multiprofessionelle Kooperation benannten die pädagogischen Fachkräfte, dass es wichtig sei die *Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt* der Arbeit zu stellen und deren Unterstützung als Grund für die Kooperation zu sehen. Sie betonten, dass ein klares *Rollenverständnis* als Interaktionsvoraussetzung nötig sei. Die starke Fokussierung auf die Rolle und deren Klärung verdeutlicht jedoch eher die Abgrenzung zwischen den Professionen. Besonders an inklusiven Schulen existiert dadurch ein Spannungsfeld „zwischen der Organisation von Fachlichkeit und der Möglichkeit, multiprofessionelle Teams zu entwickeln“ (Pool Maag, 2022, S. 20). Die Voraussetzungen für multiprofessionelle Kooperation müssen laut der pädagogischen Fachkräfte vorrangig auf institutioneller Ebene geschaffen werden. Neben der unverzichtbaren Ko-Existenz unterschiedlicher Professionen und der damit vorherrschenden Multiprofessionalität herrschte Einigkeit, dass *zu viele Personen* in einem Team die multiprofessionelle Kooperation erschweren, ohne hierbei konkret zu benennen, welche Teamgröße als sinnvoll erachtet wird. Auch verweisen Suzuki et al. (2018) darauf, dass es zentral für die Kooperation sei, eine für die jeweilige Aufgabe geeignete Gruppengröße zu ermitteln, da die Leistungen des einzelnen mit zunehmender Gruppengröße abnehmen - gleichzeitig müssen zur Bewältigung die benötigten Expertisen vorhanden sein. Neben diesen personellen Rahmenbedingungen existiert die Forderung nach *ausreichend Raum und Zeit*, da prozessbezogene Faktoren in einem komplexen Zusammenhang mit strukturellen Faktoren wirken (Pool Maag, 2022).

In der *Praxis* der multiprofessionellen Kooperation erschien den Befragten die Auseinandersetzung und *Akzeptanz* mit anderen Meinungen wichtig. Die Kenntnis anderer professioneller Orientierungen

und die *Offenheit*, andere Sichtweisen zu akzeptieren, werden auch in der Literatur als grundlegend für multiprofessionelle Kooperation sowie die persönliche und fachliche Entwicklung gesehen (Lütje-Klose & Urban, 2014; Pool Maag, 2022), allerdings wird hierbei immer wieder von *Konflikten* berichtet. Herausforderungen zeigten sich ebenso in der Bewertung und Anwendung der Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006). Fast alle Befragten betonten die Wichtigkeit des Austauschs, während schon bei der Arbeitsteilung besonders die Forderung nach klarer Aufgabenteilung und die Herausforderungen bei Unklarheiten erwähnt wurden. Aspekte der ko-konstruktiven Kooperation (z.B. gemeinsame Ziel-, Lösungsfindung und Reflektion) nahmen zwar einen hohen Stellenwert ein, wurden aber ebenfalls als herausfordernd bewertet. Lediglich die Multiperspektivität, durch die in der multiprofessionellen Kooperation ein neues oder ganzheitliches Gesamtbild eines Kindes oder Jugendlichen entstehen kann, bewerteten fast alle pädagogischen Fachkräfte positiv.

Die angenommene *Wirkung* der multiprofessionellen Kooperation bezog sich sowohl auf die Kinder und Jugendlichen als auch auf die pädagogischen Fachkräfte und lässt sich in der Literatur teilweise wiederfinden. Hochfeld und Rothland (2022) berichten in einem systematischen Review davon, dass überwiegend personenbezogene Effekte der beteiligten Akteursgruppen fokussiert werden. Sie verweisen darauf, dass insbesondere Lehrkräfte positive Auswirkungen benennen (Unterstützung der Arbeitstätigkeit / Entlastung). Auch der Erfahrungsaustausch und die Erweiterung der Kompetenzen werden hier positiv bewertet. Die angenommenen Wirkungen auf Kinder und Jugendlichen können aus der Literatur weder eindeutig bestätigt noch widerlegt werden (ebd.).

Zentrale professionsspezifische Vorstellungen und Erwartungen

Berichte zu Projektbeginn über spontane Kooperationszeiten sowie ineffiziente Kooperationsstrukturen und den deutlichen Wunsch nach Effizienz in der multiprofessionellen Kooperation äußerten hauptsächlich Lehrkräfte. Kombiniert mit der hohen Bedeutung, die sie dem Austausch zuschrieben, und dem Wunsch nach klarer Aufgabenteilung sowie der Einstufung ko-konstruktiver Kooperation als ineffizient und, im Gegensatz zur Einschätzung der Jugendhilfe, wenig bedeutsam, zeichnet sich ein Bild, das mit Blick in die Literatur nicht neu ist. Lehrkräfte kooperieren hauptsächlich anlassbezogen und tauschen sich schnell aus, während intensivere Kooperationsformen seltener zu finden sind (Richter & Pant, 2016). Das Review zur Kooperation von Lehrkräften von Vangrieken et al. (2015) verdeutlicht zusätzlich, dass die Zusammenarbeit oft *unfreiwillig* stattfindet und folglich als belastend wahrgenommen wird. Die Intensität der multiprofessionellen Kooperation nimmt zu, wenn Personen sich als Teil einer sozialen Einheit mit gemeinsamen Aufgaben fühlen (Pool Maag, 2022). Der Wunsch der Lehrkräfte nach *keiner oder einer flachen Hierarchie* und damit einhergehend der Gleichberechtigung der Mitglieder (Pool Maag, 2022) scheint eine logische Schlussfolgerung, da u.a. flachere Machtstrukturen zu einer geringeren Isolation und erhöhten Motivation führen (Vangrieken et al., 2015). Die Produktivität in Schulen liegt also nicht in der

Hierarchie, „sondern in fachlich kompetenten Teams, die über Entscheidungsspielräume und Verantwortung verfügen“ (Pool Maag, 2022, S. 19). Die Lehrkräfte fokussierten sich mehr auf die Wirkung der multiprofessionellen Kooperation und die Chance, dadurch voneinander zu lernen. Und obwohl sie multiprofessionelle Kooperation zu Beginn des Projekts als Mehrarbeit empfanden, so war es ihnen wichtig, die wahrgenommene Entlastung und Unterstützung zu betonen. Auch Böhm-Kasper et al. (2013) berichten von einer Entlastung der Lehrkräfte durch die Möglichkeit des multiprofessionellen Austauschs. Die Realisierung eines Mehrwerts der multiprofessionellen Kooperation an inklusiven Schulen für alle Personen ist nur möglich „durch die Bearbeitung des Spannungsfeldes zwischen strukturellen Bedingungen und Kooperationsprozessen“ (Pool Maag, 2022, S. 18).

Veränderungen im Projektverlauf

Auch wenn sich viele Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf multiprofessionelle Kooperation über den Projektverlauf nicht verändern, können dennoch im Rahmen der Interviews einzelne Veränderungen über den Projektverlauf beobachtet werden. So berichteten Lehrkräfte deutlich seltener von ineffizienten Strukturen der multiprofessionellen Kooperation an ihrer Schule. Einzelne Voraussetzungen für die multiprofessionelle Kooperation, wie die *Bereitschaft bzw. das Einlassen auf die Teamarbeit* und der *Wunsch nach offener Kommunikation* spielten zu Projektbeginn und damit in der Findungsphase der gemeinsamen Kooperation eine größere Rolle und verloren im Verlauf offenbar an Dringlichkeit. Es ist denkbar, dass diese Grundbedingungen der gemeinsamen Arbeit im Rahmen des Projekts erfolgreich ausgehandelt wurden und dadurch in den Hintergrund rückten. Dies spiegelt sich vermutlich auch darin wider, dass der Aspekt der *unterschiedlichen Meinungen* zu Projektende seltener als *herausfordernd* und die multiprofessionelle Kooperation selbst seltener als *mehr Arbeit* wahrgenommen wurde.

Andere Voraussetzungen, wie der Wunsch nach einer *ähnlichen pädagogischen Haltung* wurden erst zu Projektende als relevant erachtet. Es ist anhand der Interviews anzunehmen, dass es hier im Verlauf des Projekts zu Konflikten kam, die auf unterschiedliche pädagogische Haltungen zurückgeführt wurden und die Problematik der verschiedenen Referenzrahmen berühren. Ein weiterer Aspekt, der über den Projektverlauf neu hinzukam und den fast ausschließlich Personen der Jugendhilfe äußerten, ist der Wunsch nach *Wertschätzung* der eigenen Profession. So sprechen auch Kielblock et al. (2020) davon, dass ein häufiges Problem die Wahrnehmung unterschiedlicher hierarchischer Behandlungen sei. Reh und Breuer (2012) berichten in diesem Zusammenhang ebenfalls von dem Wunsch der pädagogischen Fachkräfte auf Augenhöhe zu arbeiten. Herausforderungen aufgrund erlebter Statusunterschiede und unterschiedlicher professioneller Hintergründe sind, wie eingangs beschrieben, eine häufige Herausforderung in der multiprofessionellen Kooperation (Döbert &

Weishaupt, 2013; Reh & Breuer, 2012) und verdeutlicht die Notwendigkeit weiterer Aushandlungsprozesse im Sinne der Schulentwicklung (Olk et al., 2011).

Limitierend muss angemerkt werden, dass auf der Sachebene kaum Ergebnisse berichtet werden können, da die pädagogischen Fachkräfte wenig Aufgabenbereiche benannten, die im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation verhandelt wurden. Eine weitere Limitation ergibt sich in Bezug auf die Forschungsmethode. Denn obwohl problemzentrierte Interviews das subjektive Empfinden sinnvoll erfassen, sind bestimmte Einschränkungen zu berücksichtigen. Dies schließt das Problem der sozialen Erwünschtheit ein, wie von Schmidt-Atzert und Amelang (2012) diskutiert, sowie die selbstberichtete Wahrnehmung, die nicht mit objektiv messbaren Ergebnissen gleichgesetzt werden kann, wie von Alliger et al. (1997) beschrieben. Ergebnisse wurden nicht im Sinne der kommunikativen Validierung mit den Teilnehmenden besprochen, um mögliche Fehlschlüsse zu vermeiden, wie von Kuckartz & Rädiker (2022) empfohlen.

5.2 Dokumentenanalyse: Multiprofessionelle Kooperation

Die Analyse der Protokolle der Fallbesprechungen kann wichtige Einblicke hinsichtlich des Prozesses der Förderplanung und der damit verbundenen Zusammenarbeit bieten. Entsprechend werden im Folgenden die Dokumentationen zu einzelnen Fallbesprechungen im multiprofessionellen Team mit Blick auf die konkrete Ausgestaltung der multiprofessionellen Zusammenarbeit betrachtet. In Kapitel (6.2) erfolgt eine weitere Analyse dieser Dokumente, die den Fokus auf die besprochenen Kinder und Jugendlichen richtet.

Mit Blick auf die multiprofessionelle Kooperation werden im Folgenden auf der Grundlage einer systematischen Auswertung der erstellten Dokumentationen die folgenden Aspekte betrachtet: (1) die Struktur der multiprofessionellen Teams, (2) welche Inhalte thematisiert wurden, ob Förderziele für das jeweilige Kind vereinbart wurden und welche das waren sowie (3) welche Unterstützungsmaßnahmen auf dieser Grundlage geplant wurden, um das jeweilige Förderziel zu erreichen. Weiterhin ist es von Interesse zu betrachten, (4) welche Profession(en) die (gemeinsame) Verantwortung für die Umsetzung der Förderung übernommen haben.

5.2.1 Methode

Da sich die Dokumentation der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Projektverlauf zunächst entwickeln und etablieren musste, wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Zeitraum für die Analyse der Dokumente der Fallbesprechung auf das letzte Projektjahr gelegt (Oktober 2022 bis März 2023). Die beteiligten Schulen wurden gebeten auf der Grundlage einer zur Verfügung gestellten Vorlage zur Dokumentation der Fallbesprechungen (Anhang 4.1), die entsprechend der an den Schulen etablierten Abläufe angepasst wurde, die jeweiligen Besprechungen zu dokumentieren.

Diese umfasste die folgenden Bereiche: Angaben zu teilnehmenden Professionen, Angaben zu den Kindern und Jugendlichen, Hinweise zu vorliegenden diagnostischen Befunden, Ermittlung der Stärken und Unterstützungsbedarfe der Kinder und Jugendlichen aus multiprofessioneller Perspektive, Formulierung der Förderziele, Planung der individuellen Förderung und deren Evaluation. Die bereitgestellten Dokumente wurden mittels der Software MAXQDA inhaltsanalytisch strukturierend (Kuckartz & Rädiker, 2022) ausgewertet. Das Codesystem wurde hierbei entsprechend der Protokollvorlage (Anhang 4.1) erstellt und bzgl. ergänzender Angaben erweitert. Insgesamt sind neun Protokolle der Lerche und 18 der PUG zur Verfügung gestellt worden. Es wurden ausschließlich die Dokumente verwendet, in denen eine Beteiligung der Mo.Ki *„inklusiv“* Koordinationskraft oder Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe erfolgte. So konnten für die Auswertung insgesamt 21 Protokolle berücksichtigt werden (Lerche *n* = 4, PUG *n* = 17). Dabei handelt es sich ausschließlich um Dokumente, in denen die Kinder und Jugendlichen erstmalig im multiprofessionellen Team besprochen wurden. Protokolle zur Evaluation und Fortführung der Förderung lagen nicht vor. Im Anschluss an die hier ausgewerteten Besprechungen wurden bei Beteiligung der Antragsfreien Jugendhilfe im Rahmen der sich anschließenden Unterstützung, in der Regel Zielvereinbarungsgespräche, mit Beteiligung der für die Kinder/Jugendlichen relevanten pädagogischen Fachkräfte sowie den Erziehungsberechtigten geführt. Diese Dokumente sind nicht Gegenstand der Auswertung.

5.2.2 Ergebnisse

Struktur der multiprofessionellen Teams

Anhand der Dokumente wird deutlich, dass die multiprofessionellen Teams in Abhängigkeit von den schulspezifischen Gegebenheiten unterschiedliche organisatorische Abläufe und Strukturen aufwiesen. So wurden an der Lerche die Teambesprechungen entweder durch das Klassenteam oder durch die pädagogischen Fachkräfte initiiert. In den Dokumenten der PUG fanden sich hierzu keine Angaben. Hinsichtlich der organisatorischen Struktur der Teamsitzung zeigte sich, dass an der PUG die individuellen Fallberatungen durchweg in den Sitzungen im multiprofessionellen Team sattfanden (*n* = 17), während der Kontext an der Lerche wechselte. Hier erfolgten die Fallberatung sowohl in der I-Team-Fallbesprechung (*n* = 2) als auch in der Klassenteamsitzung (*n* = 2).

Hinsichtlich der Zusammensetzung der Professionen bei den einzelnen Fallberatungen ergaben die Dokumente einen Hinweis darauf, dass diese variierten. Besonders häufig nahmen demzufolge die Schulsozialarbeit (*n* = 19), die Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe (*n* = 19), die Klassenleitungen (*n* = 17), die Beratungslehrkräfte (*n* = 14), die Schulpsychologie (*n* = 14), die Inklusionskraft des Auszeitraums (*n* = 13) und die Mitarbeiter*innen der Jugendhilfe (*n* = 10) teil. Weiterhin wurden auch die sonderpädagogischen Lehrkräfte (*n* = 5), die Erzieher*innen des Ganztages

(*n* = 5), Fachlerer*innen (*n* = 2), Personen, die ein FSJ an der Schule absolvierten (*n* = 2), die Abteilungsleitung (n = 1) und die Schulleitung (n = 1) sowie in vier Fällen nicht weiter in ihrer Profession spezifizierte Personen involviert. In einem Fall war darüber hinaus die Familie an dem Gespräch beteiligt. Hinsichtlich der Teilnahme der Personengruppen an den multiprofessionellen Teams muss zweierlei beachtet werden: (1) arbeiten in Abhängigkeit von den Professionen unterschiedlich viele Personen an den beiden Schulen, (2) sind in die Analysen in Abhängigkeit von der Schule unterschiedlich viele Protokolle eingegangen. Mit Blick beispielsweise auf die Erzieher*innen des Ganztages bedeutet das, dass diese an jeder der analysierten Teamsitzungen teilgenommen haben.

Auch hinsichtlich der Leitung der multiprofessionellen Fallberatungen zeigten sich Unterschiede zwischen den beiden Schulen. An der PUG wurden die individuelle Fallberatungen durchgängig seitens der Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe geleitet. An der Lerche hingegen wurde die I-Team-Fallberatungen und Klassenteamsitzungen entsprechend der strukturellen Organisation der Gremien nicht durch die Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe geleitet.

Inhalte der multiprofessionellen Teamsitzungen

Mit Blick auf die Inhalte der Fallbesprechungen zeigt sich, dass hier vor allem die Entwicklung eines gemeinsamen Fallverständnisses im Fokus stand. Hierzu wurde sowohl das als problematisch wahrgenommene Verhalten des Kindes/Jugendlichen, bestehende Risikofaktoren sowie *Schutzfaktoren* aus multiprofessioneller Sicht dargestellt. Eine detailliertere Betrachtung dieser Aspekte erfolgt im Rahmen der Analyse der Dokumente auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen (Kapitel 6.2).

In einem zweiten Schritt folgte in der Regel in den Teambesprechungen ein Austausch zu der sich aus den Informationen zu den Kindern und Jugendlichen ergebenden Notwendigkeit der Unterstützung dieser. Dies beinhaltete sowohl die Formulierung von Förderzielen als auch eine Vereinbarung über die sich daraus ergebenden Inhalte der Förderung sowie der Übernahme der Verantwortung für die Verfolgung der Ziele im schulischen Alltag.

Hinsichtlich der multiprofessionellen Zusammenarbeit zeigte sich, dass sowohl Ziele formuliert wurden, die im multiprofessionellen Team (*n* = 23) als auch solche, die individuell durch ein Mitglied des multiprofessionellen Teams (*n* = 26) erreicht werden sollten. Entsprechend der für das Projekt Mo.Ki *„inklusiv“* relevanten Zielgruppe wurden als häufigstes übergeordnetes Ziel die Förderung der sozialen Integration der Kinder und Jugendlichen sowie der Aufbau sozialer Kompetenzen benannt. Dabei wurden die Ziele hinsichtlich der individuellen Förderung eines Kindes/Jugendlichen formuliert: „[Einübung] von Strategien [, um dadurch] Erfahrungen zu vermitteln in einen guten Kontakt zu anderen Kindern zu treten“ (Protokoll_02). Weitere zentrale Zielsetzungen bestanden in der Förderung der *Selbstorganisation der Kinder und Jugendlichen*: „lernt grundlegende Fähigkeiten strukturierten Arbeitens“ (Protokoll_14). Weiterhin machen die Ergebnisse deutlich, dass die

Kooperation mit den Erziehungsberechtigten einen zentralen Stellenwert einnahm. So bestand wiederholt die Zielsetzung der Teams darin, das Umfeld des Kindes besser zu verstehen: „Abklärung der familiären Situation“ (Protokoll_09) und förderlich im Sinne einer positiven Entwicklung des Kindes auf dieses einzuwirken: „[die Erziehungsberechtigten erhalten] Beratung, wie sie dabei unterstützt werden können [das häusliche Umfeld zu verbessern]“ (Protokoll_09).

Weiterhin wurden auch Ziele zur Förderung der sozialen Kompetenzen auf Klassenebene formuliert: „Alle in der Klasse akzeptieren das „anders-sein“ jedes einzelnen“ (Protokoll_17).

Es zeigt sich, dass die formulierten Ziele durchgängige übergeordnete Kompetenzbereiche adressierten. Eine differenzierte Formulierung im Sinne SMARTer-Ziele (Storch, 2009), die auch die Ableitung konkreter Handlungen sowie mittels ihrer spezifischen Formulierung eine Zielerreichung wahrscheinlicher machen, waren in den Dokumenten, die in die Analyse eingingen, nicht dargelegt.

Weiterhin fällt auf, dass teilweise keine Förderziele in den Dokumenten formuliert waren und hier vielmehr spezifische Maßnahmen, die im Rahmen der individuellen Förderung umgesetzt werden sollten, benannt wurden. So wurde häufig der Bedarf einer *zusätzlichen Unterstützung* für das Kind benannt, ohne konkrete Entwicklungsziele zu formulieren (*n* = 12): „Unterstützergruppe anzubieten“, (Protokoll_07); „Kind sollte DaZ Förderung erhalten“, (Protokoll_08).

Hinsichtlich der Vereinbarung der Evaluation der Förderung zeigt sich, dass diese nur in einem Fall vereinbart wurde. Weiterhin wurde festgehalten, dass diese erfolgt, sofern die Fachkräfte dies wünschen (*n* = 6): „Wiederholung der Beratung sollte erfolgen, wenn durch KL oder Schul-SA gewünscht.“ (Protokoll_08) oder eine bestimmte Situation eintritt (*n* = 8): „Wiederholung der Beratung sollte erfolgen: wenn Maßnahmen keinen Erfolg zeigen“ (Protokoll_07); „wenn Diagnostik vorliegt“, (Protokoll_16). Darüber hinaus wurden keine Absprachen zur Evaluation der Förderung in den Dokumenten festgehalten.

Vereinbarte Unterstützungsmaßnahmen

Die Analyse der formulierten Unterstützungsmaßnahmen zeigt, dass der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten ein besonders hoher Stellenwert beigemessen wird. So wird als Konsequenz der multiprofessionellen Förderplanung mit Abstand am häufigsten (*n* = 32) die Kontaktaufnahme und das Führen eines Gesprächs mit den Erziehungsberechtigten festgehalten: „Kontaktiert die sorgeberechtigte Mutter und informiert über das Mo.Ki „*inklusiv*“ Projekt an der Schule. Sie informiert sie darüber, dass wir aufgrund der heutigen Beratung zu ihr Kontakt aufnehmen werden.“ (Protokoll_06); „Sprechen mit der Mutter über die familiäre Belastung aufgrund der schulischen Präsentation der Kinder. Ggf. findet dann ein separates Gespräch mit dem Kindesvater statt“ (Protokoll_11).

Wird ein Bedarf an zusätzlicher Unterstützung benannt (*n* = 16), dann wurde beispielsweise zur Förderung der sozialen Interaktion eine Unterstützung wie folgt formuliert „Spielanlässe [zu] forcieren, Freundschaften [zu] fördern“ (Protokoll_04), zum Aufbau emotional-sozialer Kompetenzen wurden Fachkraft-Kind-Gespräche initiiert (*n* = 6).

Neben den konkreten Maßnahmen, die explizit für die Förderung des Kindes zum Einsatz kommen sollten, wurden auch Ziele formuliert, die die multiprofessionelle Zusammenarbeit betrafen. So wurde der Aufbau weiterer Fördermaßnahmen benannt sowie das Treffen von Absprachen für weitere Förderungen und Unterstützungen initiiert. Auch die kollegiale Fallberatung (*n* = 4) wurde als eine Fortführung der Zusammenarbeit im Anschluss an die multiprofessionellen Teams formuliert: „Beratung für Klassenteam und Antragsfreie Jugendhilfe Mitarbeiter*in (Back up) [durch Schulsozialarbeit]“ (Protokoll_01).

Als eine Fördermaßnahme, die über das einzelne Kind hinausgeht, wurde die Verbesserung des Classroom Managements vereinbart (*n* = 6): „Classroom-assistant“ (Protokoll_01).

Über die Unterstützung hinaus, welche die pädagogischen Fachkräfte selbst anbieten konnten, wurde weiterhin häufig der Bedarf an außerschulischer Unterstützung formuliert (n = 9): „über ergänzende Angebote in Monheim sprechen“ (Protokoll_08).

Verantwortung für die Umsetzung der Förderung

Betrachtet man in einem nächsten Schritt, welche Professionen/Mitglieder des multiprofessionellen Teams hinsichtlich der Umsetzung als verantwortlich benannt wurden, dann zeigte sich hier besonders häufig die Nennung der Klassenleitungen (*n* = 30) und Schulsozialarbeit (*n* = 22). Weiterhin wurden noch die Koordinationskraft und/oder die Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe (*n* = 12) erwähnt. Die Klassenleitung übernahm 28,5% der Aufgaben, gefolgt von der Schulsozialarbeit, welche 20,9% der Aufgaben ausführte. Die Koordinationskraft und/oder die Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe führten 12,4% der Aufgaben aus. Weiterhin wurden auch noch die Schulpsychologie (*n* = 12), die sonderpädagogischen Lehrkräfte (*n* = 6), die Beratungslehrkräfte (*n* = 4), die Mitarbeiter*innen des Ganztages (*n* = 3), die Abteilungsleitung (*n* = 2), die Schulleitung (*n* = 1), Fachlehrer*innen (*n* = 1) sowie Einrichtungen der außerschulischen Förderung und Therapie als diejenigen benannt, die die individuelle Förderung umsetzten sollten. Weiterhin bezogen die vereinbarten Aufgaben in einigen Fällen auch die Familien mit ein (*n* = 6).

Im Folgenden werden mit Blick auf die drei Professionen (Klassenleitung, Schulsozialarbeit und Koordinationskraft/Mitarbeitende der Antragsfreien Jugendhilfe), die am häufigsten als verantwortlich für die Umsetzung der sich an die Teamsitzung anschließende Förderung benannt wurden, vertiefende professionsspezifische Analyse vorgenommen. Dabei werden sowohl die Art der Zielerreichung (blau), die inhaltlich Ausrichtung der Ziele (grün), die vereinbarte Unterstützung (gelb),

die Professionen, mit denen zur Umsetzung der Förderung kooperiert wurde (orange) sowie die konkreten Aufgaben (rot) betrachtet.

Professionsspezifische Analyse: Klassenleitung

Die Auswertung zeigt, dass die Klassenleitung besonders häufig in die Umsetzung der Förderung involviert war. Dabei verfolgte sie die Ziele sowohl individuell (*n* = 22) als auch im Team (*n* = 26).

Entsprechend wurde sie häufig im Zusammenhang mit der Erreichung vielfältiger Ziele benannt und übernahm einen Großteil der sich daraus ergebenden Aufgaben. Am häufigsten wurde die Klassenleitung bei der Umsetzung von nicht näher spezifizierten Angeboten zur zusätzlichen Unterstützung (*n* = 16) für das Kind eingebunden. Betrachtet man die in den Dokumenten konkret ausformulierten Ziele, dann wurde die Klassenleitung auch hinsichtlich des Ziels der Verbesserung des Settings für den Schulbesuch als zentrale*r Akteur*in (*n* = 10) angesehen. Die mit Abstand häufigste Kooperation der Klassenleitung zeigte sich mit Bezug zur Schulsozialarbeit (*n* = 18). Es waren demnach besonders viele Ziele zwischen diesen beiden Professionen im Team zu erreichen. Betrachtet man die konkreten Aufgaben der Klassenleitung, die in den Dokumenten formuliert wurden, so bestanden diese insbesondere in der Kontaktierung und den Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten (*n* = 30). Eine detaillierte Analyse der Ergebnisse wird in Abbildung 11 grafisch dargestellt.

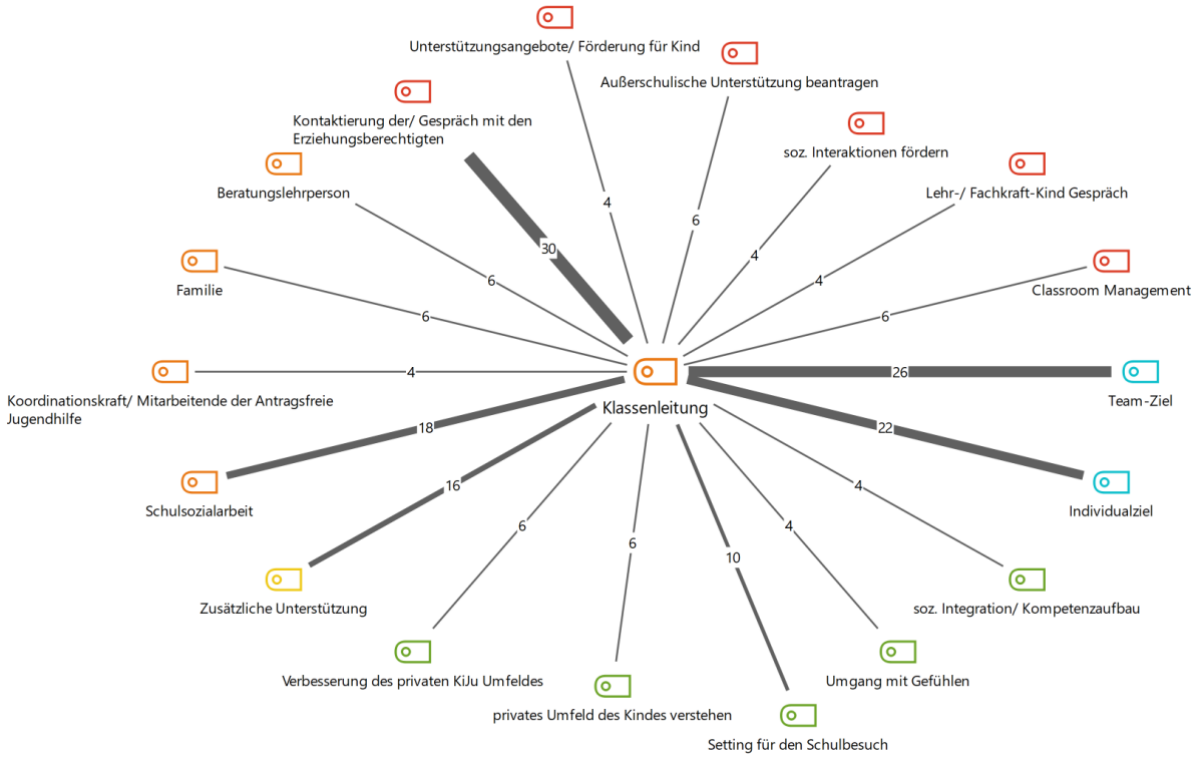


Abbildung 11: Professionsspezifische Analyse: Klassenleitung

Professionsspezifische Analyse: Schulsozialarbeit

Betrachtet man die Tätigkeit der Schulsozialarbeit fällt besonders auf, dass diese hinsichtlich der Zielerreichung fast doppelt so häufig an der Verfolgung von Team-Zielen (*n* = 22), wie an

Individualzielen (*n* = 12) beteiligt war. Schulsozialarbeit wurde insbesondere bei Zielen benannt, bei denen es um die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ging. Hierzu zählten die Förderung sozialer Integration und der Kompetenzaufbau (*n* = 8) in diesem Bereich. Auch die Unterstützung beim Erwerb von Fähigkeiten zum Umgang mit Gefühlen (*n* = 4) wurde benannt. Neben der Unterstützung des Kindes/Jugendlichen in ihren individuellen Kompetenzen, wurde die Schulsozialarbeit als zentral im Bereich der Verbesserung der Entwicklungsbedingungen im familiären Umfeld (*n* = 6) angesehen. Auch die globale Kategorie „zusätzliche Unterstützung" (*n* = 10), die nicht weiter spezifizierte Aufgaben enthält, wurde häufig benannt. Hinsichtlich der multiprofessionellen Kooperation zur Umsetzung der Förderung erfolgte häufig eine Zusammenarbeit mit den Klassenleitungen (*n* = 18) sowie der Schulpsychologie (*n* = 8). Auch die Zusammenarbeit mit den Familien wurde erwähnt (*n* = 4). Entsprechend wurde der Schulsozialarbeit häufig das Kontaktieren und das Führen von Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten zuteil *(n* = 22). Eine spezifische Aufgabe der Schulsozialarbeit bestand darin, außerschulische Unterstützung zu beantragen (n = 10).

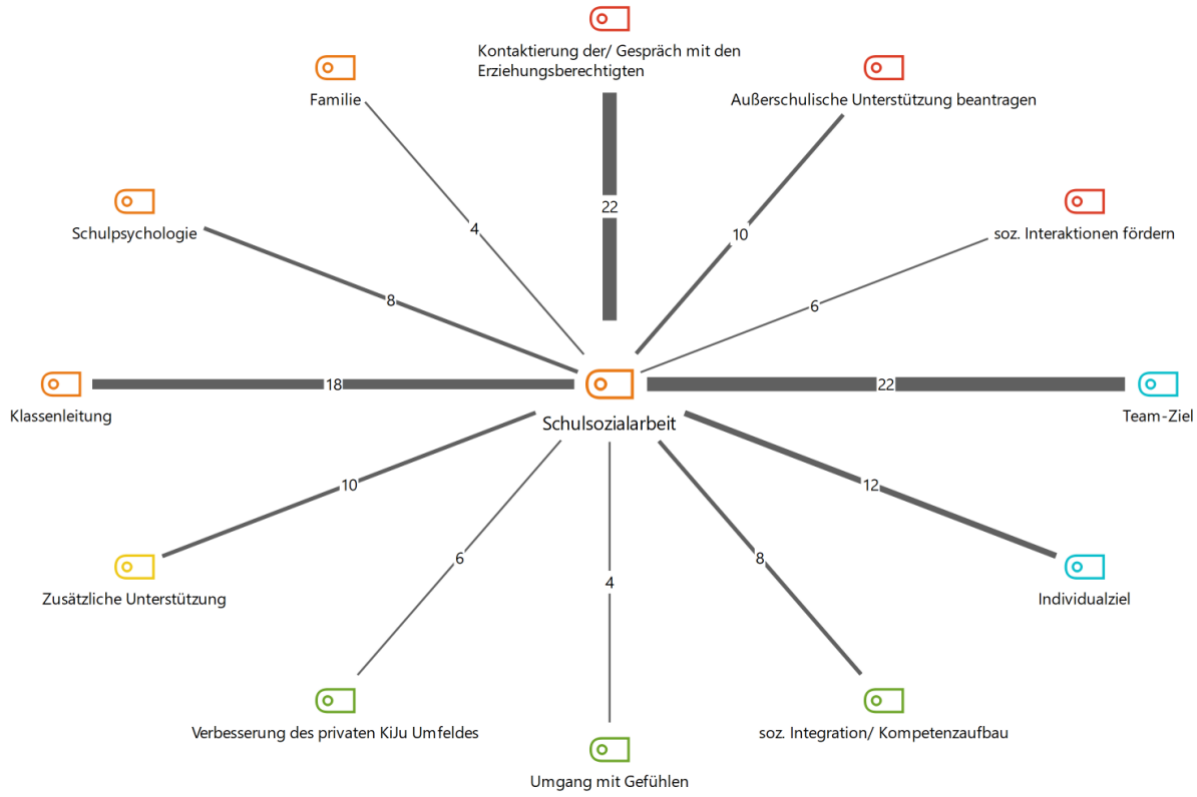


Abbildung 12: Professionsspezifische Analyse: Schulsozialarbeit

Professionsspezifische Analyse: Koordinationskraft und Mitarbeitende der Antragsfreien Jugendhilfe

Hinsichtlich der Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe und den Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe ist in den Dokumenten nicht klar ersichtlich, wer konkret adressiert wurde. Daher werden diese Personengruppen in der Auswertung zusammengefasst dargestellt. Die

Koordinationskraft/Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe arbeiteten vor allem an gemeinsamen Zielen im Team (*n* = 11) und weniger an Individualzielen (*n* = 11). Dabei wurden sie insbesondere hinsichtlich der zusätzlichen Unterstützung im Allgemeinen (*n* = 4) sowie mit Blick auf die Förderung der sozialen Integration und des sozialen Kompetenzaufbaus (*n* = 4) benannt. Die Zusammenarbeit fand mit den Klassenlehrkräften (*n* = 4) und mit den Familien (*n* = 4) gleichermaßen häufig statt. Außerdem waren die Aufgaben der Koordinationskraft/Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe hauptsächlich bzgl. der Kontaktierung/Gespräche mit den Erziehungsberechtigten (*n* = 11) und bzgl. der Vermittlung zusätzlicher Unterstützungsangebote/Förderung für die Kinder und Jugendliche zu sehen (*n* = 9).

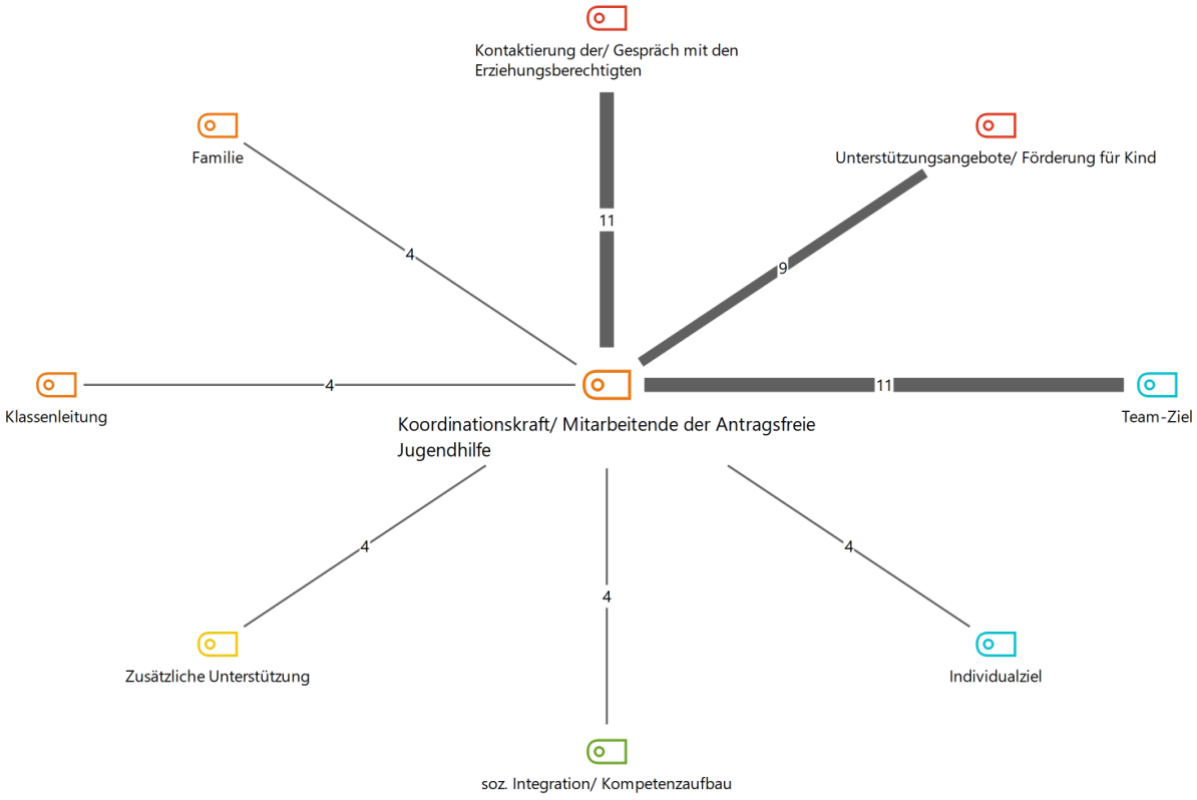


Abbildung 13: Professionsspezifische Analyse: Koordinationskraft und Mitarbeitende der Antragsfreien Jugendhilfe

5.2.3 Diskussion

Die oben dargestellten Ergebnisse der Analyse der Dokumente geben einen ersten Einblick in die Zusammenarbeit der multiprofessionellen Teams im Rahmen der Teamsitzungen. Hinsichtlich der zugrundeliegenden Teamsitzungen muss beachtet werden, dass es sich dabei um Erstgespräche handelte, in denen die Zielsetzung darin bestand, ein gemeinsames Fallverstehen zu entwickeln, um auf dieser Grundlage das übergeordnete Förderziel sowie die fachlichen Zuständigkeiten zu klären. In der Folge dieser Gespräche fanden dann in Abhängigkeit von den getroffenen Absprachen weitere Gespräche statt, in die in Abhängigkeit von den Zielsetzungen die Kinder und Jugendlichen sowie die Erziehungsberechtigten eingebunden wurden. Im Rahmen dieser Zielvereinbarungsgespräche erfolgt

dann, nach Auskunft der Projektbeteiligten, eine Formulierung von Förderzielen unter Einbezug der Perspektiven der Kinder/Jugendlichen, Erziehungsberechtigten sowie der für die Förderung des Kindes/Jugendlichen relevanten pädagogischen Fachkräfte. Hier wurde zwischen langfristigen Zielen und Teilzielen unterschieden sowie die Verantwortungsübernahme bzgl. der Erreichung der Ziele vereinbart.

Mit Blick auf die beiden Schulen zeigte sich, dass sich aufgrund der schulspezifischen Gegebenheiten unterschiedliche organisatorische Abläufe sowie Strukturen der multiprofessionellen Zusammenarbeit entwickelt haben. Vermutlich sind diese auf die jeweilige Ausgangssituation der Schulen, die schulstrukturellen Bedarfe (u.a. auch durch die verschiedenen Schulformen bedingt) sowie die multiprofessionelle Kooperation auf Schulebene zurückzuführen. Weiterhin zeigte sich, dass die verschiedenen Professionen, in unterschiedlichem Ausmaß, an den Gesprächen beteiligt waren und dass die Zusammensetzung der Teams je nach Fall variierte. Die multiprofessionelle Kooperation wird laut Lütje-Klose und Urban (2014) sowohl von den individuellen Faktoren der einzelnen Teammitglieder, deren Interaktionen, den institutionellen Bedingungen sowie der Sach-Ebene bedingt und ist das Ergebnis der im Team erfolgten Aushandlungsprozesse und vereinbarten Ziele für die multiprofessionelle Zusammenarbeit. Diese bedingen auch die Funktionen und Rollen der beteiligten Professionen sowie deren Übernahme für die Verantwortung der Förderung. Um die Handlungssicherheit der Akteur*innen zu erhöhen, ist eine Klärung der jeweiligen Zuständigkeiten und Rollen zentral. Hierzu gehört bspw. die Klärung der Frage, wer die multiprofessionellen Fallberatungen im Vorfeld und im Nachgang koordiniert sowie die jeweiligen Sitzungen leitet. Weiterhin beinhaltet dies die Absprache, wann welche der Professionen mit welcher Zielsetzung in den Beratungsprozess der multiprofessionellen Teams eingebunden wird. Neben der individuellen Ebene, welche bspw. die Einstellungen und das Wissen der Personen betrifft, gilt es hier immer auch die Interaktionen der Personen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen und die Sach-Ebene, welche entsprechend der Zielsetzung der multiprofessionellen Zusammenarbeit definiert werden muss, zu berücksichtigen. Absprachen gilt es zu Beginn der Zusammenarbeit festzulegen und im Prozess kontinuierlich zu reflektiert, um diese ggf. anzupassen. Dies erscheint insbesondere mit Blick auf die vorliegenden Dokumente auch deshalb zentral zu sein, da sich hier nur bedingt eine systematische Zuständigkeit der Professionen herauskristallisieren lässt.

Weiterhin zeigt sich, dass die verschiedenen Professionen in unterschiedlichem Maße in die Fallbesprechungen involviert waren. Hier muss im Laufe der Zusammenarbeit kontinuierlich geprüft werden, ob die Aufgaben durch die jeweiligen Personengruppen aufgrund von zeitlichen Ressourcen und der jeweiligen Expertise geleistet werden können bzw. inwiefern hier eine andere Aufteilung von Zuständigkeiten mit Blick auf die vorhandenen Kapazitäten und professionellen Kompetenzen

sinnvoller erscheint. Diesem Aspekt kommt insbesondere mit Blick auf die Fluktuation der pädagogischen Fachkräfte eine hohe Bedeutung zu.

Weiterhin zeigt sich in den Dokumenten, dass die Zielverfolg sowohl in multiprofessionellen Teams als auch durch Einzelpersonen erfolgte. Hier gilt es kontinuierlich die Zielsetzungen der multiprofessionellen Zusammenarbeit zu reflektieren, um sicherzustellen, dass die Verantwortungsübername durch einzelne Person nicht der Zielsetzung der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Sinne einer ko-konstruktiven Kooperation entgegenläuft und die Kooperation auf der Ebene des Austausches verbleibt (Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2020). Hingegen zielt die Etablierung einer ko-konstruktiven Kooperation darauf ab, anhand gemeinsamer Aufgaben und Ziele durch das Einbringen verschiedener Perspektiven und Expertisen neue Kompetenzen und Lösungen zu entwickeln und damit zu einer kontinuierlichen Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte beizutragen (Gräsel et al., 2006). Entsprechend sollte kontinuierlich der Prozess der Förderplanung im multiprofessionellen Team evaluiert und dabei überprüft werden, ob diese im Sinne des „collaborative problem solving“ nach Greene (2010) die folgenden Schritte umfasst: (1) Problem-Definition, (2) Problemanalyse inklusive eines (2a) Überblicks über bisherige Maßnahmen und die (2b) Formulierung von Hypothesen sowie die (2c) Planung von Unterstützungsmaßnahmen, (3) die Implementation von Maßnahmen und (4) die Evaluation der Maßnahmen, die auch (4a) die Bewertung der Umsetzungstreue der Maßnahmen beinhaltet (Huber, 2015).

Gerade das Fallverstehen hat im Rahmen der Förderplanung der multiprofessionellen Teams im Rahmen des Projektes einen zentralen Stellenwert eingenommen. Die im Rahmen der Qualifizierung vermittelte Bedingungsanalyse nach Hanisch et al. (2018), die auf dem der funktionalen Verhaltensanalyse zugrundeliegenden SORCK-Modell (Borg-Laufs, 2020) basiert, ermöglicht ein systematisches Verständnis des einzelnen Falls. Hier wird das Verhalten des Kindes/Jugendlichen vor dem Hintergrund seiner bio-psychosozialen Risiko- und Schutzfaktoren und der jeweiligen vorhergehenden/aktuellen Situation sowie der Reaktion der pädagogischen Fachkraft analysiert. In der Bedingungsanalyse nach Hanisch et al. (2018) wird darüber hinaus den Risiko- und Schutzfaktoren der pädagogischen Fachkraft ein hoher Stellenwert beigemessen.

Weiterhin können mit Blick auf die Qualität der in den multiprofessionellen Teams grundgelegten Förderung der Kinder und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen die Formulierung von SMARTen Förderzielen (Storch, 2009), die sich dadurch auszeichnen spezifisch, messbar, angemessen, realistisch und terminiert zu sein, als zentral angesehen werden. Dies gilt gleichermaßen für die Klärung der Zuständigkeiten und die Festlegung des konkreten Ablaufs der Förderung (Popp et al., 2023). Dieses Vorgehen ermöglicht auch eine Evaluation hinsichtlich des Erfolgs der Förderung und der sich daraus ergebende Anpassung der Unterstützungsmaßnahmen und Förderziele. Der Evaluation der Förderung kommt eine zentrale Bedeutung hinsichtlich einer langfristigen qualitativ hochwertigen Förderung, die

zu einer positiven Entwicklung der Kinder und Jugendlichen beitragen kann, zu. Betrachtet man die in den Dokumenten formulierten Förderziele zeigt sich, dass diese dem Anspruch SMARTer-Förderziele nicht genügen. Weiterhin werden keine konkreten Fördermaßnahmen auf der Grundlage der Fallbesprechungen formuliert sowie deren detaillierte Umsetzung im Sinne der Formel „Wer macht Was Wann mit Wem“ geplant. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Evaluation der individuellen Förderung der Kinder und Jugendlichen bisher noch nicht fest in die Abläufe der multiprofessionellen Zusammenarbeit integriert worden ist. Entsprechend der Dokumente wurde nur in einem Fall ein Folgetermin für die multiprofessionelle Beratung vereinbart. In weiteren Fällen erfolgten wenig konkrete Vereinbarungen, in denen festgehalten wurde, dass ein Folgetermin auf Wunsch der Fachkräfte oder beim Eintreten spezifischer Situationen erfolgen kann. Bei einem Drittel der besprochenen Fälle gehen aus den Dokumenten keine Absprachen zur Evaluation hervor.

Hier gilt es die Funktion der Gespräche zu reflektieren und für den Prozess der multiprofessionellen Zusammenarbeit klar festzulegen, wann - sofern dies nicht bereits in den hier analysierten Erstgesprächen geschehen ist - dezidierte Förderziele formuliert werden. Diese dienen als Grundlage für die nachfolgende Förderplanung und Evaluation. Wenn dies in den Zielvereinbarungsgesprächen erfolgt, gilt es zu vereinbaren, wie die Zielerreichung an das im ursprünglich im Erstgespräch beteiligte Gremium zurückgemeldet wird, um damit auch eine langfristige Begleitung der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen.

Betrachtet man die aus den multiprofessionellen Fallbesprechungen abgeleiteten Aufgaben, so zeigt sich, dass insbesondere dem Einbezug der Familien ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Neben der Häufigkeit der Nennungen zeigt sich, dass diese Aufgabe allen im Detail analysierten Professionen zu Teil wird. Der Einbezug der Erziehungsberechtigten in die Beratung sowie den Förderprozess ist mit Blick auf die zentrale Rolle, die die Erziehungsberechtigten hinsichtlich der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen einnehmen, von immenser Bedeutung (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015). Hier ist nach Hertel et al. (2019) insbesondere die Beratung, die spezifisch die individuelle Förderung des Kindes/Jugendlichen adressiert, von Bedeutung. Insofern könnte es für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen bedeutsam sein, die Eltern konkret in den multiprofessionellen Beratungsprozess einzubinden. Dies erfolgte in den vorliegenden Dokumenten nur in einem Gespräch. In allen weiteren Fällen erging im Rahmen der Teamsitzungen der Auftrag für ein Mitglied des multiprofessionellen Teams den Kontakt mit den Erziehungsberechtigten aufzunehmen und mit diesen ein Gespräch zu führen. Das kann einen Hinweis darauf geben, dass im Anschluss an die erste Beratung des multiprofessionellen Teams der weitere Prozess der individuellen Unterstützung in der Regel unter Einbezug der Erziehungsberechtigten, z.B. im Rahmen der Zielvereinbarungsgespräche, erfolgte.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es neben den organisatorischen Rahmenbedingungen, die insbesondere die zeitlichen Ressourcen für die gemeinsamen Teamsitzungen betreffen, zentral ist,

auch die Prozesse innerhalb der Teamsitzungen entsprechend der oben genannten Qualitätskriterien zu strukturieren und regelmäßig zu reflektieren. Hier erscheint es bedeutsam nicht nur den individuellen Prozess an sich zu betrachten, sondern immer auch in den Blick zu nehmen, wie die multiprofessionelle Kooperation auf Schulebene strukturell verankert ist und welche Zielsetzungen und Erwartungen mit dieser verbunden sind. Dabei kann eine externe Beratung/Begleitung die Schulen unterstützen, in dem durch sie die inhaltliche Expertise sowie das Wissen über das Steuern von Prozessen zur Verfügung gestellt wird. Eine externe Schulentwicklungsbegleitung kann darüber hinaus auch dabei unterstützen Perspektiven sowie Möglichkeiten zum Umgang mit Herausforderungen aufzuzeigen (Lindau-Bank, 2012).

Hinsichtlich der oben dargestellten Ergebnisse müssen allerdings auch die im Folgenden dargestellten Limitationen beachtet werden. So gilt es zu berücksichtigen, dass die zur Analyse vorliegenden Dokumente nur einen kleinen Ausschnitt der erfolgten multiprofessionellen Kooperationen betrachten. So lagen für die Analyse nicht zu allen in der Schule durchgeführten multiprofessionellen Teams Protokolle vor, was sowohl die Zielvereinbarungsgespräche betrifft als auch durch den berücksichtigten Zeitraum bedingt ist. Weiterhin wurden nur die Protokolle berücksichtigt, bei denen die Koordinationskraft oder ein*e Mitarbeiter*in der Jugendhilfe beteiligt waren. Dies hat auch dazu geführt, dass die Dokumente der beiden Schulen in unterschiedlichem Umfang berücksichtigt wurden. Aus dem Austausch mit den beiden Schulen sowie den im Rahmen der Analyse ausgeschlossenen Protokollen geht hervor, dass über die hier berichteten multiprofessionellen Teamsitzungen hinaus noch eine Vielzahl weiterer Ansprachen zwischen den multiprofessionellen Teams erfolgten. Die Protokolle enthalten darüber hinaus auch nur die Absprachen, die tatsächlich auch verschriftlicht wurden. Etwaige Nebenabsprachen im Rahmen der Teamsitzungen oder darüber hinaus finden keine Berücksichtigung.

Weiterhin muss beachtet werden, dass die Dokumente lediglich einen Hinweis darauf geben, welche Absprachen hinsichtlich der Unterstützung der Kinder und Jugendlichen erfolgt sind. Inwiefern diese im schulischen Alltag oder mit Blick auf die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten auch erfolgt sind, kann anhand der vorliegenden Daten nicht ermittelt werden.

5.3 Interviews: Projektbewertung

Wie schon zu Beginn (Kapitel 2.1.2) erläutert, schätzen die pädagogischen Fachkräfte die zentralen Projektbausteine retrospektiv ein. Auf Ebene der pädagogischen Fachkräfte war insbesondere die Wahrnehmung der multiprofessionellen Kooperation von Relevanz. Weiterhin war in diesem Zusammenhang von Interesse die in diesem Projekt neu entstandenen Professionen der Antragsfreien Jugendhilfe sowie der Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe zu evaluieren. Hierbei wurde nach den wahrgenommenen Ergebnissen und der damit verbundenen Zufriedenheit, aber auch nach

möglichen Gelingensbedingungen, Hindernissen und Verbesserungsvorschlägen gefragt. Zusätzlich wurden die pädagogischen Fachkräfte um eine Einschätzung des Projekts im Gesamten gebeten (Anhang 3.1).

5.3.1 Methode

Um die subjektive Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte zu erfassen, wurden im dritten Projektjahr mit 22 pädagogischen Fachkräften (8 Lehrkräfte und 14 Personen der Jugendhilfe) Interviews geführt. Die Rückmeldungen wurden inhaltsanalytisch strukturierend ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022). Eine Ausführliche Beschreibung der Methode der Interviews kann in Kapitel 5.1.1 nachgelesen werden. Für ein möglichst vollständiges Bild der Projektbewertungen wurden die Ergebnisse unabhängig von unterschiedlichen Professionen oder Häufigkeiten berichtet.

5.3.2 Ergebnisse

Da sich durch das Hinzukommen der Professionen der Antragsfreien Jugendhilfe auch die Multiprofessionelle Kooperation innerhalb der beiden Schulen veränderte, wird die Projektbewertung erst mit Fokus auf die Antragsfreie Jugendhilfe, dann mit Fokus auf die Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe und anschließend mit Fokus auf die Multiprofessionelle Kooperation dargestellt. Abschließend werden allgemeine Hinweise zum Projekt auf der Meta-Ebene berichtet. Es werden jeweils die Kategorien *Bilanzierendes, Gelingensbedingungen, Herausforderungen* und *Verbesserungsvorschläge* dargestellt (Codesystem Anhang 3.3). Zusätzlich wurde eine induktiv entwickelte Oberkategorie aufgenommen für Hinweise und Anmerkungen, die im Rahmen der Interviews zu schulstrukturellen Rahmenbedingungen getätigt wurden.

Projektbewertung mit Fokus auf die Antragsfreie Jugendhilfe

Bilanzierend wurde im Hinblick auf die Antragsfreie Jugendhilfe mehrfach der *Gewinn durch die einfachen Abläufe* und den Abbau von Bürokratie auf verschiedenen Ebene angemerkt: „Also, dass eben die Möglichkeit besteht, dass man nicht unendliche Anträge stellen muss, dass man eben schnell handeln kann, dass man schnell am Kind ist und eben so wenig Bürokratie wie möglich hat und schnell, also schnell einsteigen kann in die Arbeit, finde ich, ist so das Beste an dem Ganzen“ (JH B_33 t2); „Die Idee der Antragsfreien Jugendhilfe (ist) super. Also wenn das, wenn das wirklich gut klappt und läuft und wenn alle auf einem Nenner sind mit dem, was es bedeuten kann und bedeutet, ist das natürlich super. Also dann, dann ist es für alle eine Entlastung“ (JH B_14 t2). Der spezifische *Gewinn der Antragsfreien Jugendhilfe für die Kinder und Jugendlichen* wurde betont und die *Zusammenarbeit zwischen Schule und der Antragsfreien Jugendhilfe* positiv bewertet. Es wurde wahrgenommen, dass *Übergänge* gut begleitet wurden und die *Erziehungsberechtigten* von dieser Zusammenarbeit profitiert haben.

Als *hinderlicher Faktor* wurde insbesondere die *mangelnde Rollendefinition* der Antragsfreien Jugendhilfe in den Schulen wahrgenommen: „Also irgendwie schwankte das immer mit dem was soll jetzt Antragsfreie Jugendhilfe sein? Wir hatten eine Idee davon, die war nicht immer die gleiche mit dem, was es dann sein sollte. Und das war eigentlich oder ist auch immer noch nicht so richtig klar“ (LK B_03 t2). Teilweise wurden Komplikationen aufgrund *mangelnder Absprachen und Transparenz*, also einer mangelhaften Kommunikation zwischen Schule und Antragsfreier Jugendhilfe berichtet: „Gestern hatte ich noch ein Gespräch im Büro, wo mir eine Kollegin dann sagte, dass sich dann doch innerhalb der Diakonie Elterngespräch und Elternarbeit so verselbstständigt hat, dass wir nicht mehr mitbekommen haben was dort passiert ist. (...) Das ist nicht das, was ich mir als Kooperation zwischen einem Träger und einer Schule vorstelle. Das ist an ganz, ganz vielen Stellen nicht gelungen“ (LK B_01 t2). *Weitere* Schwierigkeiten ergaben sich aus den wechselnden Personen der Antragsfreien Jugendhilfe und dem Umstand, dass an der Schule selbst der Bedarf für zusätzliche Personen wahrgenommen wurde.

Angesichts dieser Faktoren wurden verschiedene *Verbesserungsvorschläge* genannt. Eine klare *Rollendefinition* und damit einhergehend ein klarer Zuständigkeitsbereich wurde insbesondere von den pädagogischen Fachkräften der Antragsfreien Jugendhilfe gewünscht: „Was wir uns als Antragsfreie Jugendhilfe glaube ich manchmal gewünscht hätten wäre, (…) tatsächlich auch als Eigenständigkeit wahrgenommen zu werden“ (JH B_13 t2). Zudem wurde ein gemeinsamer Arbeitsort der verschiedenen Fachkräfte und ggf. weitere Teambuilding-Maßnahmen empfohlen, um mehr Austausch und Kollegialität zu ermöglichen. *Weitere* Vorschläge betrafen den Wunsch nach größeren zeitlichen Kapazitäten und längeren Arbeitsverträgen der Antragsfreien Jugendhilfe.

Projektbewertung mit Fokus auf die Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe

Bilanzierende Äußerungen in Bezug auf die Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe lassen eine heterogene Wahrnehmung dieser Instanz erkennen. Die Mehrheit der Personen äußerte sich wertschätzend und *zufrieden mit der Zusammenarbeit:* „Wir hatten eine ganz hervorragende Frau, die die Fachstelle ausgefüllt hat mit ganz viel Herzblut, Engagement hier auch Sachen vorangetrieben hat“ (LK B_03 t2). Die *Relevanz* dieser koordinierenden Instanz wurde wiederholt betont: „Ein ganz großer Gewinn für Schule an der Stelle, weil so bestimmte, weil Fäden zusammenlaufen können“ (LK B_17 t2); „Ohne die Fachstelle wäre es nicht möglich das wirklich gut zu koordinieren. Das finde ich absolut wichtig“ (JH B_27 t2).

Es wurde aber teilweise auch eine *negative Bilanz* in Hinblick auf die Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe gezogen: „Das Ziel der Koordinationskraft war ja eigentlich, diese Prozesse zu begleiten, in Gang zu bringen, vielleicht auch zu moderieren. Das ist der Koordinationskraft, die wir hier eingerichtet haben, nicht gelungen. Sie hat auch keinen Draht zum Team gefunden. Und dafür mache ich nicht die Person verantwortlich, sondern es ist nicht gelungen“ (LK B_01 t2). Diese

gespaltene Bilanz lässt sich vor dem Hintergrund der berichteten *hinderlichen Faktoren* besser verstehen. Hier wurden wiederholt *Konflikte* zwischen der Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe und der Schule beschrieben, die sich häufig in einer misslungenen Kommunikation geäußert haben und vermutlich mit der mangelnden Rollenklarheit zu Projektbeginn in Verbindung standen: „Es ist natürlich für so ein Projekt und so eine (Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe) auch super schwierig, in so ein schon bestehendes Team und so ein großes bestehendes Team reinzukommen. Ähm, ja, da ist wie gesagt einiges schiefgelaufen. Es hat einige Male geknallt. Inzwischen hat sich das, glaube ich, ganz gut eingespielt“ (JH B_05 t2). Als erschwerend wurde zudem der andere Arbeitsort mancher Personen außerhalb der Schule wahrgenommen.

Einzelne Verbesserungsvorschläge betrafen eine *klarere Rollen- und Aufgabendefinition* dieser durch das Projekt neu entwickelten Instanz und deren Implementation in dem System Schule: „Ich glaube ja es wird für die Zukunft wichtig sein, diese Rolle sehr klar zu umreißen, sehr klar zu definieren“ (JH B_20 t2; „So eine Fachstelle muss an irgendein Schulleitungsmitglied angebunden sein (…) und auch wöchentliche Sitzungen haben. Sonst funktioniert es nicht“ (LK B_17 t2).

Projektbewertung mit Fokus auf die Multiprofessionelle Kooperation

Der Einfluss der multiprofessionellen Kooperation wurde auf verschiedenen Ebenen wahrgenommen. Einerseits erlebten Personen im Team eine *Entlastung*: „Da glaube ich, dass es eine große Bereicherung ist, wenn dann noch zusätzliches Personal von Mo.Ki *„inklusiv“* dabei ist, um zu unterstützen, um Elternarbeit leisten zu können, einfach auch zur Entlastung“ (LK B_11 t2). Zudem wurde in Bezug auf die multiprofessionelle Kooperation eine *Entwicklung* wahrgenommen: „Uns nochmal neu aufzustellen, nochmal zu sortieren und nochmal zu sehen, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit nicht so dahinplätschern kann. Also, dass man sich wirklich immer nochmal überdenken und neu aufstellen muss, ist auch auf jeden Fall ein Gewinn gewesen“ (LK B_03 t2). Eine *Ergänzung von Fähigkeiten und Perspektiven* und die Entwicklung einer *Identität als Team* wurden als weitere Effekte benannt: „Wir haben uns ergänzt statt in Konkurrenz zu gehen. Das fanden wir auch von Anfang an wichtig“ (JH B_26 t2); „Darüber auch so eine eigene Identität irgendwie zu entwickeln als Team. Das fand ich schon als sehr bereichernd und wertvoll“ (JH B_29 t2). Dann wurde multiprofessionelle Kooperation allgemein als *selbstverständlich und notwendig* wahrgenommen: „Multiprofessionelle Arbeit ist für mich gar nicht mehr wegzudenken, weil eben die Sichtweisen von allen wichtig sind“ (JH B_33 t2) und positiv bewertet: „Da würde ich höchste Punktzahl vergeben, was die multiprofessionelle Teamarbeit angeht. Auf jeden Fall“ (LK B_17 t2).

Als *herausfordernd* wurde insbesondere der Prozess der *Rollenklärung* in der multiprofessionellen Kooperation beschrieben: „Also für mich selber war, glaub ich, eine große Herausforderung, da nochmal Aufgaben und Rollenklarheit zu finden, weil da natürlich jetzt noch mal mehr Fachkräfte reinkommen, die einem - ich will jetzt nicht sagen in das eigene Arbeitsfeld pfuschen - aber die dann

halt da auch mit beteiligt sind und da nochmal zu gucken, okay, das sind meine Aufgaben, das sind deine Aufgaben und hier und da müssen wir uns absprechen. Das ist auf jeden Fall eine Herausforderung! Und ich glaube, das war auch eine Herausforderung für die ganze Schule“ (JH B_05 t2). Dieser Aspekt wurde mit großer Mehrheit von Personen der Jugendhilfe benannt. Hier kam es teilweise auch zu Konkurrenzgefühlen zwischen einzelnen Berufsgruppen. Darüber hinaus wurden *unterschiedliche pädagogische Haltungen und Vorstellungen* im Projektverlauf als hinderlich wahrgenommen: „Das ist wichtig und wirklich erst mal eher so ein Level zu finden, dass das, ähm, dass man so die gleichen Ideen von der, von der Arbeit hat an der Schule. Das war auch insbesondere jetzt die letzte Zeit noch mal wirklich (...) herausfordernd uns neu zu sortieren und da alles wieder unter einen Hut zu kriegen“ (LK B_03 t2).

Angesichts dieser Herausforderungen wurden spezifische *Gelingensbedingungen* für die multiprofessionelle Kooperation benannt. Zentral war hier für die pädagogischen Fachkräfte die Notwendigkeit einer *gelingenden Kommunikation*, die respektvoll auf Augenhöhe stattfindet und klare Absprachen beinhaltet. Zudem bedürfe es ausreichender zeitlicher und personaler Ressourcen: „Aber es bräuchte auf jeden Fall noch viel mehr Zeit und aber auch viel mehr Kraft“ (JH B_14 t2).

Gesamtbewertung des Projekts

In Bezug auf das *Projekt im Allgemeinen* (Anhang 5.4) zog die Mehrheit der Personen (insbesondere aber die Lehrkräfte), eine *positive Bilanz*: „Ja, also insgesamt fand ich, dass es auf jeden Fall ein Projekt war, was gut ist. Ich bin auch nach wie vor davon überzeugt, dass das ein gutes Projekt ist“ (LK B_34 t2). Einzelne Personen äußerten aber auch *Enttäuschungen* im Hinblick auf das Projekt: „Also wir haben da wirklich am Anfang auch gedacht oder haben wir große Hoffnungen reingesetzt. (…) Aber wie gesagt ist es halt nicht ganz so, hat sich nicht so gestaltet, wie wir uns das vorgestellt haben“ (JH B_06 t2). Es wurden verschiedene Aspekte eines *Gewinns des Projekts auf Ebene der Schulen* berichtet. Hierzu zählten sowohl die Optimierung und Klärung der *Prozesse* als auch der *Strukturen* der multiprofessionellen Zusammenarbeit: „Hier gab es ja an der Schule schon vorher auch multiprofessionelle Teamarbeit - aber ich glaube, das hat es nochmal mehr strukturiert und nochmal mehr in den Fokus gerückt, dass (…) es dafür aber auch bestimmte Bedingungen braucht, damit es auch funktionieren kann. Und ohne Mo.Ki *„inklusiv“* wäre das, glaube ich, nicht so weit gekommen“ (JH B_27 t2). Hinsichtlich der *Kinder und Jugendlichen* wurde als positiv erachtet, dass zusätzliche *Ressourcen ohne eine Antragstellung* und damit ohne eine mögliche Stigmatisierung schnell und einfach zur Verfügung gestellt werden konnten: „Man konnte einfach viel schneller, ich sag mal, Hilfe bereitstellen für die Kinder, die es benötigt haben“ (LK B_11 t2). Auch hinsichtlich der *Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten* wurden positive Entwicklungen dahingehend festgestellt, dass es durch das Projekt möglich war sowohl Gespräche außerhalb der Schule zu führen als auch zusätzliche Unterstützung bieten zu können: „Der Gewinn des Projektes ist ganz klar für die Kinder und aber auch

für die Eltern. Ähm. Dass die Eltern quasi eine Unterstützung und auch mal jemanden haben, wo sie wissen so, okay, da kann ich drauf zurückgreifen, da ist noch eine Ressource“ (JH B_31 t2).

Es wurde auch auf zentrale *Gelingensbedingungen* für das Projekt verwiesen. Diese wurden sowohl hinsichtlich *personeller* als auch *struktureller Rahmenbedingungen* gesehen. So brauche es *klare Abläufe* im Projekt und eine *koordinierende Person* wie die Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe. Als weitere zentrale Gelingensbedingungen wurden *transparente Strukturen, Rollenklarheit* und *eine gelingende Kommunikation* benannt: „Wenn alles gut kommuniziert ist. Für jeden klar ist, welche Rolle er oder sie übernehmen soll oder kann“ (LK B_11 t2).

Mit Blick auf die im Projekt erlebten *Herausforderungen* wurde die Vielzahl der beteiligten Personen und Institutionen benannt: „Schwierig war im Zusammenhang mit dem Projekt die Zusammenarbeit mit so vielen Partnern“ (LK B_01 t2); „Es war auf jeden Fall eine Herausforderung so viele Menschen in der Schule zu integrieren und das dann auch wirklich gewinnbringend alles einzusetzen“ (LK B_34 t2). Hinsichtlich des *Projektstarts* wurde weiter kritisch angemerkt, dass die Ziele, Strukturen und Rollen zu diesem Zeitpunkt nicht ausreichend klar waren: „Am Anfang war es sehr schwierig, weil ich glaube am Anfang nicht komplett kommuniziert worden ist, wie es eigentlich angedacht war. Da war der Start etwas holprig“ (JH B_31 t2). Darüber hinaus wurde die *Kommunikation* zwischen den Schulen und den Mitarbeitenden und der Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe von einigen Personen als schwierig empfunden. Schließlich wurde der *zeitliche Aufwand*, der durch die zusätzlichen Teamsitzungen, Qualifizierungseinheiten und die Erhebungen im Rahmen der Evaluation entstand, kritisch gesehen. *Schulspezifische hinderliche Faktoren* waren schulkulturelle Eigenheiten, eine allgemeine Ressourcenknappheit oder eine bereits als gesättigt wahrgenommene multiprofessionelle Kooperation.

Bezüglich der *Verstetigung* des Projekts wurde teilweise der *Wunsch nach Erhalt des ganzen Projekts* geäußert. Darüber hinaus wurden *einzelne Projektbausteine* hervorgehoben, die als förderlich für die schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen erlebt wurden und dementsprechend erhalten bleiben sollten. Genannt wurden hier *personelle Aspekte* wie die Antragsfreie Jugendhilfe und die Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe, *strukturelle Aspekte* wie die verschiedenen Protokolle und Abläufe rund um die multiprofessionelle Kooperation und einzelne inhaltliche Angebote, die im Rahmen des Projekts entstanden sind, wie die Kleingruppenarbeit und die intensive Arbeit mit den Erziehungsberechtigten.

Mit Blick auf die Fortführung des Projektes und die Übertragung auf weitere Schulen wurden die folgenden *Verbesserungsvorschläge* seitens der pädagogischen Fachkräfte geäußert: Ein wesentlicher Vorschlag bezog sich auf die Vorbereitung des Projekts. Hier wurde die Abstimmung des Angebots auf die Ausgangslagen der jeweiligen Schulen sowie die Klärung der Verantwortlichkeiten unter Einbezug aller Beteiligten als besonders zentral erachtet. Angesichts der als komplex erlebten Personalstruktur

wurde empfohlen, diese zu reduzieren und zu zentralisieren: „Und wenn ich zu einem späteren Zeitpunkt noch mal Projekte in dieser Art angehen würde, ich würde sie lieber eine Nummer kleiner machen“ (LK B_01 t2); „Dann sehe ich es tatsächlich als kritisch an, wenn Professionen nicht so viel vor Ort sind. (…) Das wäre für mich total wichtig das nochmal zu intensivieren, dass es dann mehr eine Einheit wird“ (LK B_03 t2). Weitere Verbesserungsvorschläge betrafen einzelne Projektbausteine für die Kinder und Jugendlichen wie z. B. Lehrtherapeut*innen, finanzielle Mittel für die Ferienbetreuung und ein ausgeweitetes Angebot für alle Kinder und Jugendlichen: „Dass auch mal die Kinder gesehen werden, die augenscheinlich schon mitlaufen, (…) so diese die ganz ruhigen Mädchen in der Klasse, die nicht auffallen, aber die auch mal ein bisschen Stärkung bräuchten, also ein bisschen Resilienzförderung bräuchten“ (JH B_35 t2).

Allgemeine Hinweise zu schulstrukturellen Rahmenbedingungen

Die pädagogischen Fachkräfte äußerten im Verlauf auch einige allgemeine Hinweise in Bezug auf die Schullandschaft (Anhang 3.3), welche die Schulen und das Projekt rahmt. So wurde mehrfach ein genereller Zeitmangel an Schulen kritisiert: „Aber was nützt es, dass wir die alle finden, wenn wir keine Zeit haben, um mit dem, was wir da alles identifizieren, dann auch was zu machen? Und wenn da keine Prioritätenverschiebungen auch aus dem Ministerium kommen, dass Schulen und Lehrer freigestellt werden, um mit dieser gesellschaftlichen Entwicklung umzugehen, dann können wir jetzt noch 100 solcher Projekte machen und es kann - weiß es nicht, wie viel Personal an Schulen gepumpt werden - wenn da 70, also ich spinn jetzt mal rum, ja, jede Schule hat zehn Schulsozialarbeiter. Wenn die aber keine Zeit haben, um sich mit den Lehrkräften abzusprechen, eine gemeinsame Strategie zu, ähm, festzulegen und das immer nur am Kopierer stattfindet. Ja, das ist dann auch Personalressourcen für die Tonne“ (JH B_10 t2). Dann wurden noch verschiedene Hinweise zur *Schulentwicklung* gegeben, die unter anderem eine Weiterentwicklung von s*chulinternen Strukturen und Abläufen*, eine weitere inhaltliche *Professionalisierung* der pädagogischen Fachkräfte (z.B. zu Kinderschutz, Elternberatung) und *Erweiterung der Angebote* für Kinder und Jugendlichen (z. B. Gruppenangebote, ergotherapeutische Angebote, spezifische Förderungen) umfassten.

5.3.3 Diskussion

Die Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte der beiden Schulen hinsichtlich der Professionen der Antragsfreien Jugendhilfe sowie der Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe und der multiprofessionellen Kooperation, der damit verbundenen Zufriedenheit, möglichen Gelingensbedingungen, Herausforderungen und Verbesserungsvorschläge, zeigt grundsätzlich ein positives Bild. Die Wahrnehmung einer Notwendigkeit von Kooperation im Rahmen von Inklusion, die Lütje-Klose & Urban (2014) oder auch Olk et al. (2011) beschreiben, wurde von den pädagogischen Fachkräften geteilt und als Selbstverständlichkeit erlebt.

Die pädagogischen Fachkräfte berichteten von einer Entlastung durch Teamarbeit, einer Weiterentwicklung der bestehenden Teamstrukturen und der Teamidentität sowie der Ergänzung von Fähigkeiten und Perspektiven. Bezüglich der Antragsfreien Jugendhilfe wurde insbesondere der Gewinn für die Kinder und Jugendlichen betont, der sich neben einer guten Begleitung der Übergänge durch die positive Auswirkung auf die in der Literatur vielfach geforderte (Paseka & Killus, 2020) Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten auszeichnete. In Bezug auf die Schule wurde der Gewinn insbesondere darin gesehen, dass Bürokratie abgebaut und einfach Abläufe und eine weitestgehend positive Zusammenarbeit etabliert werden konnten. Auch in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe wurde von einer hohen Zufriedenheit sowie Relevanz der Stelle für die Koordination unterschiedlicher Prozesse berichtet. Besondere Relevanz schien der Aufbau der Kooperationsprozesse zwischen der Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe und den pädagogischen Fachkräften der Schule zu haben, da es hier immer wieder zu Konflikten und Kommunikationsproblemen kam, die unter anderem auf verschiedene Arbeitsorte der Rollen zurückgeführt wurden. Auch bezüglich der Antragsfreien Jugendhilfe wurden ähnliche Einschränkungen benannt. Eine mangelnde Kommunikation (Absprachen und Transparenz), personelle Fluktuation und eine mangelnde Rollendefinition führten immer wieder zu Schwierigkeiten. Dass die Rollenklärung herausfordernd erlebt wurde, insbesondere für die Personen der Antragsfreien Jugendhilfe, die von überschneidenden Aufgabenfeldern und erlebter Konkurrenz berichteten, war auch zentrales Thema in der Evaluation der Multiprofessionellen Kooperation. Verbesserungen für weitere Kooperationsprozesse und insbesondere die weitere Zusammenarbeit zwischen Schule und der (Koordinationskraft) Antragsfreien Jugendhilfe sollten durch eine klare Rollendefinition und dadurch klare Zuständigkeitsbereiche, Aufgaben und Absprachen sowie einen gemeinsamen Arbeitsort der Fachkräfte erreicht werden. Für die weitere gelingende Teamarbeit zwischen Personen der Schule und der Antragsfreien Jugendhilfe sollten Maßnahmen des Team-Buildings, Kapazitäten für den zeitlichen Austausch sowie längere Arbeitsverträge zentral sein und auf Augenhöhe kooperiert werden.

Die berichteten Schwierigkeiten in der multiprofessionellen Kooperation bezogen sich insbesondere auf die Zusammenarbeit zwischen Personen der Jugendhilfe und der Schule. Diese Hindernisse könnten sich aus verschiedenen Bezugsrahmen der Jugendhilfe und der Schule ergeben (Speck & Jensen, 2014), sowie aus dem Bedürfnis nach einer "gemeinsamen Sprache" als Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen. Hier empfanden die pädagogischen Fachkräfte die Qualifizierung als förderlich, da hier Begrifflichkeiten und Betrachtungsweisen für die Kooperation zur Verfügung gestellt und ein gemeinsames Fallverstehen am Beispiel eines Zielkindes initiiert und im Rahmen der Coachings begleitet wurde.

Die hinsichtlich der Projektbausteine getätigten Aussagen spiegeln sich in Teilen auch in der Gesamtbewertung des Projektes wider. So wurde das Projekt insgesamt als positiv hinsichtlich der Weiterentwicklung der Strukturen der multiprofessionellen Zusammenarbeit sowie mit Blick auf die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten bewertet. Weiterhin wurde herausgestellt, dass durch die Antragsfreie Jugendhilfe einer Stigmatisierung der Kinder und Jugendlichen entgegengewirkt werden kann. Als zentraler Aspekt wurde auch hier vermehrt auf die Bedeutung von Kooperationsstrukturen sowie die Transparenz hinsichtlich der Aufgaben und Rollen verwiesen, welche nicht zuletzt auch durch die Komplexität des Projektes bedingt, zu Problemen in der Kommunikation zwischen den Professionen führen können. Weiterhin wurde auch die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte mit Blick auf die vielfältigen Bedarfe der Kinder und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen als zentral angesehen.

Als limitierender Faktoren der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass die Informationen im Rahmen von Interviews gewonnen wurden. Hier ist nicht auszuschließen, dass bestimmte Einschätzungen nicht geäußert wurden, die im Rahmen eines auch zum Zeitpunkt der Erhebung anonymisierten Fragebogen aufgeführt worden wären.

6 Ebene der Kinder und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche stehen in ihrer Entwicklung vor vielfältigen Herausforderungen. Für die erfolgreiche Bewältigung dieser benötigen sie eine förderliche und unterstützende Umgebung, die in den meisten Fällen zu Beginn des Lebens durch die Erziehungsberechtigten geschaffen werden sollten. Im Laufe des Lebens treten durch Kindertagespflege, Schule, Ausbildung oder Studium immer mehr Institutionen in diesen Entwicklungsprozess ein. Eine wirksame Unterstützung für alle, als Auftrag eines inklusiven Bildungssystems, stellt gerade in Bezug auf Kinder und Jugendliche in psychosozialen Risikolagen eine besonders hohe Anforderung an die am Schulstandort tätigen Personen dar. Laut der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGs-Studie) (Klipker et al., 2018) lassen sich nach Einschätzung der Erziehungsberechtigten 16,9% der Kinder und Jugendlichen zwischen 3 und 17 Jahren der Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten zuordnen. Wird von einem geringen sozioökonomischen Status der Familie berichtet, ist das Risiko um ein 3,5-faches erhöht (Kuntz et al., 2018). Hinzu kommt seit dem Jahr 2000 eine kontinuierliche Zunahme des Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung (KMK, 2018). Diese Ergebnisse sind für den schulischen Kontext brisant, da belastende Erziehungssituationen meist an den Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen festgemacht werden (Hillenbrand, 2011). Es zeigt sich, dass gerade die Kinder und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten einem besonderen Entwicklungsrisiko ausgesetzt sind, da sie neben den emotional-sozialen Problemen signifikant weniger positive Peer-Beziehungen sowie

Schwierigkeiten im schulischen Lernen aufweisen (Krull et al., 2018). So ist es nicht verwunderlich, dass psychische Auffälligkeiten häufiger zu einer Verringerung der gesellschaftlichen Teilhabe und Entwicklungschancen führen (Hölling et al., 2014). Der Entwicklung präventiver Ansätze zur Förderung einer positiven sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen kommt demnach eine besondere Bedeutung zu.

6.1 Interviews mit den pädagogischen Fachkräften: Definition der Zielgruppe

Um nachzuvollziehen welche Personengruppe die pädagogischen Fachkräfte meinen, wenn sie von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen sprechen, ist es wichtig, ihre Definition der Zielgruppe zu erfassen. Daher wurden die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Interviews (5.1.1) gebeten, die Zielgruppe des Projekts entsprechend der Frage „Was kennzeichnet aus ihrer Sicht Kinder und Jugendliche in psychosozialen Risikolagen?“ zu beschreiben.

6.1.1 Methode

Eine Ausführliche Beschreibung der Methode der Interviews kann in Kapitel 5.1.1 nachgelesen werden. Die Antworten der pädagogischen Fachkräfte werden in Form der inhaltsanalytisch induktiv generierten Kategorien berichtet.

6.1.2 Ergebnisse

Multifaktorielle Belastungen

Zunächst beschrieben viele pädagogische Fachkräfte, dass die psychosozialen Risikolagen der Kinder und Jugendlichen *multifaktoriell* bedingt seien: „Die Ursachen sind glaube ich vielfältig" (LK B_02 t1) und das Hauptkriterium, dass ein Kind sich in einer psychosozialen Risikolage befindet, wird damit beschrieben, dass die Kinder und Jugendlichen diversen Belastungen ausgesetzt sind. Als mögliche Belastungen wurden *Erfahrungen:* „Die kennzeichnet eine zum Teil sehr harte Biographie in ihren jungen Jahren mit zum Teil traumatischen Erfahrungen“ (LK B_24 t1) und das *Fehlen von Ressourcen* genannt: „Dass Ressourcen nicht zur Verfügung stehen, also finanzielle, zeitliche oder personelle Ressourcen“ (JH B_29 t1). *Ausschlusskriterien* waren für die pädagogischen Fachkräfte, wenn Kinder und Jugendliche nur geringfügige Auffälligkeiten zeigten.

Als Hauptbelastungsfaktor bzw. potentieller Risikofaktor wurde das *Elternhaus bzw. die Familie* benannt. Die meisten Aussagen bezogen sich hier auf die Erziehungsberechtigten, die teilweise in Bezug auf *psychische Probleme* der Erziehungsberechtigten, *Vernachlässigung und mangelnde Unterstützung* der Kinder, *Armut, Gewalterfahrungen* oder auch *andere Werte* konkretisiert wurden: „Entweder sind die Eltern arbeitslos und, oder sie sprechen die Sprache nicht, sie verstehen unsere Kultur nicht. Oder sie werden recht frei erzogen und können machen was sie wollen“ (LK B_19 t1). Eine

weitere Belastung für die Kinder wurde darin gesehen, dass die *Kommunikation bzw. der Kontakt zum Elternhaus schwierig* sei.

Auswirkungen der Belastungen

Ob Kinder und Jugendliche sich in psychosozialen Risikolagen befinden, machten einige pädagogische Fachkräfte an einem *auffälligen Gesamteindruck* bzw. dem Gesamtbild fest. Am häufigsten wurde über das *Verhalten* der Kinder gesprochen: „Also zum Teil sind die wirklich unauffällig. Zum Teil extrem verhaltensauffällig auch“ (LK B_10_t1). Neben den allgemein beschriebenen Verhaltensauffälligkeiten war die mit Abstand am häufigsten benannte Kategorie die der *emotionalen und sozialen Auffälligkeiten*. Diese zeigten sich bspw. durch Anpassungsschwierigkeiten, das Verlangen nach erhöhter Aufmerksamkeit, Aggressivität oder Abwesenheit. Das *Aufmerksamkeits-Defizit-(Hyperaktivitäts)-Syndrom* (ADHS) oder Kinder, die Verhaltensweisen aus diesem Bereich zeigen, wurden explizit in Bezug auf das auffällige Verhalten benannt. Auch Schwierigkeiten bzw. Beeinträchtigungen beim *Lernen* werden in einigen Fällen den Verhaltensweisen von Kindern in psychosozialen Risikolagen zugeschrieben: „Kinder mit deutlichen Leistungsrückständen (…). Wir haben also in der Klasse, wo ich eingeteilt bin, da ist ein Junge, der hat die dritte Klasse schon wiederholt, also der ist jetzt in der dritten Klasse und er kann halt immer noch nicht lesen“ (JH B_15 t1). Ebenso sei eine erhöhte Hilfsbedürftigkeit bzw. ein *erhöhter Unterstützungsbedarf* kennzeichnend: „Also es geht um den Bedarf, wenn ich merke, da ist vielleicht ein Kind, das in irgendeiner Form hilfebedürftig ist“ (LK B_21 t1). In Einzelfällen wurden allerdings auch Ressourcen der Kinder und Jugendlichen wie Resilienz oder Dankbarkeit beschrieben: „Manchmal, ähm, ja ist eigentlich eine Frage ja der Resilienzfähigkeit des Kindes. Gibt ja Kinder da, denen merkt man das kaum an. Also an Sozialkompetenzen so wie der Leistungsfähigkeit“ (JH B_07_t1).

Durch die Belastungen sowie den daraus resultierenden Verhaltensauffälligkeiten wurde des Öfteren von einer *belasteten Beziehung* zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern/Jugendlichen gesprochen: „Und es dann zu Störungen kommt im Verhältnis zwischen uns und den Kindern, die wir uns zunächst häufig nicht erklären können“ (LK B_01 t1). Ebenso wird von einer *belasteten Beziehung mit Gleichaltrigen* gesprochen: „Und denen es dadurch halt öfter dann schwerfällt, im Alltag mit den Anderen, den Alltag so zu verbringen, dass es für alle und auch für sie selber angenehm ist“ (LK B_11 t1).

Erschwerte Teilhabe

Sowohl durch die Belastungen als auch durch die daraus resultierenden Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen und den teilweise schwierigen Beziehungen fand in einigen Aussagen eine Beschreibung der Folgen in Form einer *erschwerten Teilhabe* statt. Diese werde einerseits durch das

System erzeugt: „Dass die gar nicht im System Schule richtig integriert werden können, so wie es bei uns halt leider irgendwie vorgesehen ist“ (LK B_23 t1) andererseits durch die mangelnden Fähigkeiten des Kindes selbst: „Dass die in der Schule sich nicht in der Klasse integrieren können“ (JH B_14 t1).

6.1.3 Diskussion

Die nähere Betrachtung der Zielgruppe des Projekts, basierend auf den Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte, zeigte ein sehr heterogenes Bild der Kinder/Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen. Die pädagogischen Fachkräfte äußerten, dass die psychosozialen Risikolagen der Kinder und Jugendlichen multifaktoriell bedingt und häufig intersektional verschränkt seien. Negative Erfahrungen und das Fehlen von Ressourcen auf Systemebene wirkten sich nachteilig auf die Entwicklung aus. Der zentrale Belastungsfaktor wurde im familiären Umfeld gesehen. Neben psychischen Erkrankungen der Erziehungsberechtigten wurde von Vernachlässigung, mangelnder Unterstützung, Armut und Gewalterfahrungen berichtet sowie von interkulturellen Konflikten bezüglich unterschiedlicher Erziehungsvorstellungen oder einem mangelnden Kontakt zwischen Elternhaus und Schule. Diese Belastungsfaktoren könnten zu emotional-sozialen Auffälligkeiten, Aufmerksamkeitsproblemen, Hyperaktivität und Lernschwierigkeiten sowie einem erhöhten Unterstützungsbedarf, einer belasteten Beziehung zwischen den pädagogischen Fachkräften und dem Kind/Jugendlichen, einer erschwerten Kommunikation und letztendlich einer erschwerten Teilhabe führen. Der Blick in die Literatur bestätigt die geäußerten Annahmen. So berichten Klipker et al. (2018) von vermehrten psychischen Auffälligkeiten, wenn Kinder/Jugendliche in Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status aufwachsen. Das häufige Einhergehen psychischer Auffälligkeiten mit hohen psychosozialen Beeinträchtigungen, die bis ins Erwachsenenalter persistieren können, führen oft zu einem geringeren Bildungserfolg (Schlack et al., 2021). Die Kinder und Jugendlichen verfügen auch über Schutzfaktoren wie individuelle Begabungen oder fürsorgliche Erziehungsberechtigte. Allerdings zeigte sich hier ein deutliches Missverhältnis zwischen den erwähnten Risiko- und Schutzfaktoren, welches als Ursache für Schwierigkeiten in der sozialen und emotionalen Entwicklung von Kindern verstanden wird (Beelmann & Raabe, 2007).

Limitierend muss hier neben den Einschränkungen der gewählten Forschungsmethode wie der sozialen Erwünschtheit angemerkt werden, dass nur ausgewählte Personen befragt wurden, die sich freiwillig mit Kindern in psychosozialen Risikolagen befassen wollten. Wie die anderen Personen der Schulen diese Zielgruppe Definiert bleibt unklar.

6.2 Dokumentenanalyse: Zielgruppe und Fallverständnis

Wie in Kapitel 5.2.1 beschrieben, wurden Protokolle der Teamsitzungen, die im Rahmen des Projekts stattfanden, inhaltsanalytisch ausgewertet, um die Prozesse im multiprofessionellen Team und die

Zielgruppe dieser Kooperation näher beschreiben zu können. Im Folgenden werden die gewonnenen Informationen in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen dargestellt. Damit sollen nähere Informationen dahingehend gewonnen werden, welche Kinder und Jugendlichen mit welchen psychosozialen Risiken, Unterstützungsbedarfen sowie Resilienzfaktoren und Ressourcen Gegenstand der Fallbesprechungen waren.

6.2.1 Methode

Eine Ausführliche Beschreibung der Methode der Dokumentenanalyse kann in Kapitel 5.2.1 nachgelesen werden.

6.2.2 Ergebnisse

Stichprobe der Kinder und Jugendlichen in der Dokumentenanalyse

Insgesamt lagen die Dokumente der multiprofessionellen Förderplanung von 21 Kinder und Jugendlichen vor. Hinweise zur demographischen Zusammensetzung der Stichprobe können im Anhang 4.2 entnommen werden[7].

Es zeigt sich, dass es sich bei den besprochenen Kindern/Jugendlichen insgesamt um eine heterogene Gruppe handelte. Während bei einem Teil der Kinder/Jugendlichen ein festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf in den Förderschwerpunkten emotionale- und soziale Entwicklung (*n* = 2), Lernen (*n* = 1), Sprache (*n* = 1) und körperliche motorische Entwicklung (*n* = 1) vorlag, wurden für weitere Kinder und Jugendliche Kinder- und Jugendpsychiatrische diagnostische Befunde angegeben (ADHS *n* = 1; ASS *n* = 1; emotionale Störung in der Kindheit/Jugend *n* = 2; weitere *n* = 4). Weiterhin werden Lernschwierigkeiten (LRS *n* = 1; festgestellte Teilleistungsstörung *n* = 1) dokumentiert. Für vier Kinder/Jugendliche wurde keine Diagnose bzw. Förderbedarf angegeben.

Mit Blick auf die zur Zeit der Beratung erfolgte Unterstützung zeigte sich weiterhin ein vielfältiges Bild. Während zwei Kinder/Jugendliche Integrationshilfe erhielten, erfolgte bei Weiteren außerschulische Unterstützung in Form von Psychotherapie (*n* = 2), Autismustherapie (*n* = 1) und Ergotherapie (*n* = 3). Unterstützungsangebote, die nicht weiter spezifiziert wurden, erfolgten für vier Kinder/Jugendliche. Somit erhielten acht der Kinder/Jugendlichen zum Zeitpunkt der Teamsitzungen keine zusätzliche Unterstützung.

Hinsichtlich der Familienstruktur zeigt sich, dass die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen (64%) in Haushalten mit nur einem Erziehungsberechtigten lebten. Außerdem waren die meisten Erziehungsberechtigten berufstätig und in ca. der Hälfte der Fälle war die Familiensprache Deutsch,

[7] Es ist zu beachten, dass teilweise Informationen in den Protokollen fehlten, weshalb diese Zahlen unvollständig sind und ausschließlich einer groben Orientierung dienen.

während in den weiteren Familien in weiteren Sprachen (wie z. B. Türkisch) kommuniziert wurde. Ein Überblick bzgl. der Familienstrukturen der Kinder- und Jugendlichen wird im Anhang 4.2 gegeben. Allerdings muss beachtet werden, dass die Angaben zur Familienstruktur nur bei einem kleinen Teil der Kinder und Jugendlichen vorlagen.

Mit Blick auf die Unterstützungsbedarfe der Kinder und Jugendlichen wird im Folgenden das seitens der multiprofessionellen Fachkräfte berichtete Problemverhalten der Kinder und Jugendlichen dargestellt. Es schließt sich ein Überblick über deren Risiko- und Schutzfaktoren an.

In Bezug auf das problematische Verhalten (Anhang 4.2) wurden besonders häufig Defizite in der sozialen Interaktion, wie auch Schwierigkeiten im Lern- und Arbeitsverhalten beschrieben, welche in den Protokollen näher hinsichtlich der Lernbereitschaft, Produktivität, Zuverlässigkeit, Arbeitsplanung etc. (also im Sinne eines lernförderlichen- bzw. lernhinderlichen Verhaltens) spezifiziert werden. Dies wurde häufig auch als kombiniert mit oppositionellem Trotzverhalten berichtet, welches aus verschiedenen Sichtweisen im multiprofessionellen Team erkannt wurde: „Dass wenn [Kind] einen Arbeitsauftrag nicht einsieht, dann erledigt er diesen nicht. [Klassenleitung] konkretisiert, dass wenn man [Kind] ohne Druck und freundlich anspricht, dass sich keine Probleme ergeben. Geschieht dies nicht, ‚macht [Kind] dicht'", (Protokoll_21). Zudem wurde häufig aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen während der Fallberatungen thematisiert. Insgesamt war zu erkennen, dass besonders die externalisierenden Verhaltensweisen in einer multiprofessionellen Teamberatung einen zentralen Stellenwert einnahmen.

Die multiprofessionellen Beratungen gingen in einem zweiten Schritt - im Sinne eines Fallverstehens - über die Beschreibungen des Verhaltens hinaus und betrachten, welche Risiko- und Schutzfaktoren bei den einzelnen Kindern und Jugendlichen vorlagen.

Mit Blick auf den Austausch zu den Risikofaktoren zeigte sich, dass dieser Punkt einen hohen Stellenwert in den Gesprächen einnahm und entsprechend dokumentiert wurde. Für die Analyse erfolgte entsprechend der Differenzierung von Beelmann und Raabe (2007) eine Unterscheidung in Vulnerabilität (Faktoren, die dem Kind/Jugendlichen zu eigen sind) und Stressoren (Faktoren die in der Umwelt des Kindes/Jugendlichen liegen). Vulnerabilitätsfaktoren wurden in die Unterkategorien Charaktereigenschaften, motorische Defizite und psychologische Faktoren unterteilt, wobei letztere um ein Vielfaches häufiger benannt wurden als die anderen. Dazu gehörten z.B. Ängste, Phobien und depressive Verstimmungen, aber auch körperliche Symptome. Darüber hinaus wurden *Aufmerksamkeitsdefizite* und *Defizite in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung* (SKI, Crick & Dodge, 1994) benannt. In Bezug auf die SKI wurde wiederholt berichtet, dass „[Kind]s Wahrnehmung von Begebenheiten […] oft vollkommen anders [ist], als sie von den Umstehenden erlebt wurden" (Protokoll_06) und damit einhergehend auch die situative Reaktion nicht angemessen sei. Auch sprachliche Defizite wurden als Vulnerabilität aufgeführt, da durch sie die Möglichkeit zu

kommunizieren negativ beeinflusst werde: „Wenn man das Gespräch mit ihm suchen würde, dann fällt auf, dass er sich nur schwer artikulieren können“ (Protokoll_13).

Mit Blick auf die Stressoren zeigte sich, dass diese sowohl in der Familie als auch in der Schule zu finden waren. Bzgl. der Familie wurde Vernachlässigung durch die Erziehungsberechtigten benannt, welche sich z. B. durch fehlende Materialien oder mangelnde Hygiene und Mangelernährung des Kindes/Jugendlichen zeigten. Auch eine fehlende Zuwendung und die Trennung der Erziehungsberechtigten waren Stressoren, die im multiprofessionellen Team häufig besprochen wurden. Drogen-/Alkoholkonsum der Erziehungsberechtigten, Gewalt in der Familie und von den normativen Vorstellungen der pädagogischen Fachkräften abweichende Werte des Elternhauses wurden weiterhin als Risikofaktoren thematisiert.

Im Vergleich zur Familie wurde die Schule als Stressor deutlich weniger benannt. Hier wurde als Risikofaktor ein *schlechtes Schul-/Klassenklima* thematisiert: „Dass es in der Klasse zu bearbeitenden Themen gibt, die Auswirkungen auf Kind haben. Daher muss auch das Klassenklima adressiert werden“ (Protokoll_17) und zum anderen der Mangel an Passung zwischen dem schulischen Umfeld und den Bedarfen der Kinder und Jugendlichen: „Mutter: [Kind] erlebt im Klassenraum zu viel Stress. Daher muss sie zu viel kompensieren. An einer Förderschule sehe ich mein [Kind] jedoch unterfordert. Wenn [Kind] eine andere Regelschule besuchen würde, wäre es für sie an jeder Schule schwierig“ (Protokoll_05).

Den Risikofaktoren wirken laut Beelmann und Raabe (2007) die Schutzfaktoren entgegen. Diese lassen sich unterteilen in Resilienz (Faktoren, die dem Kind/Jugendlichen zu eigen sind) und Ressourcen (Faktoren die in der Umwelt des Kindes/Jugendlichen liegen). In Bezug auf die Resilienz wurden in den Fallbesprechungen häufig Stärken genannt, die das Lernen betrafen: „Von ihren Leistungen her ist [Kind] in der Regelschule richtig und ihre Leistungen sind gut. Kann sich selbständig Dinge erarbeiten“ (Protokoll_05). Außerdem wurden häufig positive Charakterbeschreibungen aufgeführt. Als weiterer Resilienzfaktor wurden (Fein-)Motorische Fähigkeiten, z.B. „Zeichnet gerne und sehr talentiert“ (Protokoll_01) oder „Hat Talent zum Tanzen“ (Protokoll_07) berichtet. In drei Protokollen wurde auch die Fähigkeiten eines guten Umgangs mit Konflikten genannt: „Kann Fehlverhalten benennen und auch die Sichtweise von anderen verstehen“ (Protokoll_02).

Hinsichtlich der Ressourcen wurde deren Verortung sowohl in der Familie als auch Peer-Group gesehen. Mit Blick auf die Erziehungsberechtigten wurde insbesondere deren Engagement als Eltern positiv bewertet. Gute Beziehung mit Familienmitgliedern und das elterliche Erkennen der Bedarfe des Kindes wurden hier weiterhin benannt: „Die Mutter gibt an, dass sie sich viel Zeit für die Kinder nehmen würde“ (Protokoll_17).

Ebenfalls stellten die Gleichaltrigen einen zentralen Schutzfaktoren dar. So machten die Hälfte der Kinder und Jugendlichen bereits positive Erfahren in der Schule und im sozialen Umfeld. Ein Kind

berichtete es „ist beliebt, wird akzeptiert [und] ist Mitglied einer kleinen Mädchengruppe“ (Protokoll_05).

6.2.3 Diskussion

Die vorangegangenen Ergebnisse zeigen, dass es ich bei den Zielkindern um eine äußerst heterogene Gruppe von Kindern und Jugendlichen handelt. Betrachtet man die benannten Unterstützungsbedarfe, wird deutlich, dass insbesondere die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen als zentral angesehen wird. Mit Blick auf das Bedingungsgefüge aus Risiko- und Schutzfaktoren ist ersichtlich, dass das Verhalten der Kinder- und Jugendlichen immer vor dem Hintergrund der Konfiguration der jeweiligen Risiko- und Schutzfaktoren zu betrachten ist. Ein Ansatzpunkt hierfür kann in der Bedingungsanalyse nach Hanisch et al. (2018) gesehen werden. Anhand derer, ausgehend von dem gezeigten Verhalten des Kindes/Jugendlichen, dessen Risiko- und Schutzfaktoren sowie die Reaktionen der Umwelt auf das Verhalten systematisch analysiert werden können. Neben der Ermittlung der Unterstützungsbedarfe ist für eine effektive Förderung gleichermaßen die Betrachtung der Ressourcen des Kindes, die durch individuelle wie auch familiäre oder schulische Umweltfaktoren bedingt sein können, von Bedeutung. Die vielfältigen Unterstützungsbedarfe und Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen machen weiterhin deutlich, dass ein äußerst individualisiertes Vorgehen notwendig ist. Auch hierfür bietet die Bedingungsanalyse (Hanisch et al., 2018), z.B. in Kombination mit dem im Rahmen des Projektes entwickelten Screening oder weiteren diagnostischen Verfahren einen guten Ansatzpunkt, um ein differenziertes Verständnis der einzelnen Kinder/Jugendlichen zu erlangen. Mit Blick auf ein fundiertes Fallverständnis sowie die adäquate Förderung der Kinder und Jugendlichen ist auch mit Blick auf die Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben die Multiprofessionalität zentral. Diese birgt die Chance, vorausgesetzt sie fußt auf ko-konstruktiver Kooperation, die Situation des Kindes/Jugendlichen aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu können, sich hierüber ergänzend auszutauschen und aus den Blickwinkeln der einzelnen Professionen bestmögliche Unterstützungsangebote zu entwickeln und deren Erfolg kontinuierlich zu reflektieren (Grosche et al., 2020).

Die in Kapitel 5.2.3 dargestellten Limitationen gelten in Teilen auch für die hier dargestellten Ergebnisse der Dokumentenanalyse. So muss auch hier hinsichtlich der berichteten Ergebnisse berücksichtigt werden, dass nur ein kleiner Teil von den Kindern und Jugendlichen betrachtet wurde, denen die Unterstützung von Mo.Ki *„inklusiv“* zu Teil wurde. Weitere Informationen zu den Limitationen können Kapitel 5.2.3 entnommen werden. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass die Informationen, beispielsweise zur Familiensituation der Kinder und Jugendlichen, nur teilweise angegeben wurden und diese in der vorliegenden Analyse daher nicht enthalten sind.

6.3 Familieninterviews

In der Evaluation des Projekts Mo.Ki „*inklusiv*“ – Das Kind im Blick, ist genau hier der zentrale Aspekt der Kinder und Jugendlichen zu erkennen. Es stellt sich die Frage, welche Unterstützung die Kinder und Jugendlichen durch das Projekt erfahren haben und zu welchen Ergebnissen dieses aus Sicht der Beteiligten geführt hat? Wie nehmen Kinder und Jugendliche selbst die Unterstützung durch das Projekt wahr und wie erleben die Erziehungsberechtigen die Kooperation und die Unterstützung?

Um die Perspektive der Familien als wesentliche Zielgruppe des Projekts zu eruieren und festzuhalten, wurden zu Projektende im April und Mai 2023 mit einigen Familien kurze Interviews geführt. Hier wurde möglichst offen nach ihren Erfahrungen im Projekt gefragt.

6.3.1 Methode

Vier Kinder[8] (Abk.: K1-4), die am Projekt teilgenommen hatten, und jeweils eine erziehungsberechtigte Person (Abk.: E1-4) haben sich freiwillig für die Interviews zur Verfügung gestellt. Die teilnehmenden Kinder waren zwischen 10 und 14 Jahre alt. Um die Anonymität der Personen zu gewährleisten, wurde auf die Erhebung von demographischen Daten verzichtet.

Da es sich bei Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen um eine besonders sensible Zielgruppe handelt, wurde eine ethische Begutachtung der dargestellten Untersuchung durch die Ethikkommission der Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, angefordert. Das Vorhaben wurde in der Folge als *ethisch unbedenklich* eingestuft (Anhang 5.3).

Die Kinder und Jugendlichen und die Erziehungsberechtigen wurden in separaten, parallel stattfindenden, ca. 20-minütigen Leitfadeninterviews befragt (Anhang 5.1 & Anhang 5.2). Den Besonderheiten von Kinderinterviews wurde bei der Erstellung des Leitfadens (Anhang 5.2) Rechnung getragen und diese wurden auch bei der Durchführung berücksichtigt (z.B. Trautmann, 2010). Als Aufwandsentschädigung für die Teilnahme an den Interviews wurde den Familien im Anschluss an die Interviews ein Gutschein für ein breites Angebot an Freizeitaktivitäten („Mohnheimer Lokalhelden“) in Höhe von 30 Euro überreicht.

Die Auswertung der so erhobenen Daten erfolgte durch eine strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022; Kapitel 5.1.1). Das Kategoriensystem wurde induktiv entwickelt und die einzelnen Bereiche qualitativ ausgewertet (Anhang 5.4).

6.3.2 Ergebnisse

Rahmen der Unterstützung

[8] Alle vier Kinder und Jugendlichen waren Schüler*innen der PUG.

Die Familien berichteten zunächst von den *Abläufen* und *Inhalten* des Projekts (Anhang 5.4). Hier wurde deutlich, dass die Kommunikation zwischen den Erziehungsberechtigten, Kindern und den pädagogischen Fachkräften einen zentralen Stellenwert im Rahmen der Unterstützung durch das Projekt einnahm. So wurden zunächst die Bedarfe der Kinder und Erziehungsberechtigten umfassend besprochen: „(…) und haben uns dann mit (…) der (Fachkraft Antragsfreie Jugendhilfe) zusammengesetzt. *Was können wir tun? Wo sind die Schwierigkeiten bei (Kind)? Wo können wir unterstützen? Wo können wir sie unterstützen als Eltern?* Und da haben wir dann Ewigkeiten Gespräche geführt“ (E2). Weiterhin wurde berichtet, dass sich diese *intensive Kommunikation* projektbegleitend fortsetzte und die Erziehungsberechtigten laufend über die Entwicklung ihres Kindes informiert wurden. Die Kinder, die ebenfalls in diesen Abstimmungsprozess einbezogen wurden, erhielten darauf aufbauend eine vielfältige und dauerhafte Unterstützung. Berichtet wurden hier unter anderem die Unterstützung im Unterricht (Schulbegleitung) sowie bei Hausaufgaben, die Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen, Begleitung des Schulwechsels von der Grundschule in die Sekundarstufe, Unterstützung bei der sozialen Integration, Hausbesuche, individuelle Auszeiten, Einleitung zusätzlicher Förderungen und diverse Aktivitäten im Freizeit- und Ferienprogramm. Die Erziehungsberechtigten hatten den Eindruck, dass diese Unterstützung *gut auf ihre Kinder abgestimmt* war: „dann durfte er aus seiner Warte halt auch erzählen, wo er Schwierigkeiten hat oder wo er glaubt, Schwierigkeiten zu haben, wo er Hilfe braucht und so weiter. Von daher war das perfekt abgestimmt auf (Kind)“ (E3).

Ergebnisse der Förderung

Als *Ergebnisse* dieser Förderung (Anhang 5.4) wurden *Verbesserungen auf Ebene des Arbeitsverhaltens*, der *schulischen Leistungen*, der *sozialen und emotionalen Kompetenzen* und der *psychischen Verfassung* der Kinder berichtet: „Ich habe früher auch nicht so die besten Noten geschrieben und zum Beispiel vor fünf Wochen oder sechs Wochen war das auch so, dass ich dann bei den Hauptfächern Deutsch, Mathe und Englisch hab ich dann ne eins oder eine zwei geschrieben. Es war dann auch besser und deswegen habe ich dann gute Noten jetzt“ (K2). „Also bis jetzt auch noch hat es mich geholfen, habe ich jetzt auch viele Freunde, mit denen ich spielen kann“ (K1). „Er hat auch gelernt, sich besser zu strukturieren, so vorbereiten auf den Unterricht oder an Hausaufgaben ranzugehen. Das ist ein bisschen strukturierter geworden. Das war vorher überhaupt nicht vorhanden, die Struktur“ (E3). „Ja schon, dass es ihm geholfen hat, auf jeden Fall. Also, der ist ein bisschen ruhiger geworden“ (E4). Darüber hinaus wurde von einem *gelungenen Schulstart*, einer *größeren Selbstständigkeit* der Kinder und der *Entlastung der Erziehungsberechtigten* berichtet: „Das war auch für mich, weil ich (…) konnte da auch meine Fragen stellen, wie es da überhaupt abläuft, und dann hat sie mir das auch alles erklärt, und das war sehr praktisch“ (E4). Alle Interviewteilnehmenden äußerten

sich wertschätzend in Bezug auf das Projekt: „Also es hat uns wirklich die Schule gerettet“ (E1). „Ich fand das eigentlich immer sehr passend, immer, für mich“ (K3).

Allgemeine Hinweise zum Projekt

Als *wesentlicher Gelingensfaktor* dieser Abstimmung konnte die *hohe Qualität* und *Intensität der Kommunikation* zwischen allen Beteiligten im Sinne einer gemeinsamen Unterstützung der Kinder und Jugendlichen identifiziert werden: „Das ist ein guter Verbund. (…) sodass wir alle was zu (Kind) sagen können und eben da unterstützen können mit alle Mann!“ (E3) (Anhang 5.4). Als *förderlich* wurde weiterhin erlebt, dass die Unterstützung unkompliziert (antragsfrei) eingeleitet werden konnte und die Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe als unabhängig von der Schule empfunden wurden: „Ist mir halt schon lieber, wenn das jemand ist, der halt nicht direkt so von der Schule kommt. Da habe ich ein bisschen mehr Vertrauen“ (E4).

Als *hinderlich* wurden teilweise einzelne Lehrkräfte wahrgenommen, die in den Augen der Erziehungsberechtigen nicht ausreichend mit den Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe kooperierten und z.B. keine weitere Person als Schulbegleitung im Unterricht wünschten. Die Kinder und Jugendlichen empfanden es teilweise als schwierig, dass Gleichaltrige sie um ihre Unterstützung beneideten.

Nach *Verbesserungsvorschlägen* gefragt, wurde insbesondere der Wunsch nach einer Ausweitung dieser Unterstützung durch das Projekt mehrfach geäußert. Sie solle im Schulverlauf *früher* ansetzen, *länger* anhalten und für *mehr Kinder und Jugendliche* eingerichtet werden: „Ähm, was ich gerne sagen möchte, dass sie eigentlich immer weitermachen sollen, weil wenn es, glaube ich, mir auch hilft, hilft es auch bestimmt anderen“ (K3). Zwei Kinder und Jugendliche wünschten sich darüber hinaus noch *weitere Freizeitaktivitäten* mit den Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe. Eine erziehungsberechtigte Person forderte *mehr Unterstützung durch die Lehrkräfte*.

6.3.3 Diskussion

In Bezug auf die Frage wie die Kinder/Jugendlichen selbst die Unterstützung durch das Projekt wahrnahmen und die Erziehungsberechtigten die Kooperation und die Unterstützung erlebten, wurden viele positive Aussagen bezüglich des Rahmens der Unterstützung und den Ergebnissen der Förderung getätigt: „Also es hat uns wirklich die Schule gerettet“ (E1). Als zentral wurde die Kommunikation zwischen den Erziehungsberechtigten, Kindern/Jugendlichen und den pädagogischen Fachkräften gesehen. Die projektbegleitende Kommunikation wurde als intensiv erlebt mit vielfältigen Unterstützungsangeboten sowohl im Unterricht als auch bei außerunterrichtlichen Angeboten (soziale

Integration, Hausbesuche, individuelle Auszeiten, Einleitung außerschulischer Förderung, Aktivitäten im Freizeitbereich, Begleitung beim Schulwechsel). Hier leistet das Projekt einen wichtigen Baustein im Sinne der Chancengleichheit, insbesondere für Kinder/Jugendliche in psychosozialen Risikolagen, da der Zusammenhang von familiärem Hintergrund und schulischem Erfolg vielfach belegt ist (Becker & Lauterbach, 2007) und eine gute Zusammenarbeit der schulischen Entwicklung der Kinder/Jugendlichen zu Gute kommt (Gomolla, 2009).

Auch in der Gesamtbeurteilung wurde von einer hohen Qualität und Intensität der Kommunikation aller Beteiligten, bezogen auf die gemeinsame Unterstützung, berichtet. Außerdem wurde die unkomplizierte Einleitung der Unterstützung (antragsfrei) sowie die Unabhängigkeit der Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe von der Schule positiv hervorgehoben. Als Herausforderung wurde eine mangelnde Kooperation zwischen der Schule und den Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe benannt. Außerdem wurde davon berichtet, dass Gleichaltrige die Kinder/Jugendlichen um die Unterstützung beneiden. Die befragten Kinder und Jugendlichen und deren Erziehungsberechtigte zeigten sich in den Interviews sehr wertschätzend dieser Unterstützung gegenüber. Sie wünschten sich eine zeitliche Ausweitung des Projekts und forderten insbesondere, dass das Projekt ausgeweitet wird, damit „es auch für andere Kinder, dass das irgendwann wirklich mal möglich ist“ (K2).

Limitationen bezüglich der Forschungsmethode können in Kapitel 5.1.3 nachgelesen werden. Ergänzend muss jedoch besonders bei Interviews mit dieser Zielgruppe beachtet werden, dass nur wenige Familien bereit waren am Interview teilzunehmen. Familien, die beispielsweise das Projekt weniger positiv erlebt haben oder für die sprachliche Barrieren ein zu großes Hindernis darstellten, wurden nicht interviewt.

7 Fazit

Im Rahmen des Pilotprojektes wurde der Fragestellung nachgegangen, welche Veränderungen durch eine präventive, flexible, antragsfreie und multiprofessionelle Bereitstellung von Unterstützung in Bezug auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und die Arbeit im multiprofessionellen Team an den Projektschulen erzielt werden können. Im Rahmen der wissenschaftlichen Prozessbegleitung und Evaluation wurden die Ebene der Schule, der multiprofessionellen Zusammenarbeit sowie der Kinder und Jugendlichen betrachtet. Das gewählte multidimensionale sowie multiperspektivische Vorgehen macht eine differenzierte Betrachtung des Projekts und seiner Ergebnisse möglich.

Vor dem Hintergrund erforderlicher Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (Sacher, 2014) für eine gelungene inklusive Bildung und soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen

Risikolagen zielte das Projekt Mo.Ki *„inklusiv“* auf die Entwicklung einer multiprofessionellen, koordinierten und rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe ab. Hierzu entwickelten die Projektpartner*innen notwendige ganzheitliche konzeptionelle Ansätze, welche die bisherigen Konzeptionen, Förderprogramme und Angebote der verschiedenen Rechtskreise berücksichtigen, einbeziehen und weiterentwickeln. Während der Projektlaufzeit sowie auch bzgl. der Fortführung des Projektes sind die vier Projektbausteine (multiprofessionellen Zusammenarbeit, Antragsfreie Jugendhilfe, Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe und (Weiter-)Qualifizierung) zentral. Diese bieten die Grundlage für eine antragsfreie Förderung der Kinder und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen seitens der Jugendhilfe an den beiden Projektschulen, die sich an den individuellen Bedarfen der Kinder und Jugendlichen sowie den Lebenswelten der Familien orientieren.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluation entsprechend der Ebenen „Schule“, „multiprofessionellen Zusammenarbeit“ sowie „Kinder und Jugendliche“ vor dem Hintergrund der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zusammenfassend dargestellt. Die Ausführungen schließen mit einer Bewertung der Projektbausteine sowie der Gesamtbeurteilung des Projektes.

Schulebene

Die hier zusammenfassend dargestellten Ergebnisse bzgl. der Schulebene basieren auf der Auswertung der Potentialanalyse. Betrachtet man die Schulen zu Projektbeginn zeigt sich, dass beide eine Vielzahl von Angeboten zur Unterstützung der psychosozialen Gesundheit der Kinder/Jugendlichen in Schulen vorhalten. Darüber hinaus ist allerdings zweierlei ersichtlich: (1) Mit Blick auf die Zielgruppe des Projektes, die „Kinder und Jugendliche in psychosozialen Risikolagen“, wurden verhältnismäßig wenige Angebote auf indizierter Ebene benannt. (2) Weiterhin zeigte sich, dass die vorhandenen Angebote nicht allen Fachkräften bekannt waren. Diese Ergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass es im Sinne eines kontinuierlich fortwährenden Schulentwicklungsprozesses (Rolff et al., 2016) einer regelmäßigen Betrachtung der vorhandenen Angebote bedarf, um die passenden Unterstützungsangebote mit Blick auf die Bedarfe der Kinder/Jugendlichen vorhalten zu können. Diese sind mit Blick auf die Kinder/Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen von besonderer Bedeutung, da diese für die Teilhabe in einer inklusiven Schule häufig einer besonderen Begleitung und Unterstützung bedürfen. Vor diesem Hintergrund gilt es immer wieder zu prüfen, ob die Angebote auf der indizierten Ebene den Bedarfen der Kinder und Jugendlichen gerecht werden. Hinsichtlich aller benannten Angebote ist es darüber hinaus von Bedeutung, dass alle pädagogischen Fachkräfte sich im Umgang mit den einzelnen Angeboten als sicher wahrnehmen und diese auch als wirksam einschätzen, denn nur dann erfolgt eine Nutzung der Angebote im schulischen Alltag. Daraus ergibt sich, dass es sowohl zentral ist, die vorhanden Angebote regelmäßig zu prüfen, anzupassen und ggf. zu ergänzen und gleichermaßen sicherzustellen (bspw. durch schulinterne Informations- und Fortbildungsveranstaltungen), dass alle

pädagogischen Fachkräfte ein gemeinsames Verständnis von den Förderangeboten entwickeln, die in der Folge auch zu einem Handeln im Sinne einer „pädagogischen Geschlossenheit“ (Hennemann et al., 2015) beitragen können. Somit ist für eine nachhaltige Verankerung der Unterstützungsangebote eine Etablierung von Strukturen zentral, die auch bei personellen Änderungen zu einem Fortbestand der Angebote führen.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit

Das folgende Fazit zur multiprofessionellen Zusammenarbeit im Rahmen des Projektes Mo.Ki „*inklusiv*“ bezieht sich sowohl auf die Interviews mit den pädagogischen Fachkräften als auch auf die Analyse der Dokumente zu den multiprofessionellen Fallbesprechungen. Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte kann die multiprofessionelle Kooperation zur Entlastung der pädagogischen Fachkräfte sowie zu einer besseren Unterstützung der Kinder und Jugendlichen und einer Verbesserung der Kooperation mit den Familien beitragen. Betrachtet man die thematischen Schwerpunkte der multiprofessionellen Zusammenarbeit zeigt sich, dass diese vorrangig mit Blick auf die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen und die soziale Integration der Kinder und Jugendlichen zum Tragen kam. Weiterhin machen die Evaluationsergebnisse deutlich, dass die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in den meisten Fällen unter Einbezug der Erziehungsberechtigten geplant wurde. Damit wird deutlich, dass im Rahmen der multiprofessionellen Zusammenarbeit grundsätzliche Zielsetzungen des Projektes verfolgt wurden, indem sowohl Kinder und Jugendliche in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung unterstützt wurden als auch deren soziale Integration im Sinne der Zielsetzung der sozialen Partizipation, als einer der relevanten Aspekte hinsichtlich der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems (Grosche et al., 2015), gefördert werden sollten. Auch wird deutlich, dass im Rahmen der multiprofessionellen Zusammenarbeit immer auch die Grundlagen für die Schaffung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften (Sacher, 2014) gelegt wurden, indem neben dem Einbezug der verschiedenen pädagogischen Fachkräfte auch der Kontakt mit den Erziehungsberechtigten in den Blick genommen wurden.

Betrachtet man die im Projekt erfolgte multiprofessionelle Kooperation entsprechend der von Lütje-Klose und Urban (2014) beschriebenen Ebenen der Kooperation, dann geben die Ergebnisse der Evaluation einige Hinweise auf die notwendigen Voraussetzungen, die sowohl auf der Ebene des Individuums als auch hinsichtlich der Interaktion zwischen den Personen zu sehen sind, damit eine für die Kinder und Jugendlichen entwicklungsförderliche Kooperation der multiprofessionellen Teams erfolgen kann. So scheint es aus Sicht der befragten pädagogischen Fachkräfte zentral zu sein, dass die Personen positive Einstellungen gegenüber der Kooperation aufweisen. Weiterhin ist es wichtig, dass ein gemeinsames Verständnis hinsichtlich der multiprofessionellen Kooperation entwickelt wird. Für die Gewährleistung einer positiven Interaktion zwischen den Personen wird es weiterhin als zentral erachtet, dass eine Rollenklärung mit Blick auf die verschiedenen Professionen sowie Personen

hergestellt wird und dass alle Professionen Wertschätzung erfahren. Hinsichtlich der nachhaltigen Verankerung multiprofessioneller Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte erscheint weiterhin die Etablierung koordinierter sowie effizienter schulischer Strukturen, die auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit ausgerichtet sind, ein zentrales Moment darzustellen. Mit Blick auf die Praxis der Kooperation zeigt sich, dass die Multiperspektivität als besonders bedeutsam für die multiprofessionelle Zusammenarbeit betrachtet wird. Damit diese im schulischen Alltag zum Tragen kommen kann, bedarf es neben dem respektvollen Umgang gleichermaßen auch verlässliche Kooperationsstrukturen sowie klare Absprachen bzgl. der Rollen und Aufgaben der einzelnen Personen. Mit Blick auf die Weiterentwicklung der Kooperation der multiprofessionellen Teams, die auch zur Etablierung ko-konstruktiver Kooperationsprozesse beitragen kann, deuten entsprechend der Annahme von Grosche et al. (2020) auch die Ergebnisse der Evaluation darauf hin, dass neben den strukturellen Rahmenbedingungen (z.B. kontinuierliche Verfügbarkeit von Personal und die Möglichkeit zu gemeinsamen Teamsitzungen), den schulstrukturelle Rahmenbedingungen (z.B. positives Kooperationsklima) und den individuellen Rahmenbedingungen (z.B. positive Einstellung zur Kooperation, Wertschätzung der Professionen) auch die Reflexionsfähigkeit bzgl. der Kooperationsprozesse und deren Wirkungen zentral sind. Darüber hinaus sind für die ko-konstruktive Kooperation spezifische soziale Vorbedingungen von Relevanz. Diese betreffen die Zielinterdependenz, welche wechselseitig von den handelnden Akteur*innen anerkannt wird (Grosche et al., 2020). Weitere Vorbedingungen sind laut Grosche et al. (2020) intrapersonal verortet und betreffen das wechselseitige Vertrauen, einen gleichberechtigten Austausch auf Augenhöhe, die Wechselseitigen Bezüge aufeinander sowie die Bereitschaft zur Deprivatisierung hinsichtlich des individuellen und professionsspezifischen Handelns. Diese Voraussetzungen ermöglichen in der Folge eine „zyklische Aushandlungen und Reflexionen von Konkretisierungen einer Innovation“ (Grosche et al., 2020, S. 471). Diese können sich mit Blick auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit im Projekt Mo.Ki „i*nklusiv*“ auf die langfristige und kontinuierliche Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die zu erreichenden Förderziele der Kinder und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen auswirken. Dies kann entsprechend der Evaluationsergebnisse durch die Festlegung eines strukturierten Ablaufs der multiprofessionellen Kooperation unterstützt werden, welcher als Teil der multiprofessionellen Zusammenarbeit fest verankert wird. Neben dem Fallverstehen ist es mit Blick auf die Qualität der Förderplanung (Popp et al., 2023) und eine wirksame Förderung der Kinder und Jugendlichen von Bedeutung, dass die Förderplanung immer auch eine Formulierung SMARTer-Ziele (Storch, 2009) sowie eine Konkretisierung der Umsetzung der Förderung sowie deren Evaluation beinhaltet.

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen einmal mehr die Komplexität und den Anspruch hinsichtlich der Professionalität der Fachkräfte, den die multiprofessionelle Zusammenarbeit mit der

Zielsetzung der Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen mit sich bringt. Entsprechend bedarf es, sowohl mit Blick auf die multiprofessionelle Kooperation als auch die mannigfaltigen Unterstützungsbedarfe der Kinder und Jugendlichen, einer kontinuierlichen Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte sowie einer Reflexion der multiprofessionellen Kooperation.

Kinder, Jugendliche und Erziehungsberechtigte

Die Analyse der Dokumente der multiprofessionellen Teamsitzungen gibt einen Hinweis darauf, dass im Rahmen der multiprofessionellen Teamsitzungen Kinder/Jugendliche mit einer großen Heterogenität mit Blick auf die festgestellten sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe sowie die kinder- und jugendpsychatrischen Diagnosen besprochen wurden, wenngleich der primäre Fokus häufig auf der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen lag. Neben der Heterogenität der Kinder und Jugendlichen selbst, zeigen sich auch Unterschiede hinsichtlich der familiären Struktur der einzelnen Kinder und Jugendlichen. Diese kann laut Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte sowohl ein Risiko- als auch einen Schutzfaktor darstellen. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass es für die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen notwendig ist, die jeweils entwicklungsförderlichen und -hinderlichen Faktoren zu erkennen und zueinander ins Verhältnis zu setzen. Dies kann systematisch durch die Nutzung einer Bedingungsanalyse (Hanisch et al., 2018) erfolgen. Weiterhin bedarf es einer besonderen Expertise der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Diagnostik und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen unter Berücksichtigung der Risiko- und Schutzfaktoren jedes einzelnen Kindes/Jugendlichen sowie hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten.

Betrachtet man weiterhin die mittels Interviews erfasste Perspektive der Kinder und Jugendlichen sowie der Erziehungsberechtigten wird deutlich, dass der als intensiv und qualitativ hochwertig erlebten Kommunikation zwischen den Erziehungsberechtigten, Kindern/Jugendlichen und den pädagogischen Fachkräften ein zentraler Stellenwert zukommt. Allerdings wurde teilweise auch ein Mangel an Kooperation zwischen den Lehrkräften und den Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe ersichtlich.

Neben der intensiven, projektbegleitenden Kommunikation wurde die im Projekt erfolgte Unterstützung im Unterricht und bei außerunterrichtlichen Angeboten, die Begleitung beim Schulwechsel sowie die Unterstützung hinsichtlich der sozialen Integration als bedeutsam erachtet. Weiterhin wurde die Einleitung der Unterstützung als unkompliziert erlebt, was möglicherweise auf deren Antragsfreiheit zurückzuführen ist. Zudem erlebten die Familien auch die Unabhängigkeit der Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe von den Schulen als positiv. Zentral ist weiterhin, dass die Familien durch die Teilnahme an dem Projekt keinerlei Stigmatisierung erlebt haben. Die positive

Bewertung des Projektes seitens der Familien wird auch daran deutlich, dass diese teilweise den Wunsch nach einer Ausweitung des Projektes äußerten.

Bewertung des Gesamtprojektes und der Projektbausteine

Im Rahmen der Interviews mit den pädagogischen Fachkräften zum Ende der Projektlaufzeit wurden diese dezidiert gebeten eine Gesamtbewertung des Projektes abzugeben sowie die einzelnen Projektbausteine zu beurteilen. Daraus ergeben sich wichtige Hinweise für die Verstetigung sowie die Implementierung des Projektes an weiteren Schulen.

Mit Blick auf das Gesamtprojekt wurde als positiv angemerkt, dass dieses zu einer Optimierung und Klärung der Prozesse sowie Strukturen der multiprofessionellen Zusammenarbeit beigetragen hat. Weiterhin wurde positiv hervorgehoben, dass zusätzliche Ressourcen ohne weitere Antragstellung zur Verfügung standen, was aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte auch zu einer Vermeidung von Stigmatisierung der Kinder und Jugendlichen beitrug. Weiter gaben die pädagogischen Fachkräfte an, dass durch das Projekt die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten gestärkt werden konnte, was u.a. nach Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte auch durch die Möglichkeit zu Gesprächen außerhalb der Schule bedingt wurde. Kritisch angemerkt wurde die Vielzahl der beteiligten Personen und Institutionen im Projekt. Dieser Aspekt sollte vor dem Hintergrund der steigenden Komplexität von Prozessen diskutiert werden, da dies auch zu einer Unklarheit bzgl. der Rollen der einzelnen Personen führen kann, so wie dies auch neben einer fehlenden Klarheit der Ziele und Strukturen mit Blick auf den Projektbeginn benannt wurde.

Hinsichtlich der Verstetigung und der Implementierung des Projektes an weiteren Schulen machen die Äußerungen deutlich, dass es von Beginn an transparenter Strukturen und einer Rollenklarheit bedarf. Weiterhin ist die Festlegung klarer Abläufe zentral, was beispielsweise durch die Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe erfolgen kann. Hinsichtlich der organisatorischen Strukturen muss deutlich kommuniziert werden, dass es eines zeitlichen Mehraufwandes mit Blick auf die Teamsitzung, die Qualifizierung sowie die Evaluation der Förderung bedarf.

Mit Blick auf die einzelnen Projektbausteine zeigt sich für die *Antragsfreie Jugendhilfe*, dass es durch den Abbau von Bürokratie zu einem vereinfachten Ablauf kam. Weiterhin wird auch die Zusammenarbeit zwischen Antragsfreier Jugendhilfe und Schule als positiv erlebt. Darüber hinaus wurde, bedingt durch die Antragsfreie Jugendhilfe, eine Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten beobachtet. Auch die erfolgte Begleitung von Übergängen wird als positiv angemerkt.

Allerdings lassen sich auch kritische Aspekte identifizieren, die in einer mangelnden Rollendefinition der Antragsfreien Jugendhilfe und der klaren Vereinbarung von Zuständigkeiten gesehen werden. Weiterhin wird ein Mangel an Absprachen und Transparenz als Erschwernis im Projekt angesehen.

Entsprechend ist die Etablierung einer tragfähigen Kommunikation zentral, die auch bei einer Fluktuation der pädagogischen Fachkräfte dazu beiträgt, die Strukturen und Abläufe im Projektkontext zu verstehen. Entsprechend ist es für die Verstetigung des Projektes und dessen Implementierung an weiteren Schulen zentral, eine Klärung der Rollen und Zuständigkeitsbereiche vorzunehmen und Kapazitäten für den gemeinsamen Austausch (u.a. durch längere Verträge für die pädagogischen Fachkräfte) zur Verfügung zu stellen. Hier werden von einem Teil der Interviewpartner*innen auch ein gemeinsamer Arbeitsort sowie zeitlichen Kapazitäten für den Austausch als zentral benannt.

Bezüglich der *Koordinationskraft Antragsfreie Jugendhilfe* äußerten die pädagogischen Fachkräfte eine hohe Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit. Die Relevanz der Stelle wird insbesondere in der Koordination der Prozesse gesehen. Damit dies gelingen kann, wird eine Voraussetzung im Aufbau tragfähiger Kooperationsprozesse zwischen der Koordinationskraft der Jugendhilfe und den pädagogischen Fachkräften gesehen. Hier ist es von besonderer Bedeutung, dass die Koordinierung der Prozesse immer mit Blick auf die bisher bestehenden Abläufe und Strukturen der jeweiligen Schule erfolgen. Wird dem nicht ausreichend Beachtung beigemessen - auch im Sinne einer Aufgaben- und Rollenklärung - kann dies zu Konflikten und Kommunikationsprobleme führen, die sich nachteilig auf die multiprofessionelle Kooperation auswirken können. Weiterhin werden von einigen pädagogischen Fachkräften die unterschiedlichen Arbeitsorte der pädagogischen Fachkräfte innerhalb und außerhalb der Schule als Kooperationshindernis betrachtet, da dadurch gerade Kooperationsformen eines geringeren Kooperationsniveaus wie bspw. der Austausch (Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2020), der u.a. das kurzfristige Bereitstellen von Informationen ermöglicht, erschwert ist. Für die Fortführung des Projektes machen die Ergebnisse deutlich, dass es von hoher Bedeutung ist, die Rahmenbedingungen der Kooperation (Grosche et al., 2020) zu klären, damit eine Koordination der multiprofessionellen Kooperation von Erfolg gekrönt ist und mit Blick auf die Förderung der einzelnen Kinder und Jugendlichen hier die „Fäden zusammenlaufen können“ (LK_B-17 t2). Dazu bedarf es einer klaren Aufgaben- und Rollendefinition in Verbindung mit der Position der Koordinationskraft Antragsfreie Jugendhilfe sowie einer Implementation der Stelle innerhalb der Schule.

Mit Blick auf die *Multiprofessionellen Teamarbeit* gelang es laut der Berichte der pädagogischen Fachkräfte, im Sinne ko-konstruktiver Kooperation (Gräsel et al., 2006; Gorsche et al., 2020), eine Ergänzungen von Fähigkeiten und verschiedenen professionellen Perspektiven zu ermöglichen, welche das Potential der weiteren Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in sich tragen sowie eine „adaptive Implementation von Innovationen“ (Grosche et al., 2020, S. 467) ermöglichen. Entsprechend der intendierten Folgen ko-konstruktiver Kooperation (Grosche et al., 2020), wirkte sich die multiprofessionelle Kooperation im Rahmen des Projektes aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte als entlastend aus. Weiterhin geben die Interviews einen Hinweis darauf, dass durch das Projekt die bestehenden Teamstrukturen und die Identitätsbildung der Teams an den jeweiligen Schulen

weiterentwickelt werden konnten. Darüber hinaus zeigte sich im Projektverlauf, dass es gelang die Kooperation so weit zu implementierten, dass die multiprofessionelle Teamarbeit als notwendig und selbstverständlich angesehen wurde. Dies erscheint insbesondere mit Blick auf höhere Formen der Kooperation im Vergleich zur häufig untersuchten Kooperation von Lehrkräften keine Selbstverständlichkeit zu sein, da sich hier oftmals zeigte, dass Kooperation selten, insbesondere mit Blick auf elaborierte Formen der Kooperation, realisiert wird (Richter & Pant, 2016) und mit Blick auf ein inklusives Schulsystem nach Ansicht von Werning und Arndt (2013) weiter ausgebaut werden könnte. Allerdings zeigen sich auch im Projekt Mo.Ki „*inklusiv*“ die in der Literatur wiederholt konstatierten Herausforderungen multiprofessioneller Kooperation, die u.a. in der Verpflichtung gegenüber verschiedenen Referenzrahmen von Schule und Jugendhilfe zu sehen sind (Speck & Jensen, 2014). Darüber hinaus deuten die Berichte der pädagogischen Fachkräfte, u.a. bedingt durch die sich überschneiden Arbeitsfelder, auf ein Erleben von Konkurrenz zwischen den Professionen hin. Dementsprechend sind neben der wechselseitigen Wertschätzung auf interaktioneller Ebene und einem ausreichenden Umfang an zeitlichen und personellen Ressourcen auf institutioneller Ebene (Lütje-Klose & Urban, 2014) auch klare Absprachen und Rollenklärungen für die multiprofessionelle Kooperation zentral.

Die Umsetzung des Projektes wurde durch eine *Qualifizierung* der pädagogischen Fachkräfte unterstützt. Diese wurde hinsichtlich des Aufbaus sowie der Inhalte als positiv bewertet. Dies gilt gleichermaßen für die im Rahmen der Qualifizierung angebotenen Coachings zu einzelnen Kindern und Jugendlichen. Als besonders wertvoll wurde die hergestellte Verbindung von Theorie und Praxis bewertet. Darüber hinaus führte die Qualifizierung zu einer Anregung des Austauschs zwischen den pädagogischen Fachkräften der multiprofessionellen Teams. Mit Blick auf mögliche Weiterentwicklungen der Qualifizierung zeigte sich, dass es besonders zentral zu sein scheint, das Qualifizierungsangebot an die schulischen Gegebenheiten anzupassen. Dies betrifft sowohl den zeitlichen Umfang, die Größe der Gruppen als auch die Inhalte der Qualifizierung.

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitevaluation immer auch vor dem Hintergrund der im folgenden genannten Limitationen betrachtet werden müssen. Hier sind zunächst die durch die Coronapandemie bedingte Einschränkungen, die insbesondere zu Projektbeginn bestanden, zu nennen. Diese haben dazu geführt, dass ein Teil der Erhebungen nicht so wie geplant durchgeführt werden konnte. Weiterhin haben sich die pandemiebedingten Regelungen, die teilweise auch zu Schließungen oder einem eingeschränkten Präsenzunterricht geführt haben auf die Etablierung der organisatorischen Strukturen sowie die multiprofessionelle Zusammenarbeit als solches ausgewirkt. Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass die Coronapandemie zu einer Zunahme psychischer Belastungen von Kindern und Jugendlichen geführt hat. Hier ist entsprechend der Ergebnisse der COPSY-Studie (Ravens-Sieberer et al., 2021)

davon auszugehen, dass dies insbesondere auch bei Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen der Fall war.

Hinsichtlich der Ergebnisse der multiprofessionellen Kooperation, die anhand von Interviews sowie der Analyse von Dokumentationen der Fallbesprechungen analysiert wurden, muss beachtet werden, dass diese hier gewährten Einblicke nur einen Teil der multiprofessionellen Kooperation widerspiegeln und möglicherweise noch weitere Kooperationsprozesse relevant waren, die in den Analysen keine Berücksichtigung fanden. Dies ist insbesondere mit Blick auf die Dokumentenanalyse zu berücksichtigen, da hier bei einer Schule nur eine geringe Anzahl an Dokumenten berücksichtigt werden konnten. Mit Blick auf die Dokumente sowie die im Rahmen der Interviews getätigten Aussagen muss weiterhin berücksichtigt werden, dass hier lediglich Aussagen hinsichtlich der geplanten Förderung getroffen werden können. Ob diese die intendierte Wirkung auf Seiten der Kinder und Jugendlichen tatsächlich erzielt hat, lässt sich nicht ermitteln. Hier stehen lediglich die Einschätzungen der Familie zur Bedeutung des Projektes zur Verfügung, die bereit und in der Lage waren, an einem Interview teilzunehmen.

7.1 Empfehlungen und Ausblick

Mit Blick auf Kinder und Jugendliche in psychosozialen Risikolagen bestand die Zielsetzung des Projektes Mo.Ki „*inklusiv*“ darin ein Konzept zu entwickeln, welches eine präventive, flexible und multiprofessionelle Bereitstellung von Unterstützung für diese Kinder und Jugendlichen ermöglicht. Neben der Kooperation der pädagogischen Fachkräfte verschiedener Professionen nahm hier die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten einen zentralen Stellenwert ein. Die Umsetzung des Projektes erfolgte an zwei Pilotschulen des Gemeinsamen Lernens der Primar- und Sekundarstufe und wurde durch eine wissenschaftliche Evaluation begleitet. Darüber hinaus erhielten die pädagogischen Fachkräfte ein Qualifizierungsangebot hinsichtlich der Förderung von Kindern in psychosozialen Risikolagen im multiprofessionellen Team. Mit Blick auf die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen, die an inklusiven Schulen der Primar- und Sekundarstufe unterrichtet werden, können die im Rahmen des Pilotprojektes gewonnen Erkenntnisse einen zentralen Beitrag zur Gestaltung der multiprofessionellen Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe leisten. Die im Rahmen der Evaluation ersichtlichen positiven Entwicklungen, die durch das Projekt angestoßen wurden, können durchaus zu einer Ausweitung und Übertragung der umgesetzten Projektbausteinen an weiteren inklusiven Schulen der Primar- und Sekundarstufe ermutigen. Neben diesen geben die Evaluationsergebnisse aber auch klare Hinweise bzgl. der Gelingensbedingungen sowie der nötigen Weiterentwicklungen hinsichtlich einer multiprofessionellen Kooperation, die auch langfristig zu einer positiven Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen beitragen kann. Als positiv wurde insbesondere die Niedrigschwelligkeit

der Angebote der Antragsfreien Jugendhilfe und die Stärkung der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten erlebt, welche sowohl aus Sichte der pädagogischen Fachkräfte wie auch der Familien berichtet wurde. Sowohl die Erziehungsberechtigten als auch die Kinder und Jugendlichen stellten heraus, dass sie die durch das Projekt erfahrene Unterstützung als hilfreich und bedeutsam für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen wahrgenommen haben.

Hinsichtlich der Implementierung der multiprofessionellen Kooperation in den jeweiligen Schulen verdeutlichen die Ergebnisse, dass es zunächst von Bedeutung ist, die jeweilige Ausgangslage der Schule zu beachten. Unter Berücksichtigung der bereits vorliegenden Angebote zur Förderung der Kinder und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen ist es im Folgenden zentral, die für das jeweilige Schulsystem relevanten Entwicklungsziele zu formulieren und zu priorisieren, um auf dieser Basis konkrete Maßnahmen zur Zielerreichung einzuleiten (Rolff et al., 2016). Hinsichtlich der Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen stellen die Aushandlungs- und Klärungsprozesse bezüglich der verschiedenen Rollen und Aufgaben sowie einer geteilten pädagogische Haltung eine essenzielle Grundlage dar. Neben den übergeordneten Rollenbeschreibungen und der Beschreibungen der Projektbausteine, müssen diese immer auch für den Kontext der Schule ausdekliniert und an die schulischen Gegebenheiten adaptieren werden. Für eine nachhaltige Verankerung gilt es, diese als feste Bestandteile im Schulprogramm zu implementieren und entsprechend der jeweiligen Schulentwicklungsziele kontinuierlich zu evaluieren. Damit diese Prozesse erfolgreich verlaufen können, benötigt es strukturelle Rahmenbedingungen, die die multiprofessionelle Kooperation fördern und nicht zuletzt auch die benötigten zeitlichen Ressourcen bereitstellen. Weiterhin ist eine Einrichtung einer koordinierenden Stelle von zentraler Bedeutung für eine nachhaltige, individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen durch die verschiedenen Professionen der multiprofessionellen Teams. Durch diese kann eine langfristige Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sowie die Evaluation und Adaptation der Förderung, ebenso wie die professionelle Zusammenarbeit innerhalb der multiprofessionellen Teams, im Blick behalten werden. Für eine effektive Förderung der Kinder und Jugendlichen ist es zentral, dass die Förderplanung entsprechend der Qualitätskriterien bzgl. der Formulierung von Zielen sowie der Umsetzung und Evaluation der Förderung (Popp et al., 2023) verbindlich als Teil der multiprofessionellen Kooperation verankert wird. Mit Blick auf die äußerst heterogenen Ausgangslagen und Unterstützungsbedarfe der Kinder und Jugendlichen ist weiterhin eine kontinuierliche Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte im Bereich der multiprofessionellen Kooperation, der Diagnostik und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und Unterstützungsbedarfe, die sowohl die externalisierenden als auch die internalisierenden Verhaltensprobleme der Kinder und Jugendlichen in den Blick nehmen sowie die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten von zentraler Bedeutung.

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass es für eine erfolgreiche multiprofessionelle Förderung der Kinder und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen neben der Evaluation der individuellen Förderung des einzelnen Kindes/Jugendlichen immer auch zentral ist, auf der schulstrukturellen Ebene die Qualität der multiprofessionellen Kooperation sowie Rahmenbedingungen hinsichtlich der Förderung des kooperativen Arbeitens im multiprofessionellen Team im Sinne der ko-konstruktiven Kooperation (Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2020) zu fördern sowie zu evaluieren und entsprechend anzupassen.

8 Literaturverzeichnis

Ahlgrimm, F., Krey, J. & Huber, S.G. (2012). Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation* (S. 17-29). Waxmann.

Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: Ways of responding in schools to students with special educational needs*. CfBT Education Trust. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf

Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennett, W., Traver, H. & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.

Artiles, A. J. & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age. The promise of comparative cultural historical analysis. In D. Mitchell (Hrsg.), *Contextualizing inclusive education* (S. 37-62). Routledge.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001820gw

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 129-147.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.) (2007). *Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten bei Kindern und Jugendlichen*. Hogrefe.

Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J., & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, *57*, 225–247.

Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Vierbuchen, M. C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen*: *Förderung in inklusiven Schulklassen.* Kohlhammer.

Böhm-Kasper, O., Dizinger, V., & Heitmann, V. (2013). Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung: ZfG; Bildung im Elementar- und Primarbereich, 6*, 53-68.

Borg-Laufs, M. (2020) *Die Funktionale Verhaltensanalyse. Ein praktischer Leitfaden für Psychotherapie, Sozialarbeit und Beratung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30812-4

Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, *12*, 71-83. https://doi.org/10.1026//0942-5403.12.2.71

Brosius, F. (2017). *SPSS 24 für dummies*. WILEY.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2022). Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe. Stand: 1. Januar 2022.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2022). Sozialgesetzbuch (SGB) - Neuntes Buch (IX) - Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Stand: 1. Januar 2022.

Casale, G., Hövel, D., Hennemann, T. & Hillenbrand, C (2018). Prävention und psychische Gesundheitsförderung in der Schule. In B. Röhrle, J. Anding, D. Ebert & H. Christiansen (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung Bd. VI: Entwicklungen und Perspektiven* (S. 245-285). DGVT-Verlag.

Causton, J. & Theoharis, G. (2014). *The principal's handbook for leading inclusive schools.* Paul H. Brookes.

Cobb, C. (2015). Principals play many parts: A review of the research on school principals as special education leaders 2001-2011. *International Journal of Inclusive Education, 19,* 213-234.

Conderman, G. (2011). Methods for Addressing Conflict in Cotaught Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, *46*(4). https://doi.org/10.1177/1053451210389034

de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 331-353.

Döbert, H., & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Waxmann.

Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M., & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(2), 141-165.

Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen – drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule, 102*, 115–129.

Eckert, A., Kern, M., Sodogé, A. (2012). Die Sicht der Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf auf die Zusammenarbeit mit den heilpädagogischen Fachpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 36-42.

Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2015). Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. *Public Health Forum*. https://doi.org/10.1515/pubhef-2015-0079

Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2015). Was brauchen Kinder für eine gesunde seelische Entwicklung – und wie kann man das unterstützen? *Volkshilfe*, 46-55.

Gebhardt, M., & Heimlich, U. (2018). Inklusion und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha, *Handbuch Bildungsforschung*. Springer.

Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 21-49). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9_2

Goodman, R. (2001). Psychometric Properties of the Strenghts and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *40*(11), 1337-1345.

Goodman, R. (2005). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu).* https://www.sdqinfo.org

Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 205–219.

Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532–544. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532

Greene, R. W. (2010). Collaborative problem solving. In R. C. Murrihy, A. D. Kidman & T. H. Ollendick (Eds.), *Clinical handbook of assessing and treating conduct problems in youth* (p. 193–220). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6297-3_8

Grosche, M.(2015).*Was ist Inklusion?* In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen (S.17–40). Springer.

Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*, 461-479.

Ham, S.-H., Duyar, I., & Gumus, S. (2015). Agreement of self-other perceptions matters: Analyzing the effectiveness of principal leadership through multi-source assessment. *Australian Journal of Education*, *3*, 225-246. doi:10.1177/0004944115603373

Hanisch, C., Richard, S., Eichelberger, I., Greimel, L., & Döpfner, M. (2018). *Schulbasiertes Coaching bei Grundschulkindern mit expansivem Problemverhalten*. Hogrefe. DOI 10.1026/02813-000

Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M., & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL). Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *71*, 44-57.

Hennemann, T., Hillenbrand, C., Fitting-Dahlmann, K., Wilbert, J., & Urton, K. (2018). Auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem im Kreis Mettmann. – Konzeption der wissenschaftlichen Begleitevaluation. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 69*, 4-16.

Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (2. Aufl.). Kohlhammer.

Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T., & Fitting-Dahlmann, K. (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (1. Aufl.). Kohlhammer.

Hertel, S., Hartenstein, A. Sälzer, C. & Jude, N. (2019). Eltern. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 358-382). Waxmann.

Hillenbrand, C. (2011). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen*. Ernst Rheinhardt.

Hochfeld, L., & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen: Ein systematisches Review. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15(2), 453–485. https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x

Hollenbach-Biele, N., & Simon, A. (2016). Erfahrung mit inklusiver Schule: Die Sichtweise von Erziehungsberechtigten auf das gemeinsame Lernen. In B. Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 50–66). Verlag Bertelsmann Stiftung.

Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U., & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt, 57,* 807-819.

Huber, C. (2015). Verhaltensprobleme gemeinsam lösen! Wie sich multiprofessionelle Teams nach dem RTI-Modell effektiv organisieren lassen. *Lernen und Lernstörungen* 4(4), 283–292. https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000117

Huber, S. G. & Ahlgrimm, F. (2012). *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Waxmann.

Jordan, E., Maykus, S., & Stuckstätte, E. C. (2015). *Kinder- und Jugendhilfe*. Beltz Juventa.

Kielblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagsschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for educational research online, 12*(1), 47-66.

Kielblock, S., Stecher, L., & Gaiser, J. M. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagsschule. *Gemeinsam leben*, *3*, 140–148.

Killus, D., & Tillmann, K.-J. (2014). *Erziehungsberechtigte zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland* (Jako-o Bildungsstudie, Bd. 3). Waxmann.

Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T., & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland–Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring, 3*, 37-45.

Kracke, B. & Sasse, A. (2019). Inklusion/Integration als Herausforderung für die Erziehungspsychologie. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie.* Springer.

Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, *33*, 235-253.

Kuckartz, U. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 501-516). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8

Kultusministerkonferenz (KMK) (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. wbv.

Kuntz, B., Rattay, P., Poethko-Müller, C., Thamm, R., Hölling, H., & Lampert, T. (2018). Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland–Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring, 3,* 19-36.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2014). Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen (9. Schulrechtsänderungsgesetz). *Gesetz- und Verordnungsblatt NRW*, Nr. 11, S. 256–263.

Leidig, T., Hanisch, C., Vögele, U., Niemeier, È., Gerlach, S., & Hennemann, T. (2021). Professionalisierung im Kontext externalisierender Verhaltensprobleme. Entwicklung eines Qualifizierungs- und Begleitkonzepts für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE*, *3*(3), 88-98.

Lindau-Bank, D. (2012). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch der Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 40-70). Beltz.

Löser, J. M., & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, *26*(2), 17-24.

Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83*(2), 111–122.

McMaster, C. (2015). "Where is ___?": Culture and the process of change. *International Journal of Whole Schooling, 11*(1), 16-34.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social–emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35(3),* 138-147.

Olk, T., Speck, K., & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagsschulen. Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojekts. In L. Stecher, H. Krüger, T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 63-80). VS Verlag

Paseka, A. & Killus, D. (2020). *Kooperation zwischen Eltern und Schule. Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis.* Beltz Verlagsgruppe.

Pool Maag, S. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen. Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *28*, 15-21.

Popp, K., Melzer, C., & Methner, A. (2023). *Förderpläne entwickeln und umsetzen* (4. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A. K., Becker, M. et al. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie–Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 64*(12), 1512.

Ratzki, A. (2012). Teamarbeit – gemeinsam erfolgreich. In B. Neißer, E. Glattfeld, H. Lotz & A. Ratzki (Hrsg.), *Gemeinsam erfolgreich! Kooperation und Teamarbeit an Schulen* (S. 211–227). Carl Link.

Reh, S., & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams. Kooperationspraktiken an Ganztagsschulen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185-201). Waxmann.

Reicher, H. & Jauk, M. (2012). Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Setting. In M. Fingerle & M. Grumm (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 29-48). Reinhardt.

Reindl, M. & Gniewosz, B. (2017). *Prima Klima: Schule ist mehr als Unterricht*. Springer.

Richter, D., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I.* Bertelsmann Stiftung.

Rolff, H. G. (2016). *Schulentwicklung kompakt* (3. Aufl.). Beltz.

Rohrmann, A., & Weinbach, H. (2020). Die inklusive Schule. *Sozial Extra* 44, 194–197. https://doi.org/10.1007/s12054-020-00302-6

Rost, D.H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. 3. Aufl. Klinkhardt.

Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- & Bildungspartnerschaft* (2. Aufl.). Klinkhardt.

Sacher, W. (2021). *Kooperation zwischen Schule und Eltern – nötig, machbar, erfolgreich! Grundlagen, Forschungsstand und praktische Gestaltung.* Klinkhardt.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*, 51-68.

Schaarschmidt, U. (2005). *Potsdamer Lehrerstudie - ein erstes Fazit.* In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (2., Aufl., S. 141-160). Beltz.

Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik*. (5. Aufl.). Springer.

Schreier, M. (2014). Ways of Doing Qualitative Content Analysis: Disentangling Terms and Terminologies. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *15*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043

Schwarz, K. (2012). Zur Beantragung einer Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule* (S. 229–242). Kohlhammer.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, *73*, 392-416.

Speck, K., & Jensen, S. (2014). Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen. Die Deutsche Schule; *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 9-29

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In N. Birbaumer, C. F. Graumann & H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Hogrefe.

Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen* (1. Auflage) (S. 183–205). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93039-8

Stubbe, T.C., Bos, W. & Euen, B. (2012). *Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe.* In: Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K (Hrsg.). Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 209-226). Waxmann.

Suzuki, N., Imashiro, M. Shoda, H. Ito, N., Sakata, M. & Yamamoto, M. (2018). Effects of Group Size on Performances and Member Satisfication. In S. Yamamoto, H. Mori (Hrsg), Human Interface and the Management of Information. Information in Applications and Services (S. 191-199). Springer.

Thapa, J., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*, 357-385.

United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities.* https://www.un.org/develop-ment/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-per-sons-with-disabilities-2.html

Urton, K., Börnert, M., Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Inklusives Schulklima: Konzeptionelle Darstellung eines Rahmenmodells. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *69*, 40-52.

Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014a). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik, 6,* 3-16.

Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014b). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12,* 151-168.

Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62*, 147-157.

Urton, K., Wilbert, J., Hertel, S. & Hennemann, T. (in Vorbereitung). Screening Risiko- und Schutzfaktoren von Kindern und Jugendlichen (SRS-KJ).

van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement, 16,* 71-89.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, *15*, 17-40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

Walter-Klose, Christian (2021). *Erfolgreiches Miteinander an inklusiven Schulen*. *Tipps und Strategien für gemeinsames Lernen*. Beltz.

Weishaupt, H. (2015). Aus-, Fort- und Weiterbildung für ein Schulwesen auf dem Weg zur inklusiven Schule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *66*, 216-229.

Werning, R., & Arndt, A.-K. (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln.* Klinkhardt.

Werning, R. (2013). *Inklusive Schulentwicklung*. In V. Moser (Hrsg.), Die inklusive Schule (2. Aufl., S. 51–63). Kohlhammer.

Werning, R., & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Klett/Kallmeyer.

Widmer-Wolf, P. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm, & M. Wagner-Willi, *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299-316). Utb.

Wilbert, J., Urton, K., & Grubert, J. (2016). Entwicklung eines Verfahrens zur Messung des inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitserlebens im schulischen Kontext. *Empirische Sonderpädagogik, 3,* 289-302.

Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Starnghöner, D., et al. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projekts zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaf*t, *43*, 7–21.

Wischer, B. (2021). Entwicklung inklusiver Schulkulturen als Lösungsstrategie? Organisationstheoretische Rückfragen und Einwände. In K. Resch, K. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 21-27). Waxmann.

Wissinger, J. (2014). Schulleitung und Schulleitungshandeln In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. Aufl., S. 144-176). Waxmann.

Youthinmind (2016). What is the SDQ? Verfügbar unter: https://www.sdqinfo.org/a0.html. 23.06.2021

Ziegler, C., Richter, D., & Hollenbach-Biele, N. (2016). Inklusive und nicht inklusive Schule im Verglich: Die Perspektive der Lehrkräfte. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 67–81). Verlag Bertelsmann Stiftung.

9 Anhang

Abkürzungsverzeichnis 98

Tabellenverzeichnis 99

Abbildungsverzeichnis 104

Anhang 1 Potentialanalyse 108

Anhang 1.1 Ergebnisse der PUG 109

Anhang 1.1.1 Ergebnisse t1 109

Anhang 1.1.3 Ergebnisse t2 113

Anhang 1.1.4 Ergebnisse t3 120

Anhang 1.2 Ergebnisse der Lerche 127

Anhang 1.2.1 Ergebnisse t1 127

Anhang 1.2.2 Ergebnisse t2 136

Anhang 1.2.4 Ergebnisse t3 145

Anhang 2 Ergebnisse der Onlinebefragung 153

Anhang 2.1 Erfahrung in der multiprofessionellen Zusammenarbeit und inklusiven Beschulung 154

Anhang 2.1.1 Ergebnisse der Lerche 154

Anhang 2.1.2 Ergebnisse der PUG 155

Anhang 2.2 Kooperation der multiprofessionellen Teams 156

Anhang 2.2.1 Ergebnisse der Lerche 158

Anhang 2.2.2 Ergebnisse der PUG 169

Anhang 2.3 Inklusive Schulkultur 180

Anhang 2.3.1 Ergebnisse der Lerche 181

Anhang 2.3.2 Ergebnisse der PUG 183

Anhang 2.4 Handlungssicherheit (Wirksamkeitserleben) 186

Anhang 2.4.1 Ergebnisse der Lerche 187

Anhang 2.4.2 Ergebnisse der PUG 189

Anhang 2.5 Inklusionsspezifisches Selbstwirksamkeitserleben 190

Anhang 2.5.1 Ergebnisse der Lerche 191

Anhang 2.5.2 Ergebnisse der PUG 193

Anhang 2.6 Rollenverständnis der Professionen 195

Anhang 2.6.1 Ergebnisse der Lerche 196

Anhang 2.6.2 Ergebnisse der PUG 199

Anhang 2.7 Ressourcen (Verfügbarkeit & Bedeutung) 201
Anhang 2.7.1 Ergebnisse der Lerche 202
Anhang 2.7.2 Ergebnisse der PUG 213
Anhang 2.8 Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten 233
Anhang 2.8.1 Ergebnisse der Lerche 234
Anhang 2.8.2 Ergebnisse der PUG 235
Anhang 2.9 Zufriedenheit 236
Anhang 2.9.1 Ergebnisse der Lerche 237
Anhang 2.9.2 Ergebnisse der PUG 238
Anhang 2.10 Kooperation 238
Anhang 2.10.1 Ergebnisse der Lerche 240
Anhang 2.10.2 Ergebnisse der PUG 241
Anhang 3 Interviews mit pädagogischen Fachkräften 243
Anhang 3.1 Interviewleitfaden pädagogische Fachkräfte (t1 & t2) 243
Anhang 3.2 Kategoriensystem Vorstellungen und Erwartungen multiprofessioneller Kooperation 246
Anhang 3.3 Kategoriensystem Projektbewertung der pädagogischen Fachkräfte 250
Anhang 4 Dokumentenanalyse 253
Anhang 4.1 Protokollvorlage 253
Anhang 4.2 Kategoriensystem 257
Anhang 5 Familieninterviews 262
Anhang 5.1 Interviewleitfaden der Kinder 262
Anhang 5.2 Interviewleitfaden Erziehungsberechtigte*r 263
Anhang 5.3 Stellungnahme der Ethikkommission 264
Anhang 5.4 Kategoriensystem der Familieninterviews 266
Anhang 6 Projektpublikationen 268
Anhang 6.1 Symposium Kongress DGfE Schulpädagogik Regensburg 268
Anhang 6.2 Preprint DGfE 290
Anhang 6.3 Paper ESE 3 300
Anhang 6.4 Paper: Jugendhilfe 316

Abkürzungsverzeichnis

ASD……Allgemeiner Sozialer Dienst
ES-Schüler*innen……Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
EZB……Erziehungsberatungsstelle
FAMO……Familienhilfe Mohnheim
FöKi……Förderkinder
FSJ……Freiwilliges Soziales Jahr
HPG……Hilfeplangespräche
I-Team……Inklusionsteam, Inklusionsteam
JA……Jugendamt
KiJu……Kinder und Jugendliche
Lerche……Grundschule am Lerchenweg
MPT……Multiprofessionelles Team
N……Anzahl (absolut)
o. A……ohne Angabe
PUG……Peter-Ustinov-Gesamtschule
SKFM……Der Sozialdienst katholischer Frauen und Männer e.V.
Std.-abw……Standardabweichung
SuS……Schüler*innen
TAFF……Treffen zum Austausch über Fragen in Familien
TLS……Teilleistungsstörung

Tabellenverzeichnis

Tabelle 6: Bewertungsskala der Dimensionen 108
Tabelle 7: Bewertungsskala von k. A. der Dimensionen 108
Tabelle 8: Potentialanalyse der PUG t1 der individuellen Ebene 109
Tabelle 9: Potentialanalyse der PUG t1 der Klasse, Lerngruppe Ebene 110
Tabelle 10: Potentialanalyse der PUG t1 der Schule, System Ebene 111
Tabelle 11: Potentialanalyse der PUG t1 des Netzwerks der Hilfen Ebene 112
Tabelle 12: Potentialanalyse der PUG t2 der individuellen Ebene 113
Tabelle 13: Potentialanalyse der PUG t2 der Klasse, Lerngruppe Ebene 115
Tabelle 14: Potentialanalyse der PUG t2 der Schule, System Ebene 117
Tabelle 15: Potentialanalyse der PUG t2 des Netzwerks der Hilfen Ebene 118
Tabelle 16: Potentialanalyse der PUG t3 der individuellen Ebene 120
Tabelle 17: Potentialanalyse der PUG t3 der Klasse, Lerngruppe Ebene 121
Tabelle 18: Potentialanalyse der PUG t3 der Schule, System Ebene 123
Tabelle 19: Potentialanalyse der PUG t3 des Netzwerks der Hilfen Ebene 125
Tabelle 20: Potentialanalyse der Lerche t1 der individuellen Ebene 127
Tabelle 21: Potentialanalyse der Lerche t1 der Klasse, Lerngruppen Ebene 129
Tabelle 22: Potentialanalyse der Lerche t1 der Schule, System Ebene 131
Tabelle 23: Potentialanalyse der Lerche t1 des Netzwerks der Hilfen Ebene 134
Tabelle 24: Potentialanalyse der Lerche t2 der individuellen Ebene 136
Tabelle 25: Potentialanalyse der Lerche t2 der Klasse, Lerngruppen Ebene 138
Tabelle 26: Potentialanalyse der Lerche t2 der Schule, System Ebene 140
Tabelle 27: Potentialanalyse der Lerche t2 des Netzwerkes der Hilfen Ebene 143
Tabelle 28: Potentialanalyse der Lerche t3 der individuellen Ebene 145
Tabelle 29: Potentialanalyse der Lerche t3 der Klasse, Lerngruppe Ebene 147
Tabelle 30: Potentialanalyse der Lerche t3 der Schule, System Ebene 149
Tabelle 31: Potentialanalyse der Lerche t3 des Netzwerkes der Hilfen Ebene 151
Tabelle 32: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Erfahrung in der Zusammenarbeit im MPT 154
Tabelle 33: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Erfahrung im gemeinsamen Lernen 155
Tabelle 34: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Erfahrung in der Zusammenarbeit im MPT 155
Tabelle 35: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der schulischen Rahmenbedingung 158

Tabelle 36: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Einstellung zur Teamarbeit 159
Tabelle 37: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Erfahrung mit Teamarbeit 159
Tabelle 38: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Zielinterpendenz 160
Tabelle 39: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Reziprozität 160
Tabelle 40: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Deprivatisierung 161
Tabelle 41: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des Aushaltens von Meinungsverschiedenheiten 162
Tabelle 42: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der konstruktiven Aushandlungen 162
Tabelle 43: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der konstruktiven Reflexion 164
Tabelle 44: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der iterativen Überarbeitung 164
Tabelle 45: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der geteilten Kognition 165
Tabelle 46: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der gemeinsamen Verantwortung 166
Tabelle 47: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des inklusiven Rollenverständnisses 166
Tabelle 48: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der adaptiven Implementation der Intervention 167
Tabelle 49: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der zeitlichen Entlastung 167
Tabelle 50: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der emotionalen Entlastung 168
Tabelle 51: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Wirkung auf Kinder und Jugendliche 169
Tabelle 52: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der schulischen Rahmenbedingungen 169
Tabelle 53: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Einstellung zur Teamarbeit 170
Tabelle 54: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Erfahrung mit Teamarbeit 171
Tabelle 55: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Zielinterpendenz 171
Tabelle 56: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Reziprozität 172
Tabelle 57: Anzahl, Mittelwert und Std.-abweichung der Deprivatisierung 173
Tabelle 58: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des Aushaltens von Meinungsverschiedenheiten 173
Tabelle 59: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der iterativen Überarbeitung 174
Tabelle 60: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der konstruktiven Aushandlungen 175
Tabelle 61: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der ko-konstruktiven Reflexion 175
Tabelle 62: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der geteilten Kognition 176
Tabelle 63: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der gemeinsamen Verantwortung 177
Tabelle 64: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des inklusiven Rollenverständnisses 177
Tabelle 65: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der adaptiven Implementation der Intervention 178
Tabelle 66: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der zeitlichen Entlastung 179

Tabelle 67: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der emotionalen Entlastung 179

Tabelle 68: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Wirkung auf Kinder und Jugendliche 180

Tabelle 69:Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der inklusiven Schulkultur Einstellungen, Überzeugungen, Werte und Leitbild 181

Tabelle 70: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der inklusiven Schulkultur Einstellungen, Überzeugungen, Werte und Leitbild 184

Tabelle 71: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des Wirksamkeitserlebens individuell 187

Tabelle 72: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des Wirksamkeitserlebens kollektiv 188

Tabelle 73: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des Wirksamkeitserlebens 189

Tabelle 74: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit Förderung, Diagnostik und Beratung 191

Tabelle 75: Anzahl N, Mittelwert und Std.-abw. der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit Förderung, Diagnostik und Beratung 193

Tabelle 76: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des Rollenverständnisses Diagnostik, Förderung, Klima und Beratung 196

Tabelle 77: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des Rollenverständnisses Diagnostik, Förderung, Klima und Beratung 199

Tabelle 78: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Bedeutung und Verfügbarkeit der Kooperation 202

Tabelle 79: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Bedeutung und Verfügbarkeit der außerschulischen Netzwerkpartner*innen 204

Tabelle 80: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Bedeutung und Verfügbarkeit der personellen Ressourcen 205

Tabelle 81: Anzahl N, Mittelwert und Std.-abw. der Bedeutung und Verfügbarkeit der sachlichen Ressourcen 207

Tabelle 82: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Bedeutung und Verfügbarkeit der räumlichen Ressourcen 208

Tabelle 83: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Bedeutung und Verfügbarkeit der Zusammenarbeit mit dem MPT 210

Tabelle 84: Anzahl N, Mittelwert und Std.-abw. der Bedeutung und Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung 211

Tabelle 85: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit der Kooperation 213

Tabelle 86: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit der Außerschulischen Netzwerkpartner*innen 214

Tabelle 87: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit der personellen Ressourcen 216

Tabelle 88: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit der sächlichen Ressourcen 217

Tabelle 89: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit der räumlichen Ressourcen 219

Tabelle 90: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit der Zusammenarbeit im MPT 220

Tabelle 91: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung EsE 222

Tabelle 92: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung LE 223

Tabelle 93: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung der sozialen Integration 225

Tabelle 94: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit des Wissens zum Erkennen der EsE 227

Tabelle 95: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit des Wissens zum Erkennen der LE 228

Tabelle 96: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit des Wissens zum Erkennen der sozialen Integration 230

Tabelle 97: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit der Erfahrung im Unterricht von KiJu mit sopäd. Unterstützung 232

Tabelle 98: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Zusammenarbeit 234

Tabelle 99: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der schulischen Unterstützung 234

Tabelle 100: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Zusammenarbeit 235

Tabelle 101: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der schulischen Unterstützung 236

Tabelle 102: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Arbeitszufriedenheit 237

Tabelle 103: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Arbeitszufriedenheit 238

Tabelle 104: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Kooperation innerhalb der Schule 240

Tabelle 105: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und Schule 240

Tabelle 106: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Kooperation innerhalb der Schule 241

Tabelle 107: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und der Schule 241

Tabelle 108: Kategoriensystem Interviews Vorstellungen und Erwartungen multiprofessionelle Kooperation 246

Tabelle 109: Kategoriensystem Interviews pädagogische Fachkräfte Projektbewertung 250

Tabelle 110: Dokumentenanalyse Kategoriensystem gesamt 257

Tabelle 111: Kategoriensystem Familieninterviews 266

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 14: Erfahrung in der Zusammenarbeit im MPT 154
Abbildung 15: Erfahrung im gemeinsamen Lernen 155
Abbildung 16: Erfahrung in der Zusammenarbeit im MPT 156
Abbildung 17: Schulische Rahmenbedingungen 158
Abbildung 18: Einstellung zur Teamarbeit 159
Abbildung 19: Einstellung mit Teamarbeit 160
Abbildung 20: Zielinterpendenz 160
Abbildung 21: Reziprozität 161
Abbildung 22: Deprivatisierung 162
Abbildung 23: Aushalten von Meinungsverschiedenheiten 162
Abbildung 24: Konstruktive Aushandlungen 163
Abbildung 25: Konstruktive Reflexion 164
Abbildung 26: Iterative Überarbeitung 165
Abbildung 27: Geteilte Kognition 165
Abbildung 28: Gemeinsame Verantwortung 166
Abbildung 29: Adaptive Implementation der Intervention 167
Abbildung 30: Zeitliche Entlastung 168
Abbildung 31: Emotionale Entlastung 168
Abbildung 32: Wirkung auf Kinder und Jugendliche 169
Abbildung 33: Schulische Rahmenbedingungen 170
Abbildung 34: Einstellung zur Teamarbeit 170
Abbildung 35: Erfahrung mit Teamarbeit 171
Abbildung 36: Zielinterpendenz 172
Abbildung 37: Reziprozität 172
Abbildung 38: Depravitisierung 173
Abbildung 39: Aushalten von Meinungsverschiedenheiten 174
Abbildung 40: Iterative Überarbeitung 174
Abbildung 41: Konstruktive Aushandlungen 175
Abbildung 42: Ko-konstruktive Reflexion 176
Abbildung 43: Geteilte Kognition 176

Abbildung 44: Gemeinsame Verantwortung 177
Abbildung 45: Inklusives Rollenverständnis 178
Abbildung 46: Adaptive Implementation der Intervention 178
Abbildung 47: Zeitliche Entlastung 179
Abbildung 48: Wirkung auf Kinder und Jugendliche 180
Abbildung 49: Inklusive Schulkultur Einstellungen 182
Abbildung 50: Inklusive Schulkultur Überzeugungen 183
Abbildung 51: Inklusive Schulkultur Werte 183
Abbildung 52: Inklusive Schulkultur Leitbild 183
Abbildung 53: Inklusive Schulkultur Einstellungen 185
Abbildung 54: Inklusive Schulkultur Überzeugungen 185
Abbildung 55: Inklusive Schulkultur Werte 186
Abbildung 56: Inklusive Schulkultur Leitbild 186
Abbildung 57: Wirksamkeitserleben individuell 187
Abbildung 58: Wirksamkeitserleben kollektiv 188
Abbildung 59: Wirksamkeitserleben individuell 189
Abbildung 60: Wirksamkeitserleben kollektiv 190
Abbildung 61: Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Förderung 192
Abbildung 62: Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Diagnostik 192
Abbildung 63: Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Beratung 192
Abbildung 64: Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Förderung 194
Abbildung 65: Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Diagnostik 194
Abbildung 66: Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Beratung 195
Abbildung 67: Rollenverständnis Diagnostik 197
Abbildung 68: Rollenverständnis Förderung 197
Abbildung 69: Rollenverständnis Klima 198
Abbildung 70: Rollenverständnis Beratung 198
Abbildung 71: Rollenverständnis Diagnostik 200
Abbildung 72: Rollenverständnis Förderung 200
Abbildung 73: Rollenverständnis Klima 201
Abbildung 74: Rollenverständnis Beratung 201

Abbildung 75: Bedeutung der Kooperation 203
Abbildung 76: Verfügbarkeit der Kooperation 203
Abbildung 77: Bedeutung der außerschulischen Netzwerkpartner*innen 204
Abbildung 78: Verfügbarkeit der außerschulischen Netzwerkpartner*innen 205
Abbildung 79: Bedeutung der personellen Ressourcen 206
Abbildung 80: Verfügbarkeit der personellen Ressourcen 206
Abbildung 81: Bedeutung der sachlichen Ressourcen 207
Abbildung 82: Verfügbarkeit der sachlichen Ressourcen 208
Abbildung 83: Bedeutung der räumlichen Ressourcen 209
Abbildung 84: Verfügbarkeit der räumlichen Ressourcen 209
Abbildung 85: Bedeutung der Zusammenarbeit im MPT 210
Abbildung 86: Verfügbarkeit der Zusammenarbeit im MPT 211
Abbildung 87: Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung 212
Abbildung 88: Bedeutung des Wissens zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung 212
Abbildung 89: Bedeutung der Kooperation 213
Abbildung 90: Verfügbarkeit der Kooperation 214
Abbildung 91: Bedeutung der außerschulischen Netzwerkpartner*innen 215
Abbildung 92: Verfügbarkeit der außerschulischen Netzwerkpartner*innen 215
Abbildung 93: Bedeutung der personellen Ressourcen 216
Abbildung 94: Verfügbarkeit der personellen Ressourcen 217
Abbildung 95: Bedeutung der sächlichen Ressourcen 218
Abbildung 96: Verfügbarkeit der sächlichen Ressourcen 218
Abbildung 97: Bedeutung der räumlichen Ressourcen 219
Abbildung 98: Verfügbarkeit der räumlichen Ressourcen 220
Abbildung 99: Bedeutung der Zusammenarbeit im MPT 221
Abbildung 100: Verfügbarkeit der Zusammenarbeit im MPT 221
Abbildung 101: Bedeutung des Wissens zur Förderung EsE 222
Abbildung 102: Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung EsE 223
Abbildung 103: Bedeutung des Wissens zur Förderung LE 224
Abbildung 104: Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung LE 224
Abbildung 105: Bedeutung des Wissens zur Förderung der sozialen Integration 225

Abbildung 106: Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung der sozialen Integration 226
Abbildung 107: Bedeutung des Wissens zum Erkennen der EsE 227
Abbildung 108: Verfügbarkeit des Wissens zum Erkennen der EsE 228
Abbildung 109: Bedeutung des Wissens zum Erkennen LE 229
Abbildung 110: Verfügbarkeit des Wissens zum Erkennen der LE 229
Abbildung 111: Bedeutung des Wissens zum Erkennen der sozialen Integration 230
Abbildung 112: Verfügbarkeit des Wissens zum Erkennen der sozialen Integration 231
Abbildung 113: Bedeutung der Erfahrung im Unterricht von KiJu mit sopäd. Unterstützung 232
Abbildung 114: Verfügbarkeit der Erfahrung im Unterricht von KiJu mit sopäd. Unterstützung 233
Abbildung 115: Zusammenarbeit 234
Abbildung 116: Schulische Unterstützung 235
Abbildung 117: Zusammenarbeit 235
Abbildung 118: Schulische Unterstützung 236
Abbildung 119: Arbeitszufriedenheit 237
Abbildung 120: Arbeitszufriedenheit 238
Abbildung 121: Kooperation innerhalb der Schule 240
Abbildung 122: Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und Schule 240
Abbildung 123: Kooperation innerhalb der Schule 241
Abbildung 124: Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und der Schule 242

Anhang 1 Potentialanalyse

Die folgenden Ergebnisse sind jeweils nach den Ebenen *Individuell, Klasse/Lerngruppe, Schule/System* und *Netzwerk der Hilfen* in den einzelnen Abbildungen darstellt. Alle in dieser Ebene eingeordneten Angebote des ersten (t1), zweiten (t2) und dritten (t3) Erhebungszeitpunktes sind aufgeführt. Die Bewertung durch die pädagogischen Fachkräfte ist zum einen bezüglich der Dimensionen *Häufigkeit, Sicherheit* und *Wirksamkeit* und zum anderen bezüglich der Angabe *keine Angabe* (k. A.) veranschaulicht. In Tabelle 6 und Tabelle 7 werden die farbigen Untermalungen der Abbildungen erklärt.

Tabelle 6: Bewertungsskala der Dimensionen

Wert	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit
1-1,8	nie	gar nicht sicher	gar nicht wirksam
1,9-2,6	selten	ein wenig sicher	ein wenig wirksam
2,7-3,4	manchmal	teilweise sicher	teilweise wirksam
3,5-4,2	häufig	sicher	wirksam
4,3-5	sehr häufig	sehr sicher	sehr wirksam

Tabelle 7: Bewertungsskala von k. A. der Dimensionen

k.A. in %	
0-20	80% bis 100% der befragten Personen haben etwas dazu gesagt
20-40	60% bis 79% der befragten Personen haben etwas dazu gesagt
40-60	40% bis 59% der befragten Personen haben etwas dazu gesagt
60-80	20% bis 39% der befragten Personen haben etwas dazu gesagt
80-100	0% bis 19% der befragten Personen haben etwas dazu gesagt

Anhang 1.1 Ergebnisse der PUG

Anhang 1.1.1 Ergebnisse t1

Tabelle 8: Potentialanalyse der PUG t1 der individuellen Ebene

Ebene	Individuell	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	Erziehungsarbeit (individuell)	4,50	4,17	3,94	14%	14%	14%
	Verhaltensbücher	3,13	3,75	3,50	24%	24%	33%
	Einzelgespräche	4,56	4,47	4,00	14%	10%	14%
	Entwicklungsgespräche im multiprofessionellen Team für Kinder mit AO-SF	3,00	4,00	4,00	38%	48%	52%
Selektiv	Arbeit mit Erziehungsberechtigten (individuell)	3,76	3,83	4,00	19%	14%	14%
Universell	Binnendifferenzierung	3,81	3,87	4,00	27%	31%	31%
	Schulpsychologische Beratung	3,25	3,58	4,15	27%	45%	40%
	Hausbesuche	2,91	2,64	3,36	50%	50%	50%
	Lernbegleitung durch Oberstufenschüler*innen	3,14	3,33	3,58	36%	45%	45%

Tabelle 9: Potentialanalyse der PUG t1 der Klasse, Lerngruppe Ebene

Ebene	Klasse, Lerngruppe	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert							
Selektiv	Unterstützungsgruppen	2,60	3,29	3,79	29%	33%	33%
	Beratungsgespräche im MPT(FöKi)	3,00	3,71	4,00	38%	33%	29%
	Jahrgangsteambesprechungen	4,20	3,90	3,55	5%	5%	5%
	Klassenrat	2,67	3,45	3,45	43%	48%	48%
Universell	Gemeinsames Regelwerk (Klassenebene)	4,06	3,94	4,05	14%	14%	10%
	Allgemeine Maßnahmen des Classroom-Managements	4,13	4,19	4,18	24%	24%	19%
	Nonverbale Signale	4,11	4,06	4,33	14%	14%	14%
	Rituale (z.B. Ruhezeichen)	4,18	4,18	4,06	19%	19%	14%
	Pünktlicher Unterrichtsbeginn	4,18	4,12	4,17	19%	19%	14%
	Aufstellen/ Abholen vor Unterrichtsbeginn auf dem Schulhof	4,63	4,29	3,94	24%	19%	14%
	Vorbereitung des Klassenraums (z.B. Sitzordnung, Visualisierungen)	4,20	4,20	4,18	29%	29%	19%
	Jahrgangsteams der Klassenlehrer*innen	4,13	4,13	3,71	24%	29%	19%
	Soziales Klassentraining	4,00	3,87	3,69	29%	29%	24%

Tabelle 10: Potentialanalyse der PUG t1 der Schule, System Ebene

Ebene	Schule, System	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	Auszeitraum	3,24	4,41	3,89	19%	19%	14%
Selektiv	MPT	3,88	3,93	3,80	19%	29%	29%
	Themenspezifische Abende mit Erziehungsberechtigten	2,14	3,00	3,09	33%	38%	48%
	Fachteams Deutsch, Mathematik, Englisch	3,18	4,10	3,80	48%	52%	52%
Universell	Einheitliches Classroom-Management (Schulebene)	3,47	3,38	3,88	29%	24%	24%
	Kollegialer Austausch	4,15	4,15	4,20	5%	5%	5%
	Bibliothek	2,11	2,67	2,90	57%	57%	52%
	Schulplaner	3,88	3,88	3,63	24%	24%	24%
	Frühbetreuung ab 7.30 Uhr	2,78	3,44	4,00	57%	57%	62%
	Eigener Schulhof für Jg. 5	4,67	4,36	4,24	29%	33%	19%
	Regelmäßige MPT-sitzungen	4,05	3,85	3,75	0%	5%	5%

Tabelle 11: Potentialanalyse der PUG t1 des Netzwerks der Hilfen Ebene

Ebene	**Netzwerk der Hilfen**	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Selektiv	Zusammenarbeit mit Schulpsychologie	3,31	3,87	4,20	24%	29%	29%
	Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit	3,94	4,24	4,06	14%	19%	19%
	Marte-Meo Fachberatung	2,30	3,00	3,67	52%	67%	71%
	Außerschulische Förderung von KiJu mit Teilleistungsstörungen	3,25	3,50	3,86	62%	71%	67%
Universell	Städtisches Netzwerk	3,22	3,11	3,38	57%	57%	62%
	Vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Partner*innen	3,36	3,50	3,56	48%	52%	57%

Anhang 1.1.3 Ergebnisse t2

Tabelle 12: Potentialanalyse der PUG t2 der individuellen Ebene

Ebene	Individuell	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	Erziehungsarbeit (individuell)	4,53	4,13	3,93		6%	6%	13%
	Verhaltensbücher	2,06	3,81	3,00		6%	11%	17%
	Einzelgespräche	4,06	4,53	4,31		0%	0%	6%
	Entwicklungsgespräche im MPT für Kinder mit AO-SF	1,64	3,42	4,08		22%	33%	28%
	Konzept/ Zuständigkeit für ES-Schüler*innen	1,77	1,90	3,75		19%	38%	29%
	Mitarbeitenden der Antragsfreien Jugendhilfe	3,94	4,35	4,38		6%	6%	11%
	Arbeit mit Erziehungsberechtigten (individuell)	3,69	4,00	4,00		6%	6%	12%
	Arbeit mit Erziehungsberechtigten durch Schulsozialarbeit	2,57	3,58	4,36		22%	33%	22%
	Arbeit mit Erziehungsberechtigten durch Beratungslehrer*innen	1,70	2,67	3,50		41%	65%	56%
	MPT zu individuellen/ einzelnen Kindern	3,78	4,11	4,18		0%	0%	6%
	Begleitung zu Beratungsstellen	1,91	3,40	4,10		39%	44%	44%
	Berufsberatung	1,90	3,33	3,88		41%	65%	53%
	Hausbesuche	2,46	3,25	3,90		28%	33%	41%
	FSJler*innen/ Lernbegleiter*innen	2,45	3,30	4,00		35%	41%	35%
	Streitschlichter*innen	1,55	2,89	3,80		35%	47%	41%

Ebene	Individuell	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Universell	Binnendifferenzierung	3,15	3,58	3,92		24%	29%	28%
	Schulpsychologische Beratung	3,25	3,93	4,24		11%	17%	6%
	Lernbegleitung durch Oberstufenschüler*innen	2,31	3,50	3,77		24%	29%	28%
	etabliertes Nachhilfesystem /Einzelnachhilfe	2,86	2,57	4,60		56%	56%	41%

Tabelle 13: Potentialanalyse der PUG t2 der Klasse, Lerngruppe Ebene

Ebene	Klasse, Lerngruppe	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	Beratungsgespräche im MPT	3,29	4,24	4,38		0%	0%	6%
	Unterstützungsgruppen	1,47	2,46	3,69		12%	24%	24%
Selektiv	Jahrgangsteambesprechungen	2,76	4,20	3,63		6%	17%	11%
	Jahrgangsteams der Klassenlehrer*innen	3,20	4,20	3,40		17%	17%	17%
Universell	Gemeinsames Regelwerk (Klassenebene)	3,73	3,86	4,00		17%	22%	11%
	Allgemeine Maßnahmen des Classroom-Managements	3,82	3,94	4,22		6%	11%	0%
	Nonverbale Signale	4,25	4,60	4,29		11%	17%	6%
	Rituale (z.B. Ruhezeichen)	3,65	4,27	4,06		6%	6%	0%
	Pünktlicher Unterrichtsbeginn	4,00	4,27	4,19		11%	17%	11%
	Aufstellen/ Abholen vor Unterrichtsbeginn auf dem Schulhof	4,47	4,40	3,47		17%	17%	6%
	Vorbereitung des Klassenraums (z.B. Sitzordnung, Visualisierungen)	3,15	3,58	3,79		28%	33%	22%
	Soziales Klassentraining	3,62	3,69	4,27		28%	28%	17%
	Rituale zum Tagesabschluss	3,50	4,33	4,38		29%	29%	11%
	Klassenrat	2,93	3,43	4,00		22%	22%	6%
	Ansprachen als (Klassen) Lehrer*in	4,36	4,09	4,08		35%	35%	28%

Ebene	Klasse, Lerngruppe	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	Begrüßung im Türrahmen	3,20	4,08	3,88		17%	28%	11%
	Sitzplan	4,36	4,73	4,07		35%	35%	18%
	Belohnungssystem	1,92	2,92	3,56		28%	33%	11%
	MPTs in Klasse	3,79	4,43	4,20		22%	22%	17%
	Berufsorientierung	2,13	3,33	4,40		50%	63%	41%

Tabelle 14: Potentialanalyse der PUG t2 der Schule, System Ebene

Ebene	Schule, System	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	MPT	3,50	4,22	4,41		0%	0%	0%
Selektiv	Themenspezifische Abende mit Erziehungsberechtigten	1,46	3,55	3,57		24%	35%	22%
	AG Nichtschwimmer*innen	2,00	3,43	4,50		31%	56%	41%
	Konzept Leseförderung	1,43	2,00	4,20		56%	81%	71%
	internationale Klasse	3,00	2,75	3,64		40%	50%	31%
Universell	Einheitliches Classroom-Management (Schulebene)	3,00	3,54	4,24		18%	24%	0%
	Bibliothek	2,08	3,60	4,00		25%	38%	24%
	Schulpartner*in	2,25	3,60	4,43		43%	64%	53%
	Frühbetreuung ab 7.30 Uhr	2,63	4,67	4,70		33%	63%	38%
	Eigener Schulhof für Jg. 5	4,78	4,91	4,50		44%	35%	6%
	Fachteams Deutsch, Mathematik, Englisch	3,00	4,14	3,00		40%	53%	38%
	gemeinsame Lernzeit 5/6, Tischgruppen Jahrgänge <7	3,50	4,63	3,44		47%	47%	44%
	breites AG Angebot	3,45	4,00	4,31		35%	47%	24%
	Arbeitskreise (Gesundheit, Schule der Vielfalt, Berufsorientierung)	3,00	4,00	3,75		25%	50%	25%
	Orte der Begegnung in der Pause für SuS (Teestube, Treff, Spielraum)	3,92	4,17	4,38		24%	29%	6%

Ebene	Schule, System	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	soziale Verantwortungsprojekte	3,00	4,13	4,36		56%	50%	31%
	Klassenfahrten, Wanderfahrten	2,75	3,73	4,43		20%	0%	13%

Tabelle 15: Potentialanalyse der PUG t2 des Netzwerks der Hilfen Ebene

Ebene	Netzwerk der Hilfen	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	Kinder- und Jugendpsychologische Praxen	2,08	2,54	4,09		19%	24%	39%
	Antragsfreie Jugendhilfe	3,50	3,94	4,40		11%	11%	17%
	Hilfeplangespräche + Trägervertreter*in Schule	1,73	3,11	3,78		31%	44%	44%
	Bildungsgutscheine	2,36	2,86	3,57		31%	56%	59%
	extra Geld NRW	1,56	2,20	3,50		47%	69%	76%
Selektiv	Zusammenarbeit mit Schulpsychologie	3,75	4,00	4,50		11%	11%	11%
	Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit	4,07	4,33	4,44		6%	6%	6%
	Marte-Meo Fachberatung	1,00	2,80	3,75		47%	67%	50%
	Außerschulische Förderung von KiJu mit Teilleistungsstörungen	2,44	3,13	4,44		40%	47%	44%
Universell	Städtisches Netzwerk	3,86	3,80	4,56		18%	12%	6%
	Vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Partner*innen	3,23	3,62	4,33		24%	24%	12%

Ebene	Netzwerk der Hilfen	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	Bildungsgespräch	1,83	2,50	4,00	63%	75%	59%
	Nix zu Suffe für Kids	1,22	2,33	3,13	47%	65%	53%
	Kriminalpräventive Angebote	1,73	3,38	4,10	35%	53%	41%
	Projekte mit Beratungszentrum	1,80	2,71	4,50	41%	59%	53%
	Projekte mit Suchtberatungsstellen	1,60	2,71	4,33	38%	56%	47%
	Screenings	4,07	3,38	3,50	17%	11%	6%
	Zusammenarbeit mit Jugendarbeiter*innen (SFM)	2,00	2,88	3,88	41%	53%	53%
	Kolleg*innen der Stadt Monheim	3,25	3,40	4,18	29%	41%	35%
	Schulsozialarbeit (extern angestellt)	4,07	4,13	4,31	12%	12%	11%
	Ulla-Hahn-Haus (Literaturförderung)	1,88	2,60	3,00	50%	69%	59%
	sag's e.V.	2,00	3,50	4,33	41%	53%	47%
	Kooperationspartner*innen im Bereich Berufsorientierung	2,22	3,67	4,13	44%	63%	53%

Anhang 1.1.4 Ergebnisse t3

Tabelle 16: Potentialanalyse der PUG t3 der individuellen Ebene

Ebene	Individuell	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	Verhaltenstagebücher	2,33	3,33	3,20		31%	31%	23%
	Entwicklungsgespräche im MPT für Kinder mit AO-SF	2,30	3,20	3,60		23%	23%	23%
	Konzept/ Zuständigkeit für ES-Schüler*innen	1,71	2,71	3,14		46%	46%	46%
	Konzept / Zuständigkeit für ES-Schüler*innen	1,71	2,71	3,14		46%	46%	46%
	Begleitung von KiJu Mitarbeitende der Antragsfreien Jugendhilfe	3,00	3,50	4,10		23%	23%	23%
	I-Helfer*innen	2,50	3,50	3,90		30%	30%	23%
Selektiv	Berufsberatung	2,71	2,75	3,29		46%	38%	46%
	Arbeit mit Erziehungsberechtigten durch Beratungslehrer*innen	2,17	2,71	3,80		53%	46%	61%
	Arbeit mit Erziehungsberechtigten durch Schulsozialarbeit	2,33	2,87	4,00		30%	38%	38%
	etabliertes Nachhilfesystem /Einzelnachhilfe	1,85	3,14	3,83		46%	46%	53%
Universell	Binnendifferenzierung	3,55	3,77	3,88		30%	30%	30%
	Schulpsychologische Beratung	3,09	3,50	4,09		15%	23%	15%
	Lernbegleitung durch Oberstufenschüler*innen	1,87	3,25	3,87		38%	38%	38%

Tabelle 17: Potentialanalyse der PUG t3 der Klasse, Lerngruppe Ebene

Ebene	Klasse, Lerngruppe	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	Unterstützungsgruppen	2,16	3,66	4,20		53%	53%	61%
	Klassen-MUTs	2,9	4	3,88		23%	30%	30%
Selektiv	Inklusionsklassen	3,28	4,61	3,42		46%	38%	46%
	Eigener Schulhof 5er	4,66	4,5	4,14		53%	53%	46%
	Strukturgruppen/ Stärkungsgruppen	2,8	3,2	3,75		61%	61%	69%
Universell	Gemeinsames Regelwerk (Klassenebene)	3,44	3,30	4,10		30%	23%	23%
	Nonverbale Signale	4,60	4,50	4,60		23%	23%	23%
	Rituale (z.B. Ruhezeichen)	3,77	4,10	4,50		30%	23%	23%
	Pünktlicher Unterrichtsbeginn	3,88	3,80	4,50		30%	23%	23%
	Aufstellen/ Abholen vor Unterrichtsbeginn auf dem Schulhof	4,12	4,10	3,80		38%	23%	23%
	Vorbereitung des Klassenraums (z.B. Sitzordnung, Visualisierungen)	3,20	3,80	3,90		30%	23%	23%
	Jahrgangsteams	2,33	3,80	4,00		30%	23%	23%
	Soziales Lernen	3,50	4,12	3,66		38%	38%	30%
	Klassenrat	2,50	3,62	3,87		38%	38%	38%
	Ansprachen als (Klassen) Lehrer*in	3,88	4,33	4,22		30%	30%	30%

Ebene	Klasse, Lerngruppe	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	Begrüßung im Türrahmen	2,60	3,40	3,90		23%	23%	23%
	Sitzplan	4,40	4,70	4,63		23%	23%	15%
	Belohnungssystem	2,75	3,25	3,33		38%	38%	30%
	Doppelbesetzung	3,00	4,00	5,00		46%	53%	61%
	Verabschiedung im Türrahmen	1,87	3,12	3,62		38%	38%	38%

Tabelle 18: Potentialanalyse der PUG t3 der Schule, System Ebene

Ebene	Schule, System	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	MUTs zu individuellen/ einzelnen Kindern	3,75	4,08	4,08	7%	7%	7%
	Zusammenarbeit mit Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe	4,18	4,54	4,54	15%	15%	15%
	Zusammenarbeit mit Schulpsychologie	3,45	4,53	4,09	15%	15%	15%
	Check in - Check out	2,33	3,4	3,8	53%	61%	61%
Selektiv	MTP	o.A.	o.A.	o.A.	o.A.	o.A.	o.A.
	Themenspezifische Abende mit Erziehungsberechtigten	2,12	3,42	3,83	38%	46%	53%
	Fachteams Deutsch, Mathematik, Englisch	o.A.	o.A.	o.A.	o.A.	o.A.	o.A.
	AG Nichtschwimmer*innen	2,20	3,20	4,75	61%	61%	69%
	Konzept Leseförderung	2,16	3,40	3,80	53%	61%	61%
	internationale Klasse	2,40	3,00	3,50	61%	69%	69%
	Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit	4,20	4,70	4,30	23%	23%	23%
	Streitschlichter*innen	1,57	2,50	3,71	46%	53%	46%
	Kleine Kurse für SuS mit FSP Lernen in Deutsch, Mathe und Englisch	2,85	4,71	4,71	46%	46%	46%
	Doppelbesetzung (teilweise) in Inklusionsgruppen	3,16	4,00	4,83	53%	53%	53%

Ebene	Schule, System	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Universell	Bibliothek	2,66	4,00	3,80		53%	61%	61%
	Frühbetreuung ab 7.30 Uhr	3,25	4,14	4,28		38%	46%	46%
	gemeinsame Lernzeit 5/6, Tischgruppen Jahrgänge <7	2,33	3,20	3,20		53%	61%	61%
	AG Angebot	2,85	3,66	4,00		46%	53%	53%
	Orte der Begegnung in der Pause für SuS (Teestube, Treff, Spielraum)	3,00	3,33	3,85		30%	53%	46%
	soziale Verantwortungsprojekte	2,00	3,60	3,80		53%	61%	61%
	Hausbesuche	1,66	2,75	3,5		30%	38%	53%
	FSJler*innen	2,57	3,33	3		46%	53%	53%
	Auszeitraum	3,12	4	3,5		38%	38%	38%
	Team Frühbetreuung	2,6	4,25	4,75		61%	69%	69%

Tabelle 19: Potentialanalyse der PUG t3 des Netzwerks der Hilfen Ebene

Ebene	Netzwerk der Hilfen	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	Beratung mit Kinder- und Jugendpsychologische Praxen	2,28	3,83	3,66		46%	53%	53%
	Hilfeplangespräche (HPG)-Teilnahme	1,40	3,25	4,00		61%	69%	69%
	Bildungsgutscheine	2,57	3,33	3,66		46%	53%	53%
	extra Geld NRW	2,00	3,25	3,75		61%	69%	69%
	Begleitung zu Beratung	1,6	3,25	4		61%	69%	69%
	Marte-Meo Fachberatung	1,00	2,50	4,50		76%	84%	84%
	Außerschulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Teilleistungsstörungen	2,00	3,66	4,66		69%	76%	76%
	Kooperationsvertrag Förderzentrum Süd	1,75	3	4,33		69%	76%	76%
	Vermittlung in externe Beratungsangebote	2,85	3,5	4,16		46%	53%	53%
Universell	Bildungsgespräch	2,20	3,50	4,00		61%	69%	69%
	Nix zu Suffe für Kids	2,20	3,25	4,00		61%	69%	69%
	Kriminalpräventive Angebote	1,50	3,00	3,40		53%	69%	61%
	Projekte mit Beratungszentrum	1,25	2,33	4,33		69%	76%	76%
	Projekte mit Suchtberatungsstellen	1,60	2,50	3,75		61%	69%	69%
	Screenings durch die Uni Köln	3,00	3,16	2,00		46%	53%	53%

Ebene	Netzwerk der Hilfen	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	Zusammenarbeit mit Jugendarbeiter*innen (SKFM)	1,80	3,00	4,00		61%	69%	69%
	Kolleg*innen der Stadt Monheim	1,83	3,40	3,60		53%	61%	61%
	sag's e.V.	2,42	3,66	4,16		46%	53%	53%
	Angebote zur Berufsorientierung	2,71	3,80	3,83		46%	61%	53%
	Kooperation im Bereich Sexualpädagogik	1,25	3,00	4,66		69%	76%	76%
	Ferienangebote in den Oster- und Herbstferien in Zusammenarbeit mit dem Haus der Jugend	2,83	4,00	4,60		53%	61%	61%

Anhang 1.2 Ergebnisse der Lerche

Anhang 1.2.1 Ergebnisse t1

Tabelle 20: Potentialanalyse der Lerche t1 der individuellen Ebene

Ebene	Individuell	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	§35a	3,25	3,18	3,56		70%	73%	78%
	I-Helfer*innen	3,38	3,67	4,00		15%	18%	10%
	Sonderpädagogische Förderung	3,78	3,88	4,37		20%	20%	13%
	Sonderpädagog*innen	3,73	3,93	4,32		25%	28%	23%
Selektiv	Null-Sprachler*innen-Förderung	3,07	3,38	3,92		30%	40%	35%
	Freiwillige TLS Förderung (Stadt)	2,46	2,89	3,67		68%	78%	78%
	Gesprächsangebote	3,46	3,77	4,13		40%	45%	40%
	Individuelle Lernbegleitung	3,79	3,87	4,23		15%	23%	13%
	Individuelle Wiederholungsstunden	3,00	3,62	4,00		43%	48%	43%
	Individuelle Wochenpläne	3,94	4,19	4,35		20%	23%	15%
	Lesetraining	3,67	4,16	4,26		18%	23%	15%
	Logopädie, Ergotherapie, HP2 Förderung	3,20	3,36	3,62		38%	45%	35%
	LRS und DAZ	3,17	3,63	3,70		25%	33%	33%
	Psychomotorik	2,64	2,89	3,80		45%	55%	50%

Ebene	Individuell	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	Resilienzförderung	2,53	2,77	3,27		63%	68%	73%
Universell	Kleingruppenarbeit	3,90	4,31	4,38		5%	7%	7%
	Schuleingangsdiagnostik	3,19	3,50	3,67		26%	29%	29%

Tabelle 21: Potentialanalyse der Lerche t1 der Klasse, Lerngruppen Ebene

Ebene	Klasse, Lerngruppe	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	Studentische Lernhilfe	2,96	3,23	3,52	38%	45%	43%
Selektiv	Herkunftssprachlicher Unterricht	3,36	2,80	3,46	30%	50%	40%
	Individuelle Verstärkungs- und Motivationssysteme	4,10	4,13	4,23	23%	23%	23%
	Jungen/Mädchengruppe/AG	3,00	3,19	3,80	30%	48%	38%
	Kleingruppenförderung	4,00	4,29	4,47	15%	15%	10%
	Lernzeit	4,62	4,62	4,47	8%	8%	10%
	Stille, kreative Pausen	2,84	3,30	3,83	23%	25%	25%
	Unterrichtsbezogene Einzelförderung	3,24	4,21	4,51	15%	18%	13%
Universell	Abschlusskreis, Wochenrückblick	3,59	4,20	4,32	12%	17%	19%
	AG's/Projektwoche	3,74	4,08	4,03	10%	12%	14%
	Bewegte Pause	3,92	4,08	4,25	12%	12%	14%
	Bewegungsbaustelle	3,23	3,77	3,96	38%	48%	43%
	Entspannung und Rituale	3,84	4,11	4,34	12%	14%	17%
	Förderpläne und Portfolio	3,69	3,77	3,87	24%	26%	26%
	Frühbetreuung	3,35	3,68	3,95	38%	48%	48%

Ebene	Klasse, Lerngruppe	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	FSJ/ studentische Aushilfskräfte	3,67	3,60	3,90	21%	29%	29%
	Gesundheitsförderung	3,21	3,37	3,62	31%	36%	39%
	Hundestunde	2,77	3,00	3,88	29%	43%	40%
	Klassen/ Gruppenregeln	4,54	4,45	4,35	7%	5%	5%
	Klassendienste	4,22	4,35	4,38	12%	12%	12%
	Klassenfeste	3,44	3,94	4,09	19%	21%	21%
	Klassenrat	3,84	4,12	4,28	12%	19%	14%
	Knobelgruppen	2,63	3,14	3,95	43%	50%	52%
	Lubo	3,27	3,40	3,45	48%	52%	48%
	Mitteilungsheft	3,07	3,52	3,37	31%	36%	36%
	Patenschaft	2,52	3,18	3,26	45%	48%	45%
	Rhythmisierung/ Raum/ Klassenwechsel	3,73	3,92	3,76	38%	40%	40%
	Schüler*innenbeteiligung	4,07	4,07	4,27	31%	33%	29%
	Schüler*innenvertretung	3,00	3,31	3,29	64%	69%	67%
	Spielstunde	3,58	4,09	3,97	21%	21%	19%
	Trainings (Gewaltprävention/ Sozialtraining)	3,30	3,52	3,79	29%	31%	31%
	Verhaltensampel	4,05	4,08	3,74	5%	10%	7%

Tabelle 22: Potentialanalyse der Lerche t1 der Schule, System Ebene

Ebene	Schule, System	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	AO-SF	3,64	3,32	4,13	30%	30%	23%
	Diagnostikverfahren und Förderplanung	3,63	3,37	4,32	33%	33%	30%
Selektiv	Austausch mit Schulsozialarbeiter*in	4,00	4,19	4,17	5%	10%	10%
	Beratung §8a	2,94	3,44	3,88	55%	60%	58%
	Sprachkurse für Erziehungsberechtigte Deutsch-Arabisch	2,41	2,47	2,90	58%	63%	75%
	Hilfe für Erziehungsberechtigte durch Sozialpädagog*innen	3,84	3,83	4,10	20%	25%	25%
	I-Team	3,58	3,59	3,90	17%	20%	25%
	Kinderschutzfachkräfte	2,76	2,89	3,59	48%	53%	58%
	Krisenintervention	2,89	3,19	3,79	53%	60%	65%
	Sozialtraining	3,31	3,61	3,95	35%	43%	48%
	TAFF	2,14	2,45	3,50	65%	73%	80%
Universell	Beschwerdemanagement	2,70	3,05	3,28	44%	49%	56%
	Bewegungsangebote	3,71	3,89	3,94	15%	15%	15%

Ebene	Schule, System	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	Bücherei	3,47	4,00	3,97	12%	12%	12%
	Bundesweiter Vorlesetag	2,75	3,50	3,43	41%	46%	49%
	Abend für Erziehungsberechtigte, Stammtisch für Erziehungsberechtigte	3,42	3,84	3,90	24%	22%	24%
	Arbeit mit Erziehungsberechtigten (Gespräche und Sprechtage für Erziehungsberechtigte)	4,00	4,22	4,19	20%	22%	22%
	Familientag/ Vater-Kind-Tag	2,32	2,73	3,88	54%	61%	61%
	Gesundheitsförderung	2,86	3,33	3,68	46%	49%	46%
	Innovative Raumkonzepte	3,12	3,18	3,89	59%	59%	56%
	Iserv	4,75	4,68	4,62	2%	2%	5%
	Kinderrat	2,80	3,38	3,64	39%	49%	46%
	Kindersprechstunde	2,31	3,00	3,54	37%	41%	41%
	Klassenteam	4,18	4,26	4,47	7%	7%	7%
	Konzept für Vertretungsunterricht	3,70	3,57	3,64	34%	32%	39%
	Medienkonzepte	3,64	3,52	3,87	39%	39%	44%
	Kunstschule/ Musikschule/ Ulla-Hahn-Haus (Momo, Woma)	3,70	3,71	3,89	34%	41%	32%

Ebene	Schule, System	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	MuT	2,91	3,10	3,44	73%	75%	78%
	Pausenhelfer*innen	2,83	2,88	3,12	56%	59%	59%
	Pausenordnung	3,42	3,54	3,74	41%	41%	44%
	Projekte (Kinderrechte, Tanz)	3,11	3,48	3,59	34%	39%	34%
	Schüler*innenparlament	2,59	2,88	3,32	46%	59%	54%
	Schulfeste	3,32	3,67	3,73	17%	20%	20%
	Schulinternes Curriculum	3,72	3,84	4,00	39%	39%	37%
	Schulvereinbarung	3,81	3,80	3,52	24%	27%	24%
	Sportveranstaltungen	3,33	3,71	3,87	27%	32%	27%
	Stoppregel	3,94	3,97	3,97	15%	15%	17%
	Streitschlichtung/ Kinder für Kinder	3,52	3,55	3,63	24%	29%	27%
	Supervision/Fortbildung/kollegiale Fallberatung	3,09	3,35	4,06	15%	17%	17%
	Übergreifende Dienste (z.B. Müll)	3,05	3,50	3,33	49%	51%	56%
	Vereine in Schule	2,61	3,00	3,07	56%	63%	66%

Tabelle 23: Potentialanalyse der Lerche t1 des Netzwerks der Hilfen Ebene

Ebene	Netzwerk der Hilfen	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	Erstberatung ASD	2,65	3,06	3,92	58%	60%	68%
	Helfer*innenkonferenz	2,47	3,00	3,50	58%	63%	70%
	HPG Teilnahme	2,00	2,45	3,38	70%	73%	80%
	JA ASD	2,42	2,50	3,44	70%	70%	78%
	Kinderschutzbund	2,07	2,42	3,56	65%	70%	78%
Selektiv	Anbindung EZB, Beratungszentrum, FAMO	2,65	3,00	3,83	50%	60%	70%
	Anbindung Haus der Chancen	2,92	3,05	4,00	40%	45%	65%
Universell	Anbindung Sag's e.V. (13)	2,04	2,38	3,56	35%	48%	55%
	Haus der Jugend	2,63	2,84	3,67	33%	38%	48%
	Kidstreff	2,09	2,50	3,13	45%	55%	63%
	Kinderkinowoche	2,70	2,96	3,43	33%	40%	48%
	Kindertag	2,04	2,33	2,94	38%	48%	55%
	Mittagessen	3,86	3,96	4,27	28%	33%	35%
	Pädagogische Netzwerke / Mo.Ki	3,61	3,63	4,09	18%	20%	20%
	Schach – AG	1,85	2,36	2,88	50%	65%	60%

Ebene	Netzwerk der Hilfen	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	Spielmobil	1,96	2,58	3,25		40%	53%	60%
	Sportangebote	2,79	3,16	3,95		40%	53%	50%
	Training (Mobilität/Feuerwehr)	3,40	3,61	3,65		50%	55%	58%
	Übergangsmanagement	3,00	3,64	4,00		40%	45%	45%
	Vereine	2,11	2,80	3,69		55%	63%	68%

Anhang 1.2.2 Ergebnisse t2

Tabelle 24: Potentialanalyse der Lerche t2 der individuellen Ebene

Ebene	Individuell	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	§35a	1,43	2,07	3,67		40%	52%	59%
	I-Helfe*innen	1,92	2,52	3,64		33%	47%	43%
	Sonderpädagogische Förderung	2,81	3,30	3,98		9%	19%	21%
	Beratung Eltern durch Schulsozialarbeit	o.A.	o.A.	o.A.		o.A.	o.A.	o.A.
Selektiv	Null-Sprachler*innen-Förderung	1,48	2,23	3,47		31%	40%	34%
	Gesprächsangebote	3,83	4,23	4,43		28%	31%	31%
	individuelle Lernbegleitung	3,51	3,89	4,22		5%	7%	7%
	individuelle Verstärkungs- und Motivationssysteme	3,81	4,05	4,30		26%	28%	24%
	individuelle Wiederholungsstunden	2,67	3,51	4,31		33%	40%	38%
	individuelle Wochenpläne	3,06	3,85	4,06		14%	17%	15%
	Lernzeit individuell (für einzelne Kinder mit Nachholbedarf, mit Ortswechsel)	3,04	3,56	4,08		16%	14%	14%
	Lesetraining	2,98	3,93	4,23		17%	22%	17%
	Logopädie, Ergotherapie, HP2 Förderung	1,92	3,15	3,71		36%	55%	47%
	LRS und DAZ	3,25	3,14	3,36		31%	40%	38%
	präventive sonderpädagogische Förderung	2,59	3,16	3,78		21%	22%	21%

Ebene	Individuell	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	Psychomotorik	1,81	2,71	3,52		53%	64%	64%
	Resilienzförderung (in Planung)	1,93	2,70	3,33		76%	83%	79%
Universell	Förderpläne und Portfolio	3,85	4,06	4,14		33%	38%	38%
	Hilfe für Erziehungsberechtigte durch Sozialpädagog*innen	2,97	3,94	4,36		34%	38%	38%
	Schuleingangsdiagnostik	3,03	3,62	4,20		45%	50%	40%
	Schulsozialarbeit (Anlaufstelle)	3,90	4,18	4,38		29%	31%	28%

Tabelle 25: Potentialanalyse der Lerche t2 der Klasse, Lerngruppen Ebene

Ebene	Klasse, Lerngruppe	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert		o.A.	o.A.	o.A.		o.A.	o.A.	o.A.
Selektiv	Herkunftssprachlicher Unterricht	3,68	3,91	4,37		34%	60%	53%
	Jungen-/ Mädchengruppe/ AG	3,60	3,69	3,57		40%	55%	52%
	Kleingruppenförderung	3,83	4,30	4,55		7%	14%	9%
	Knobelgruppen	1,67	2,81	3,48		42%	53%	46%
	Marburger Konzentrationstraining	2,14	2,81	3,85		40%	47%	53%
Universell	Abschlusskreis, Wochenrückblick	4,38	4,53	4,71		14%	19%	17%
	AG´s/ Projektwoche	4,30	4,04	4,16		9%	12%	12%
	Bewegte Pausen	2,66	3,92	4,27		50%	55%	55%
	Bewegungsbaustelle	2,44	3,57	4,04		53%	60%	59%
	Entspannung und Rituale	3,77	4,12	4,54		9%	10%	10%
	Frühbetreuung	4,22	4,64	4,82		29%	33%	33%
	FSJ/ studentische Aushilfskräfte	3,95	3,70	3,93		31%	31%	29%
	Gesundheitsförderung (Zahngesundheit)	2,11	3,77	4,16		38%	48%	45%
	Hexe Susi	2,00	3,16	3,11		59%	67%	67%

Ebene	Klasse, Lerngruppe	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	Hundestunde	2,58	3,74	3,94		38%	47%	45%
	Klassen/Gruppenregeln	4,65	4,60	4,65		2%	2%	2%
	Klassendienste	4,32	4,49	4,54		14%	16%	14%
	Klassenfeste	3,00	4,10	4,41		28%	33%	29%
	Klassenrat	3,92	4,13	4,38		17%	22%	22%
	Klassenteam	4,62	4,72	4,83		10%	9%	9%
	Kleingruppenarbeit	3,92	4,33	4,54		10%	10%	10%
	Lernzeit (für die ganze Klasse, in Stundenplan verankert)	4,52	4,75	4,62		10%	10%	10%
	Lubo	1,56	2,60	3,25		57%	66%	66%
	Patenschaft	1,25	1,86	2,70		59%	64%	60%
	Rhythmisierung/ Raum/ Klassenwechsel	3,98	4,10	3,87		31%	33%	33%
	Trainings (Gewaltprävention/ Sozialtraining)	2,17	3,20	3,94		38%	48%	43%
	Verhaltensampel	3,31	3,56	3,52		10%	14%	10%
	Verstärkungssystem	3,83	4,02	4,11		21%	24%	22%

Tabelle 26: Potentialanalyse der Lerche t2 der Schule, System Ebene

Ebene	Schule, System	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	AO-SF	2,60	3,06	3,83	28%	38%	38%
	Beratung §8a	1,97	3,32	4,09	36%	41%	41%
	Diagnostikverfahren und Förderplanung	3,00	3,10	3,94	38%	47%	43%
	Krisenintervention	2,50	3,52	4,04	59%	60%	60%
Selektiv	Austausch mit Sozialarbeiter*in	3,55	4,22	4,31	19%	22%	22%
	Sprachkurse für Erziehungsberechtigte Deutsch-Arabisch	1,32	1,29	3,36	67%	76%	76%
	I-Team	3,35	3,45	3,42	10%	19%	17%
	Kinderschutzfachkräfte	2,69	4,00	4,54	45%	52%	52%
	TAFF	1,32	2,29	3,71	67%	76%	71%
Universell	AG-Wahl	3,34	3,70	3,69	19%	24%	22%
	Beschwerdemanagement	2,00	2,30	2,44	79%	83%	84%
	Bewegungsangebote	3,68	4,07	4,64	24%	28%	28%
	Bücherei	3,66	4,38	4,33	14%	22%	17%
	Bundesweiter Vorlesetag	2,55	3,50	3,75	34%	48%	45%
	Arbeit mit Erziehungsberechtigten (Kinderrecht, Tanz)	4,31	4,40	4,38	7%	10%	10%

Ebene	Schule, System	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	Gesundheitsförderung (für Mitarbeitende)	1,47	1,87	3,56	34%	47%	41%
	Innovative Raumkonzepte	2,72	3,15	4,10	50%	53%	50%
	Iserv	4,98	4,89	4,93	3%	3%	3%
	Kinderrat	1,38	2,13	2,88	45%	47%	45%
	Kindersprechstunde	1,86	2,96	3,35	52%	53%	55%
	Klassenteam	4,60	4,83	4,91	9%	7%	5%
	Konzept für Vertretungsunterricht	3,52	3,97	3,81	47%	47%	45%
	Medienkonzepte	3,69	3,84	4,21	22%	26%	26%
	Momo, Woma	3,24	3,47	3,33	33%	37%	42%
	Pausenausleihe	1,42	2,21	2,68	55%	67%	62%
	Pausenhelfer*innen (Garagendienst, Toilettendienst etc.)	1,50	2,32	2,96	54%	62%	55%
	Pausenordnung	3,08	3,12	3,31	31%	29%	28%
	Projekte (Kinderrechte, Tanz)	3,38	3,70	3,71	36%	43%	40%
	Schulfeste	2,47	3,87	4,12	45%	47%	41%
	Schulinternes Curriculum	3,88	3,94	4,23	45%	47%	47%
	Schulvereinbarung	4,08	4,12	3,96	16%	14%	14%
	Sportveranstaltungen	2,67	3,72	4,22	38%	45%	38%
	Stoppregel	3,20	3,65	3,73	16%	16%	12%

Ebene	Schule, System	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	Streitschlichtung/ Kinder für Kinder	2,16	2,88	3,63		34%	41%	29%
	Supervision/Fortbildung/kollegiale Fallberatung	2,87	3,43	3,93		21%	28%	24%

Tabelle 27: Potentialanalyse der Lerche t2 des Netzwerkes der Hilfen Ebene

Ebene	Netzwerk der Hilfen	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	Helfer*innenkonferenz	2,40	3,10	3,10	57%	64%	65%
	HPG Teilnahme	1,87	3,04	3,65	48%	59%	66%
	JA ASD	2,32	2,67	3,26	52%	59%	67%
Selektiv	Anbindung EZB, Beratungszentrum, FAMO	1,73	2,38	3,00	74%	78%	78%
	Erstberatung ASD	1,54	2,63	3,25	78%	86%	86%
	Freiwillige TLS Förderung (Stadt)	2,24	2,81	3,31	64%	72%	72%
Universell	Anbindung Sag´s e.V. (13)	1,38	3,60	3,50	86%	91%	86%
	Haus der Jugend	2,56	4,05	3,95	53%	66%	64%
	Kidstreff	2,00	2,00	2,50	91%	91%	93%
	Kinderkinowoche	2,19	3,70	3,70	47%	53%	53%
	Kunstschule/ Musikschule/ Ulla-Hahn-Haus	3,31	3,74	3,95	28%	40%	33%
	Mittagessen	4,52	4,54	3,93	43%	55%	48%
	Pädagogische Netzwerke / Mo.Ki	4,13	3,53	3,62	34%	34%	36%
	Schulpsycholog*in (EB)	1,57	2,63	3,00	76%	86%	83%
	Spielmobil	2,37	3,11	3,83	53%	67%	60%

Ebene	Netzwerk der Hilfen	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	Training (Mobilität/Feuerwehr)	2,45	3,70	4,24		62%	66%	57%
	Übergangsmanagement	3,18	3,62	4,32		62%	64%	62%

Anhang 1.2.4 Ergebnisse t3

Tabelle 28: Potentialanalyse der Lerche t3 der individuellen Ebene

Ebene	**individuell**	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	Unterstützung zum §35a-Antrag	2,19	3,17	3,59	48%	55%	58%
	I-Helfer*innen	1,96	2,65	2,58	40%	50%	53%
	Sonderpädagogische Förderung	3,03	3,33	4,00	25%	40%	35%
	Beratung Eltern durch Schulsozialarbeit	3,00	3,53	3,74	43%	530%	53%
	Förderplanung	2,83	3,33	3,70	43%	48%	50%
	Nullsprachler*innenförderung	1,88	2,38	3,29	40%	48%	48%
	individuelle Lernbegleitung	3,52	3,72	3,81	18%	20%	20%
	sonderpädagogische Angebote ohne AO-SF	2,65	2,90	3,68	43%	50%	53%
Selektiv	Individuelle Verstärkungs- und Motivationssysteme	3,50	4,28	3,92	30%	38%	38%
	Individuelle Wiederholungsstunden	2,43	3,52	3,63	43%	53%	53%
	Individuelle Wochenpläne	3,05	4,00	3,87	50%	57%	60%
	Lernzeit individuell (für einzelne Kinder mit Nachholbedarf, mit Ortswechsel)	3,22	3,39	3,88	33%	30%	35%
	Lesetraining	3,62	4,37	3,83	40%	40%	40%
	DAZ	2,60	3,12	2,88	50%	60%	58%
	LRS	2,21	3,00	3,40	52%	60%	63%

Ebene	individuell	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	Psychomotorik	1,26	2,26	3,28		53%	63%	65%
	Resilienzförderung (in Planung)	2,58	3,19	3,95		40%	48%	50%
	Bildung und Teilhabe	2,83	3,40	3,85		55%	63%	65%
	Feinmotorik Förderung 1. Klassen durch Sozialpädagog*innen	2,28	3,30	3,40		65%	75%	75%
Universell	Lern- und Förderportfolio	3,09	3,52	3,33		48%	53%	55%
	Schuleingangsdiagnostik	3,00	3,44	4,40		66%	78%	75%
	Schulsozialarbeit (Anlaufstelle)	3,47	4,06	4,05		48%	60%	55%
	Wochenpläne universell	3,44	4,05	3,58		55%	55%	57%

Tabelle 29: Potentialanalyse der Lerche t3 der Klasse, Lerngruppe Ebene

Ebene	Klasse, Lerngruppe	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	Differenzierung von Materialien	3,52	3,92	4,18		38%	38%	45%
Selektiv	Herkunftssprachlicher Unterricht	3,08	3,85	3,62		70%	83%	80%
	Jungen-/ Mädchengruppe/ AG	2,65	2,94	3,00		50%	58%	58%
	Kleingruppenförderung	3,79	4,28	4,34		28%	30%	35%
	Marburger Konzentrationstraining	2,56	3,54	3,58		60%	72%	70%
	ILSA: Matheförderung	2,91	3,3	3,11		70%	75%	78%
	Sozial-emotionale Fördergruppe	3,18	4,07	4,15		60%	65%	68%
	Intensivklasse Deutsch	1,6	2,6	3,2		75%	88%	88%
Universell	Abschlusskreis, Wochenrückblick	4,29	4,44	4,48		3%	3%	3%
	Ansprechpartner*innen für Klasse	3,66	4,21	3,85		48%	53%	50%
	Verschiedene AG Angebote/ offene Angebote am Nachmittag	4,29	4,07	3,95		33%	35%	40%
	Entspannung und Rituale	2,38	3,34	3,80		35%	43%	45%
	Frühbetreuung	3,61	4,50	4,71		55%	65%	95%
	FSJ/ studentische Aushilfskräfte	2,90	3,42	3,13		50%	65%	63%
	Gesundheitsförderung (Zahngesundheit)	1,85	2,80	3,00		65%	75%	75%

Ebene	Klasse, Lerngruppe	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit		k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	Hundestunde	2,94	3,66	3,46		55%	70%	68%
	Klassen/Gruppenregeln	4,55	4,31	3,96		28%	28%	28%
	Klassendienste	4,57	4,53	4,38		30%	30%	35%
	Klassenrat	4,20	4,32	4,29		38%	37%	40%
	Lernzeit (für die ganze Klasse, in Stundenplan verankert)	4,19	4,66	4,20		35%	40%	40%
	Lubo	2,62	3,45	3,66		60%	73%	70%
	Mensahelfer*innen	3,28	3,66	3,95		48%	55%	58%
	Patenschaft	2,73	3,63	3,27		63%	73%	73%
	Selbstbehauptung	2,38	3,33	3,22		68%	78%	78%
	Trainings (Gewaltprävention/ Sozialtraining)	3,23	3,83	3,94		48%	55%	55%
	Verstärkungssystem	3,59	4,16	3,79		33%	40%	40%

Tabelle 30: Potentialanalyse der Lerche t3 der Schule, System Ebene

Ebene	Schule, System	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	Beratung §8a	2,31	3,61	4,14	53%	68%	65%
	Krisenintervention	2,68	4,00	4,28	53%	68%	65%
	Kinderschutzfachkräfte	2,60	3,63	3,72	63%	73%	73%
Selektiv	Austausch mit Sozialarbeiter*innen / Sozialpädagog*innen	3,37	4,08	3,91	28%	38%	40%
	I-Team	2,76	3,63	3,50	38%	45%	45%
	Innovative Raumkonzepte	2,65	3,50	3,83	58%	70%	70%
	Medienkonzepte	2,81	3,67	3,67	60%	70%	70%
Universell	AG-Wahl	4,42	4,15	4,27	53%	53%	55%
	Angebote/Aktionen für Familien durch Schulsozialarbeit und/oder Ganztag	2,78	3,78	4,06	53%	65%	63%
	Arbeit des Multi-Schul-Team	3,84	4,23	3,83	53%	58%	55%
	Beschwerdemanagement	2,09	3,00	3,16	73%	88%	85%
	Bewegungsangebote	3,05	3,61	3,84	55%	68%	68%
	Bücherei	4,13	4,17	4,08	43%	43%	43%
	Bundesweiter Vorlesetag	2,37	3,50	3,61	60%	70%	67%
	Elternabend, Elternstammtisch	4,15	4,38	4,24	35%	35%	38%

Ebene	Schule, System	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	FitforOne: Übergang Kita/GS; Schulneulinge	2,42	3,37	3,87	65%	80%	80%
	I-Team Fallberatung	3,10	3,93	3,93	53%	60%	60%
	Kinderrat	3,56	3,92	3,92	60%	68%	65%
	Kindersprechstunde	2,00	3,40	4,00	78%	88%	88%
	Medienkonzepte	2,81	3,66	3,66	60%	70%	70%
	Momo	2,86	3,63	4,00	63%	73%	75%
	Woma	2,54	3,00	2,00	73%	83%	80%
	Pausenhelfer*innen (Garagendienst, Toilettendienst etc.)	3,09	3,60	3,80	73%	75%	75%
	4meets5	2,60	3,80	4,20	63%	75%	75%
	Fitforfive	2,21	3,77	4,11	65%	78%	78%
	Projekte (Kinderrechte, Tanz)	3,28	4,11	4,11	48%	55%	55%
	Selbstbestimmte/ Alternative Pause	3,77	3,81	3,58	55%	60%	58%
	Sprachkompetenzen der Mitarbeiter*innen nutzen	2,46	3,54	4,16	63%	73%	70%
	Schulvereinbarung	3,11	3,78	3,23	58%	65%	68%
	Sportveranstaltungen	2,33	3,63	3,54	63%	73%	73%
	Stoppregel	3,89	4,15	3,36	53%	53%	53%
	Streitschlichtung/ Kinder für Kinder	2,85	3,72	4,00	65%	72%	72%
	Supervision/Fortbildung/kollegiale Fallberatung	2,50	3,71	3,80	55%	65%	63%

Tabelle 31: Potentialanalyse der Lerche t3 des Netzwerkes der Hilfen Ebene

Ebene	Netzwerk der Hilfen	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
Indiziert	Erstberatung ASD	2,00	3,42	3,71	73%	83%	83%
	Helfer*innenkonferenz	1,90	3,28	3,57	75%	83%	83%
	HPG Teilnahme	1,91	3,44	3,77	70%	78%	78%
	ASD: Ambulante Hilfen	2,09	3,14	3,57	73%	83%	83%
	ASD: Einladung HPG	1,81	3,14	3,57	73%	83%	83%
	Kinder- und Jugendpsychotherapeut*innen	1,81	2,85	3,37	73%	83%	80%
	Ergotherapie/ Logopädie	2,08	3,11	3,4	70%	78%	75%
Selektiv	Anbindung EZB, Beratungszentrum, FAMO	1,62	3,33	3,33	80%	93%	93%
	Freiwillige TLS Förderung (Stadt)	2,30	3,14	3,37	75%	83%	80%
	Beratung zum Beratungszentrum	2,11	3,6	3,6	78%	88%	88%
Universell	Anbindung Sag´s e.V. (13)	1,50	3,40	4,00	80%	88%	88%
	Aktionsmobil: Haus der Jugend	1,90	3,00	3,60	75%	88%	88%
	Kinderkinowoche des Hauses der Jugend	2,46	3,83	3,92	63%	70%	68%
	Kunstschule/ Musikschule/ Ulla-Hahn-Haus	2,81	3,70	4,20	73%	75%	75%
	Schulpsycholog*in (EB)	1,50	3,20	3,50	75%	88%	85%

Ebene	Netzwerk der Hilfen	Häufigkeit	Sicherheit	Wirksamkeit	k. A. Häufigkeit	k. A. Sicherheit	k. A. Wirksamkeit
	Training (Mobilität/Feuerwehr)	2,28	3,75	4,75	83%	90%	90%
	Übergangsmanagement	2,45	3,62	4,12	73%	80%	80%

Anhang 2 Ergebnisse der Onlinebefragung

Hinweise zur Interpretation

Eine Kastengrafik ist ein Diagramm, das die Verteilung der Daten darstellt. Ist innerhalb der ausgefüllten Fläche ein dunkelblauer Strich zu sehen, handelt es sich um den Median (50%-Perzentil). Der Median teilt die Gesamtheit aller Werte in zwei Hälften. Der Mittelwert wird durch ein dunkelblaues X dargestellt. Die obere Grenze der ausgefüllten Fläche beschreibt die Lage des 75%-Perzentils (oberes Quartil) und die untere Grenze die des 25%-Perzentil (unteres Quartil). Das heißt, dass 25% der Angaben unter bzw. über der ausgefüllten Fläche liegen. Ausreißer bezeichnen Werte, die von den übrigen Werten der Variablen stark abweichen als Punkte dargestellt werden. Die Antennen (Whisker) stellen die außerhalb der Box liegenden Werte dar, die noch keine Ausreißer sind. Dabei ist der größte bzw. der kleinste Wert, der noch kein Ausreißer ist, durch den Querstrich am Ende des Whiskers gekennzeichnet (Brosius, 2017).

Für die weitere Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte und die Initiierung von Schulentwicklungsprozessen im Rahmen des Projektes kann zunächst einmal die Höhe der Ausprägung der Mittelwerte in den einzelnen Themenbereichen betrachtet werden. Weiterhin ist es von Interesse, inwieweit die Einschätzungen der verschiedenen Personen variieren und inwieweit sich die Einschätzungen im Verlauf der Erhebungen verändert hat (Längsschnitt).

Mithilfe Tabelle 34 soll beispielshaft die Interpretation der Boxplots und der Tabellen erklärt werden. In Abbildung 16 liegt der Median der Aussagen der Regelschullehrkräfte bei zwei. Auch in Tabelle 34 ist der Mittelwert der Aussagen der Regelschullehrkräfte von 2,07 erkennbar (M = 2,07), wodurch es als eine durchschnittliche Aussage bezüglich der Erfahrung in der Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team interpretiert werden kann. Durch die große Spannweite des Boxplots sowie der hohen Standardabweichung (SD = 1,49) wird eine stark variierende Einschätzung deutlich (Tabelle 34). Diese Aussagen der Regelschullehrkräfte können sowohl mit den Aussagen der pädagogischen Fachkräfte als auch mit den Ergebnissen der Erhebung des Jahres 2022 (Abbildung 16) verglichen werden. Bei dem zweiten Erhebungszeitpunkt (2022) haben sich die Einschätzungen der Regelschullehrkräfte verändert. Der Median stieg um eins und liegt bei drei. Auch ist der Mittelwert gestiegen und liegt bei 2,89 (Tabelle 34). Die Spannweite des Boxplots sowie die Standardabweichung haben sich verringert, weshalb man von einer höheren Übereinstimmung in der Einschätzung der Regelschullehrkräfte ausgehen kann.

Bei dem Vergleich der Professionen und der Erhebungszeitpunkte ist eine Variation erkennbar. Folgende Fragen werden aufgeworfen: Wie kommt es zu der (unterschiedlichen) Wahrnehmung? Sollte daran etwas geändert werden? Wenn ja, wie?

Bei der Untersuchung der Aspekte anhand des Fragebogens der inneren Struktur des inklusiven Schulklimas wird betrachtet, wie die unterschiedlichen Personengruppen die jeweiligen Bereiche auf einer Skala von *trifft überhaupt nicht zu* (1) bis *trifft völlig zu* (5) einschätzen. In der teilnehmenden Grundschule wird dabei zwischen Regelschullehrpersonen, Erzieher*innen und pädagogischen Fachkräften unterschieden. In der Gesamtschule findet die Differenzierung nur bezüglich der Regelschullehrkräfte und der pädagogischen Fachkräfte statt.

Anhang 2.1 Erfahrung in der multiprofessionellen Zusammenarbeit und inklusiven Beschulung

Die Einstellung zur Inklusion und die Bereitschaft ein inklusives Schulsystem umzusetzen ist auch davon abhängig, welche privaten und/oder beruflichen Erfahrungen die Fachkräfte der Schule bereits sammeln konnten (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011). Weiterhin gibt die Erfassung der schul- und professionsspezifischen Erfahrung einen Hinweis darauf, inwiefern diese Aspekte im Rahmen der Professionalisierung im Projekt - unterstützt durch Qualifizierungsangebote - berücksichtigt werden sollten.

Anhang 2.1.1 Ergebnisse der Lerche

Tabelle 32: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Erfahrung in der Zusammenarbeit im MPT

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	16	2.00	1.10
	t2	19	2.32	1.20
	t3	20	2.70	1.08
Päd. Fachkräfte	t1	8	3.50	0.76
	t2	4	3.25	0.96
	t3	8	2.50	1.31
Regelschullehrkräfte	t1	21	2.86	1.01
	t2	20	2.50	1.24
	t3	15	2.40	1.55

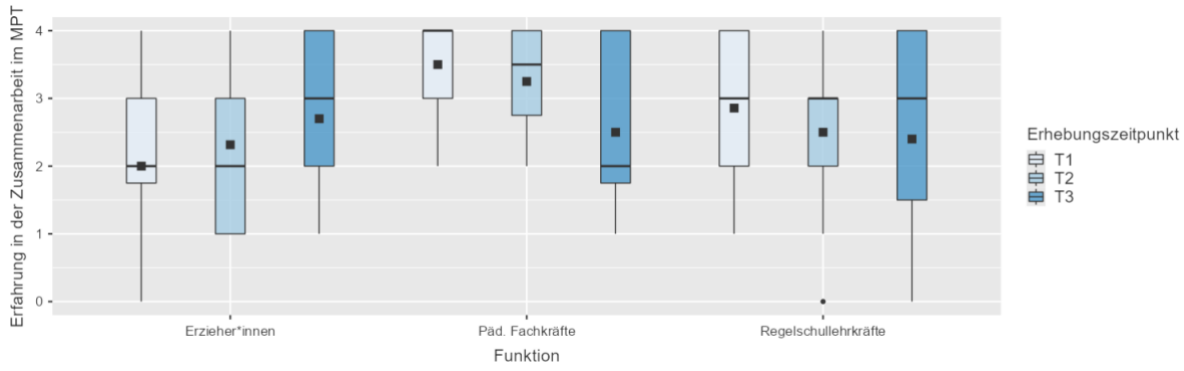


Abbildung 14: Erfahrung in der Zusammenarbeit im MPT

Tabelle 33: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Erfahrung im gemeinsamen Lernen

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	16	1.69	1.20
	t2	19	2.11	1.10
	t3	20	2.15	1.04
Päd. Fachkräfte	t1	8	3.13	0.83
	t2	4	2.75	0.96
	t3	8	2.38	1.30
Regelschullehrkräfte	t1	21	2.48	0.75
	t2	20	2.45	1.15
	t3	15	2.27	1.28

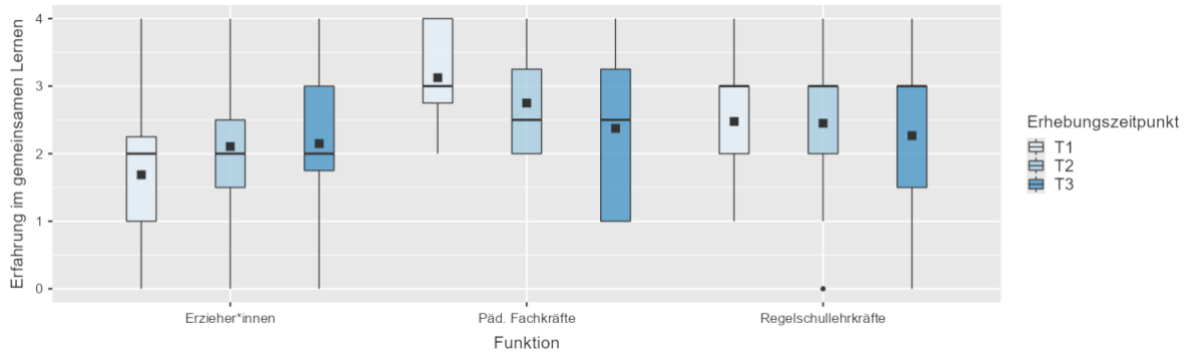


Abbildung 15: Erfahrung im gemeinsamen Lernen

Anhang 2.1.2 Ergebnisse der PUG

Tabelle 34: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Erfahrung in der Zusammenarbeit im MPT

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erfahrung in der Zusammenarbeit im MPT	Päd. Fachkräfte	t1	9	2.67	1.00
		t2	9	2.78	0.97
		t3	7	2.86	0.90
	Regelschullehrkräfte	t1	14	2.07	1.49
		t2	9	2.89	0.78
		t3	8	2.38	1.19
Erfahrung im gemeinsamen Lernen	Päd. Fachkräfte	t1	9	2.78	0.83
		t2	9	2.22	1.20
		t3	7	2.43	0.98

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
	Regelschullehrkräfte	t1	14	2.64	1.01
		t2	9	2.44	1.01
		t3	8	3.13	0.83

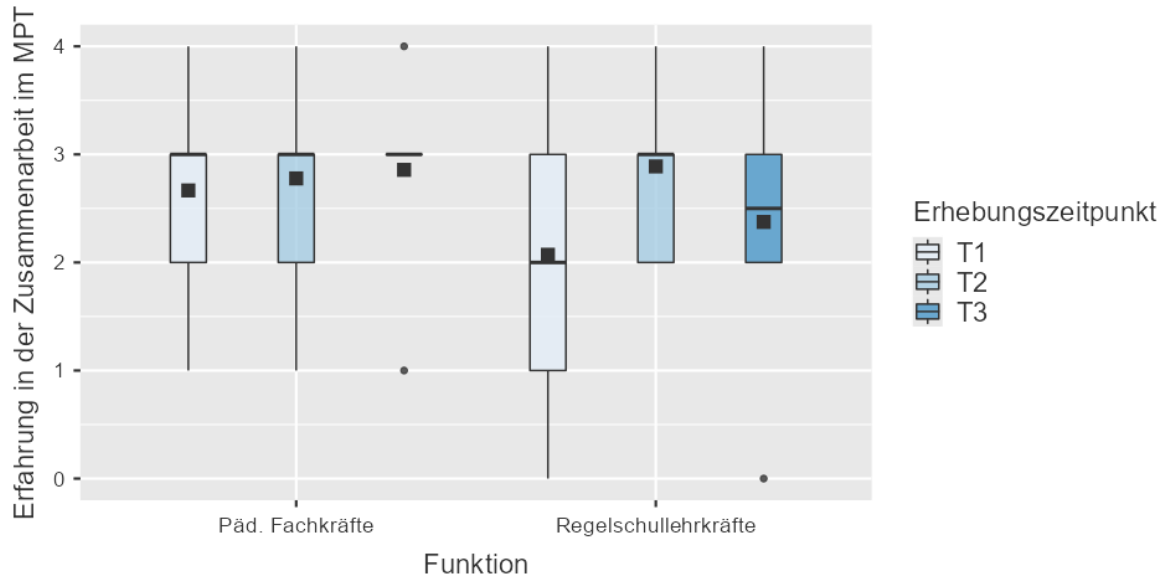


Abbildung 16: Erfahrung in der Zusammenarbeit im MPT

Anhang 2.2 Kooperation der multiprofessionellen Teams

Eine präventiv ausgerichtete, koordinierte und qualitativ hochwertige Unterstützung der Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien setzt eine in der schulischen Infrastruktur etablierte multiprofessionelle Zusammenarbeit voraus. Diese ist im Sinne einer ko-konstruktiven Kooperation dadurch geprägt, dass die verschiedenen Akteur*innen sich „intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (ko-konstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (Gräsel et al., 2006, S. 210). Dementsprechend wurden mit dem Fragebogen von Grosche et al., (2020) im Rahmen der Erhebung sechs zentrale Bereiche der Kooperation näher in den Blick genommen. Hierzu zählen die Rahmenbedingungen, die für die Initiierung und Aufrechterhaltung von schulischen Kooperationen unterstützend sind und die intra- und interpersonalen sozialen Vorbedingungen, die notwendig für eine ko-konstruktive Kooperation sind. Weiterhin wurde auch die Einschätzung ko-konstruktiver Handlungen der Akteur*innen erfasst. Zudem waren auch die Ergebnisse im Rahmen der Kooperation sowie die Folgen der ko-konstruktiven Kooperation hinsichtlich der emotionalen Entlastung sowie der Zeitersparnis relevant, ebenso wie die aus der Kooperation erwachsenden Folgen für die Kinder und Jugendlichen.

Die Erfassung der Dimensionen erfolgte anhand einer Skala von *trifft überhaupt nicht zu (0)* bis zu *trifft völlig zu (4)*.

Beispielfragen:

Schulische Rahmenbedingungen:

Mein Arbeitsalltag sieht feste Zeiten für die Teamarbeit vor.

Einstellung zur Teamarbeit:

Ich fühle mich mit meinem Team eng verbunden.

Erfahrung mit Teamarbeit:

Ich habe bereits intensiv in Teams zusammengearbeitet, um Konzepte oder Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Zielinterpendenz:

Ich kann meine Ziele nur durch mein Team erreichen.

Reziprozität:

Im Team herrscht ein ausgewogenes Geben und Nehmen.

Deprivatisierung:

*Ich bitte meine Kolleg*innen um aussagekräftiges und gezieltes Feedback zu meiner Arbeit.*

Aushalten von Meinungsverschiedenheiten:

Im Team versuchen wir, auch Missverständnisse und Meinungsverschiedenheiten produktiv zu nutzen.

Iterative Überarbeitung:

Konzepte oder Methoden, die wir gerade entwickeln, überarbeiten wir im Team mehrfach.

Ko-konstruktive Aushandlungen:

Von außen herangetragene Ziele handeln wir im Team so lange aus, bis wir uns damit identifizieren können.

Ko-konstruktive Reflexion:

Wir reflektieren im Team regelmäßig die Erfolge und Misserfolge in unserer Arbeit.

Geteilte Kognitionen:

Wir haben im Team eine gemeinsame Wissensbasis über die zu bearbeitenden Inhalte.

Gemeinsames Verständnis:

Wir fühlen uns im Team unabhängig von unserer Profession für alle Kinder und Jugendliche verantwortlich.

Inklusives Rollenverständnis:

In unserem Team werden keine Grenzen zwischen den einzelnen Professionen gezogen.

Adaptive Implementation:

Für eine optimale Umsetzung gleiche ich die im Team erarbeiteten Konzepte und Methoden fortlaufend an die Praxisbedingungen an.

Zeitliche Entlastung:

Unsere Teamarbeit gibt mir anderswo zeitliche Freiräume.

Emotionale Entlastung:

Durch die Umsetzung unserer gemeinsam erarbeiteten Maßnahmen bin ich im Unterricht weniger gestresst.

Wirkung auf Kinder und Jugendliche:

Wenn die im Team gemeinsam erarbeiteten Konzepte oder Methoden umgesetzt werden, fördert das die soziale-emotionale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen unserer Schule.

Anhang 2.2.1 Ergebnisse der Lerche

Schulische Rahmenbedingungen

Tabelle 35: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der schulischen Rahmenbedingung

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	15	3.24	0.58
	t2	15	2.86	0.93
	t3	20	2.85	0.65
Päd. Fachkräfte	t1	8	3.13	0.71
	t2	4	3.17	0.69
	t3	8	2.94	0.58
Regelschullehrkräfte	t1	20	3.22	0.64
	t2	20	2.98	0.74
	t3	14	2.98	0.69

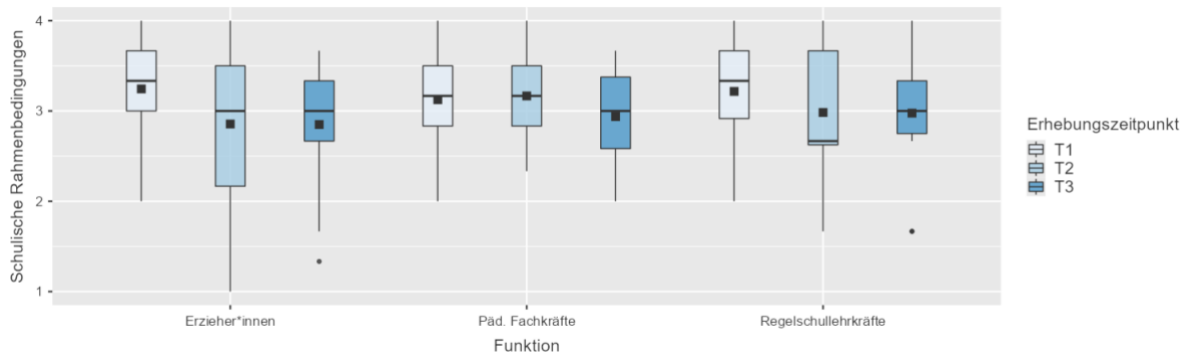


Abbildung 17: Schulische Rahmenbedingungen

Einstellung zu Teamarbeit

Tabelle 36: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Einstellung zur Teamarbeit

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	15	3.53	0.60
	t2	13	2.96	0.92
	t3	20	3.49	0.60
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.81	0.55
	t2	3	2.50	1.32
	t3	8	2.88	0.63
Regelschullehrkräfte	t1	20	3.11	0.68
	t2	18	2.75	0.77
	t3	14	3.01	1.08

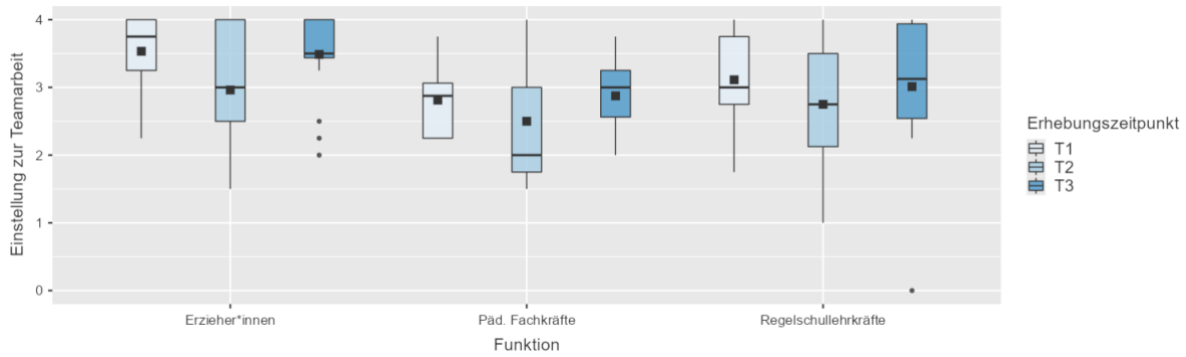


Abbildung 18: Einstellung zur Teamarbeit

Erfahrung mit Teamarbeit

Tabelle 37: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Erfahrung mit Teamarbeit

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	15	2.93	0.64
	t2	15	2.93	0.81
	t3	20	3.08	0.58
Päd. Fachkräfte	t1	8	3.54	0.82
	t2	4	3.25	0.42
	t3	8	3.15	0.77
Regelschullehrkräfte	t1	20	3.05	0.56
	t2	20	3.12	1.08
	t3	14	3.00	0.76

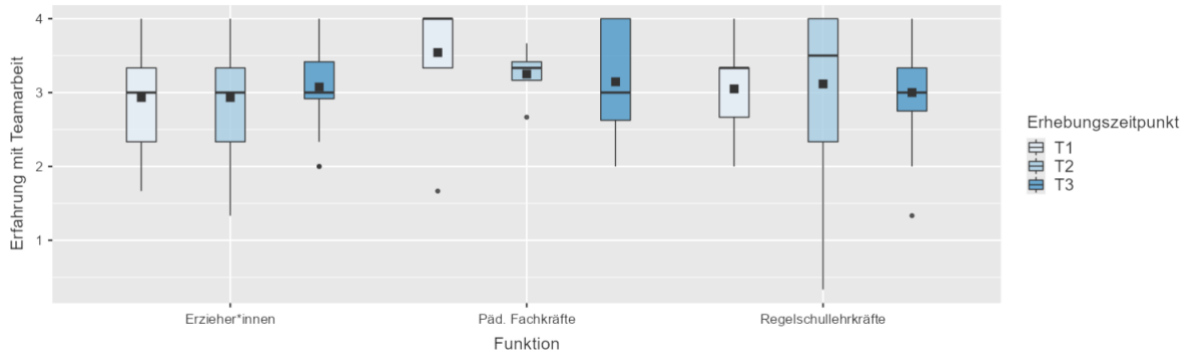


Abbildung 19: Einstellung mit Teamarbeit

Zielinterpendenz

Tabelle 38: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Zielinterpendenz

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	15	2.62	0.85
	t2	15	2.36	0.93
	t3	20	2.42	1.18
Päd. Fachkräfte	t1	8	1.91	0.58
	t2	4	1.25	0.20
	t3	8	1.76	0.49
Regelschullehrkräfte	t1	20	2.23	1.00
	t2	20	2.04	1.03
	t3	14	2.51	1.06

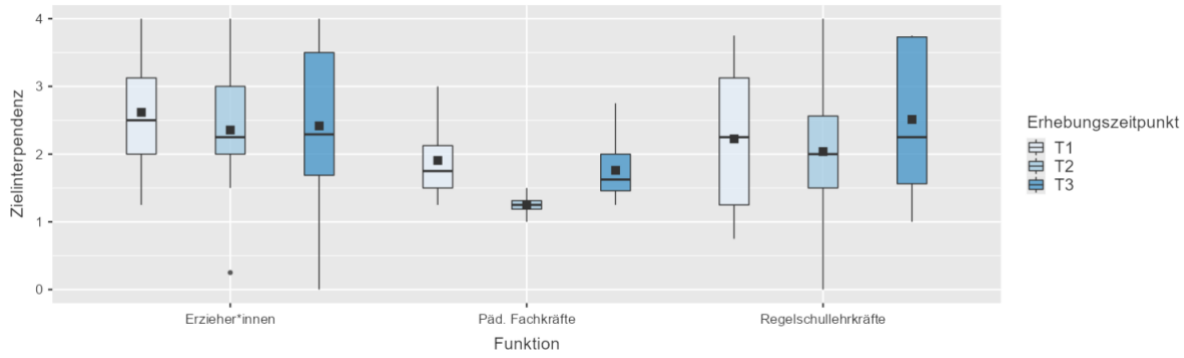


Abbildung 20: Zielinterpendenz

Reziprozität

Tabelle 39: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Reziprozität

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	15	3.08	0.64
	t2	15	2.64	0.74
	t3	20	3.00	0.73

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.75	0.38
	t2	4	2.15	0.34
	t3	8	1.84	0.93
Regelschullehrkräfte	t1	20	3.01	0.74
	t2	20	2.50	0.80
	t3	14	2.27	1.33

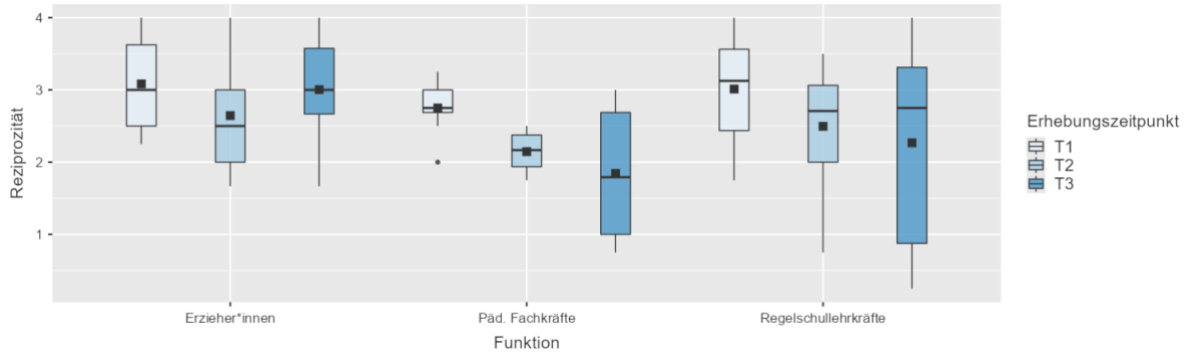


Abbildung 21: Reziprozität

Deprivatisierung

Tabelle 40: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Deprivatisierung

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	15	1.57	1.03
	t2	10	1.56	1.16
	t3	18	1.00	0.80
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.06	0.90
	t2	4	1.38	0.75
	t3	7	0.96	0.70
Regelschullehrkräfte	t1	20	2.02	0.87
	t2	20	1.09	0.85
	t3	14	1.14	1.04

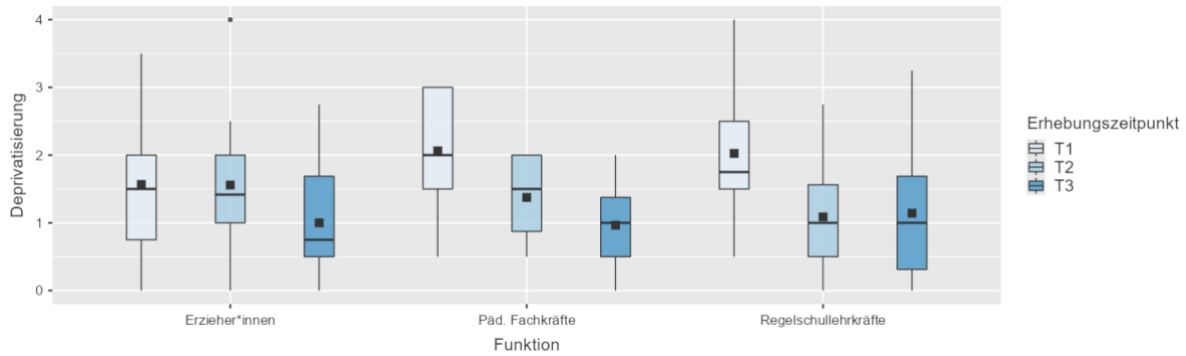


Abbildung 22: Deprivatisierung

Aushalten von Meinungsverschiedenheiten

Tabelle 41: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des Aushaltens von Meinungsverschiedenheiten

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	14	3.31	0.46
	t2	15	2.93	0.76
	t3	20	2.95	0.65
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.79	0.67
	t2	4	2.38	0.28
	t3	8	2.25	0.46
Regelschullehrkräfte	t1	20	3.05	0.60
	t2	19	3.04	0.98
	t3	13	2.46	1.17

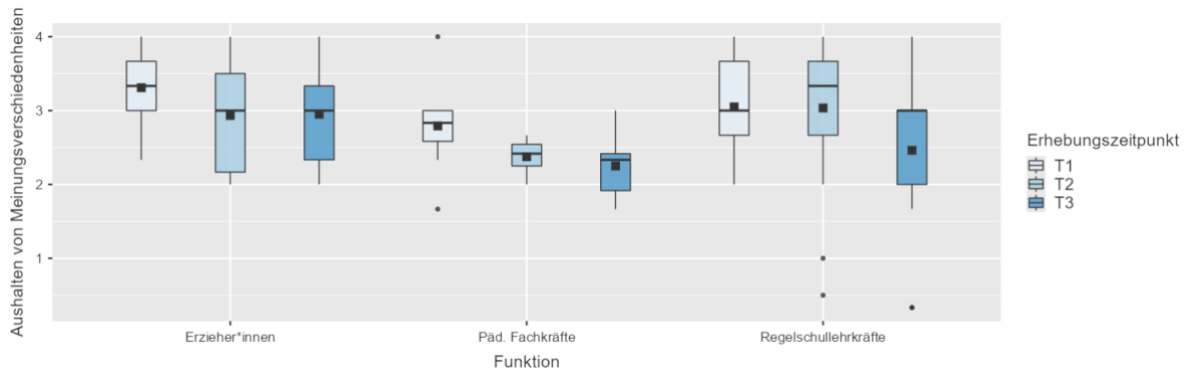


Abbildung 23: Aushalten von Meinungsverschiedenheiten

Ko-konstruktive Aushandlungen

Tabelle 42: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der konstruktiven Aushandlungen

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	15	2.60	0.66
	t2	14	2.86	0.79
	t3	20	2.37	1.03
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.38	0.79
	t2	4	2.13	0.63
	t3	7	2.33	0.67
Regelschullehrkräfte	t1	20	2.75	0.87
	t2	20	2.88	0.79

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
	t3	13	2.59	0.89

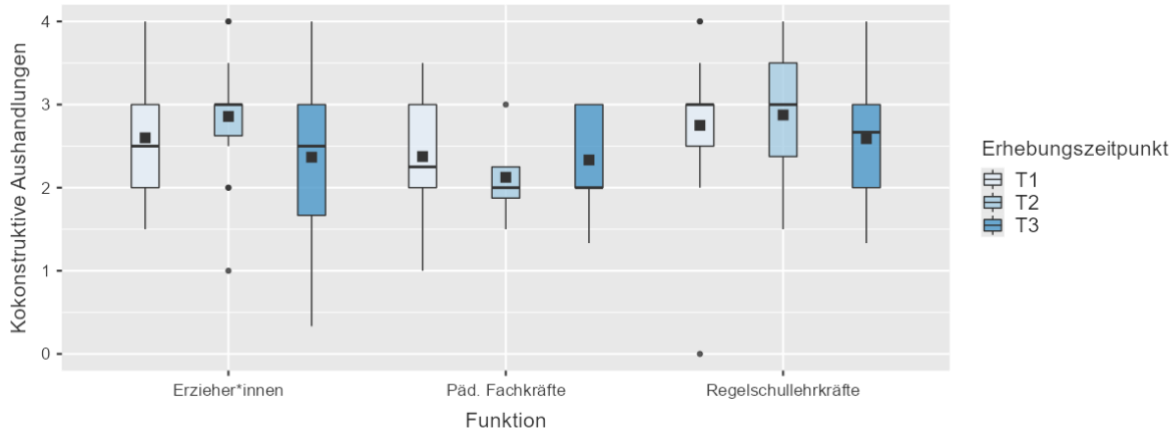


Abbildung 24: Konstruktive Aushandlungen

Ko-konstruktive Reflexion

Tabelle 43: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der konstruktiven Reflexion

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	15	2.84	0.67
	t2	14	2.88	0.80
	t3	20	2.39	0.82
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.21	0.64
	t2	4	2.00	0.00
	t3	7	2.48	0.69
Regelschullehrkräfte	t1	20	2.63	0.89
	t2	20	2.77	0.69
	t3	13	2.56	1.06

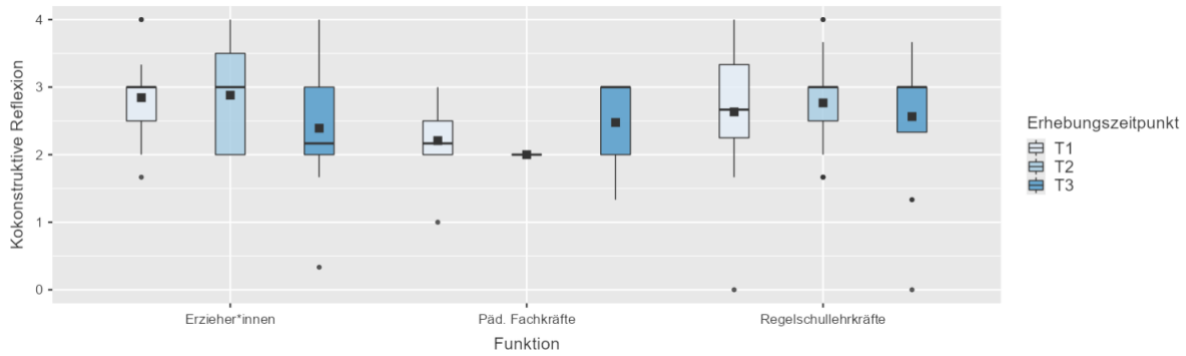


Abbildung 25: Konstruktive Reflexion

Iterative Überarbeitung

Tabelle 44: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der iterativen Überarbeitung

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	14	2.40	0.78
	t2	14	2.36	0.79
	t3	18	2.31	0.85
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.08	0.56
	t2	4	2.58	0.83
	t3	6	1.94	0.53
Regelschullehrkräfte	t1	20	2.25	0.95
	t2	18	2.39	0.73
	t3	13	2.18	0.90

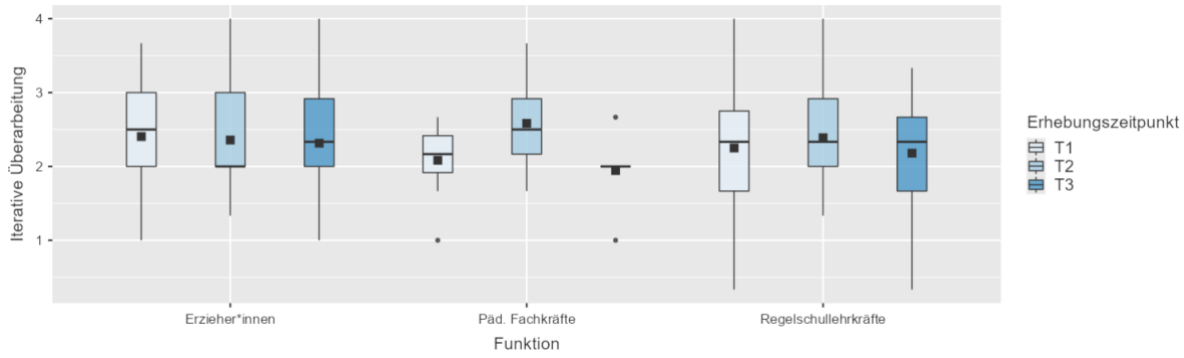


Abbildung 26: Iterative Überarbeitung

Geteilte Kognition

Tabelle 45: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der geteilten Kognition

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	14	2.79	0.54
	t2	15	2.69	0.63
	t3	19	2.63	0.71
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.47	0.54
	t2	4	2.00	0.54
	t3	7	2.21	0.65
Regelschullehrkräfte	t1	20	2.64	0.54
	t2	19	2.82	0.85
	t3	14	2.54	1.07

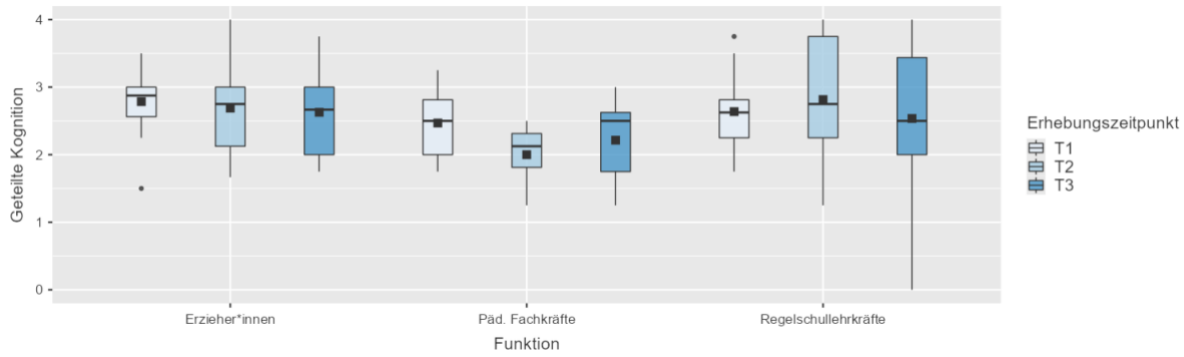


Abbildung 27: Geteilte Kognition

Gemeinsame Verantwortung

Tabelle 46: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der gemeinsamen Verantwortung

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	14	3.61	0.45
	t2	15	3.77	0.56
	t3	19	3.47	0.74
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.94	0.90
	t2	3	2.17	0.29
	t3	8	2.44	0.82
Regelschullehrkräfte	t1	20	3.40	0.60
	t2	19	3.76	0.39
	t3	13	3.23	1.15

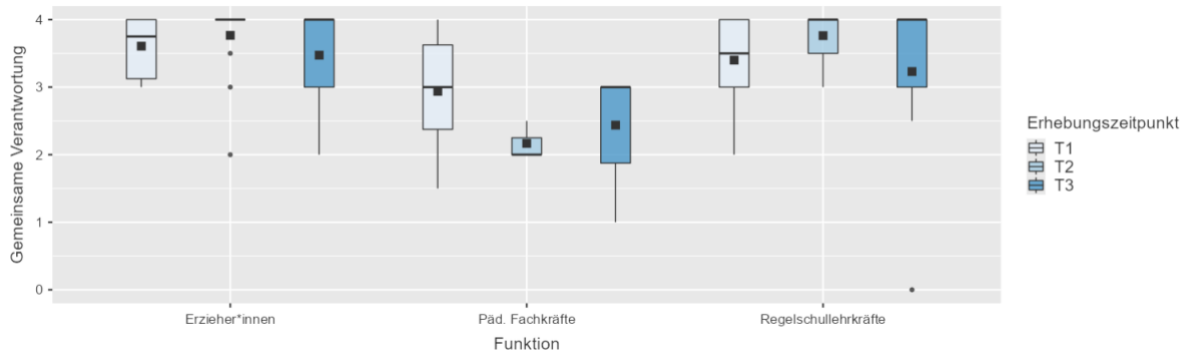


Abbildung 28: Gemeinsame Verantwortung

Inklusives Rollenverständnis

Tabelle 47: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des inklusiven Rollenverständnisses

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	14	2.93	0.73
	t2	0	NaN	NaN
	t3	17	2.06	0.85
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.06	0.82
	t2	0	NaN	NaN
	t3	8	2.13	0.52
Regelschullehrkräfte	t1	20	2.52	0.85
	t2	0	NaN	NaN
	t3	13	1.85	0.24

Adaptive Implementation der Intervention

Tabelle 48: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der adaptiven Implementation der Intervention

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	14	2.93	0.47
	t2	14	2.90	0.68
	t3	18	2.63	0.58
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.92	0.15
	t2	3	3.11	0.69
	t3	7	2.67	0.54
Regelschullehrkräfte	t1	20	2.87	0.81
	t2	19	2.92	0.60
	t3	12	3.00	0.35

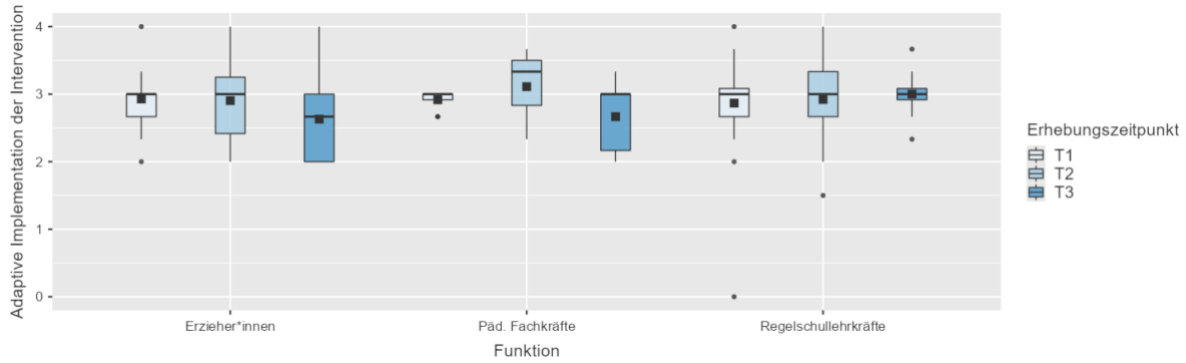


Abbildung 29: Adaptive Implementation der Intervention

Zeitliche Entlastung

Tabelle 49: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der zeitlichen Entlastung

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	14	2.50	0.76
	t2	15	1.93	0.62
	t3	18	2.22	0.90
Päd. Fachkräfte	t1	8	1.41	0.80
	t2	4	0.88	0.63
	t3	7	1.50	0.48
Regelschullehrkräfte	t1	20	2.29	1.25
	t2	20	1.87	0.93
	t3	12	2.30	1.28

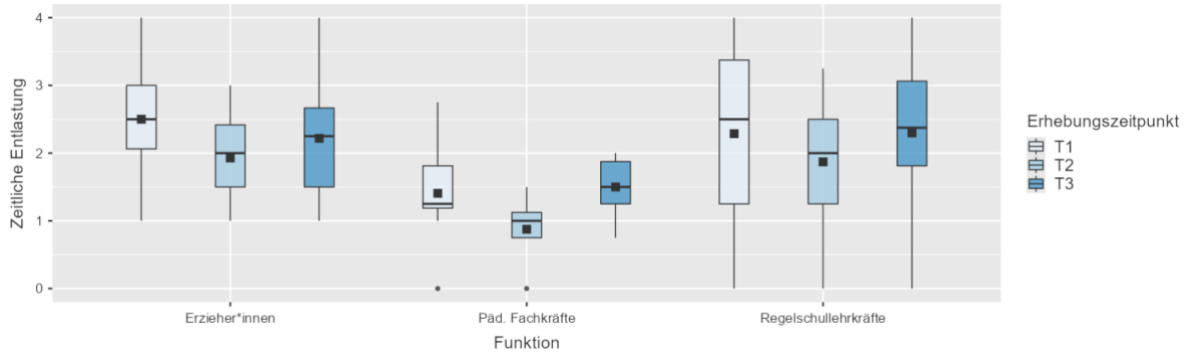


Abbildung 30: Zeitliche Entlastung

Emotionale Entlastung

Tabelle 50: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der emotionalen Entlastung

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	14	3.00	0.59
	t2	14	2.14	0.60
	t3	16	1.91	0.38
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.56	0.42
	t2	3	1.67	0.58
	t3	7	1.57	0.35
Regelschullehrkräfte	t1	20	2.75	0.70
	t2	18	1.81	0.82
	t3	12	1.96	0.58

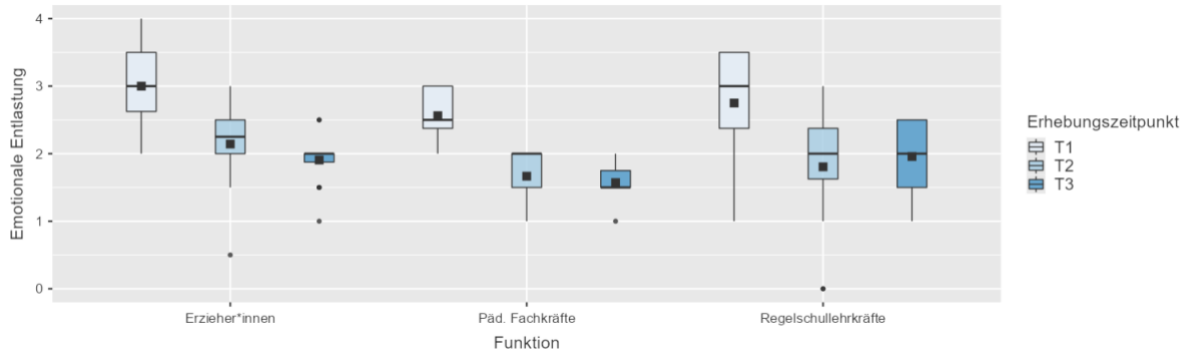


Abbildung 31: Emotionale Entlastung

Wirkung auf Kinder und Jugendliche

Tabelle 51: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Wirkung auf Kinder und Jugendliche

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t2	13	2.69	0.93
	t3	20	2.67	0.76
Päd. Fachkräfte	t2	3	2.78	0.38
	t3	6	2.78	0.72
Regelschullehrkräfte	t2	15	3.04	0.62
	t3	12	2.67	0.62

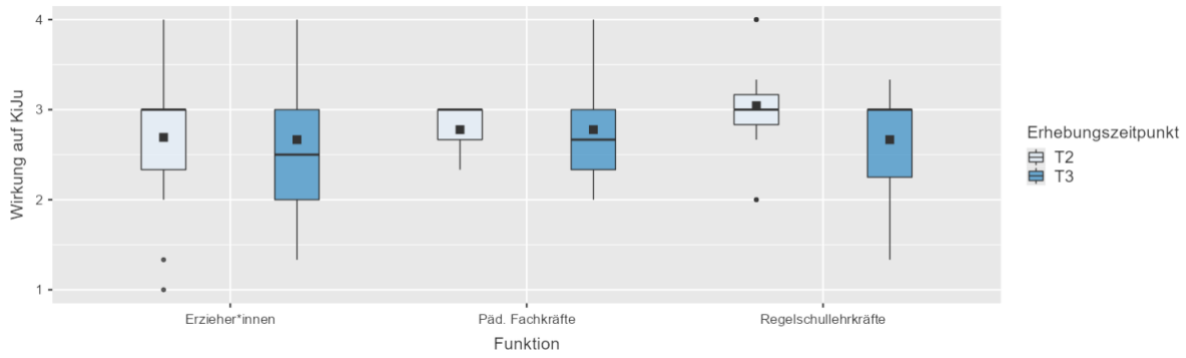


Abbildung 32: Wirkung auf Kinder und Jugendliche

Anhang 2.2.2 Ergebnisse der PUG

Schulische Rahmenbedingungen

Tabelle 52: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der schulischen Rahmenbedingungen

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.67	0.67
	t2	10	2.10	0.69
	t3	7	2.57	0.81
Regelschullehrkräfte	t1	14	2.38	0.95
	t2	9	2.30	0.86
	t3	8	2.42	0.35

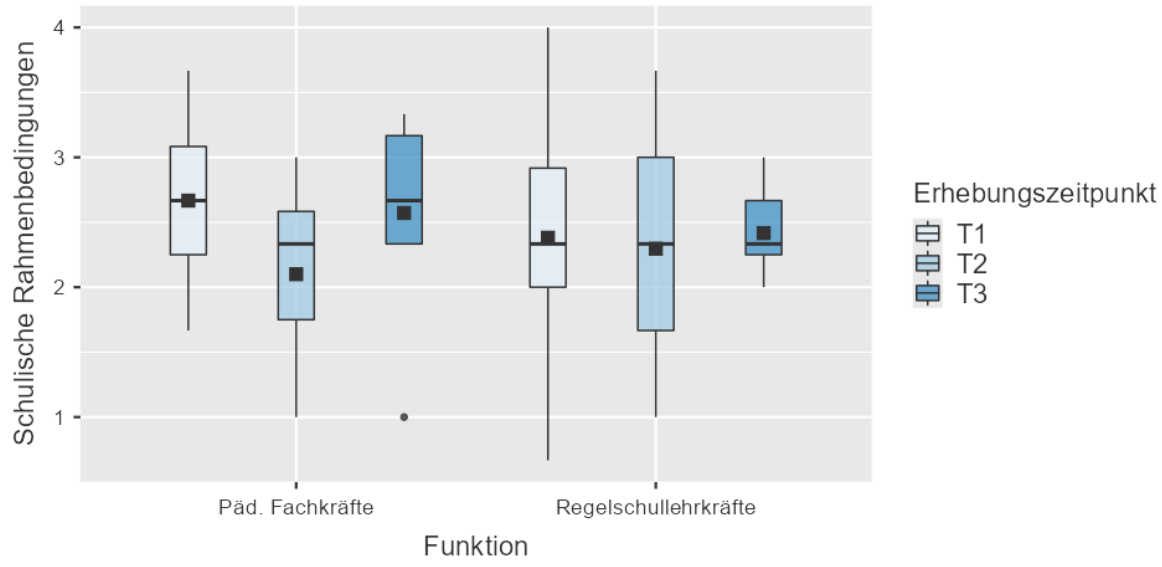


Abbildung 33: Schulische Rahmenbedingungen

Einstellung zur Teamarbeit

Tabelle 53: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Einstellung zur Teamarbeit

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	9	2.94	0.60
	t2	9	2.33	0.79
	t3	7	3.07	0.51
Regelschullehrkräfte	t1	13	2.83	0.88
	t2	9	3.28	0.62
	t3	7	2.74	0.52

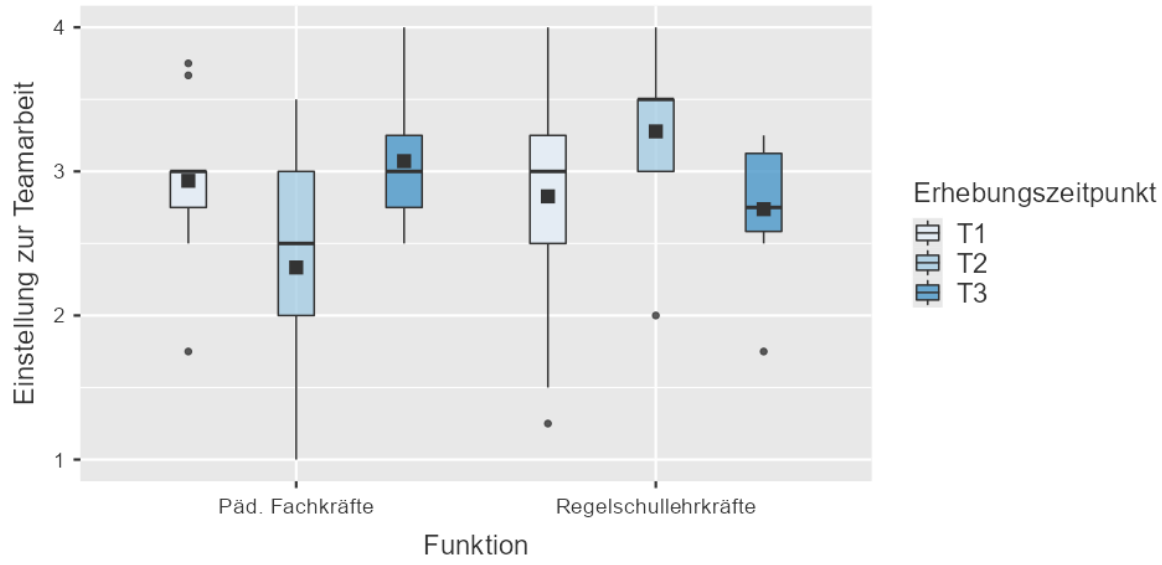


Abbildung 34: Einstellung zur Teamarbeit

Erfahrung mit Teamarbeit

Tabelle 54: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Erfahrung mit Teamarbeit

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	9	3.07	0.80
	t2	10	3.25	0.61
	t3	7	3.24	0.53
Regelschullehrkräfte	t1	13	2.49	0.78
	t2	9	3.11	0.75
	t3	7	2.71	0.76

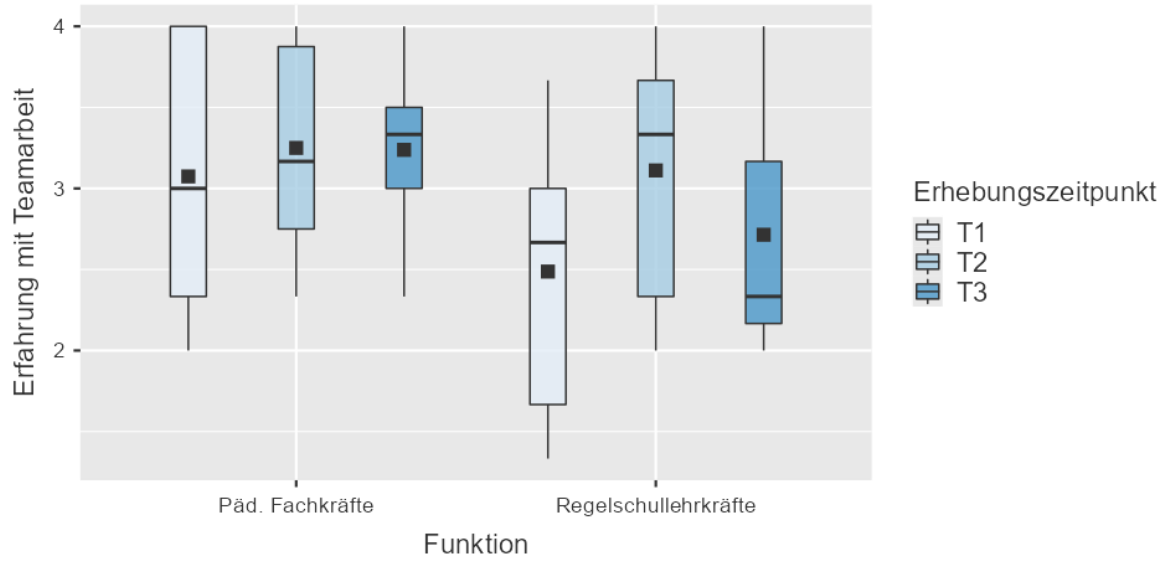


Abbildung 35: Erfahrung mit Teamarbeit

Zielinterpendenz

Tabelle 55: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Zielinterpendenz

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	9	2.36	1.08
	t2	10	2.63	0.69
	t3	6	2.46	0.58
Regelschullehrkräfte	t1	12	1.69	1.04
	t2	9	1.56	0.79
	t3	7	1.50	0.99

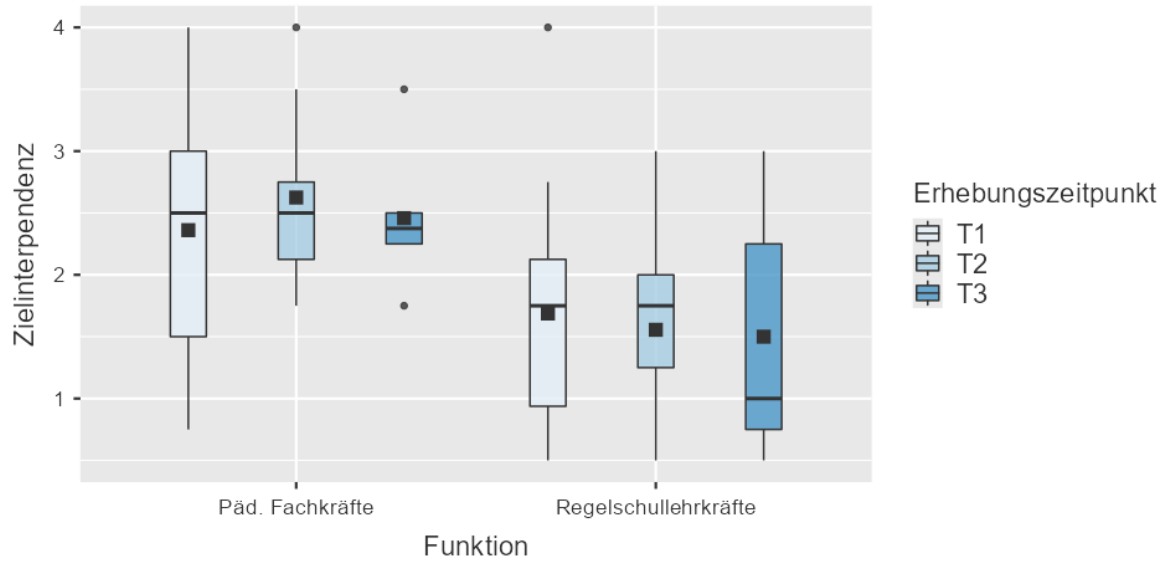


Abbildung 36: Zielinterpendenz

Reziprozität

Tabelle 56: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Reziprozität

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	7	1.89	0.13
	t2	10	2.76	0.99
	t3	6	2.63	0.82
Regelschullehrkräfte	t1	12	2.10	0.62
	t2	9	2.47	0.91
	t3	7	2.36	0.76

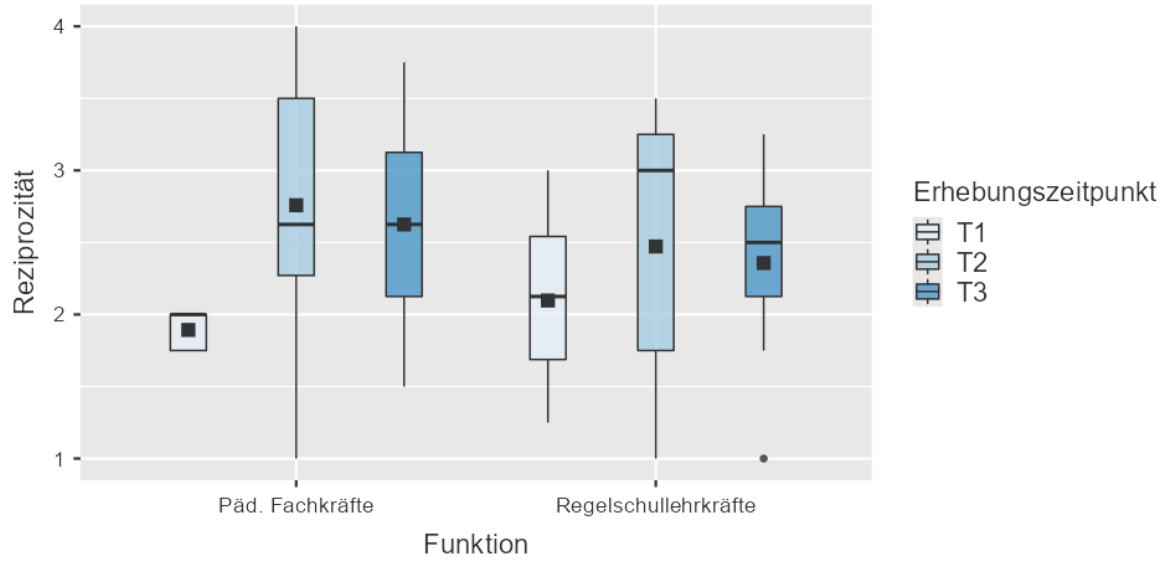


Abbildung 37: Reziprozität

Deprivatisierung

Tabelle 57: Anzahl, Mittelwert und Std.-abweichung der Deprivatisierung

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.85	0.49
	t2	6	2.33	1.37
	t3	5	1.60	1.14
Regelschullehrkräfte	t1	12	2.34	0.63
	t2	8	0.59	0.46
	t3	7	0.68	0.67

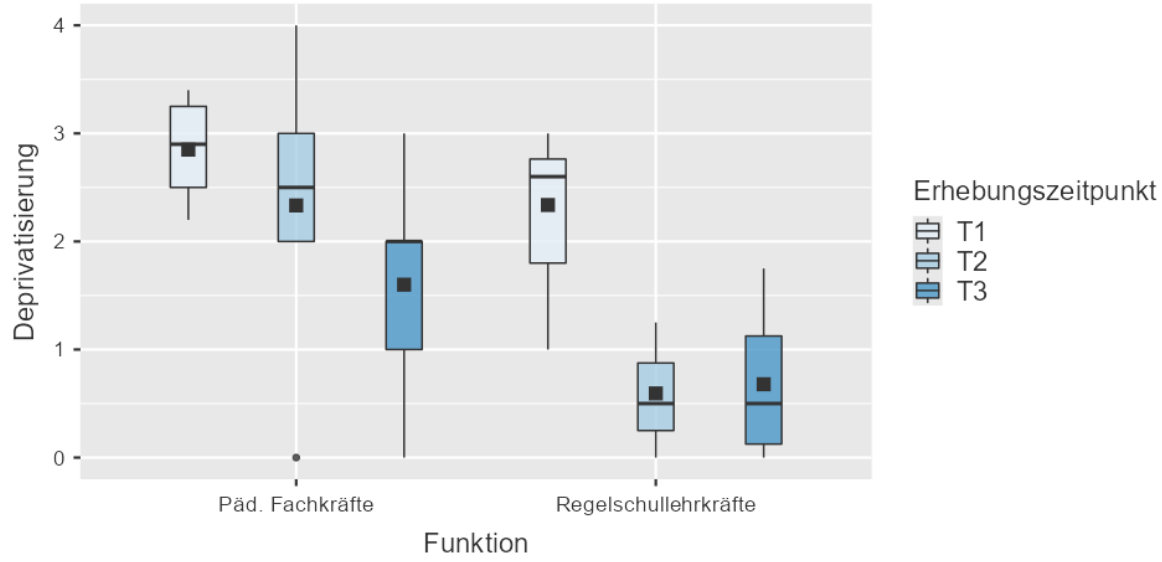


Abbildung 38: Depravitisierung

Aushalten von Meinungsverschiedenheiten

Tabelle 58: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des Aushaltens von Meinungsverschiedenheiten

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	7	2.12	0.37
	t2	8	2.83	0.99
	t3	6	2.50	0.91
Regelschullehrkräfte	t1	11	1.64	0.77
	t2	9	2.96	0.65
	t3	7	2.93	0.71

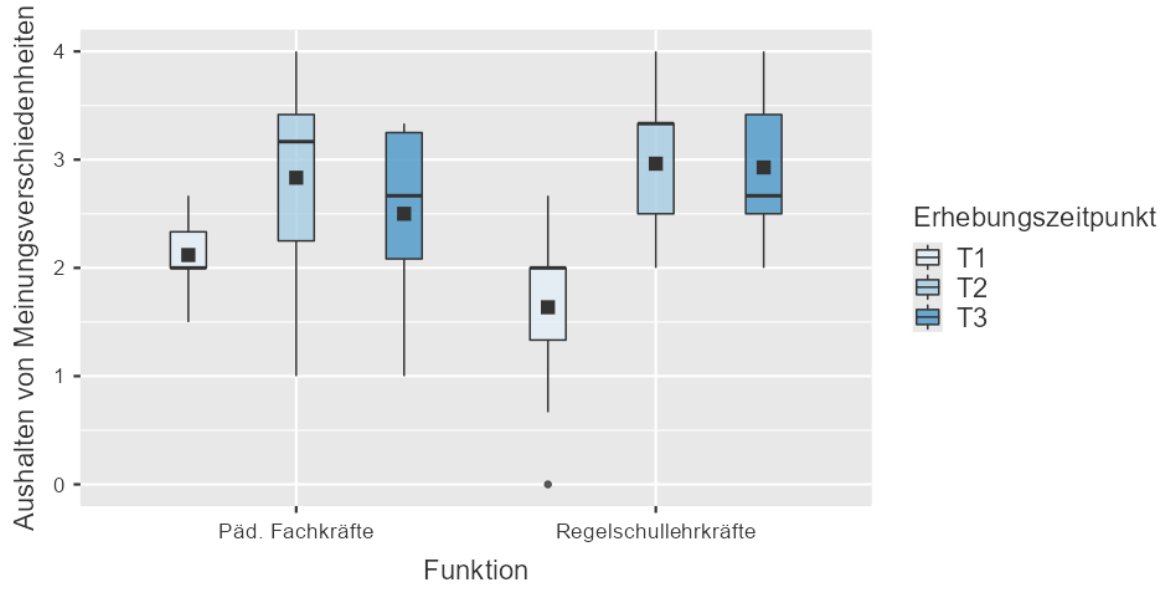


Abbildung 39: Aushalten von Meinungsverschiedenheiten

Iterative Überarbeitung

Tabelle 59: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der iterativen Überarbeitung

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	6	2.28	0.88
	t2	9	1.93	1.20
	t3	6	2.11	1.09
Regelschullehrkräfte	t1	10	2.47	0.70
	t2	9	2.37	0.79
	t3	7	2.19	0.54

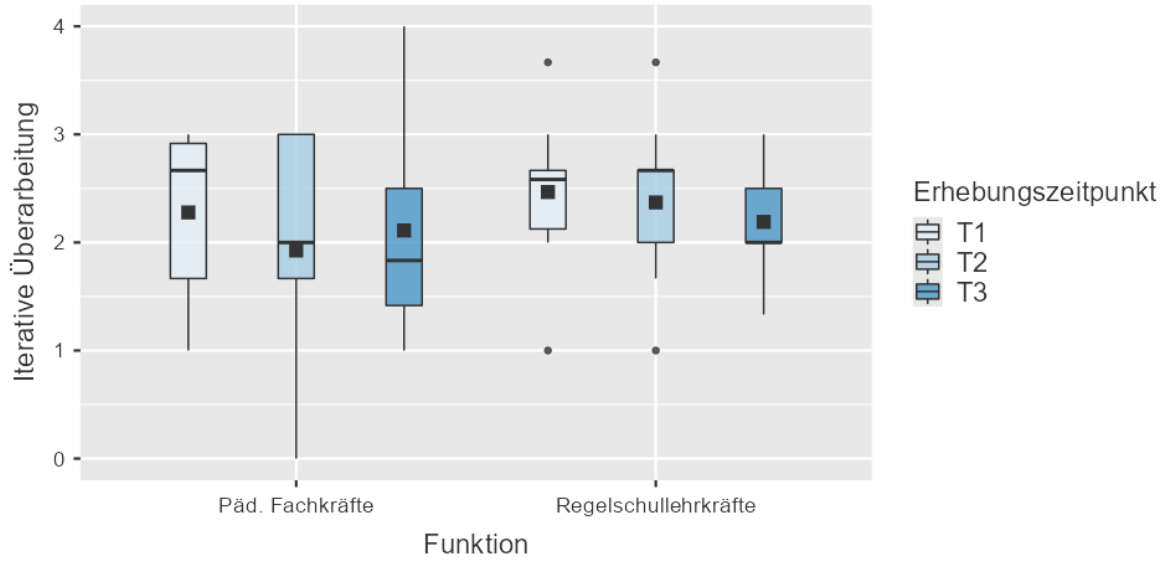


Abbildung 40: Iterative Überarbeitung

Ko-konstruktive Aushandlungen

Tabelle 60: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der konstruktiven Aushandlungen

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	7	2.00	0.82
	t2	9	2.28	1.15
	t3	6	1.94	1.60
Regelschullehrkräfte	t1	11	2.18	0.98
	t2	8	2.38	0.58
	t3	7	1.57	0.94

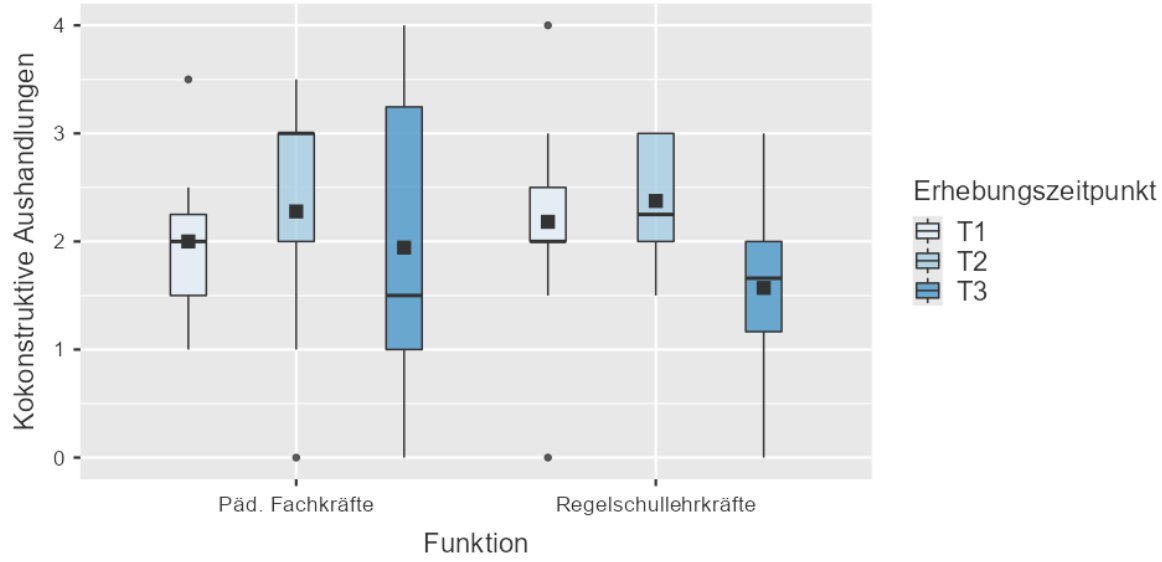


Abbildung 41: Konstruktive Aushandlungen

Ko-konstruktive Reflexion

Tabelle 61: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der ko-konstruktiven Reflexion

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	6	2.56	0.62
	t2	9	2.37	1.31
	t3	6	2.28	0.83
Regelschullehrkräfte	t1	10	2.57	1.10
	t2	9	2.41	0.68
	t3	7	1.90	0.71

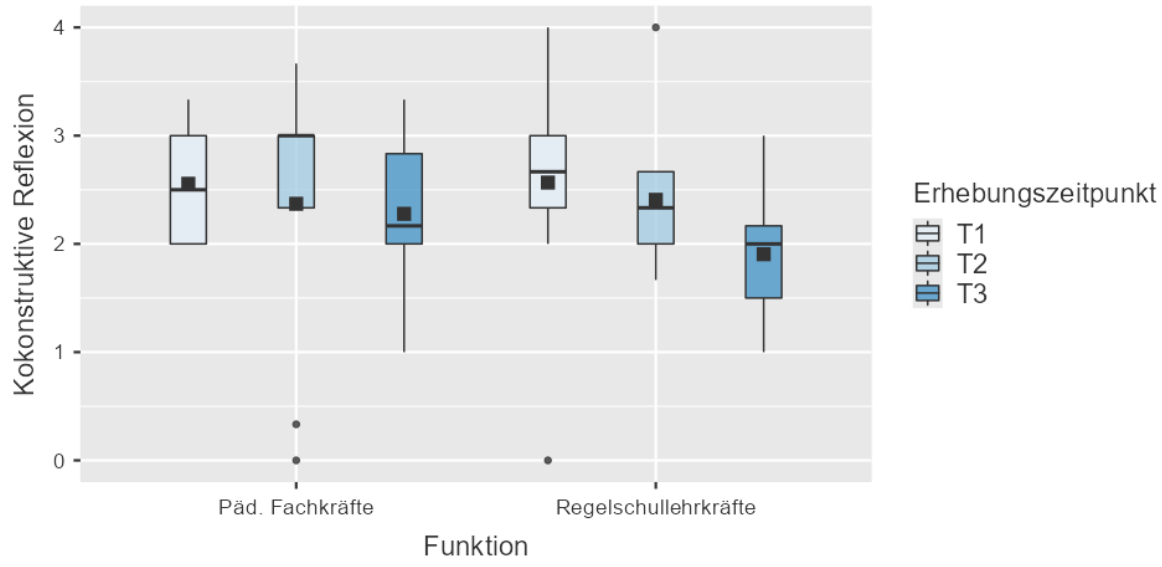


Abbildung 42: Ko-konstruktive Reflexion

Geteilte Kognitionen

Tabelle 62: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der geteilten Kognition

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	5	2.55	0.33
	t2	10	1.96	0.91
	t3	6	2.33	0.86
Regelschullehrkräfte	t1	11	2.27	1.15
	t2	9	2.47	0.59
	t3	7	2.21	0.55

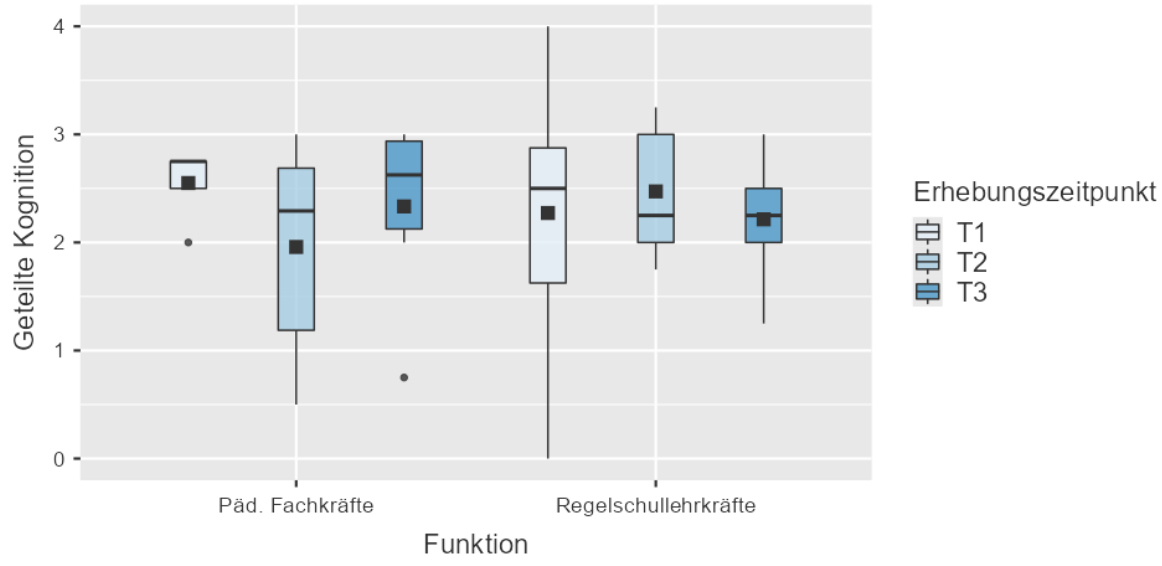


Abbildung 43: Geteilte Kognition

Gemeinsame Verantwortung

Tabelle 63: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der gemeinsamen Verantwortung

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Gemeinsame Verantwortung	Päd. Fachkräfte	t1	7	2.64	1.11
		t2	10	2.75	1.09
		t3	6	3.17	0.98
	Regelschullehrkräfte	t1	12	3.25	0.75
		t2	9	3.22	0.67
		t3	7	2.71	0.91

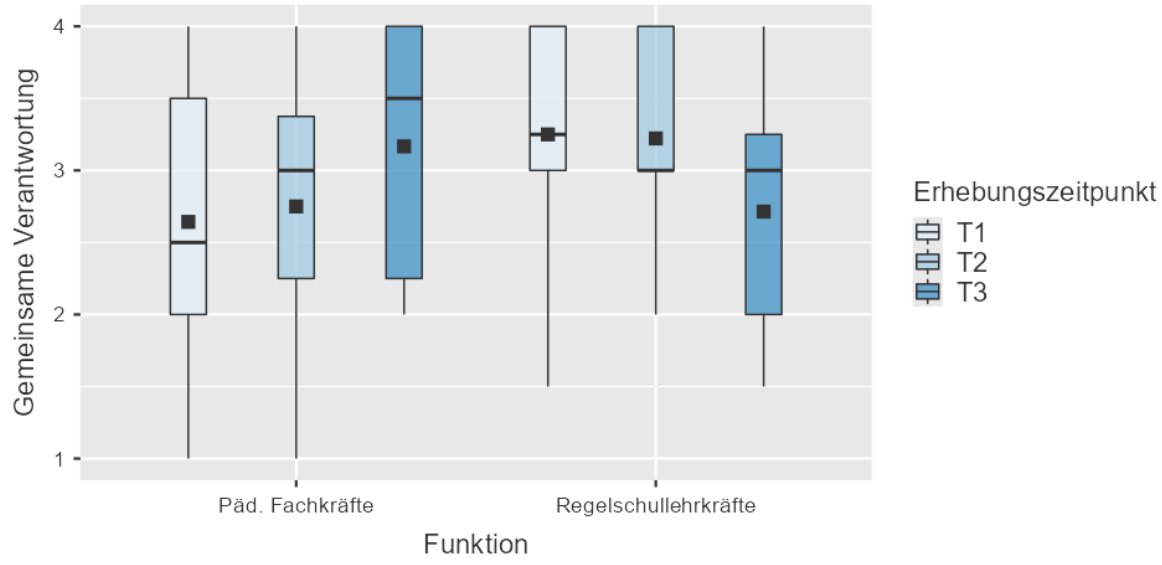


Abbildung 44: Gemeinsame Verantwortung

Inklusives Rollenverständnis

Tabelle 64: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des inklusiven Rollenverständnisses

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	7	2.00	0.50
	t2	0	NaN	NaN
	t3	6	2.00	0.71
Regelschullehrkräfte	t1	12	2.13	0.23
	t2	0	NaN	NaN
	t3	6	2.00	0.55

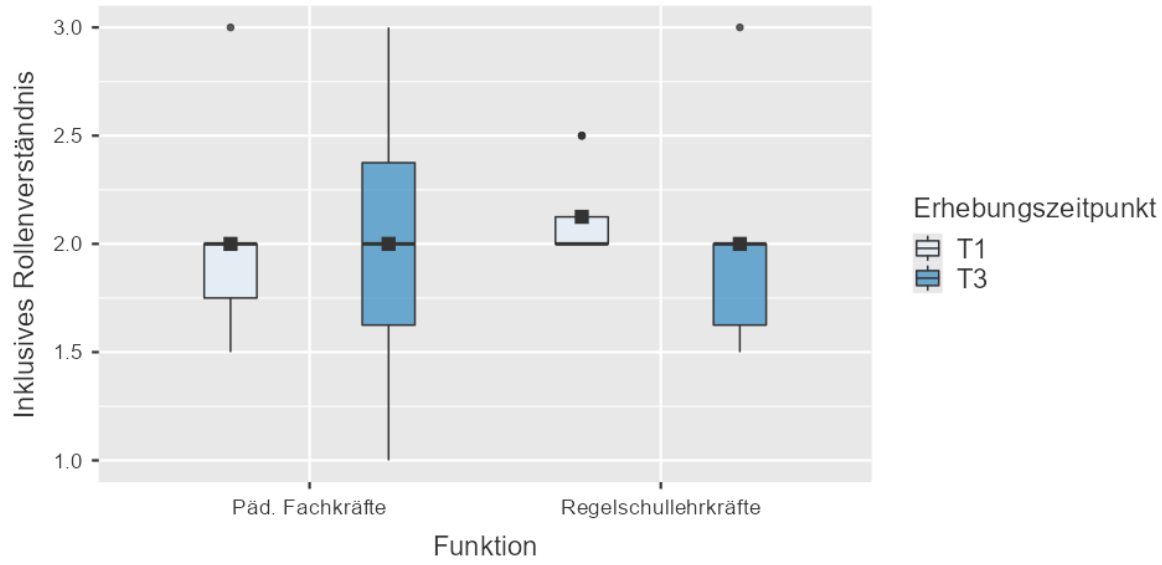


Abbildung 45: Inklusives Rollenverständnis

Adaptive Implementation

Tabelle 65: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der adaptiven Implementation der Intervention

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	7	2.86	0.63
	t2	10	2.75	0.65
	t3	7	2.33	0.98
Regelschullehrkräfte	t1	12	2.72	0.63
	t2	9	2.89	0.69
	t3	7	2.81	0.26

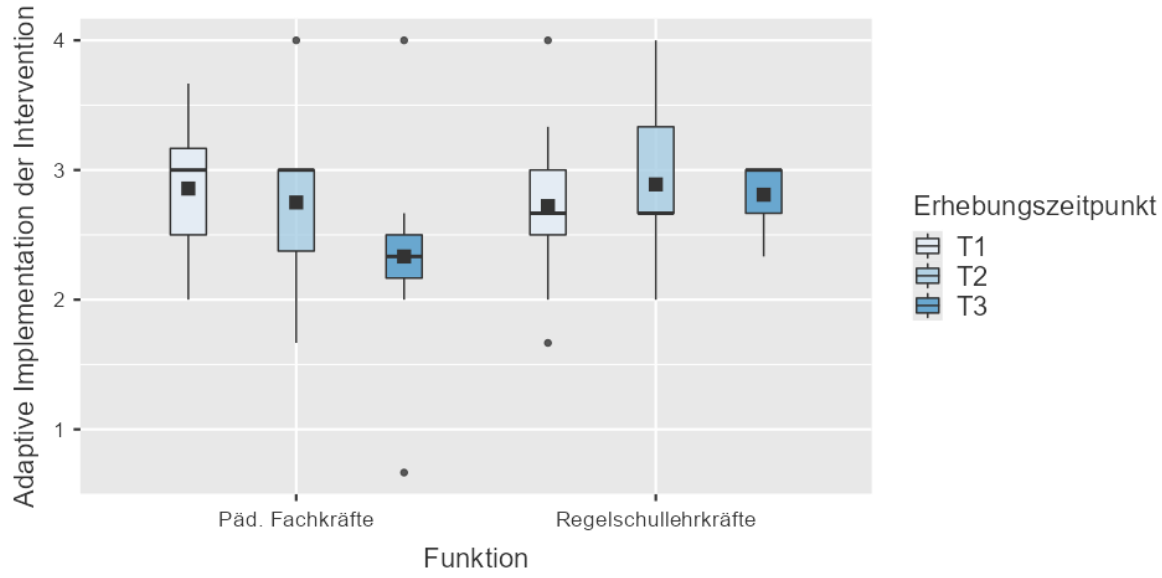


Abbildung 46: Adaptive Implementation der Intervention

Zeitliche Entlastung

Tabelle 66: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der zeitlichen Entlastung

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	5	1.90	1.31
	t2	10	2.25	0.68
	t3	7	1.96	0.54
Regelschullehrkräfte	t1	10	1.18	0.77
	t2	9	0.69	0.53
	t3	7	1.18	1.06

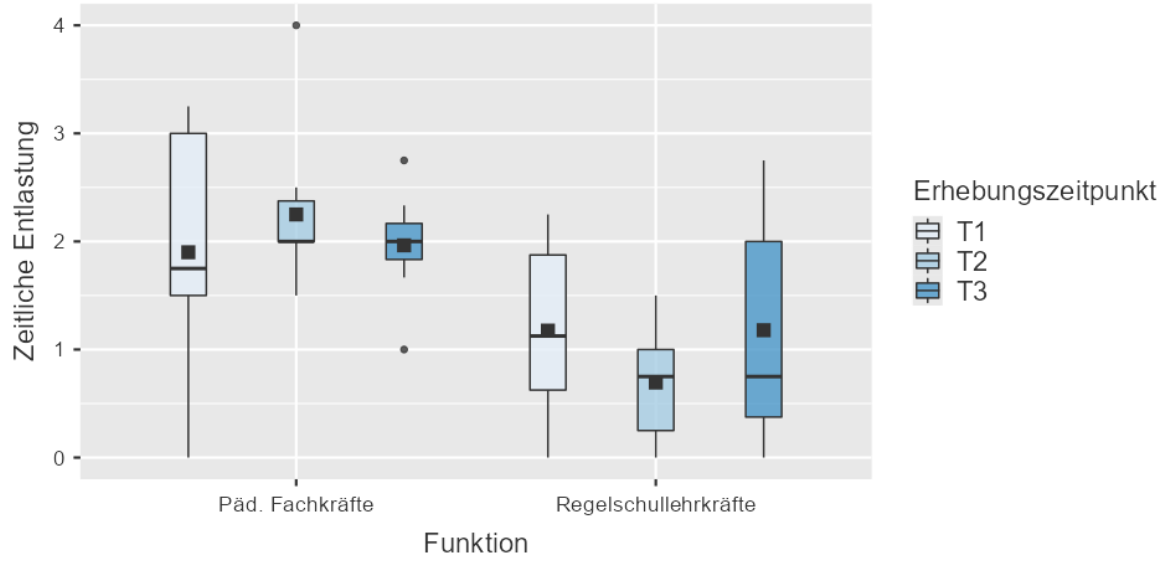


Abbildung 47: Zeitliche Entlastung

Emotionale Entlastung

Tabelle 67: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der emotionalen Entlastung

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	7	1.36	0.80
	t2	8	1.88	0.88
	t3	4	1.38	0.95
Regelschullehrkräfte	t1	12	1.46	0.84
	t2	7	2.00	0.71
	t3	7	1.71	0.76

Wirkung auf Kinder und Jugendliche

Tabelle 68: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Wirkung auf Kinder und Jugendliche

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	0	NaN	NaN
	t2	7	2.67	0.75
	t3	3	2.00	1.00
Regelschullehrkräfte	t1	0	NaN	NaN
	t2	9	2.11	0.71
	t3	7	2.14	0.47

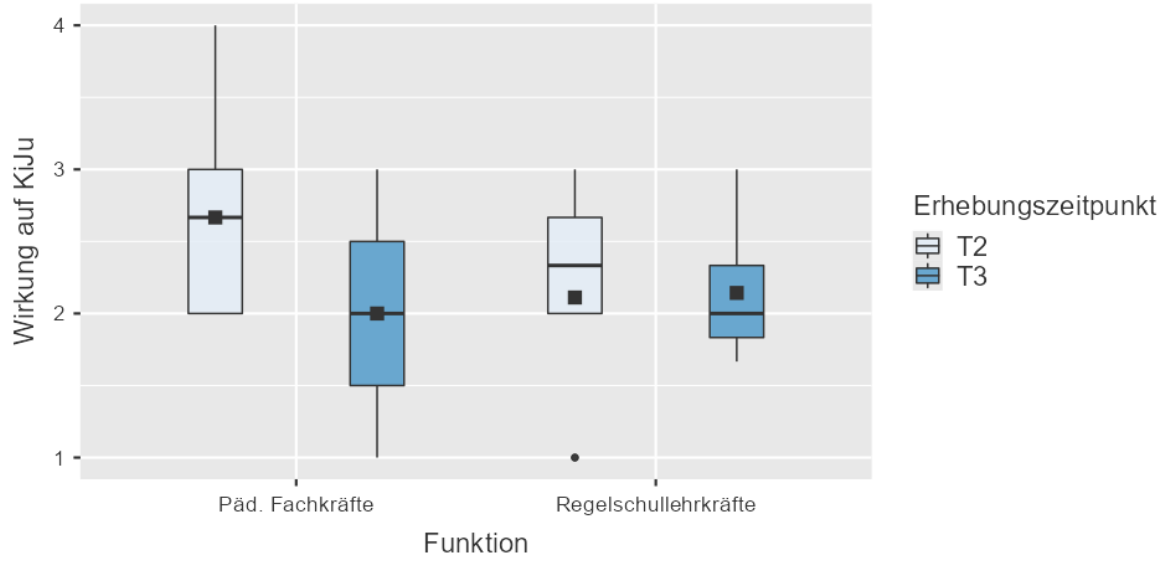


Abbildung 48: Wirkung auf Kinder und Jugendliche

Anhang 2.3 Inklusive Schulkultur

Im Sinne der Schulkultur (van Houtte, 2005; Urton et al., 2018) wurden die Einstellungen, pädagogischen Überzeugungen und Werte von Schulpersonal und Eltern bezüglich der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems erfasst. Dabei wurden alle relevanten Personengruppen hinsichtlich ihrer verhaltensleitenden, kognitiven und emotionalen Aspekte untersucht, die für die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems von Bedeutung sind. Die Fragen zu den pädagogischen Überzeugungen zielten darauf ab festzustellen, inwieweit die Befragten die Erreichung akademischer und sozialer Lernziele sowie die Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in einem inklusiven Umfeld als vergleichbar mit der Zielerreichung in einem Förderschulsetting einschätzen. Anhand der Werte wurde erfasst, welche Bedeutung den Aspekten Vielfalt, Unterstützung der Lernenden, Kooperation im Team und persönliche Weiterentwicklung beigemessen wird und ob sich diese Werte im Sinne eines Leitbildes auch auf Schulebene abbilden

lassen. Die jeweiligen Bereiche wurden auf einer Skala von trifft überhaupt nicht zu (0) bis zu trifft völlig zu (4) eingeschätzt.

Beispielfragen:

Einstellung:

Ich halte es für richtig, dass die Inklusion umgesetzt wird und alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam eine Schule besuchen.

Überzeugungen:

Bitte nehmen Sie zu folgenden Aussagen Stellung: Inklusive Schulen lassen sich meiner Meinung nach sehr gut so gestalten, . . .

… dass ein gutes soziales Miteinander aller Kinder und Jugendlicher in der Schule entsteht.

Werte:

Für mich ist ein extrem wichtiger Wert, dass Kinder und Jugendliche gemeinsam leben und lernen, unabhängig ihres Förderbedarfs, ihres kulturellen und religiösen Hintergrunds und ihrer sozialen Herkunft.

Leitbild:

An unserer Schule gelingt es sehr gut, dass Kinder und Jugendliche unabhängig ihres Förderbedarfs, ihres kulturellen und religiösen Hintergrunds und ihrer sozialen Herkunft gemeinsam leben und lernen.

Anhang 2.3.1 Ergebnisse der Lerche

Tabelle 69:Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der inklusiven Schulkultur Einstellungen, Überzeugungen, Werte und Leitbild

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Inklusive Schulkultur Einstellung	Erzieher*innen	t1	12	1.72	0.42
		t2	13	2.28	1.05
		t3	17	2.39	0.93
	Päd. Fachkräfte	t1	7	1.76	0.27
		t2	3	3.33	0.60
		t3	8	2.69	0.71
	Regelschullehrkräfte	t1	20	1.80	0.35
		t2	18	2.61	0.71
		t3	13	2.33	1.08
Inklusive Schulkultur Überzeugungen	Erzieher*innen	t1	12	2.27	0.63
		t2	15	1.87	0.96
		t3	14	1.86	0.61
	Päd. Fachkräfte	t1	7	2.64	0.57

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
		t2	3	2.70	0.31
		t3	8	2.51	0.87
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.34	0.70
		t2	15	2.61	0.66
		t3	13	2.43	0.53
Inklusive Schulkultur Werte	Erzieher*innen	t1	12	3.50	0.54
		t2	16	3.56	0.56
		t3	15	3.46	0.50
	Päd. Fachkräfte	t1	7	3.67	0.29
		t2	3	3.89	0.19
		t3	7	3.60	0.40
	Regelschullehrkräfte	t1	20	3.56	0.41
		t2	18	3.70	0.25
		t3	13	3.36	0.56
Inklusive Schulkultur Leitbild	Erzieher*innen	t1	12	3.08	0.46
		t2	14	2.88	0.86
		t3	15	2.72	0.43
	Päd. Fachkräfte	t1	7	3.12	0.49
		t2	3	2.83	0.50
		t3	7	2.83	0.51
	Regelschullehrkräfte	t1	20	3.17	0.45
		t2	18	3.11	0.41
		t3	13	2.62	0.65

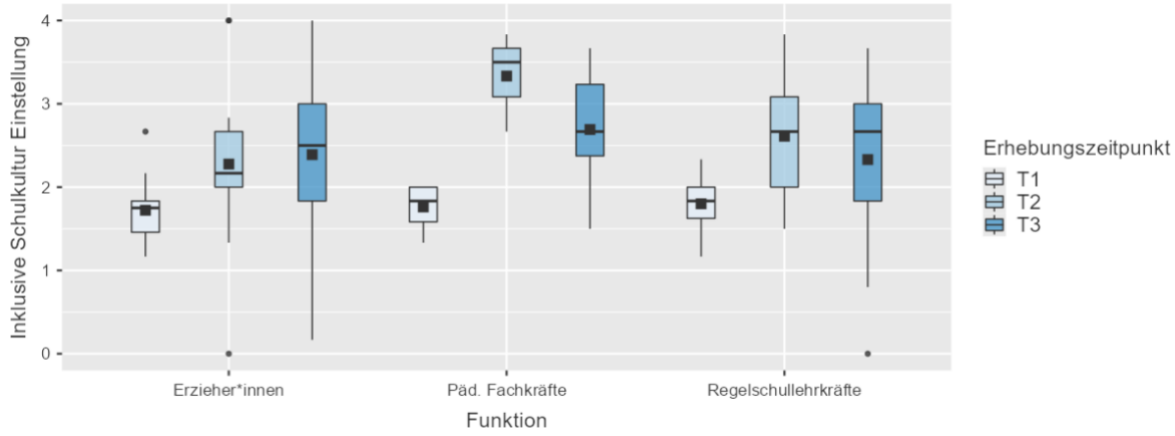


Abbildung 49: Inklusive Schulkultur Einstellungen

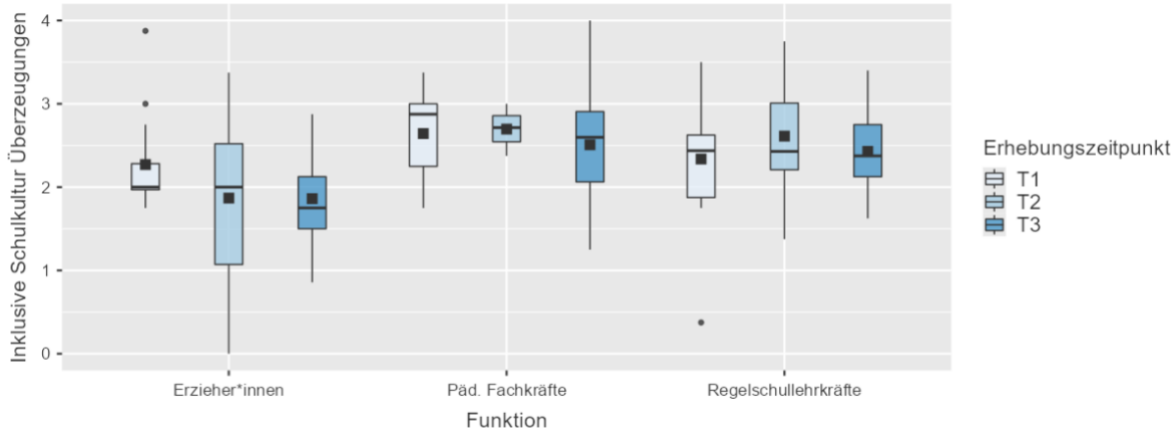


Abbildung 50: Inklusive Schulkultur Überzeugungen

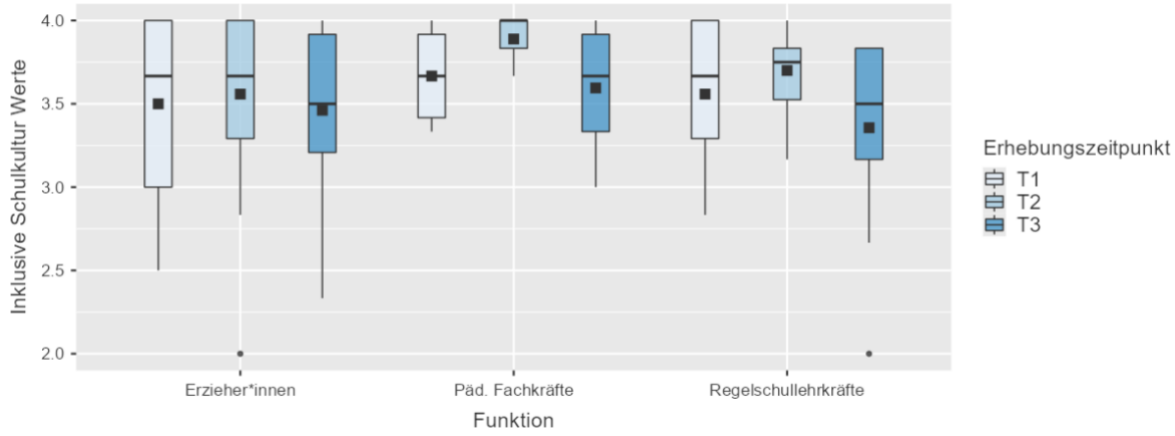


Abbildung 51: Inklusive Schulkultur Werte

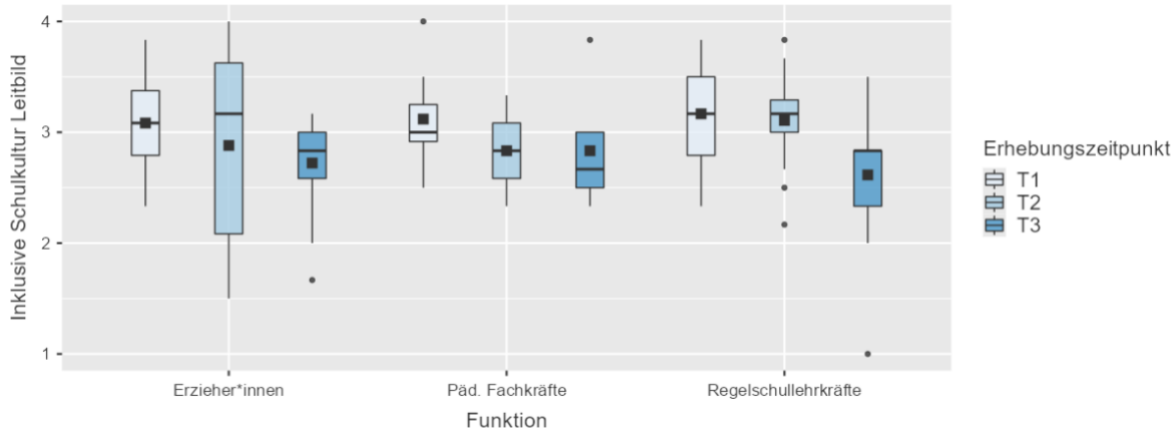


Abbildung 52: Inklusive Schulkultur Leitbild

Anhang 2.3.2 Ergebnisse der PUG

Tabelle 70: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der inklusiven Schulkultur Einstellungen, Überzeugungen, Werte und Leitbild

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Inklusive Schulkultur Einstellung	Päd. Fachkräfte	t1	8	3.27	0.54
		t2	9	3.24	0.53
		t3	5	3.10	0.51
	Regelschullehrkräfte	t1	10	2.55	0.40
		t2	9	2.48	0.49
		t3	8	2.77	0.37
Inklusive Schulkultur Überzeugungen	Päd. Fachkräfte	t1	9	2.83	0.91
		t2	9	2.97	0.71
		t3	5	2.45	0.33
	Regelschullehrkräfte	t1	10	2.11	0.67
		t2	9	2.26	0.82
		t3	8	2.38	0.87
Inklusive Schulkultur Werte	Päd. Fachkräfte	t1	9	3.70	0.40
		t2	9	3.83	0.18
		t3	6	3.53	0.36
	Regelschullehrkräfte	t1	11	3.62	0.29
		t2	9	3.74	0.24
		t3	8	3.60	0.44
Inklusive Schulkultur Leitbild	Päd. Fachkräfte	t1	8	2.38	0.29
		t2	9	2.15	0.65
		t3	5	2.17	0.51
	Regelschullehrkräfte	t1	10	2.52	0.53
		t2	9	2.65	0.45
		t3	8	2.58	0.41

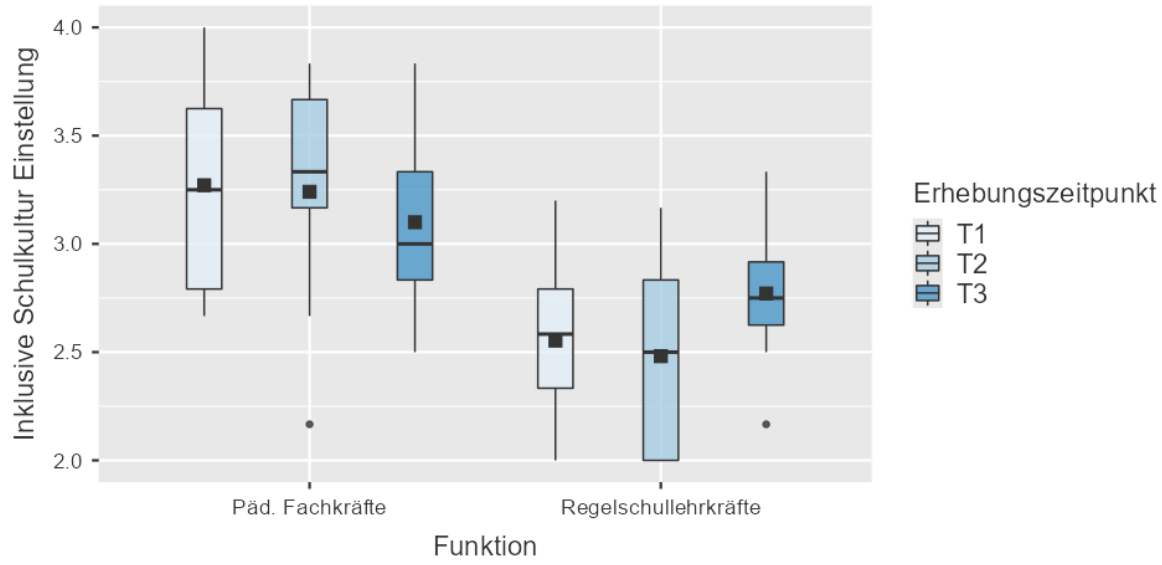


Abbildung 53: Inklusive Schulkultur Einstellungen

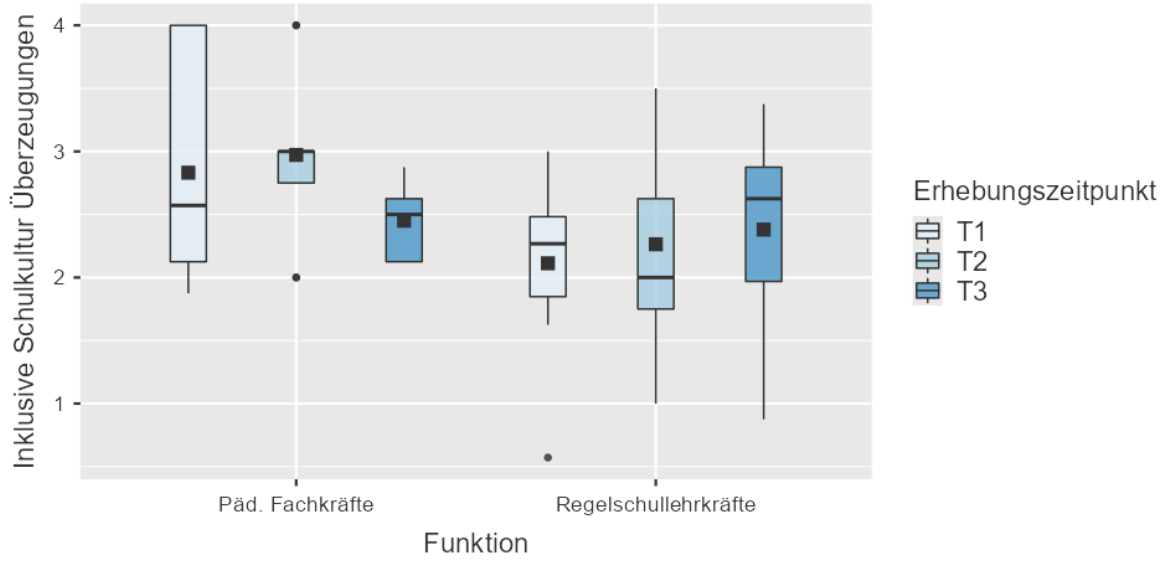


Abbildung 54: Inklusive Schulkultur Überzeugungen

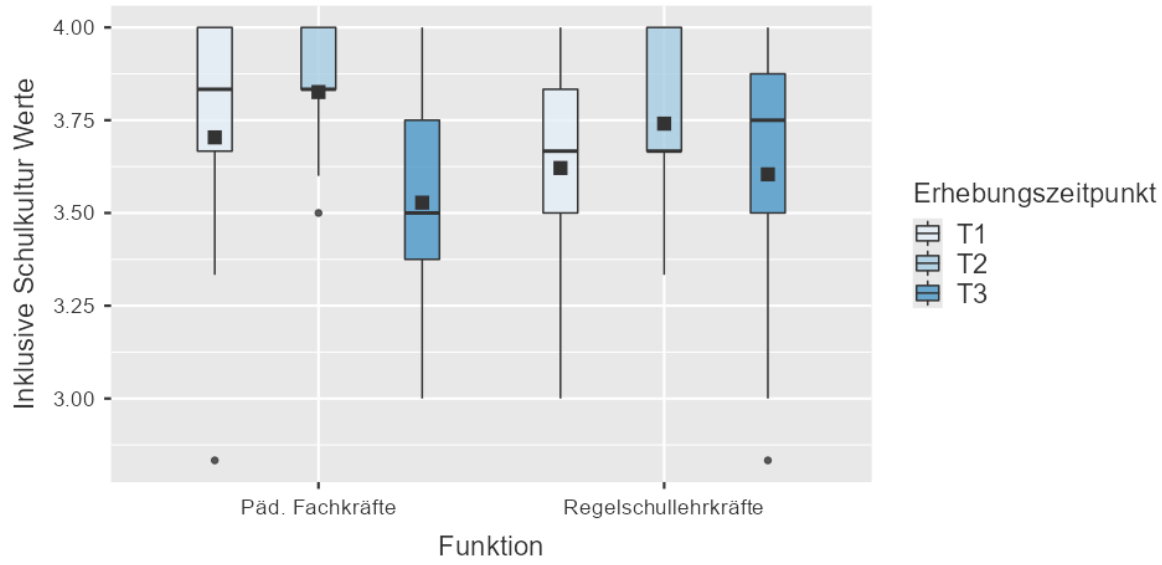


Abbildung 55: Inklusive Schulkultur Werte

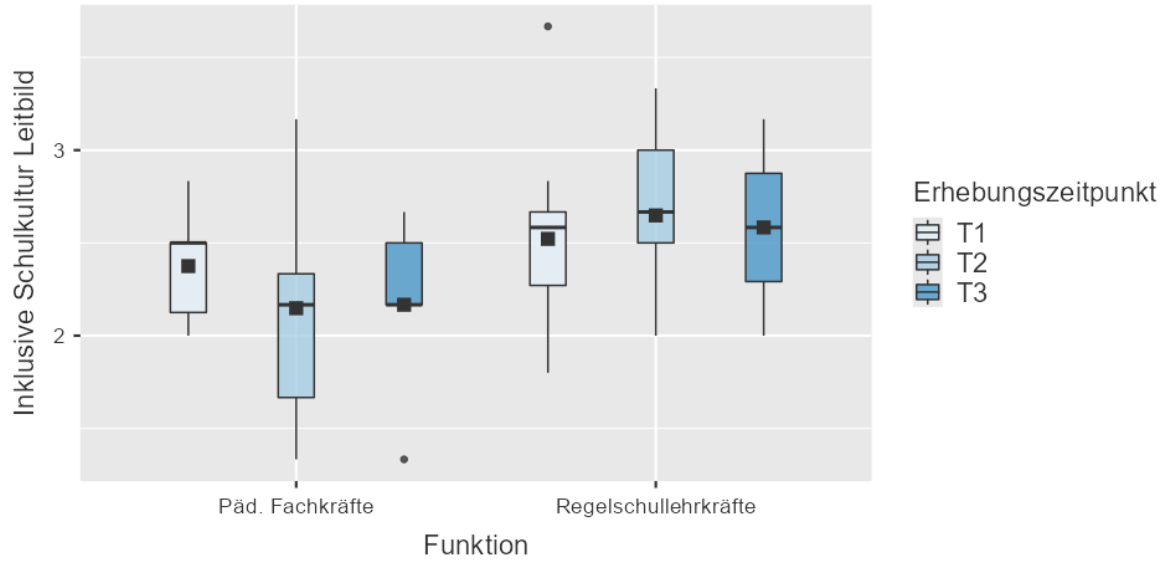


Abbildung 56: Inklusive Schulkultur Leitbild

Anhang 2.4 Handlungssicherheit (Wirksamkeitserleben)

Die Forschungsergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass die Einstellung zur Inklusion der Lehrkräfte im Zusammenhang mit deren Selbstwirksamkeitserleben steht (Urton et al., 2015). Dies ist dadurch bedingt, dass die Selbstwirksamkeitserwartung die Einschätzung der Fähigkeiten einer Person bezüglich der Bewältigung neuer oder herausfordernder Situationen umfasst (Bandura, 1997). Im Rahmen der Untersuchung wurde diese sowohl auf Individuumsebene (***individuelles Selbstwirksamkeitserleben***) als auch auf Teamebene (***kollektives Wirksamkeitserleben***) betrachtet. Das kollektive Wirksamkeitserleben der Fachkräfte der Schule wurde auch aus Sicht der Eltern bewertet.

Die Einschätzung erfolgte auf einer Skala von *trifft überhaupt nicht zu* (0) bis zu *trifft völlig zu* (4).

Beispielfragen:

Fachkräfte der Schule	***Erziehungsberechtigte***
Individuelles Selbstwirksamkeitserleben:	
Auch in schwierigen Situationen gelingt es mir, den Kindern und Jugendlichen soziale Kompetenzen und Umgangsformen zu vermitteln.	
Kollektives Wirksamkeitserleben:	
Ich bin überzeugt davon, dass wir an unserer Schule, die die Kinder und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung unterstützen können.	*Mein Kind erhält die Unterstützung beim Finden von Freunden, die es braucht.*

Anhang 2.4.1 Ergebnisse der Lerche

Tabelle 71: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des Wirksamkeitserlebens individuell

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	12	2.65	0.68
	t2	14	2.98	0.70
	t3	20	2.94	0.69
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.98	0.56
	t2	3	3.28	0.19
	t3	8	2.93	0.60
Regelschullehrkräfte	t1	20	2.27	0.56
	t2	19	2.58	0.34
	t3	14	2.37	0.46

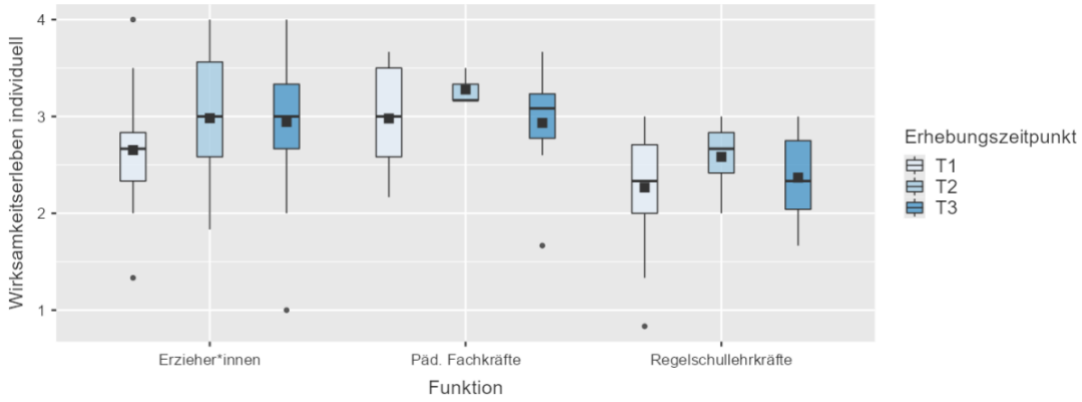


Abbildung 57: Wirksamkeitserleben individuell

Tabelle 72: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des Wirksamkeitserlebens kollektiv

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	12	2.83	0.70
	t2	16	2.39	1.14
	t3	18	2.59	0.57
Erziehungsberechtigte	t1	0	0	0
	t2	18	4.26	0.78
	t3	39	2.89	0.98
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.94	0.50
	t2	3	2.80	0.35
	t3	8	2.46	0.49
Regelschullehrkräfte	t1	20	2.48	0.59
	t2	19	2.86	0.48
	t3	15	2.48	0.68

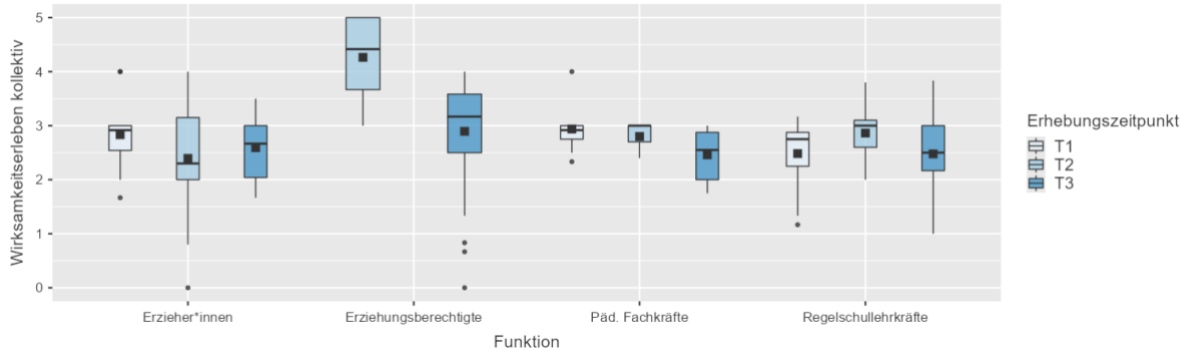


Abbildung 58: Wirksamkeitserleben kollektiv

Anhang 2.4.2 Ergebnisse der PUG

Tabelle 73: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des Wirksamkeitserlebens

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Wirksamkeitserleben individuell	Erziehungsberechtigte	t1	0	NaN	NaN
		t2	0	NaN	NaN
		t3	0	NaN	NaN
	Päd. Fachkräfte	t1	8	2.75	0.76
		t2	10	2.38	0.46
		t3	6	2.60	0.47
	Regelschullehrkräfte	t1	12	2.40	0.63
		t2	9	2.52	0.47
		t3	8	2.41	0.63
Wirksamkeitserleben kollektiv	Erziehungsberechtigte	t1	0	NaN	NaN
		t2	18	3.34	1.04
		t3	31	1.87	0.91
	Päd. Fachkräfte	t1	7	2.05	0.37
		t2	9	1.92	0.86
		t3	7	2.01	0.76
	Regelschullehrkräfte	t1	12	2.24	0.80
		t2	9	2.00	0.68
		t3	8	2.13	0.51

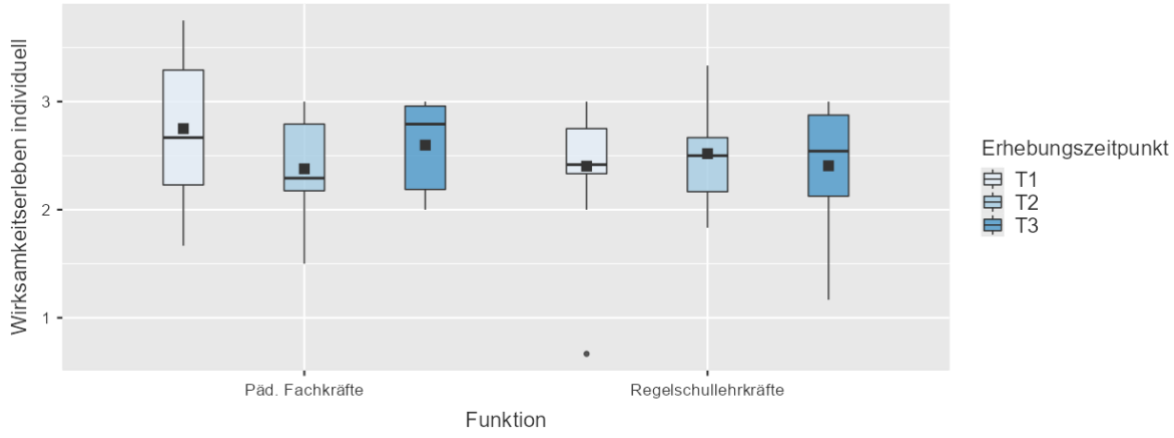


Abbildung 59: Wirksamkeitserleben individuell

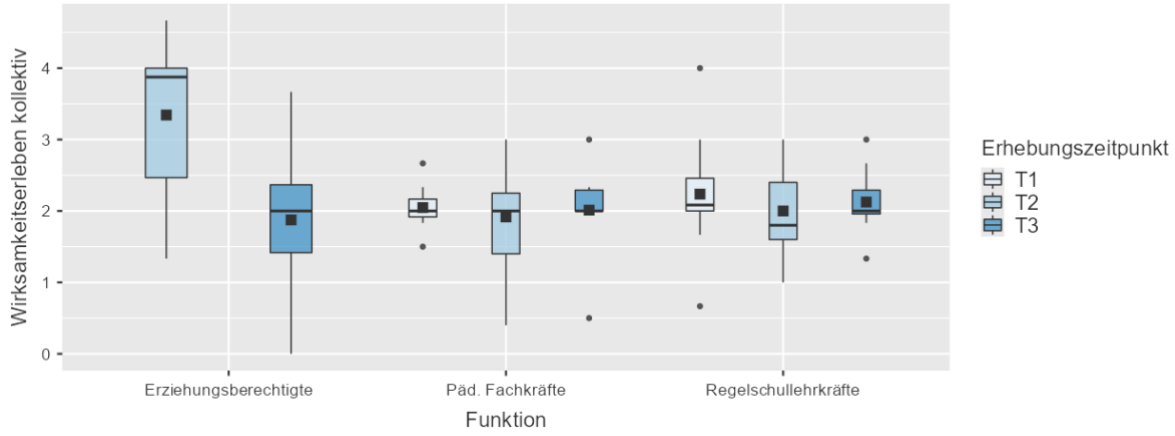


Abbildung 60: Wirksamkeitserleben kollektiv

Anhang 2.5 Inklusionsspezifisches Selbstwirksamkeitserleben

Weiterhin wurde das ***inklusionsspezifische Selbstwirksamkeitserleben*** (Wilbert et al., 2016) der pädagogischen Fachkräfte differenziert nach den Bereichen, die für Inklusion eine besondere Zentralität besitzen, erhoben. So wurde erfasst, inwiefern sich die pädagogischen Fachkräfte in der Lage fühlen, Lernstörungen, emotional-soziale Probleme sowie Verhaltensprobleme zu ***diagnostizieren*** und Kinder und Jugendliche mit diesen zu ***fördern*** sowie Kinder und Jugendliche, Erziehungsberechtigte und Kolleg*innen zu ***beraten***.

Die jeweiligen Bereiche wurden auf einer Skala von *trifft überhaupt nicht zu* (0) bis zu *trifft völlig zu* (4) eingeschätzt.

Beispielfrage:

***Inklusionsspezifisches Selbstwirksamkeitserleben*:**

Es gelingt mir Kinder und Jugendliche mit einer Störung der emotionalen Entwicklung in diesem Bereich zu fördern.

Anhang 2.5.1 Ergebnisse der Lerche

Tabelle 74: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit Förderung, Diagnostik und Beratung

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Förderung	Erzieher*innen	t1	12	2.31	0.69
		t2	12	2.43	0.68
		t3	15	2.64	0.74
	Päd. Fachkräfte	t1	7	2.70	0.95
		t2	3	2.85	0.56
		t3	7	3.17	0.77
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.10	0.38
		t2	19	2.53	0.42
		t3	15	2.39	0.47
Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Diagnostik	Erzieher*innen	t1	12	2.11	0.84
		t2	12	2.46	0.80
		t3	15	2.77	0.76
	Päd. Fachkräfte	t1	7	2.57	1.07
		t2	3	3.50	0.50
		t3	7	3.02	0.49
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.43	0.61
		t2	19	2.59	0.43
		t3	15	2.38	0.67
Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Beratung	Erzieher*innen	t1	12	2.25	0.79
		t2	11	2.37	0.92
		t3	13	2.48	0.57
	Päd. Fachkräfte	t1	7	2.98	0.72
		t2	2	2.50	0.28
		t3	7	2.68	0.94
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.43	0.43
		t2	17	2.59	0.70
		t3	14	2.48	0.65

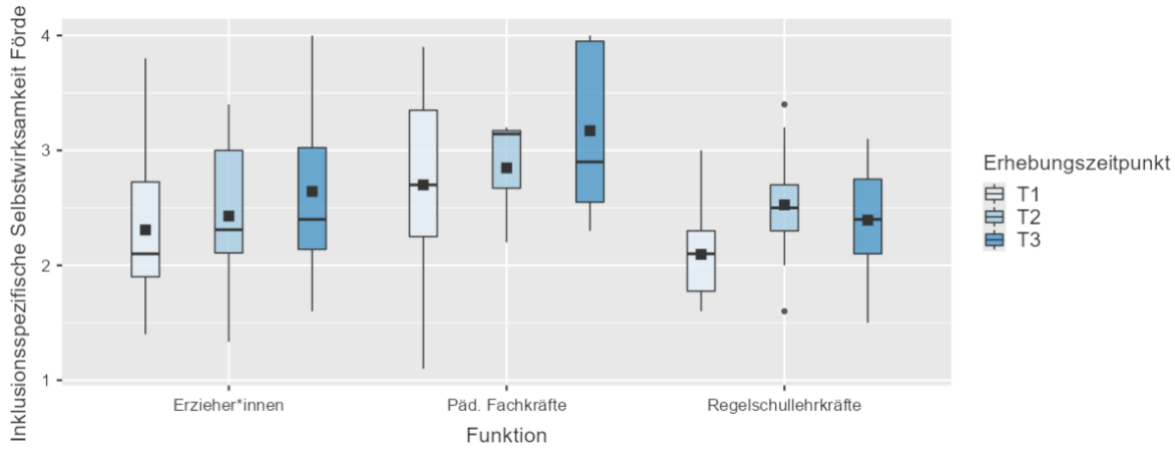


Abbildung 61*: Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Förderung*

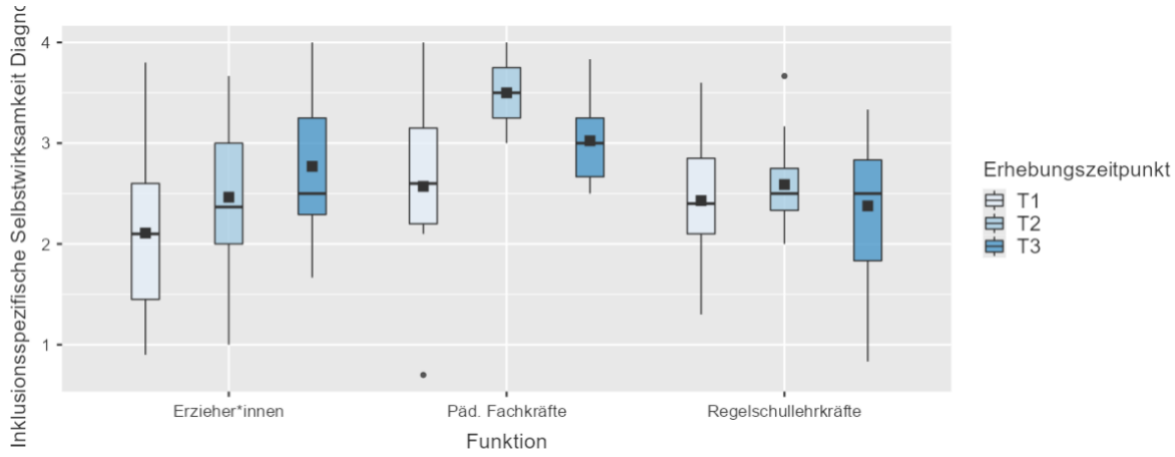


Abbildung 62: Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Diagnostik

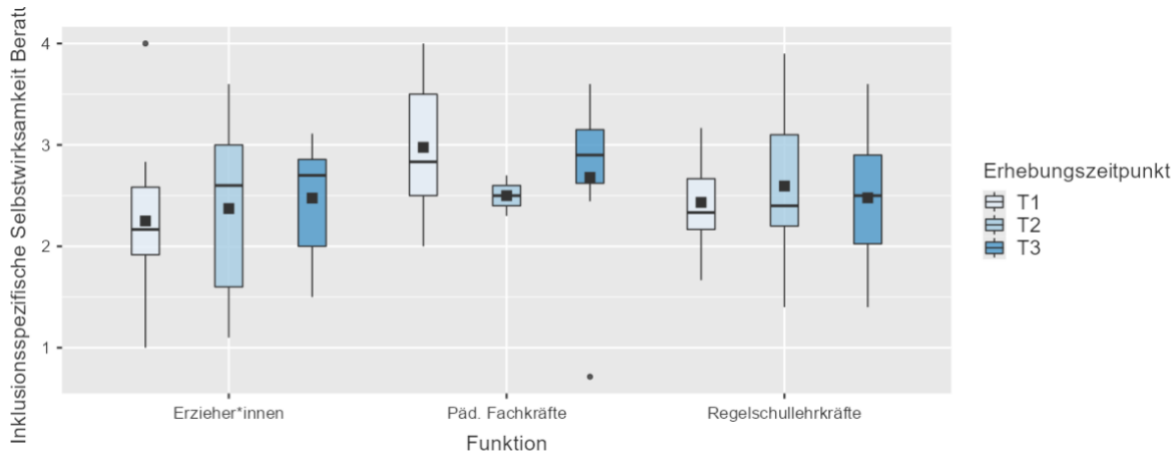


Abbildung 63: Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Beratung

Anhang 2.5.2 Ergebnisse der PUG

Tabelle 75: Anzahl N, Mittelwert und Std.-abw. der inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeit Förderung, Diagnostik und Beratung

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Förderung	Päd. Fachkräfte	t1	8	2.76	0.51
		t2	9	2.03	0.52
		t3	7	2.57	0.74
	Regelschullehrkräfte	t1	9	2.13	0.39
		t2	9	2.03	0.33
		t3	8	2.22	0.55
Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Diagnostik	Päd. Fachkräfte	t1	8	2.82	0.84
		t2	9	2.94	0.72
		t3	7	3.00	0.75
	Regelschullehrkräfte	t1	9	2.86	0.56
		t2	9	2.56	0.51
		t3	8	2.65	0.44
Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Beratung	Päd. Fachkräfte	t1	8	3.15	0.68
		t2	8	2.39	1.03
		t3	6	2.78	1.01
	Regelschullehrkräfte	t1	9	2.44	0.56
		t2	9	2.42	0.47
		t3	8	2.44	0.64

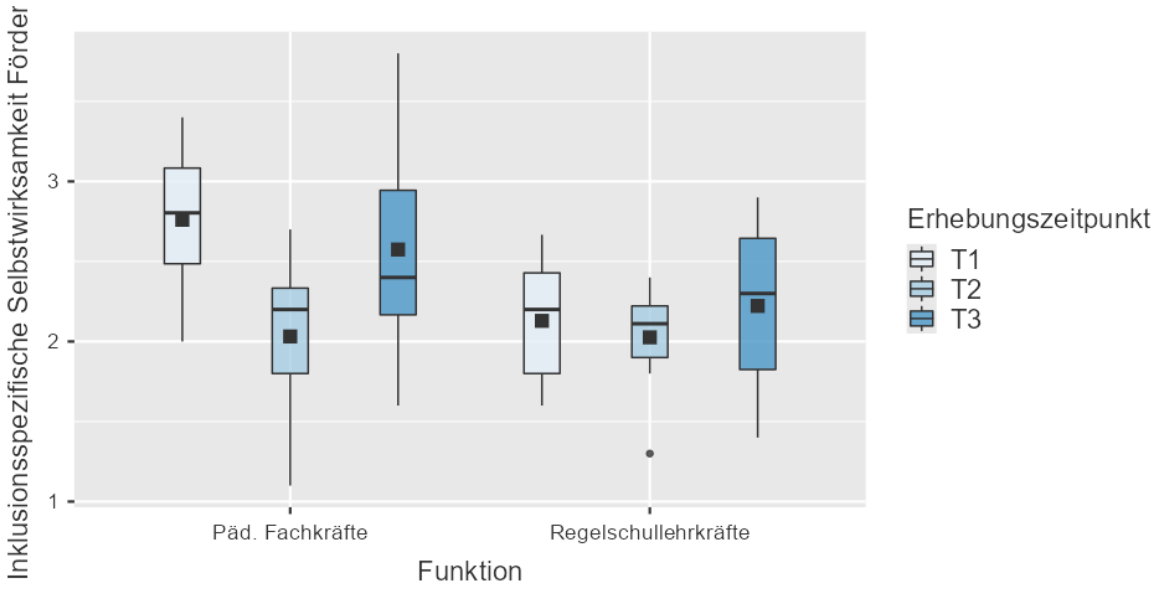


Abbildung 64: Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Förderung

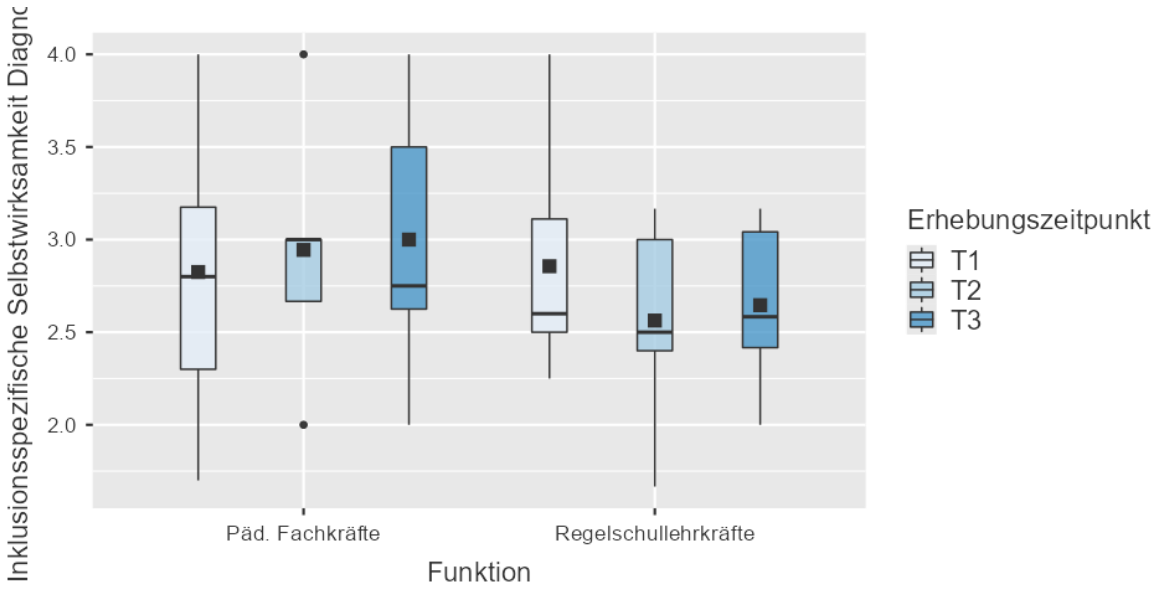


Abbildung 65: Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Diagnostik

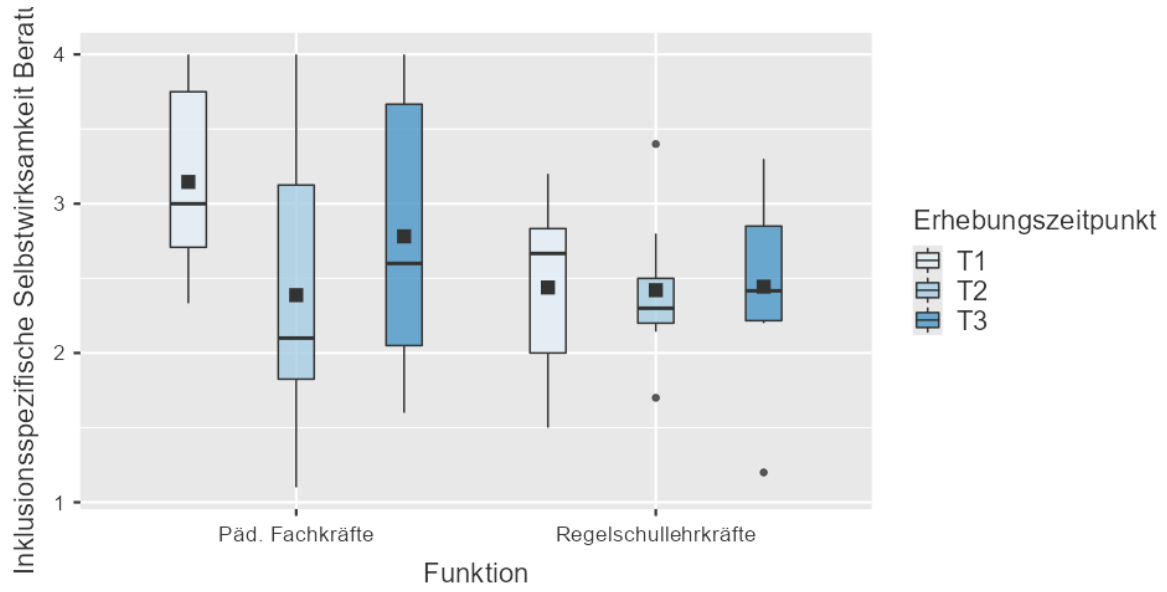


Abbildung 66: Inklusionsspezifische Selbstwirksamkeit Beratung

Anhang 2.6 Rollenverständnis der Professionen

Zusätzlich zur Erhebung des inklusiven Wirksamkeitserlebens wurde auch das ***Rollenverständnis*** der Fachkräfte der Schule in den Bereichen ***Diagnostik***, ***Förderung, Klima*** und ***Beratung*** erhoben. Diese Fragestellungen dienen dazu, zu ermitteln, welchen Aufgabenfeldern von den Fachkräften der Schule eine niedrige bzw. hohe Priorität beigemessen wurden.

Die jeweiligen Bereiche wurden auf einer Skala von *keine Priorität* (0) bis *sehr hohe Priorität* (4) eingeschätzt.

Beispielfrage:

Rollenverständnis

Welche Aufgaben sind Ihnen in Ihrer beruflichen Rolle wichtig? Bitte geben Sie an, welche Priorität die folgenden Tätigkeiten für Sie haben:

Förderung der emotional-sozialen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen.

Anhang 2.6.1 Ergebnisse der Lerche

Tabelle 76: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des Rollenverständnisses Diagnostik, Förderung, Klima und Beratung

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Rollenverständnis Diagnostik	Erzieher*innen	t1	14	2.64	0.89
		t2	13	2.96	0.88
		t3	15	2.60	0.63
	Päd. Fachkräfte	t1	8	2.50	1.28
		t2	2	3.00	1.41
		t3	7	3.29	0.64
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.88	0.92
		t2	18	2.31	1.26
		t3	12	2.67	0.58
Rollenverständnis Förderung	Erzieher*innen	t1	14	3.16	0.64
		t2	13	3.29	0.52
		t3	16	2.94	0.54
	Päd. Fachkräfte	t1	8	3.22	0.70
		t2	3	3.67	0.58
		t3	8	3.41	0.57
	Regelschullehrkräfte	t1	20	3.23	0.52
		t2	19	3.49	0.52
		t3	14	3.21	0.45
Rollenverständnis Klima	Erzieher*innen	t1	14	3.29	0.70
		t2	12	3.50	0.48
		t3	15	3.33	0.70
	Päd. Fachkräfte	t1	8	3.69	0.46
		t2	3	3.00	1.00
		t3	8	3.50	0.60
	Regelschullehrkräfte	t1	20	3.80	0.38
		t2	19	3.79	0.42
		t3	15	3.77	0.37
Rollenverständnis Beratung	Erzieher*innen	t1	14	2.93	0.84
		t2	13	3.13	0.74
		t3	15	2.78	0.76
	Päd. Fachkräfte	t1	8	3.38	0.60
		t2	3	3.78	0.19
		t3	8	3.13	0.87
	Regelschullehrkräfte	t1	20	3.15	0.56
		t2	19	3.07	0.54
		t3	13	2.56	0.76

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.

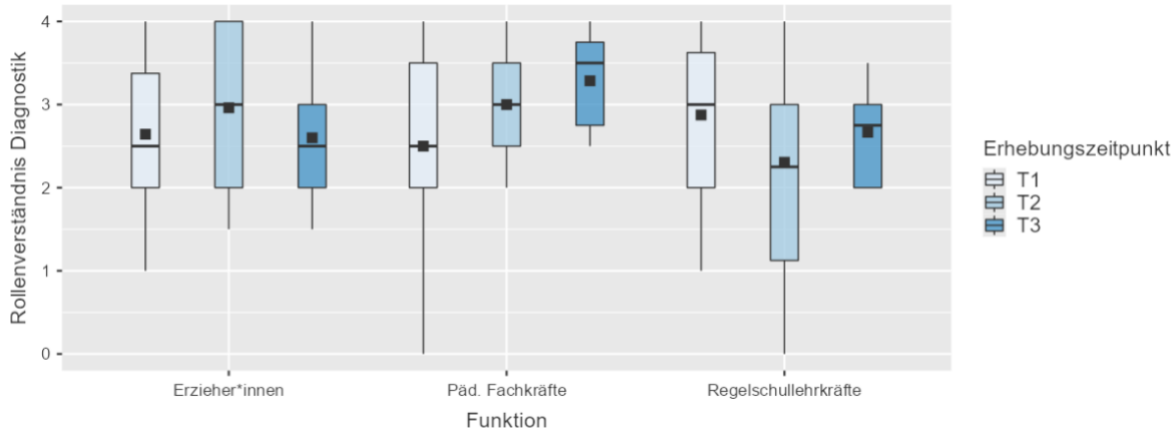


Abbildung 67: Rollenverständnis Diagnostik

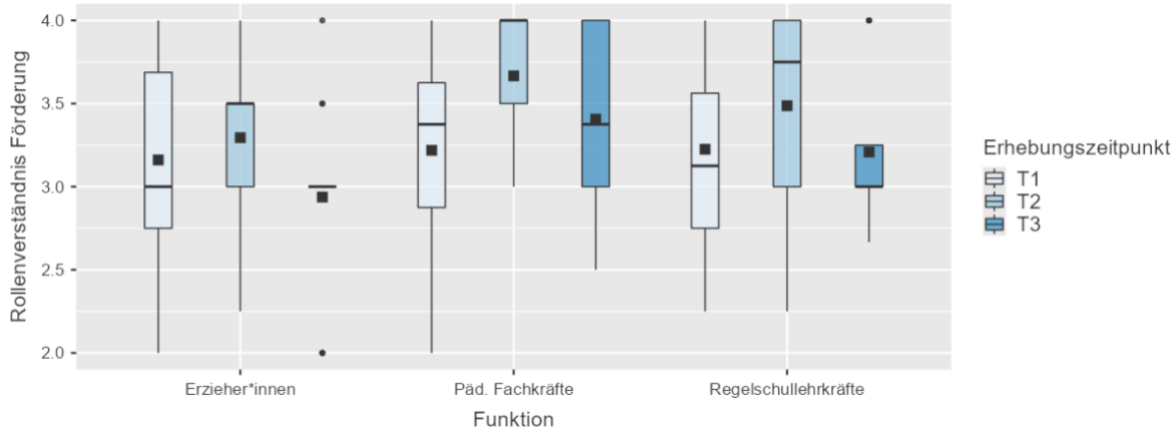


Abbildung 68: Rollenverständnis Förderung

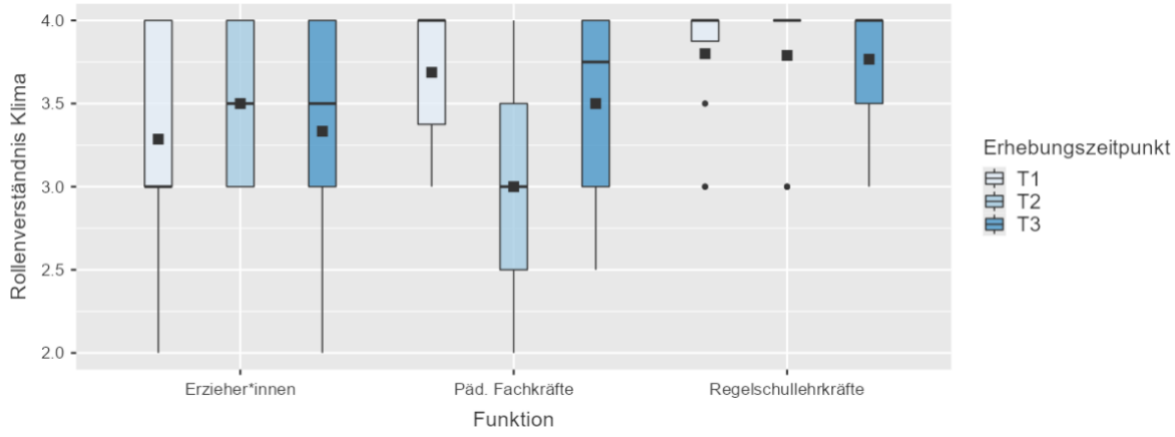


Abbildung 69: Rollenverständnis Klima

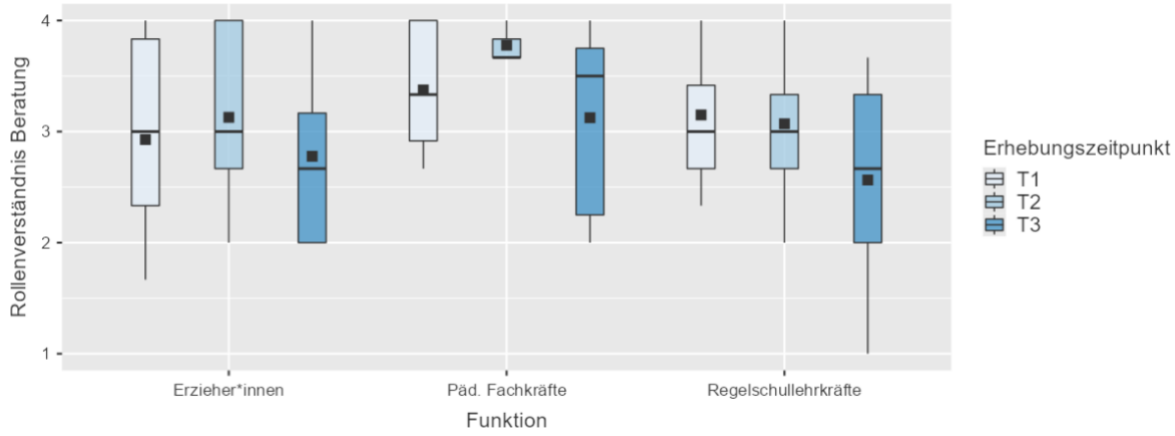


Abbildung 70: Rollenverständnis Beratung

Anhang 2.6.2 Ergebnisse der PUG

Tabelle 77: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. des Rollenverständnisses Diagnostik, Förderung, Klima und Beratung

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Rollenverständnis Diagnostik	Päd. Fachkräfte	t1	9	2.78	0.79
		t2	8	2.50	1.07
		t3	5	2.20	1.30
	Regelschullehrkräfte	t1	13	2.19	0.80
		t2	9	2.17	0.87
		t3	8	2.38	0.64
Rollenverständnis Förderung	Päd. Fachkräfte	t1	8	2.75	0.48
		t2	10	3.27	0.48
		t3	6	2.96	0.60
	Regelschullehrkräfte	t1	13	3.00	0.53
		t2	9	2.92	0.53
		t3	8	3.19	0.29
Rollenverständnis Klima	Päd. Fachkräfte	t1	8	3.63	0.52
		t2	10	3.60	0.39
		t3	7	3.43	0.45
	Regelschullehrkräfte	t1	13	3.62	0.42
		t2	9	3.39	0.49
		t3	8	3.63	0.44
Rollenverständnis Beratung	Päd. Fachkräfte	t1	9	3.19	0.50
		t2	10	3.63	0.51
		t3	7	3.33	0.58
	Regelschullehrkräfte	t1	13	2.44	0.63
		t2	9	2.30	0.54
		t3	8	2.92	0.77

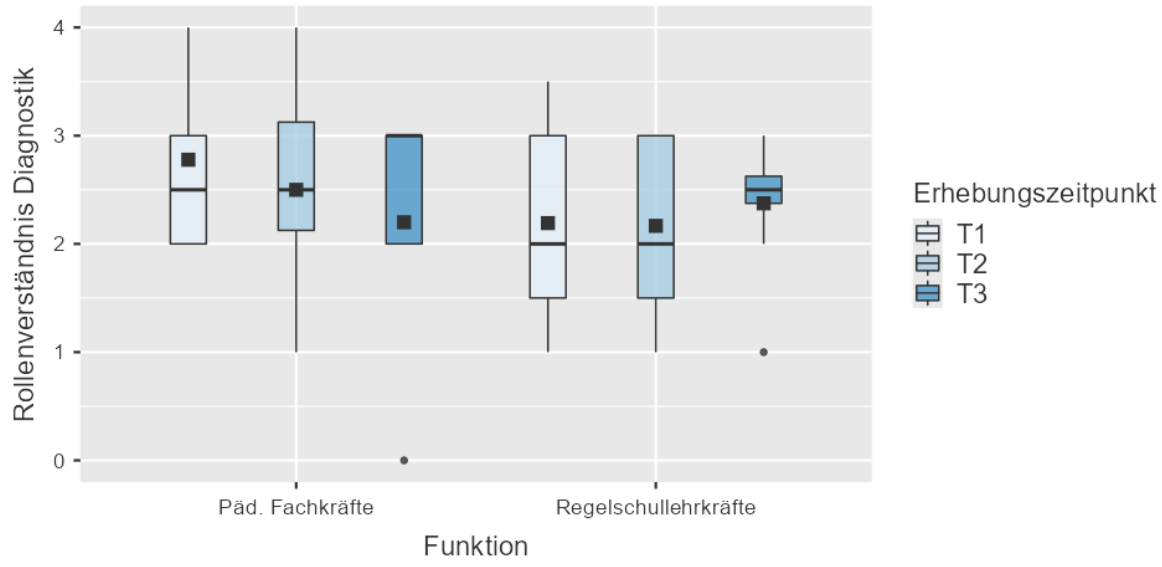


Abbildung 71: Rollenverständnis Diagnostik

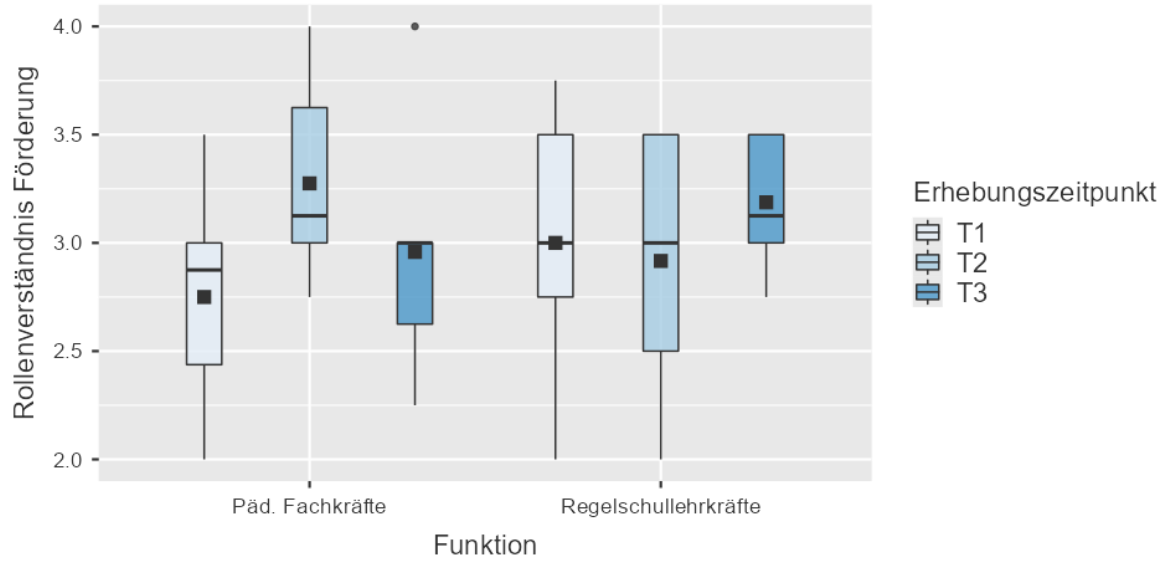


Abbildung 72: Rollenverständnis Förderung

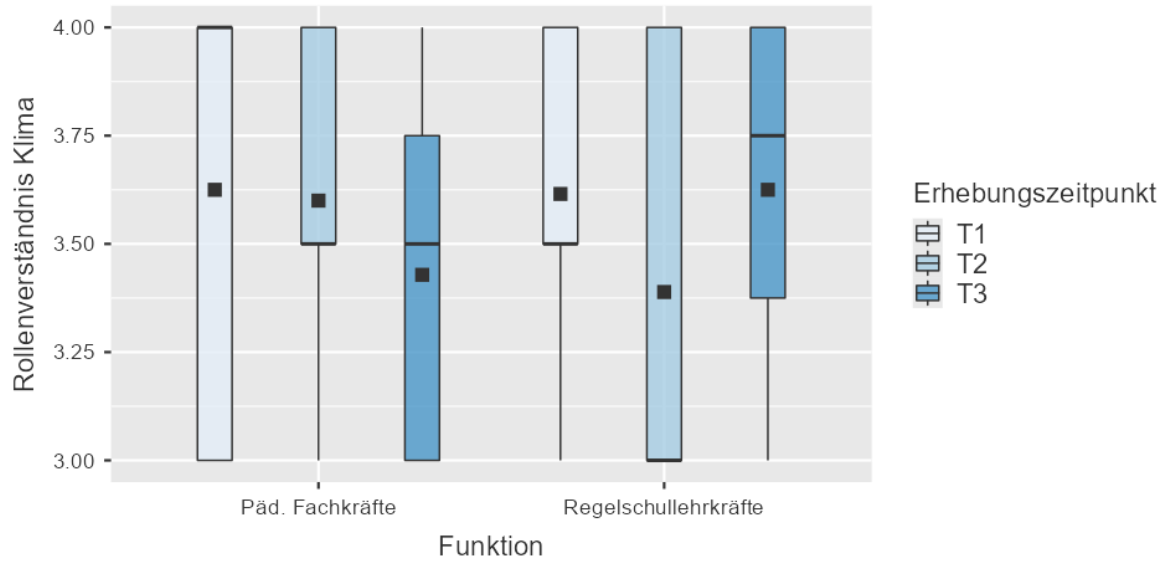


Abbildung 73: Rollenverständnis Klima

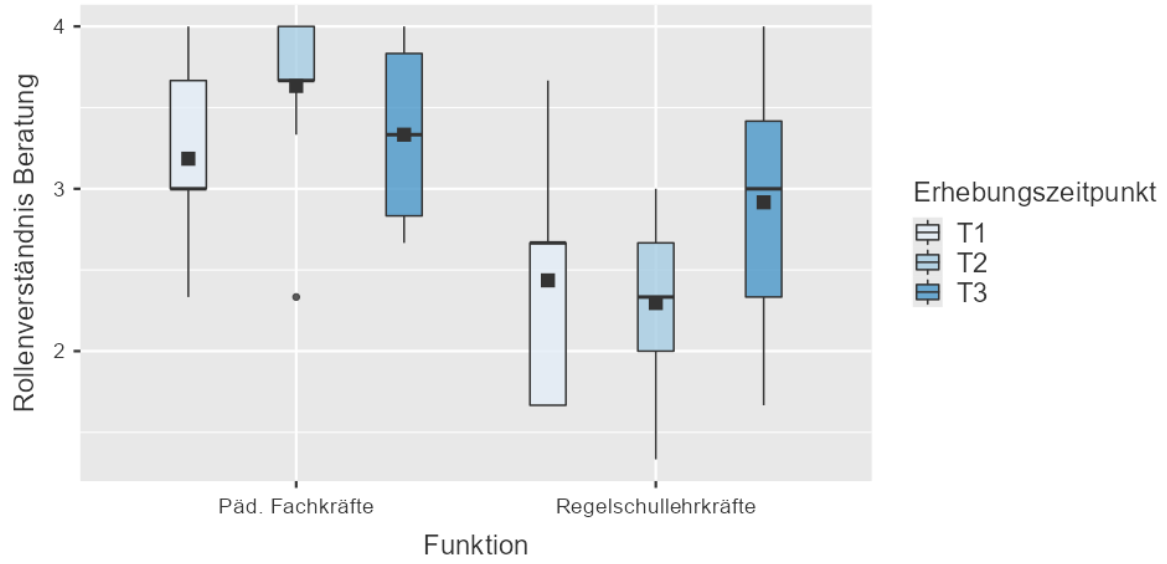


Abbildung 74: Rollenverständnis Beratung

Anhang 2.7 Ressourcen (Verfügbarkeit & Bedeutung)

Die Gestaltung einer lern- und entwicklungsförderlichen Schule ist nicht unabhängig von Kontextvariablen, wie der institutionellen Umgebung der Schule und den zur Verfügung stehenden Ressourcen (Artiles & Dyson, 2005; Avramidis & Norwich, 2002; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Hier war es einerseits von Interesse zu betrachten, inwiefern die Nutzung von Ressourcen möglich ist und welche Bedeutung diesen Ressourcen für die Umsetzung von Inklusion zugemessen wird. Die Einschätzung erfolgte auf einer Skala von *gar nicht* (0) bis *sehr stark* (4).

Beispielfrage:

Ressourcen – Bedeutung

Wie sehr erleichtern / unterstützen die folgenden Ressourcen eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion?

…Zusammenarbeit im MPT

Ressourcen – Verfügbarkeit

Wie stark können Sie auf die folgenden Ressourcen für eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion zurückgreifen?

… Zusammenarbeit im MPT

Anhang 2.7.1 Ergebnisse der Lerche

Tabelle 78: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Bedeutung und Verfügbarkeit der Kooperation

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Kooperation	Erzieher*innen	t1	16	2.81	0.75
		t2	19	2.58	0.84
		t3	18	2.67	0.91
	Päd. Fachkräfte	t1	8	3.50	0.53
		t2	4	3.25	0.96
		t3	8	3.25	0.71
	Regelschullehrkräfte	t1	20	3.10	0.72
		t2	20	2.95	0.83
		t3	14	3.14	0.53
Verfügbarkeit: Kooperation	Erzieher*innen	t1	16	2.69	1.01
		t2	16	2.44	1.03
		t3	18	2.50	1.20
	Päd. Fachkräfte	t1	8	3.38	0.52
		t2	4	3.00	1.41
		t3	8	3.13	0.83
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.85	0.93
		t2	20	2.60	0.68
		t3	14	3.00	0.88

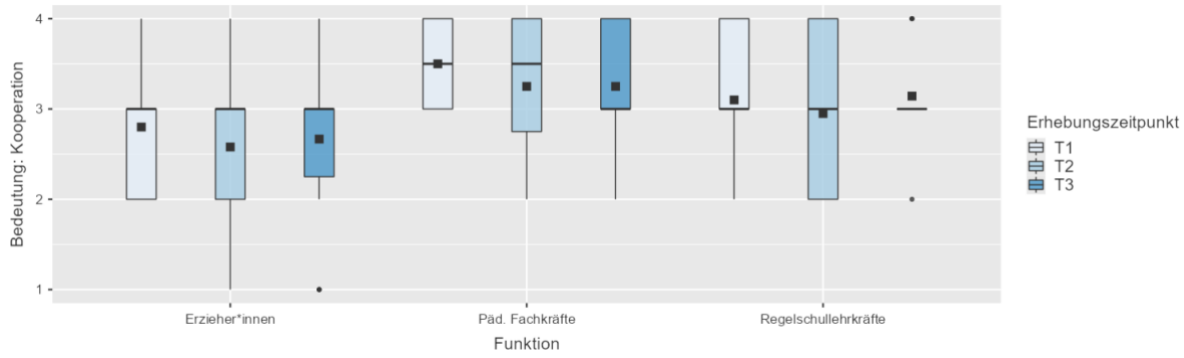


Abbildung 75: Bedeutung der Kooperation

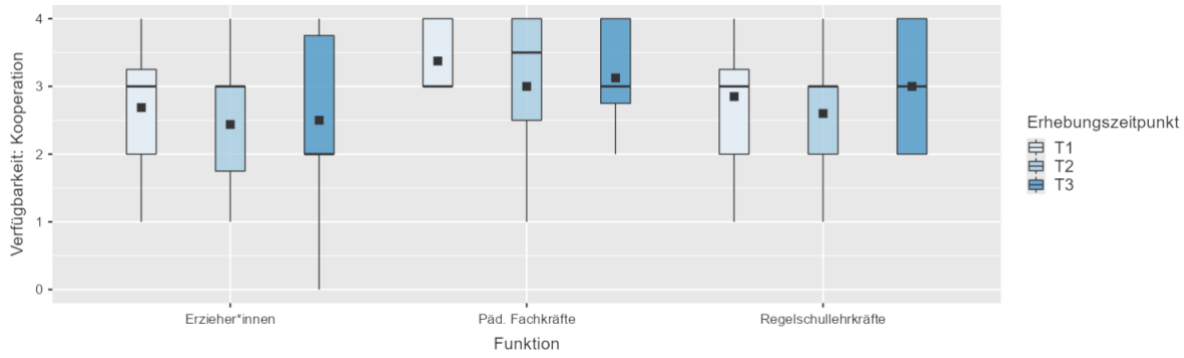


Abbildung 76: Verfügbarkeit der Kooperation

*Tabelle 79: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Bedeutung und Verfügbarkeit der außerschulischen Netzwerkpartner*innen*

	Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Außerschulische Netzwerkpartner*innen	Erzieher*innen	t1	16	1.94	1.00
		t2	19	2.00	0.75
		t3	18	2.11	0.96
	Päd. Fachkräfte	t1	8	3.13	0.64
		t2	4	2.50	0.58
		t3	6	3.17	0.75
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.15	0.88
		t2	20	2.00	1.03
		t3	11	2.45	1.29
Verfügbarkeit: Außerschulische Netzwerkpartner*innen	Erzieher*innen	t1	16	1.75	0.86
		t2	15	1.80	0.94
		t3	18	1.94	0.73
	Päd. Fachkräfte	t1	8	2.75	0.89
		t2	4	2.00	1.15
		t3	6	2.83	0.98
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.20	1.01
		t2	20	1.80	0.89
		t3	10	2.10	0.99

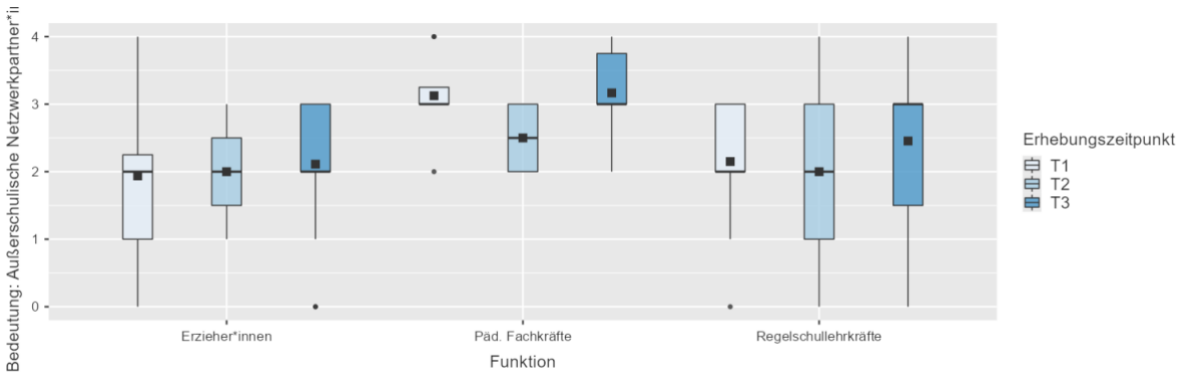


*Abbildung 77: Bedeutung der außerschulischen Netzwerkpartner*innen*

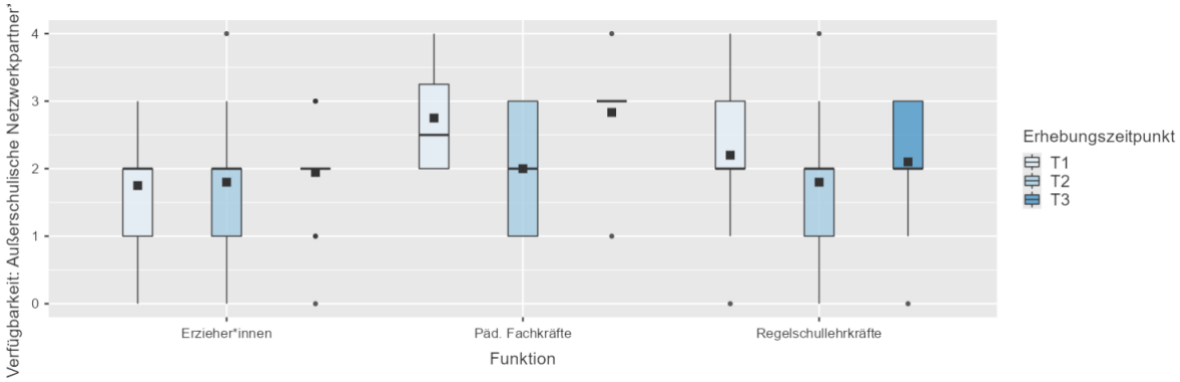


*Abbildung 78: Verfügbarkeit der außerschulischen Netzwerkpartner*innen*

Tabelle 80: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Bedeutung und Verfügbarkeit der personellen Ressourcen

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Personelle Ressourcen	Erzieher*innen	t1	16	2.69	0.60
		t2	18	2.67	0.77
		t3	20	2.90	0.85
	Päd. Fachkräfte	t1	8	3.25	0.46
		t2	4	3.25	0.96
		t3	8	3.00	1.20
	Regelschullehrkräfte	t1	20	3.05	0.83
		t2	20	3.30	0.86
		t3	13	3.31	0.75
Verfügbarkeit: Personelle Ressourcen	Erzieher*innen	t1	16	2.50	0.73
		t2	16	2.75	0.86
		t3	18	2.17	0.92
	Päd. Fachkräfte	t1	8	2.75	0.46
		t2	4	2.75	0.50
		t3	8	3.13	0.64
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.45	0.89
		t2	20	2.45	0.69
		t3	14	2.93	0.92

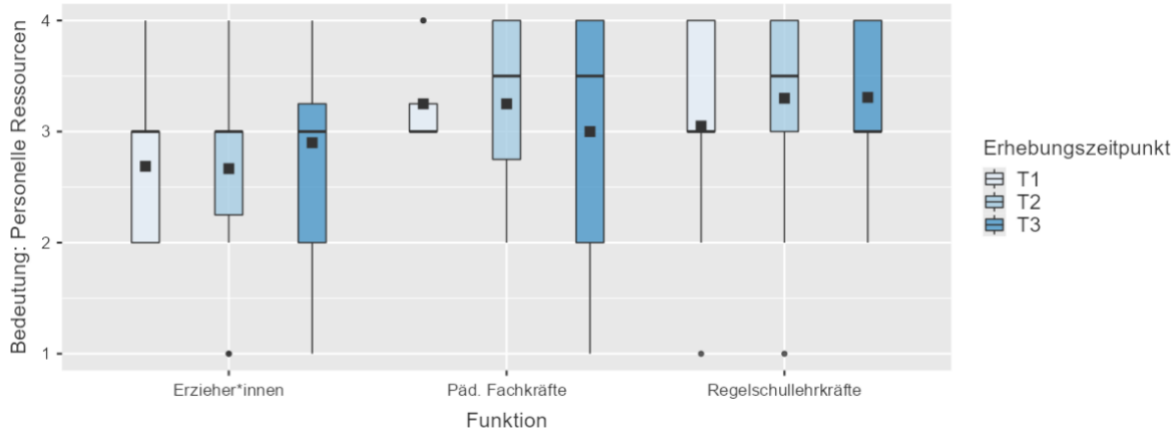


Abbildung 79: Bedeutung der personellen Ressourcen

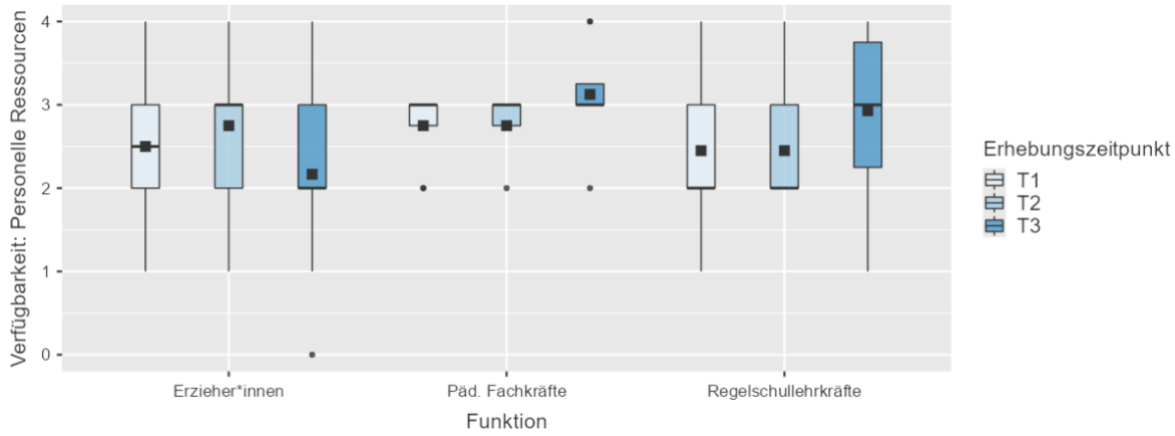


Abbildung 80: Verfügbarkeit der personellen Ressourcen

Tabelle 81: Anzahl N, Mittelwert und Std.-abw. der Bedeutung und Verfügbarkeit der sachlichen Ressourcen

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Sachliche Ressourcen	Erzieher*innen	t1	16	2.69	0.60
		t2	18	2.72	0.83
		t3	19	2.79	0.79
	Päd. Fachkräfte	t1	8	2.88	0.64
		t2	4	3.25	0.50
		t3	7	3.14	0.69
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.55	0.83
		t2	18	2.78	0.73
		t3	14	3.00	0.78
Verfügbarkeit: Sachliche Ressourcen	Erzieher*innen	t1	16	2.44	0.81
		t2	16	2.50	0.82
		t3	17	2.53	0.87
	Päd. Fachkräfte	t1	8	2.88	0.64
		t2	4	2.25	0.50
		t3	8	2.88	0.83
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.65	0.88
		t2	18	2.44	0.78
		t3	14	2.86	0.66

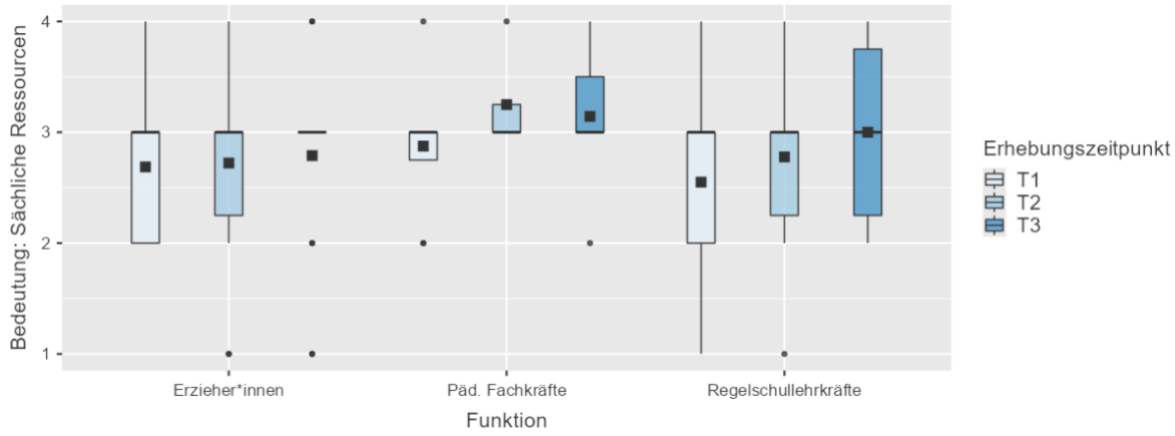


Abbildung 81: Bedeutung der sachlichen Ressourcen

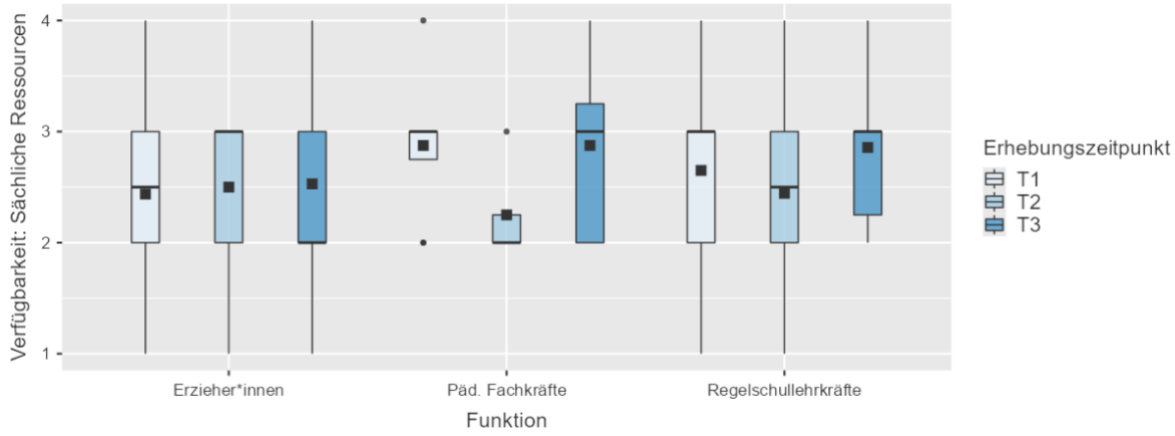


Abbildung 82: Verfügbarkeit der sachlichen Ressourcen

Tabelle 82: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Bedeutung und Verfügbarkeit der räumlichen Ressourcen

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Räumliche Ressourcen	Erzieher*innen	t1	16	2.06	0.77
		t2	19	2.42	1.07
		t3	20	1.70	1.26
	Päd. Fachkräfte	t1	8	2.75	1.28
		t2	4	2.75	0.96
		t3	7	2.86	0.69
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.40	1.23
		t2	20	2.45	1.28
		t3	14	3.14	0.77
Verfügbarkeit: Räumliche Ressourcen	Erzieher*innen	t1	16	2.06	0.85
		t2	17	2.06	0.83
		t3	18	1.83	0.92
	Päd. Fachkräfte	t1	8	1.88	1.25
		t2	4	1.50	1.00
		t3	8	2.63	0.74
	Regelschullehrkräfte	t1	20	1.60	0.82
		t2	20	1.80	0.77
		t3	14	2.29	0.83

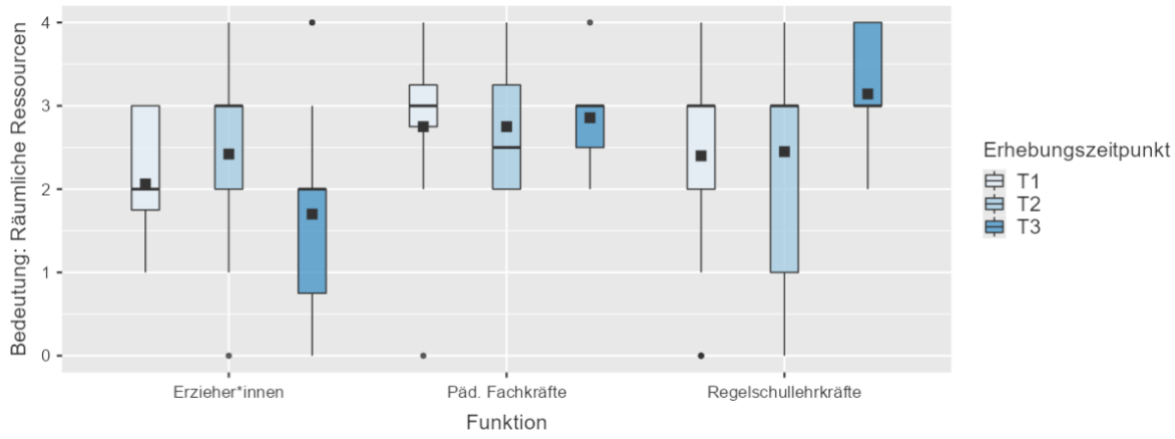


Abbildung 83: Bedeutung der räumlichen Ressourcen

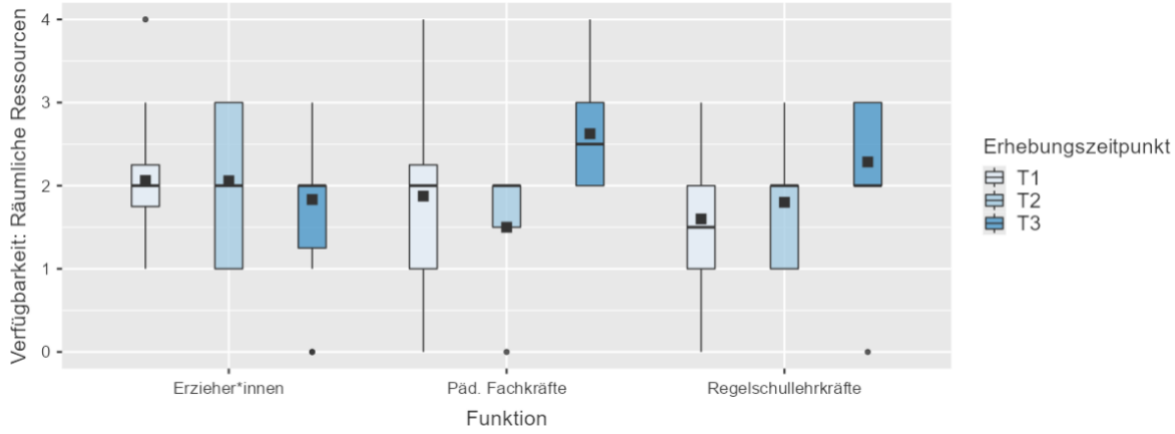


Abbildung 84: Verfügbarkeit der räumlichen Ressourcen

Tabelle 83: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Bedeutung und Verfügbarkeit der Zusammenarbeit mit dem MPT

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Zusammenarbeit im MPT	Erzieher*innen	t1	16	2.50	1.03
		t2	17	2.76	0.97
		t3	19	2.58	0.90
	Päd. Fachkräfte	t1	8	3.63	0.52
		t2	4	2.75	0.50
		t3	7	3.00	1.00
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.85	0.75
		t2	19	2.58	1.30
		t3	14	3.36	0.74
Verfügbarkeit: Zusammenarbeit im MPT	Erzieher*innen	t1	16	2.38	1.02
		t2	16	2.38	1.26
		t3	18	2.67	0.69
	Päd. Fachkräfte	t1	8	3.38	0.74
		t2	4	2.75	0.50
		t3	8	3.00	0.76
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.85	0.75
		t2	18	2.33	1.37
		t3	13	2.92	1.26

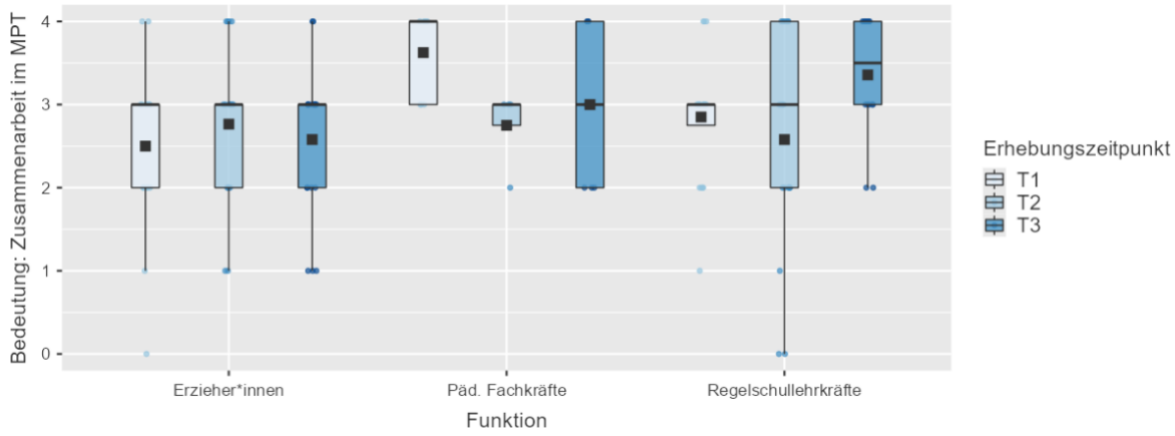


Abbildung 85: Bedeutung der Zusammenarbeit im MPT

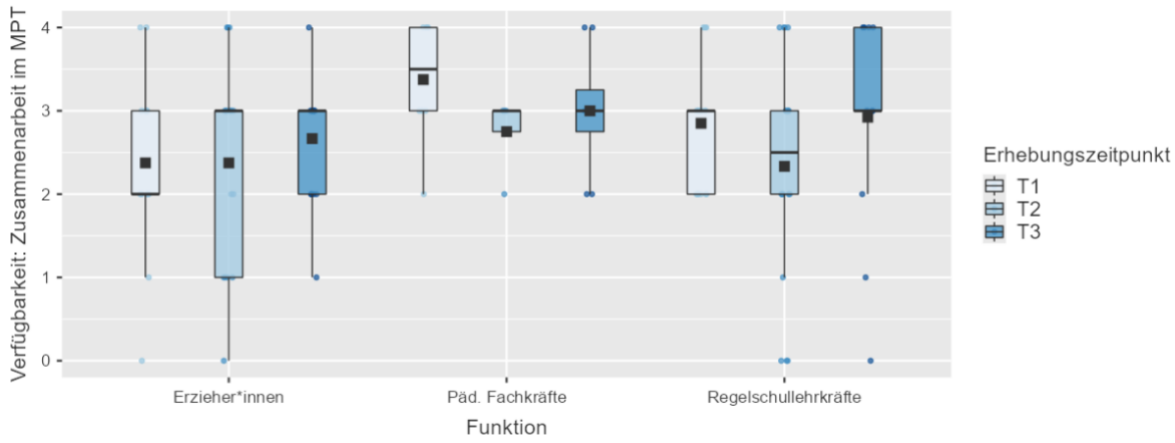


Abbildung 86: Verfügbarkeit der Zusammenarbeit im MPT

Tabelle 84: Anzahl N, Mittelwert und Std.-abw. der Bedeutung und Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung

	Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Wissen zur Förderung sozial-emotionaler Entwicklung	Erzieher*innen	t1	16	2.50	0.97
		t2	18	2.61	0.98
		t3	20	2.50	0.95
	Päd. Fachkräfte	t1	8	3.63	0.52
		t2	4	3.00	0.82
		t3	8	2.88	1.13
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.10	0.97
		t2	18	2.33	1.41
		t3	14	3.00	0.68
Verfügbarkeit: Wissen zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung	Erzieher*innen	t1	16	2.31	0.79
		t2	16	2.31	1.01
		t3	17	2.24	0.75
	Päd. Fachkräfte	t1	8	2.88	0.64
		t2	4	2.75	0.96
		t3	8	2.88	0.83
	Regelschullehrkräfte	t1	20	2.00	0.65
		t2	17	2.06	1.03
		t3	12	2.92	0.67

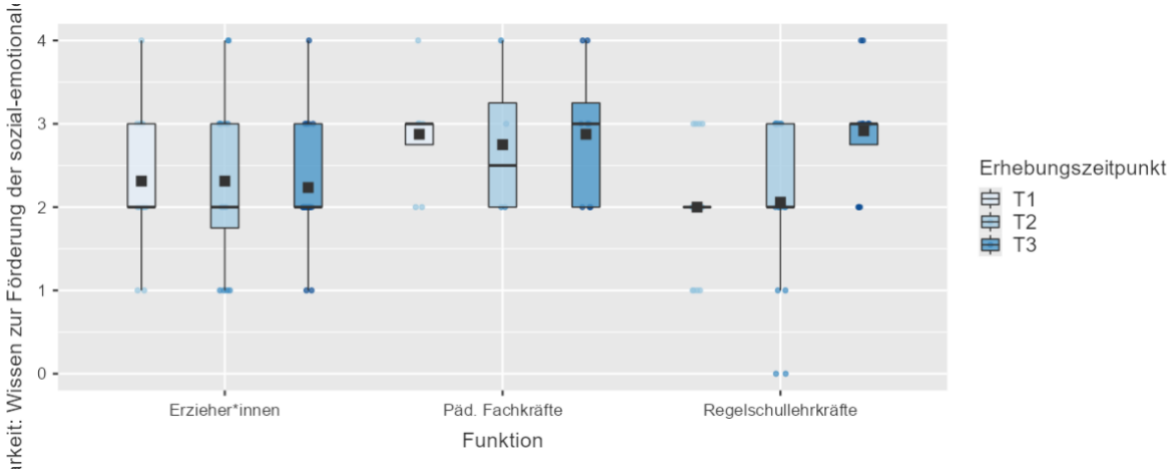


Abbildung 87: Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung

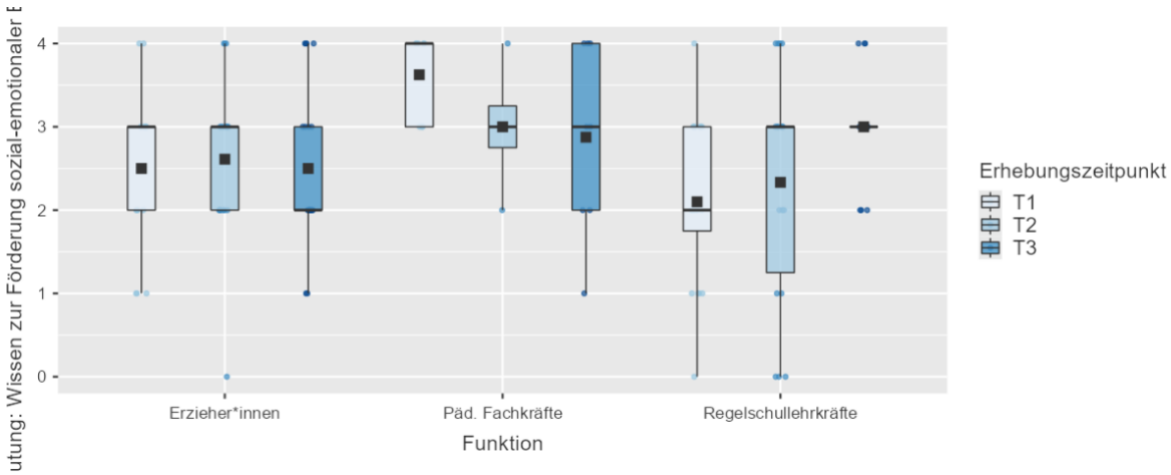


Abbildung 88: Bedeutung des Wissens zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung

Anhang 2.7.2 Ergebnisse der PUG

Tabelle 85: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit der Kooperation

	Erhebungszeitpunkt	Funktion	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Kooperation	t1	Päd. Fachkräfte	8	2.75	0.89
		Regelschullehrkräfte	13	2.85	1.21
	t2	Päd. Fachkräfte	10	3.10	0.74
		Regelschullehrkräfte	9	3.22	1.09
	t3	Päd. Fachkräfte	6	3.33	0.82
		Regelschullehrkräfte	8	2.75	0.71
Verfügbarkeit: Kooperation	t1	Päd. Fachkräfte	8	2.50	0.93
		Regelschullehrkräfte	13	2.69	0.85
	t2	Päd. Fachkräfte	10	2.20	0.63
		Regelschullehrkräfte	9	2.44	1.01
	t3	Päd. Fachkräfte	7	2.57	0.79
		Regelschullehrkräfte	8	2.63	0.74

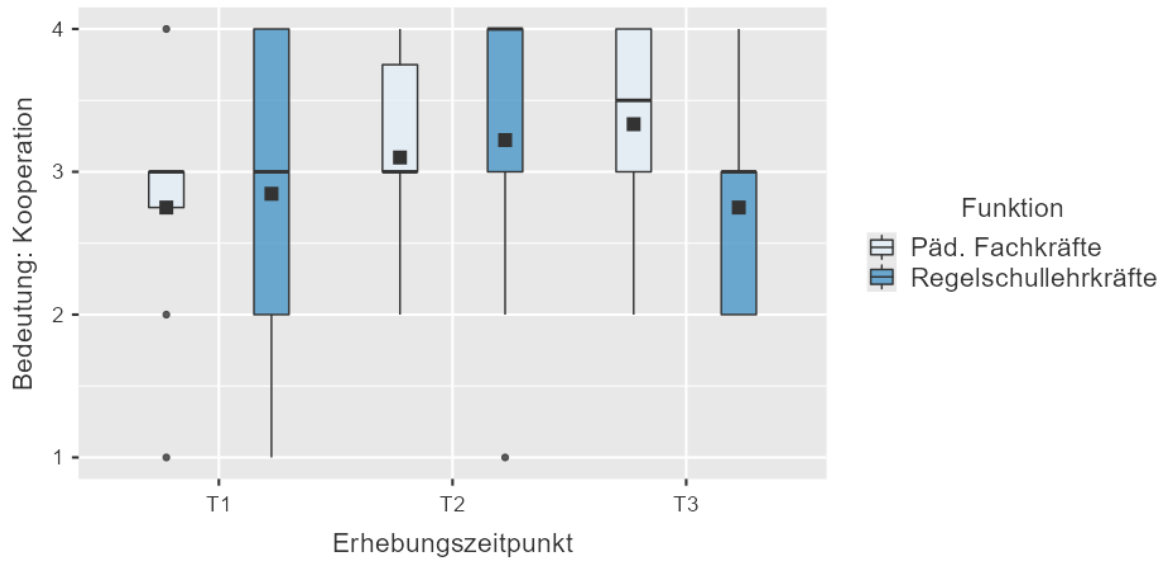


Abbildung 89: Bedeutung der Kooperation

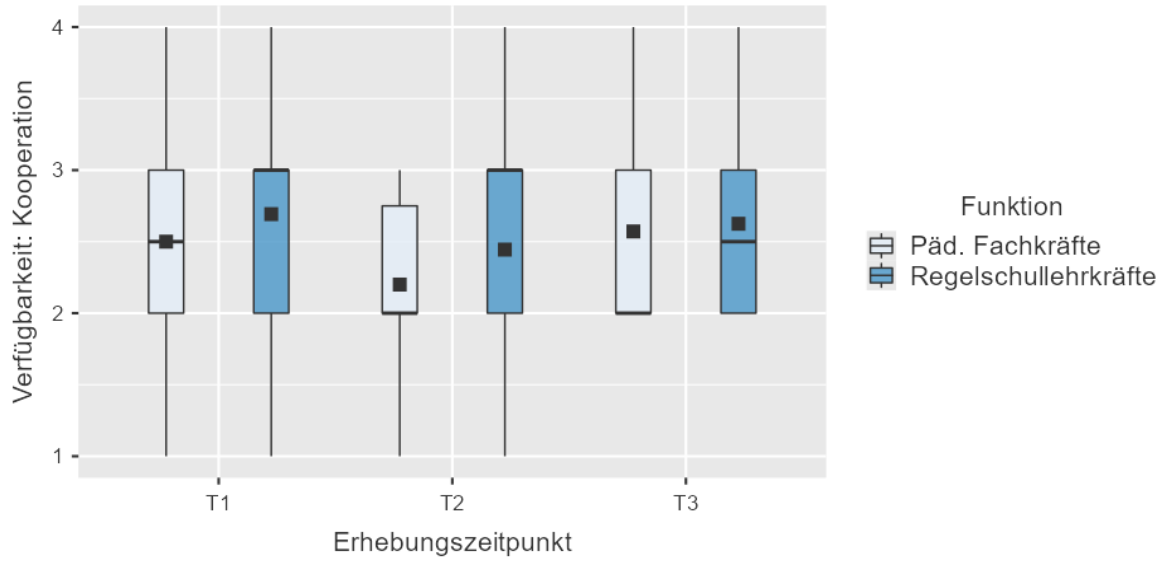


Abbildung 90: Verfügbarkeit der Kooperation

*Tabelle 86: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit der Außerschulischen Netzwerkpartner*innen*

	Erhebungszeitpunkt	Funktion	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Außerschulische Netzwerkpartner*innen	t1	Päd. Fachkräfte	7	2.29	1.11
		Regelschullehrkräfte	11	2.55	1.04
	t2	Päd. Fachkräfte	10	3.10	0.88
		Regelschullehrkräfte	8	2.75	1.28
	t3	Päd. Fachkräfte	6	3.67	0.52
		Regelschullehrkräfte	8	2.25	1.04
Verfügbarkeit: Außerschulische Neztwerkpartner*innen	t1	Päd. Fachkräfte	7	2.29	0.49
		Regelschullehrkräfte	12	2.33	0.78
	t2	Päd. Fachkräfte	9	2.89	0.78
		Regelschullehrkräfte	9	2.11	1.05
	t3	Päd. Fachkräfte	7	3.00	1.15
		Regelschullehrkräfte	8	2.25	1.04

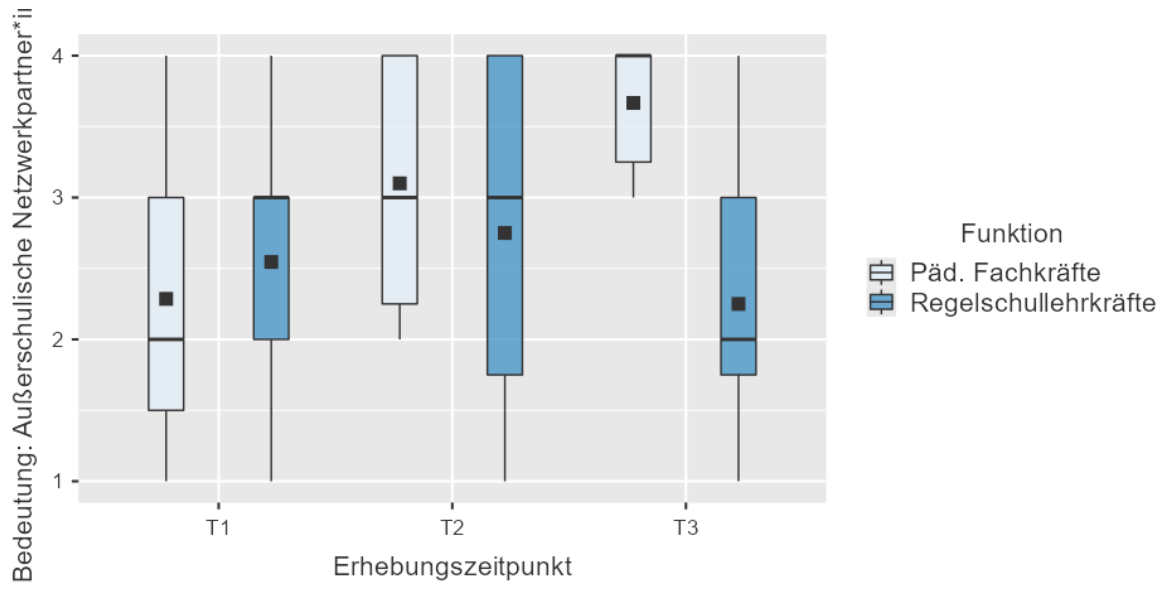


*Abbildung 91: Bedeutung der außerschulischen Netzwerkpartner*innen*

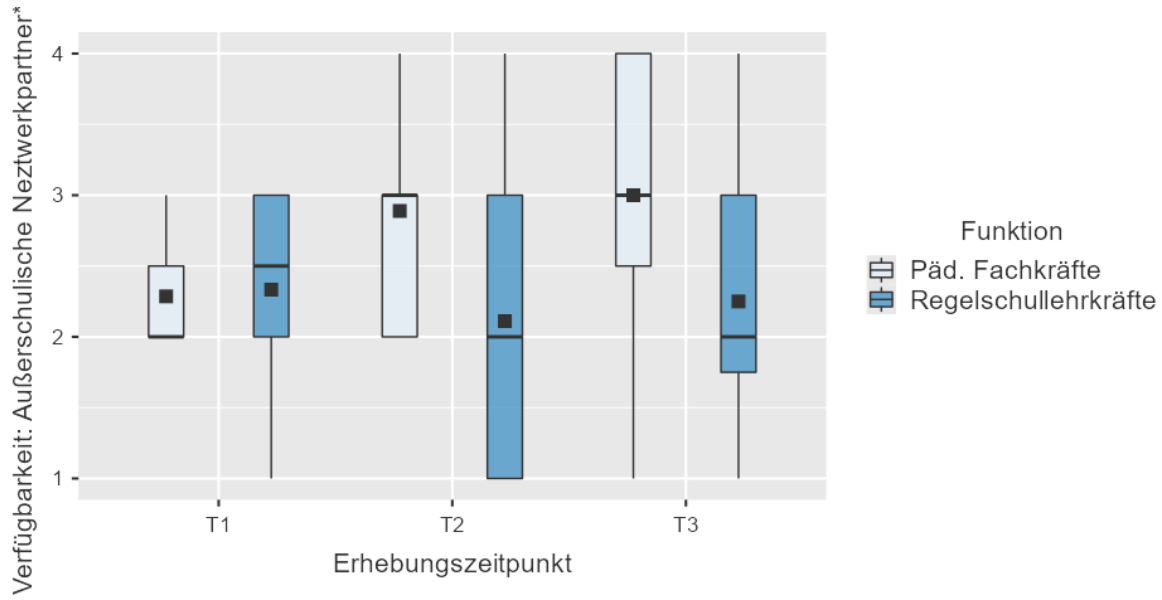


*Abbildung 92: Verfügbarkeit der außerschulischen Netzwerkpartner*innen*

Tabelle 87: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit der personellen Ressourcen

		Erhebungszeitpunkt	Funktion	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Ressourcen	Personelle	t1	Päd. Fachkräfte	8	2.13	0.83
			Regelschullehrkräfte	14	2.93	1.14
		t2	Päd. Fachkräfte	9	2.89	1.05
			Regelschullehrkräfte	8	2.75	1.28
		t3	Päd. Fachkräfte	6	3.17	1.60
			Regelschullehrkräfte	8	2.38	0.92
Verfügbarkeit: Ressourcen	Personelle	t1	Päd. Fachkräfte	8	2.38	0.74
			Regelschullehrkräfte	14	2.43	1.02
		t2	Päd. Fachkräfte	9	2.11	0.78
			Regelschullehrkräfte	9	2.11	1.05
		t3	Päd. Fachkräfte	7	2.29	0.95
			Regelschullehrkräfte	8	1.75	0.89

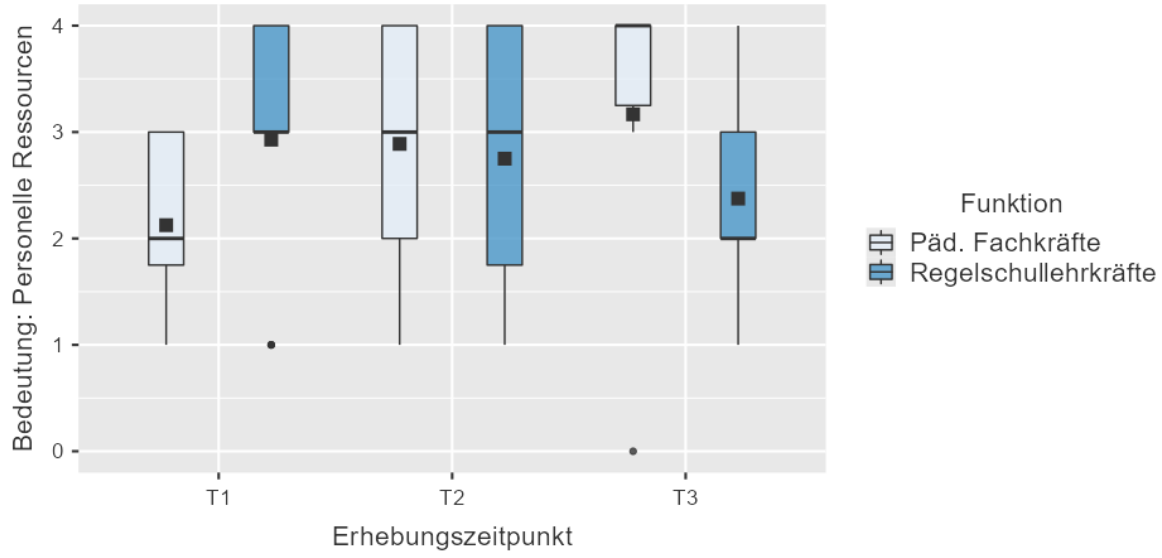


Abbildung 93: Bedeutung der personellen Ressourcen

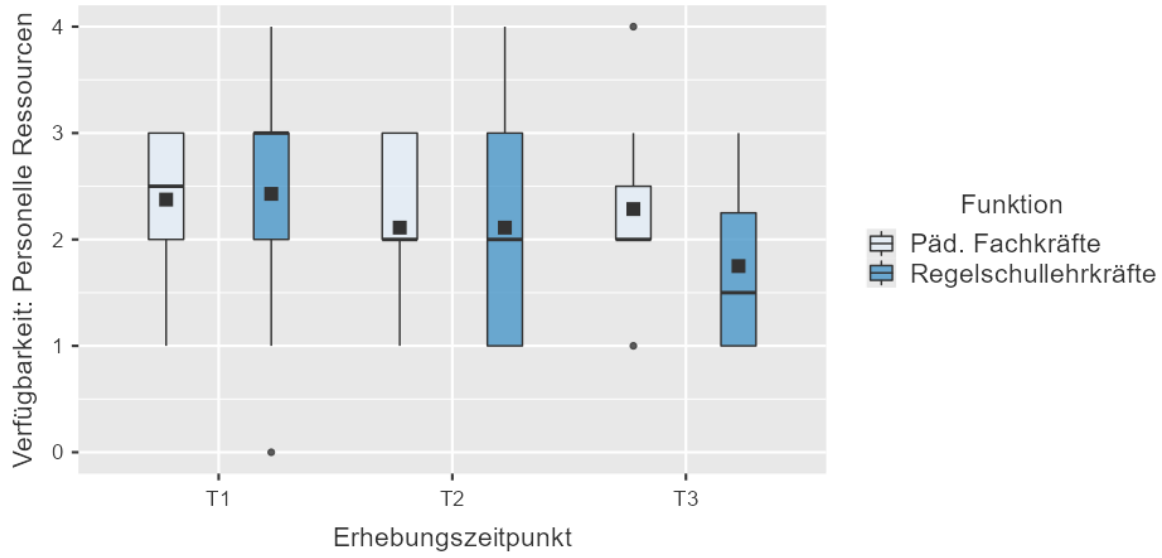


Abbildung 94: Verfügbarkeit der personellen Ressourcen

Tabelle 88: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit der sächlichen Ressourcen

		Erhebungszeitpunkt	Funktion	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Ressourcen	Sächliche	t1	Päd. Fachkräfte	7	2.00	0.58
			Regelschullehrkräfte	14	1.64	1.15
		t2	Päd. Fachkräfte	9	2.89	0.93
			Regelschullehrkräfte	9	2.11	1.05
		t3	Päd. Fachkräfte	6	3.17	0.41
			Regelschullehrkräfte	8	2.88	0.83
Verfügbarkeit: Ressourcen	Sächliche	t1	Päd. Fachkräfte	7	1.86	0.90
			Regelschullehrkräfte	14	1.36	0.93
		t2	Päd. Fachkräfte	8	1.75	0.89
			Regelschullehrkräfte	8	1.75	0.89
		t3	Päd. Fachkräfte	7	2.29	0.95
			Regelschullehrkräfte	8	2.13	0.64

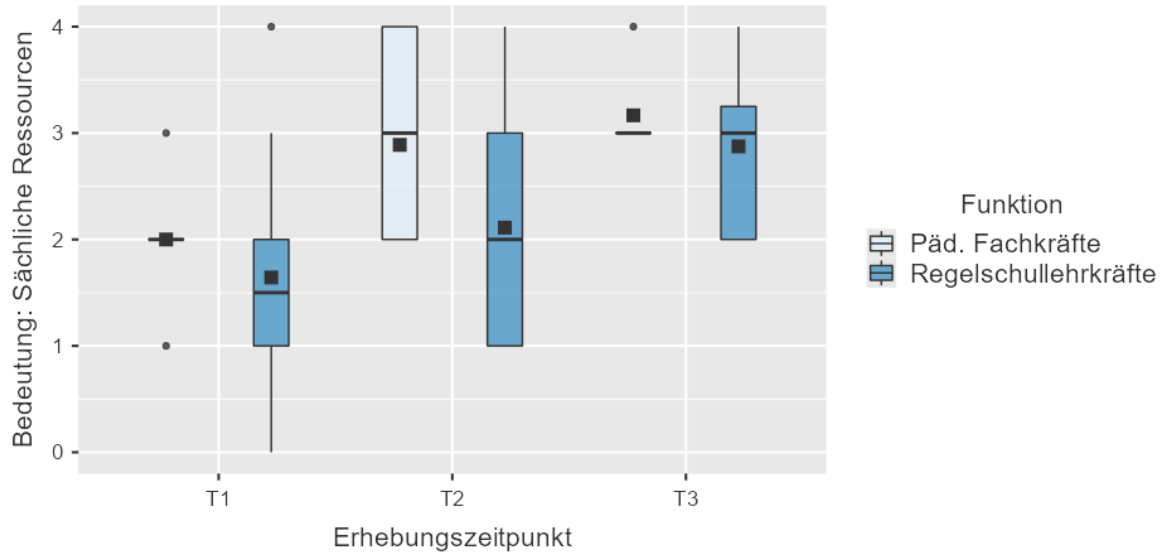


Abbildung 95: Bedeutung der sächlichen Ressourcen

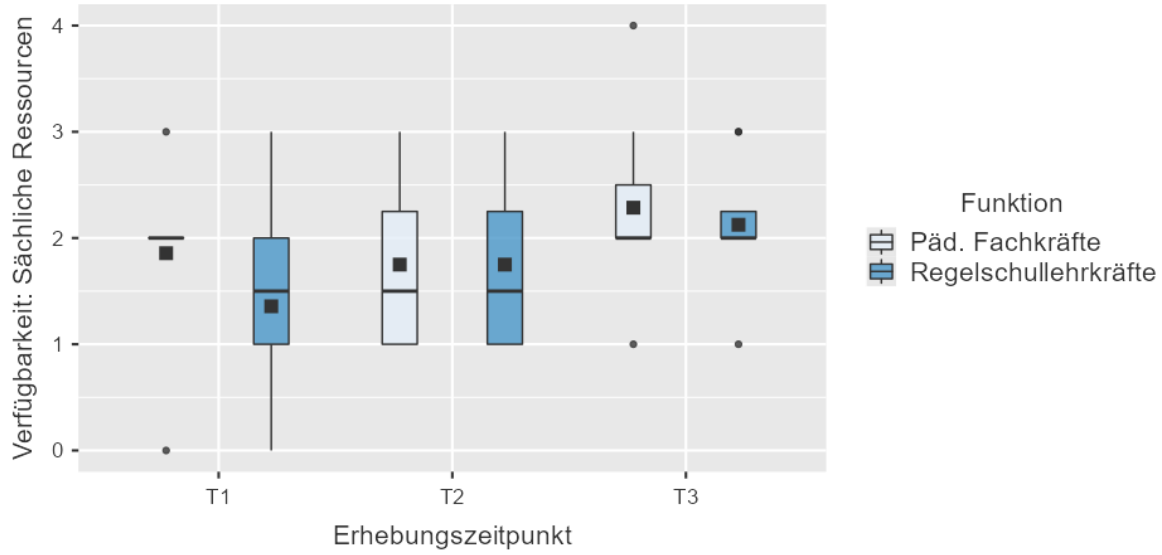


Abbildung 96: Verfügbarkeit der sächlichen Ressourcen

Tabelle 89: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit der räumlichen Ressourcen

		Erhebungszeitpunkt	Funktion	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Ressourcen	Räumliche	t1	Päd. Fachkräfte	8	2.00	0.76
			Regelschullehrkräfte	13	1.85	1.28
		t2	Päd. Fachkräfte	10	2.70	1.25
			Regelschullehrkräfte	9	1.56	1.42
		t3	Päd. Fachkräfte	6	3.17	1.17
			Regelschullehrkräfte	8	2.50	0.93
Verfügbarkeit: Ressourcen	Räumliche	t1	Päd. Fachkräfte	7	1.71	1.11
			Regelschullehrkräfte	13	1.31	0.95
		t2	Päd. Fachkräfte	10	1.30	1.16
			Regelschullehrkräfte	9	1.44	0.88
		t3	Päd. Fachkräfte	7	2.14	0.90
			Regelschullehrkräfte	8	1.63	0.92

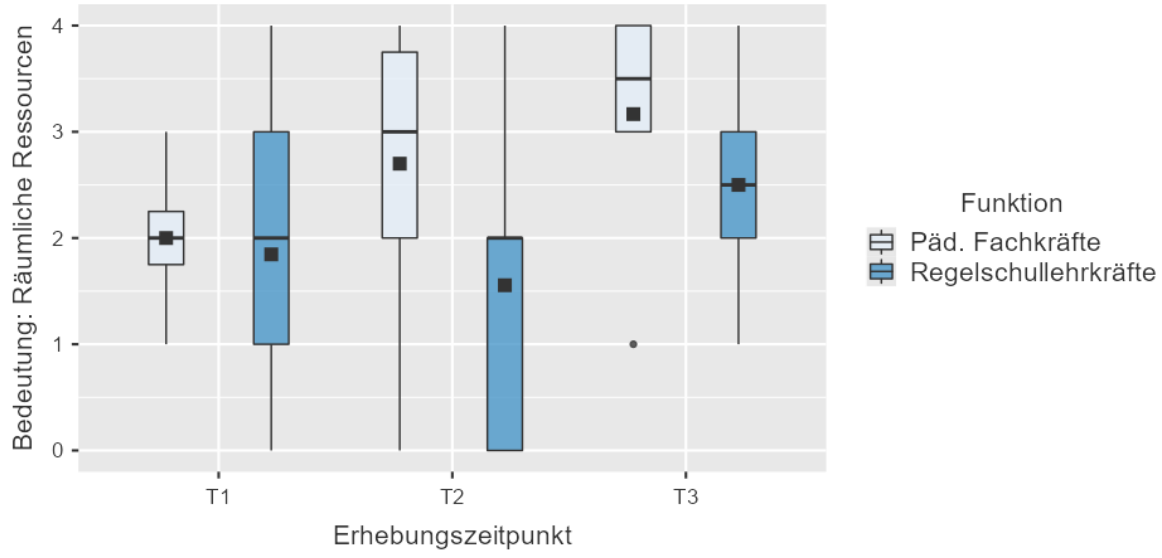


Abbildung 97: Bedeutung der räumlichen Ressourcen

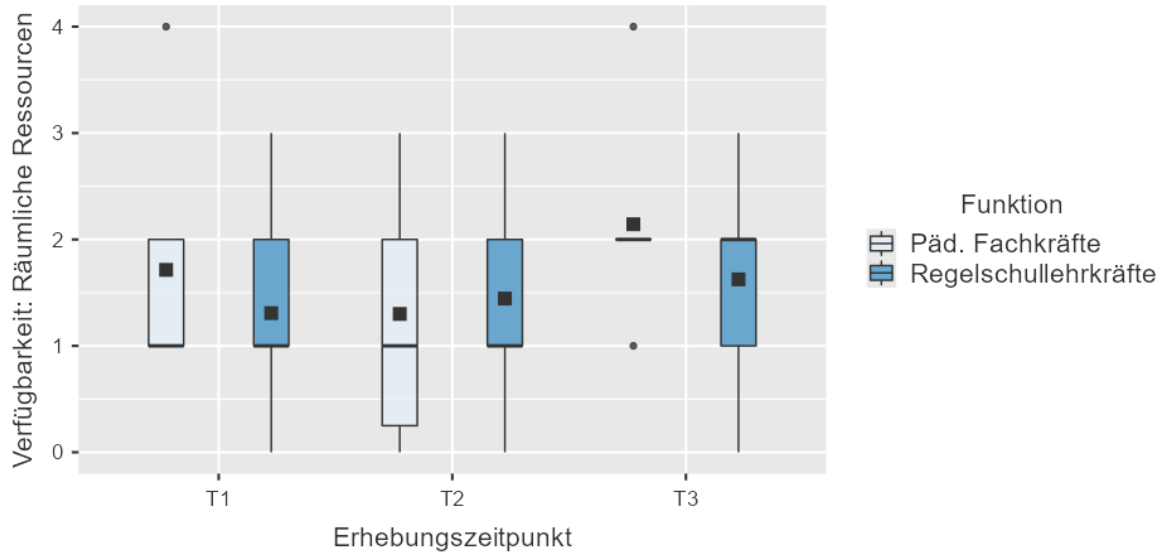


Abbildung 98: Verfügbarkeit der räumlichen Ressourcen

Tabelle 90: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit der Zusammenarbeit im MPT

	Erhebungszeitpunkt	Funktion	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Zusammenarbeit im MPT	t1	Päd. Fachkräfte	8	2.63	0.74
		Regelschullehrkräfte	12	2.92	1.24
	t2	Päd. Fachkräfte	10	3.60	0.52
		Regelschullehrkräfte	9	3.22	0.67
	t3	Päd. Fachkräfte	6	3.67	0.52
		Regelschullehrkräfte	8	2.88	0.64
Verfügbarkeit: Zusammenarbeit im MPT	t1	Päd. Fachkräfte	8	2.75	0.71
		Regelschullehrkräfte	13	2.69	0.85
	t2	Päd. Fachkräfte	10	3.10	0.74
		Regelschullehrkräfte	9	2.78	0.83
	t3	Päd. Fachkräfte	7	3.00	0.82
		Regelschullehrkräfte	8	3.00	1.07

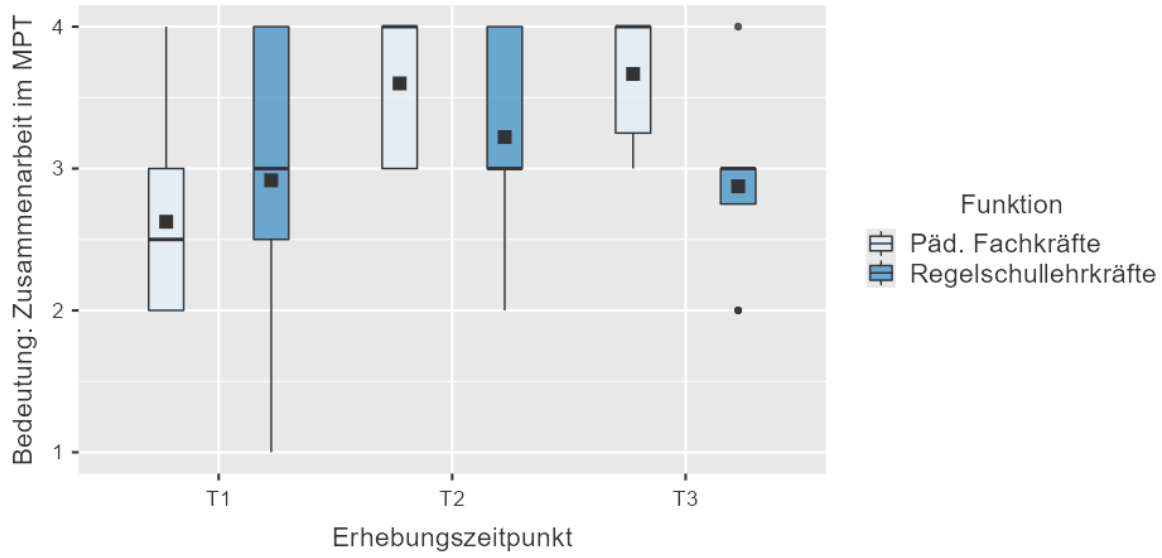


Abbildung 99: Bedeutung der Zusammenarbeit im MPT

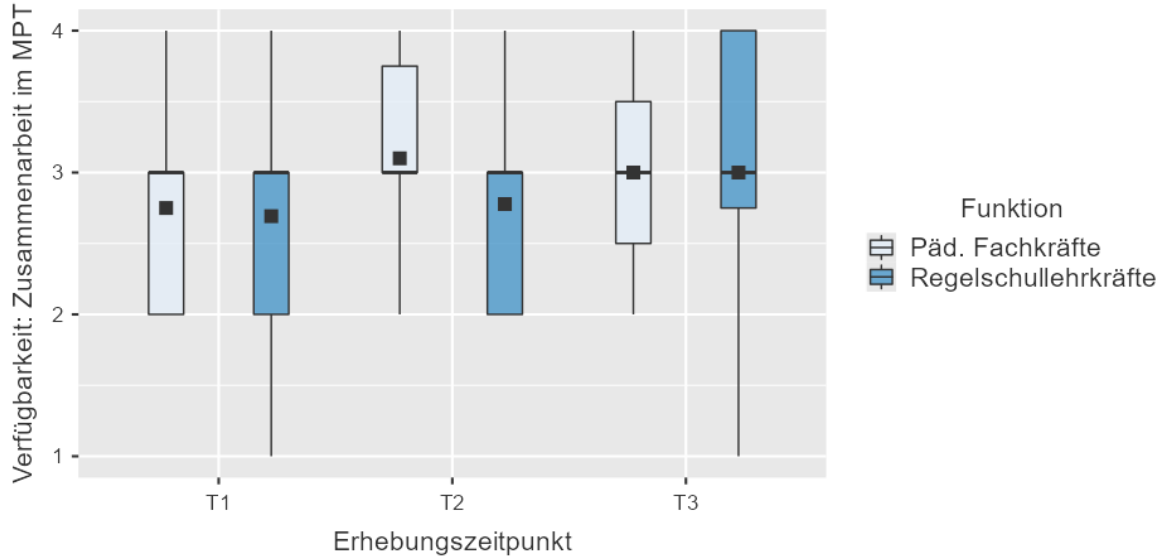


Abbildung 100: Verfügbarkeit der Zusammenarbeit im MPT

Tabelle 91: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung EsE

	Erhebungszeitpunkt	Funktion	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Wissen zur Förderung EsE	t1	Päd. Fachkräfte	8	2.00	0.76
		Regelschullehrkräfte	13	2.54	1.27
	t2	Päd. Fachkräfte	9	3.11	0.60
		Regelschullehrkräfte	8	2.75	0.71
	t3	Päd. Fachkräfte	6	3.33	0.82
		Regelschullehrkräfte	8	2.50	0.93
Verfügbarkeit: Wissen zur Förderung EsE	t1	Päd. Fachkräfte	7	2.57	0.53
		Regelschullehrkräfte	13	1.69	1.03
	t2	Päd. Fachkräfte	8	2.38	0.52
		Regelschullehrkräfte	8	1.75	0.71
	t3	Päd. Fachkräfte	7	2.29	0.76
		Regelschullehrkräfte	8	2.38	0.52

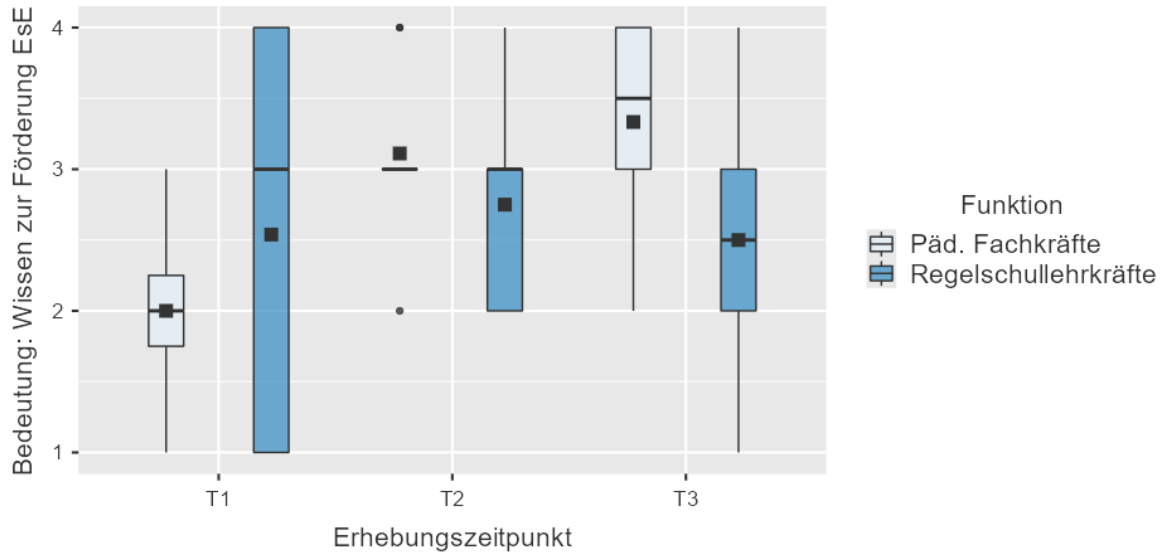


Abbildung 101: Bedeutung des Wissens zur Förderung EsE

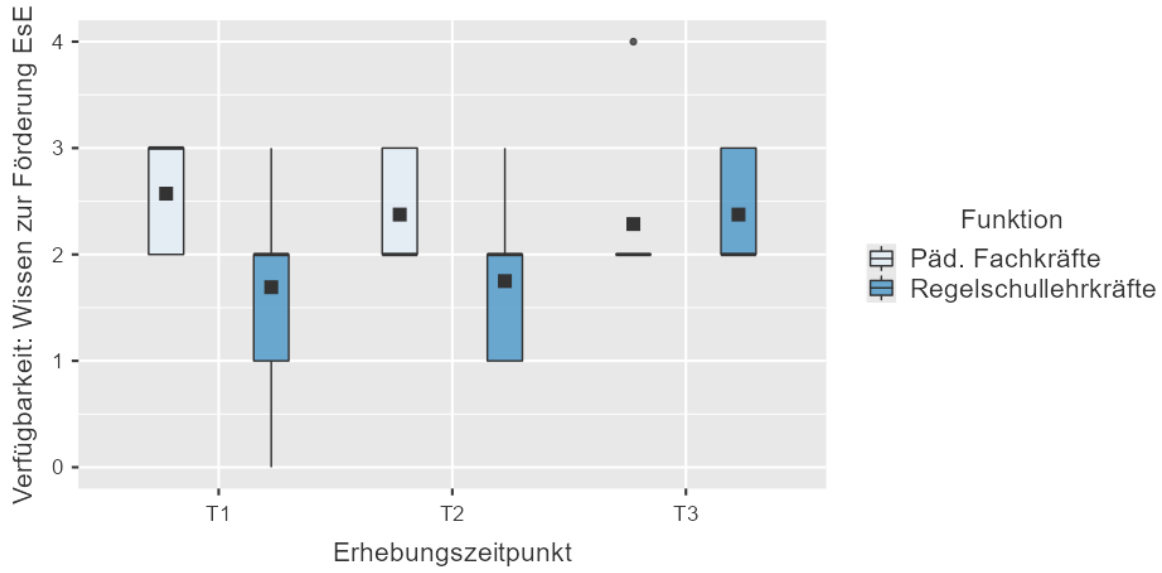


Abbildung 102: Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung EsE

Tabelle 92: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung LE

	Erhebungszeitpunkt	Funktion	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Wissen zur Förderung LE	t1	Päd. Fachkräfte	7	2.43	0.79
		Regelschullehrkräfte	13	2.15	1.07
	t2	Päd. Fachkräfte	8	2.88	0.64
		Regelschullehrkräfte	9	2.67	0.71
	t3	Päd. Fachkräfte	6	3.33	1.21
		Regelschullehrkräfte	8	2.75	0.89
Verfügbarkeit: Wissen zur Förderung LE	t1	Päd. Fachkräfte	7	2.57	0.79
		Regelschullehrkräfte	13	2.00	1.29
	t2	Päd. Fachkräfte	7	2.29	0.76
		Regelschullehrkräfte	9	1.89	0.78
	t3	Päd. Fachkräfte	7	2.71	1.11
		Regelschullehrkräfte	7	2.29	0.76

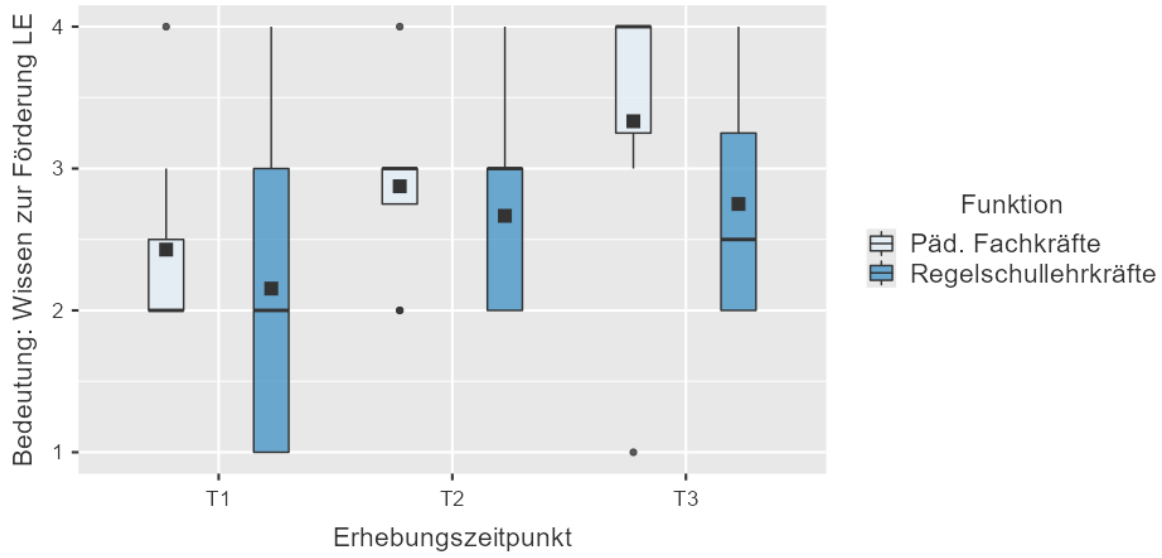


Abbildung 103: Bedeutung des Wissens zur Förderung LE

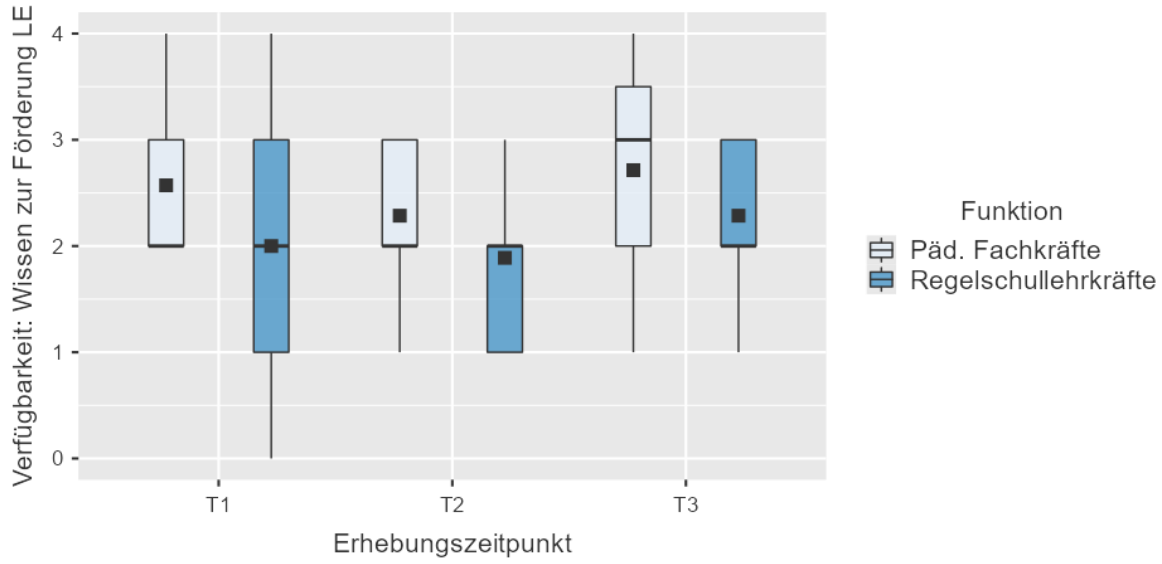


Abbildung 104: Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung LE

Tabelle 93: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung der sozialen Integration

	Erhebungszeitpunkt	Funktion	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Wissen zur Förderung der sozialen Integration	t1	Päd. Fachkräfte	8	2.25	0.89
		Regelschullehrkräfte	13	2.15	1.14
	t2	Päd. Fachkräfte	9	3.22	0.67
		Regelschullehrkräfte	9	2.78	0.67
	t3	Päd. Fachkräfte	6	3.17	1.17
		Regelschullehrkräfte	8	2.63	0.52
Verfügbarkeit: Wissen zur Förderung der sozialen Integration	t1	Päd. Fachkräfte	7	2.57	0.79
		Regelschullehrkräfte	13	1.85	1.14
	t2	Päd. Fachkräfte	8	2.13	0.83
		Regelschullehrkräfte	9	1.89	0.78
	t3	Päd. Fachkräfte	7	2.71	0.95
		Regelschullehrkräfte	8	2.38	0.52

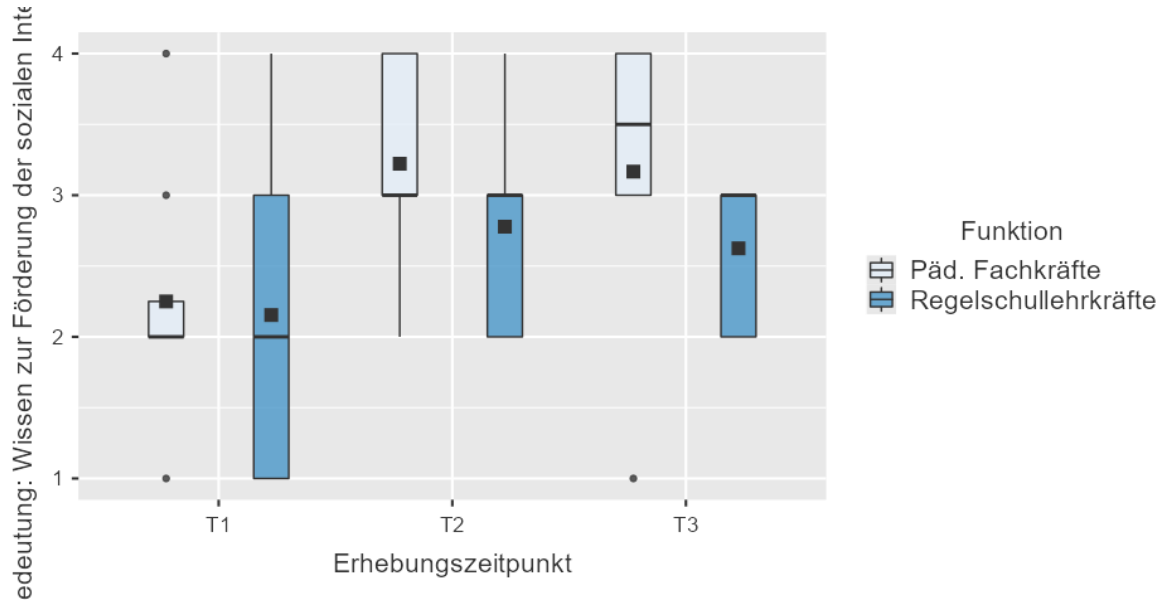


Abbildung 105: Bedeutung des Wissens zur Förderung der sozialen Integration

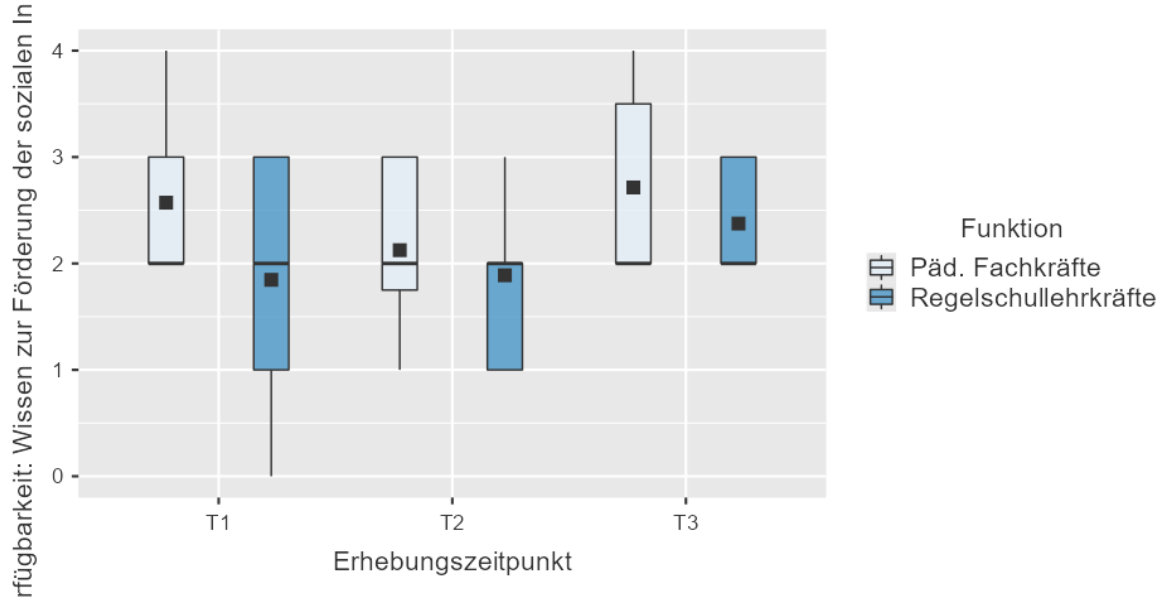


Abbildung 106: Verfügbarkeit des Wissens zur Förderung der sozialen Integration

Tabelle 94: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit des Wissens zum Erkennen der EsE

	Erhebungszeitpunkt	Funktion	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Wissen zum Erkennen der EsE	t1	Päd. Fachkräfte	8	2.13	0.64
		Regelschullehrkräfte	12	2.25	0.97
	t2	Päd. Fachkräfte	9	3.11	0.78
		Regelschullehrkräfte	9	2.78	0.67
	t3	Päd. Fachkräfte	6	3.17	1.17
		Regelschullehrkräfte	8	3.00	0.76
Verfügbarkeit: Wissen zum Erkennen EsE	t1	Päd. Fachkräfte	7	2.43	0.53
		Regelschullehrkräfte	13	1.77	1.17
	t2	Päd. Fachkräfte	8	2.00	1.07
		Regelschullehrkräfte	9	1.89	0.78
	t3	Päd. Fachkräfte	7	2.71	0.95
		Regelschullehrkräfte	8	2.63	0.52

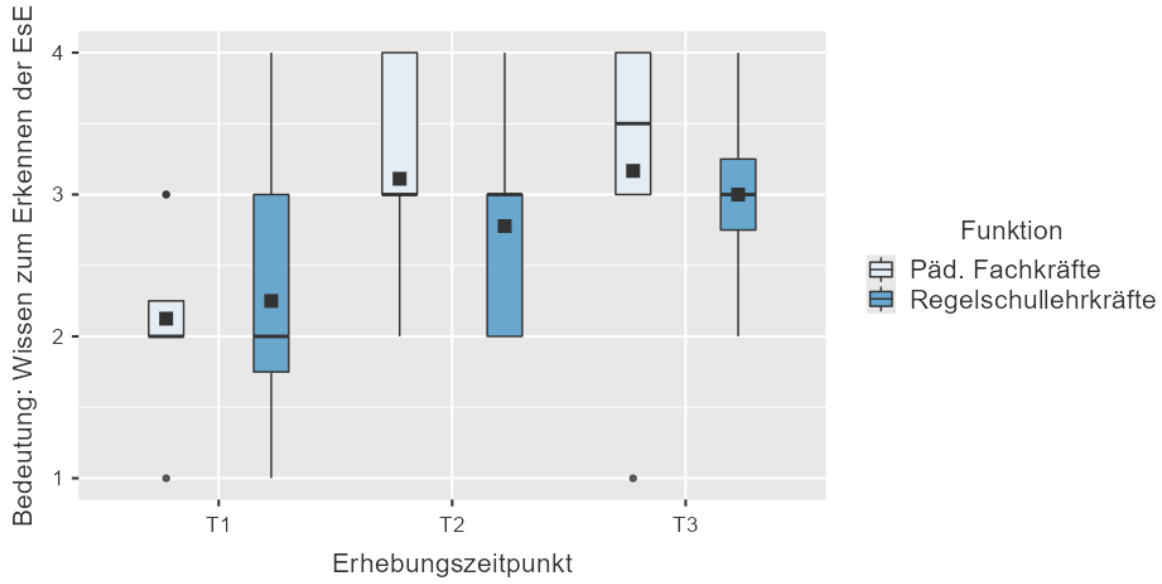


Abbildung 107: Bedeutung des Wissens zum Erkennen der EsE

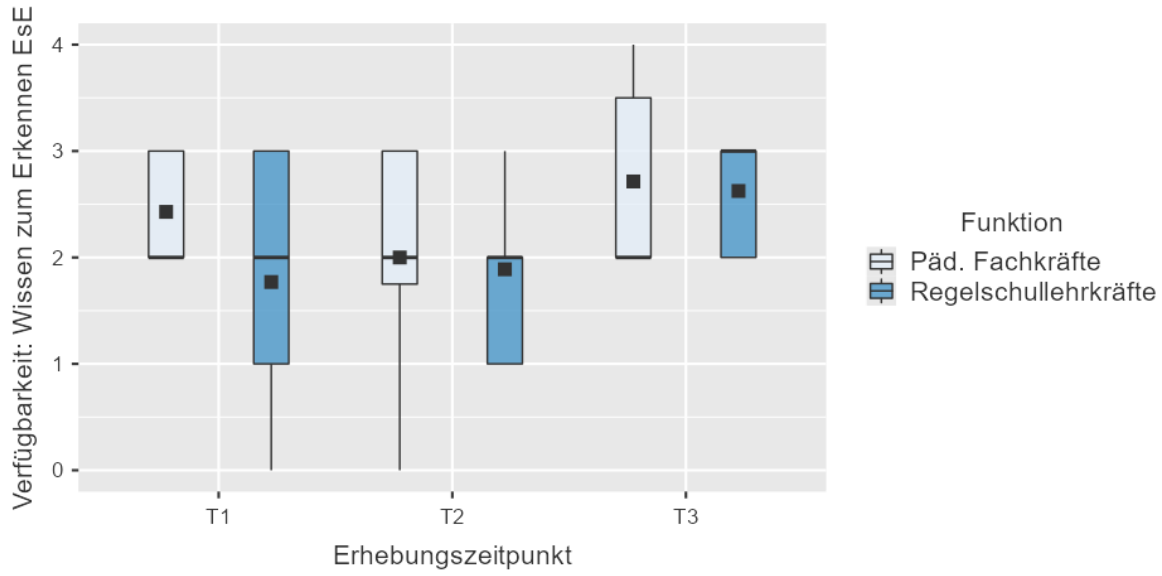


Abbildung 108: Verfügbarkeit des Wissens zum Erkennen der EsE

Tabelle 95: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit des Wissens zum Erkennen der LE

	Erhebungszeitpunkt	Funktion	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Wissen zum Erkennen LE	t1	Päd. Fachkräfte	7	2.43	0.79
		Regelschullehrkräfte	13	2.23	1.01
	t2	Päd. Fachkräfte	9	3.00	0.71
		Regelschullehrkräfte	9	2.56	0.73
	t3	Päd. Fachkräfte	6	3.33	1.21
		Regelschullehrkräfte	8	2.75	0.71
Verfügbarkeit: Wissen zur Förderung LE	t1	Päd. Fachkräfte	7	2.57	0.79
		Regelschullehrkräfte	13	2.00	1.29
	t2	Päd. Fachkräfte	7	2.29	0.76
		Regelschullehrkräfte	9	1.89	0.78
	t3	Päd. Fachkräfte	7	2.71	1.11
		Regelschullehrkräfte	7	2.29	0.76

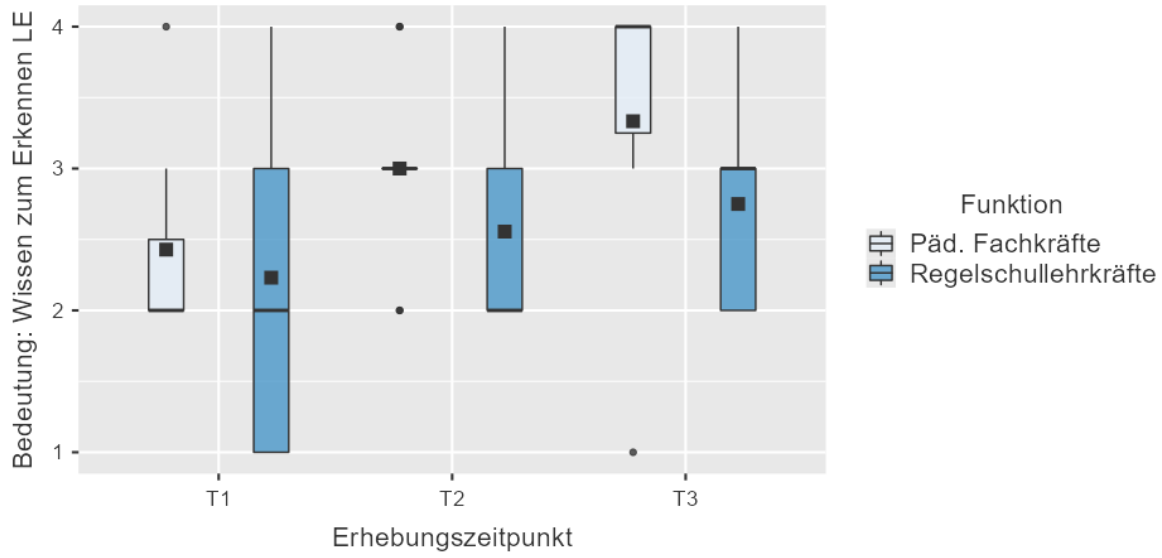


Abbildung 109: Bedeutung des Wissens zum Erkennen LE

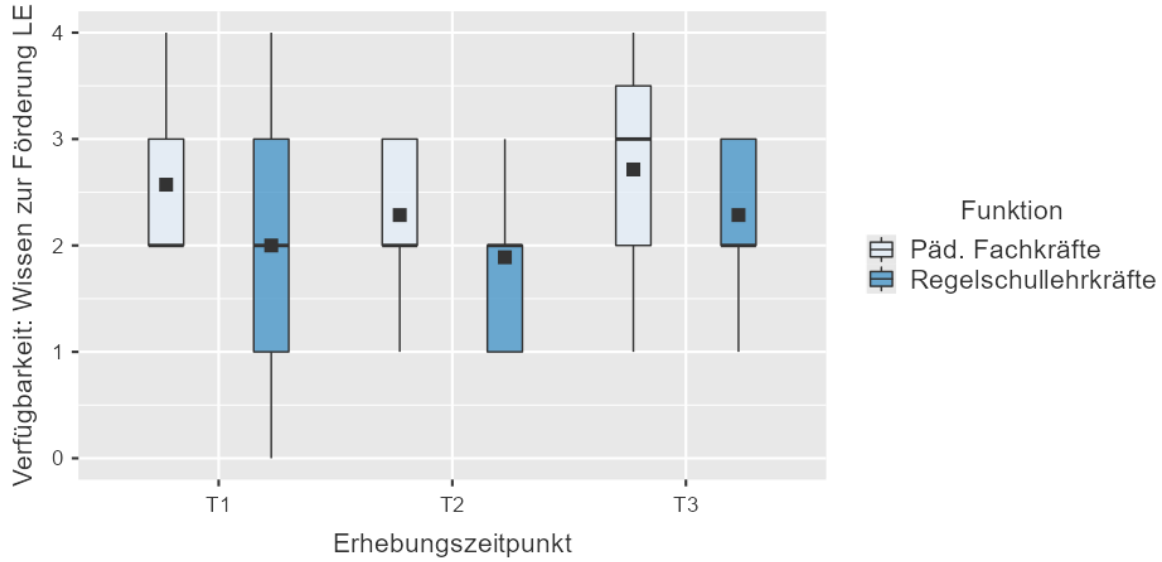


Abbildung 110: Verfügbarkeit des Wissens zum Erkennen der LE

Tabelle 96: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit des Wissens zum Erkennen der sozialen Integration

	Erhebungszeitpunkt	Funktion	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Wissen zum Erkennen der sozialen Integration	t1	Päd. Fachkräfte	8	2.38	0.92
		Regelschullehrkräfte	13	2.31	1.03
	t2	Päd. Fachkräfte	9	3.22	0.83
		Regelschullehrkräfte	9	2.67	0.71
	t3	Päd. Fachkräfte	6	3.17	1.17
		Regelschullehrkräfte	8	2.75	0.46
Verfügbarkeit: Wissen zum Erkennen der sozialen Integration	t1	Päd. Fachkräfte	7	2.43	0.53
		Regelschullehrkräfte	12	2.08	1.16
	t2	Päd. Fachkräfte	8	1.88	0.83
		Regelschullehrkräfte	9	1.89	0.78
	t3	Päd. Fachkräfte	7	2.71	0.95
		Regelschullehrkräfte	8	2.63	0.52

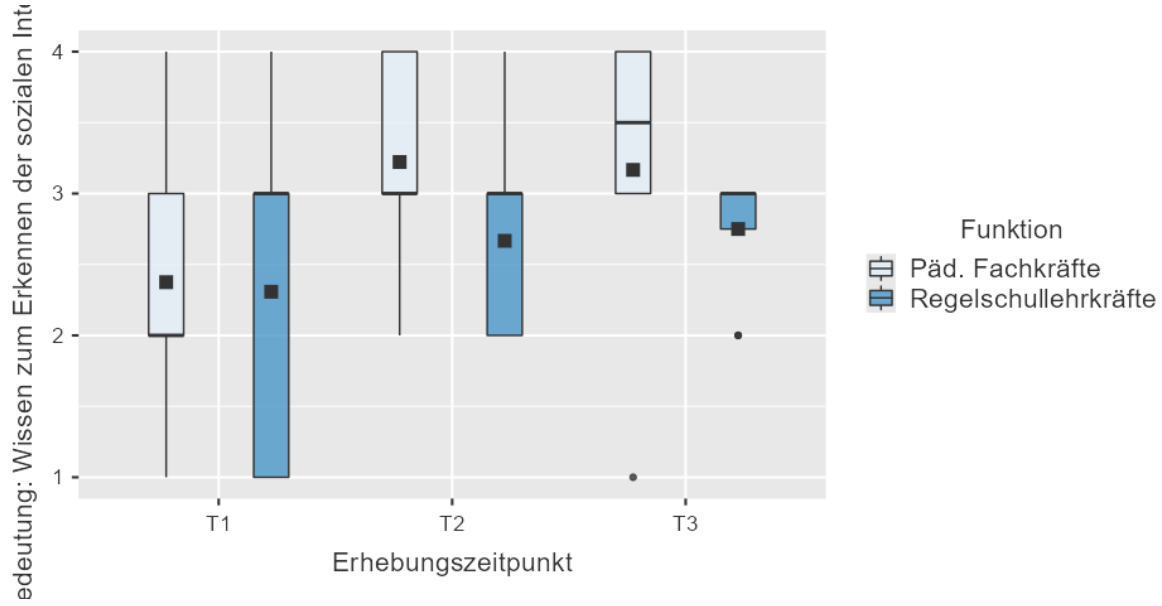


Abbildung 111: Bedeutung des Wissens zum Erkennen der sozialen Integration

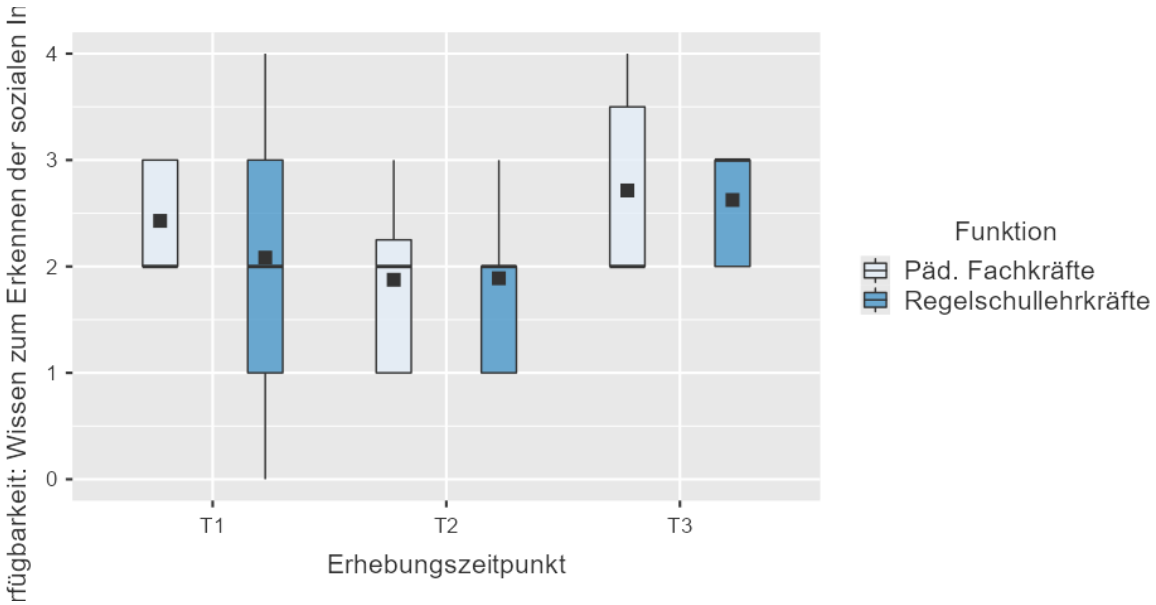


Abbildung 112: Verfügbarkeit des Wissens zum Erkennen der sozialen Integration

Tabelle 97: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. Der Bedeutung und Verfügbarkeit der Erfahrung im Unterricht von KiJu mit sopäd. Unterstützung

	Erhebungszeitpunkt	Funktion	N	Mittelwert	Std.-abw.
Bedeutung: Erfahrung im Unterricht von KiJu mit sopäd. U.	t1	Päd. Fachkräfte	8	2.38	0.92
		Regelschullehrkräfte	13	2.46	1.05
	t2	Päd. Fachkräfte	7	3.14	0.69
		Regelschullehrkräfte	9	3.00	1.00
	t3	Päd. Fachkräfte	6	3.33	0.82
		Regelschullehrkräfte	8	2.88	1.13
Verfügbarkeit: Erfahrungen im Unterricht KiJu mit sopäd. U.	t1	Päd. Fachkräfte	7	2.29	1.25
		Regelschullehrkräfte	12	2.58	0.90
	t2	Päd. Fachkräfte	8	2.00	0.76
		Regelschullehrkräfte	9	2.11	0.93
	t3	Päd. Fachkräfte	7	2.71	1.11
		Regelschullehrkräfte	8	2.63	0.92

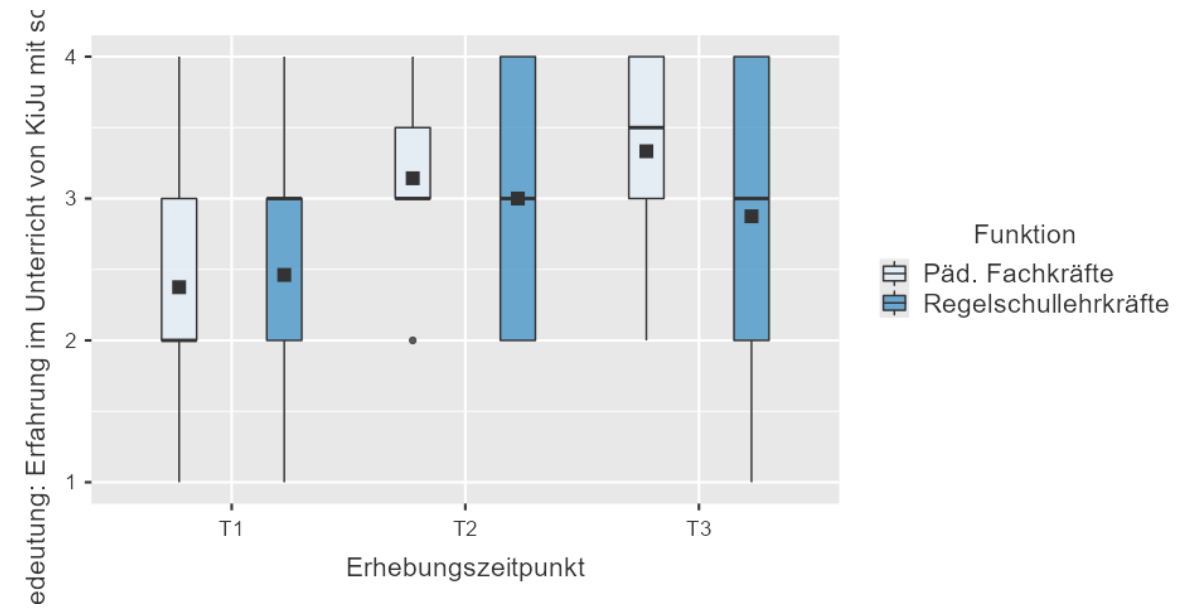


Abbildung 113: Bedeutung der Erfahrung im Unterricht von KiJu mit sopäd. Unterstützung

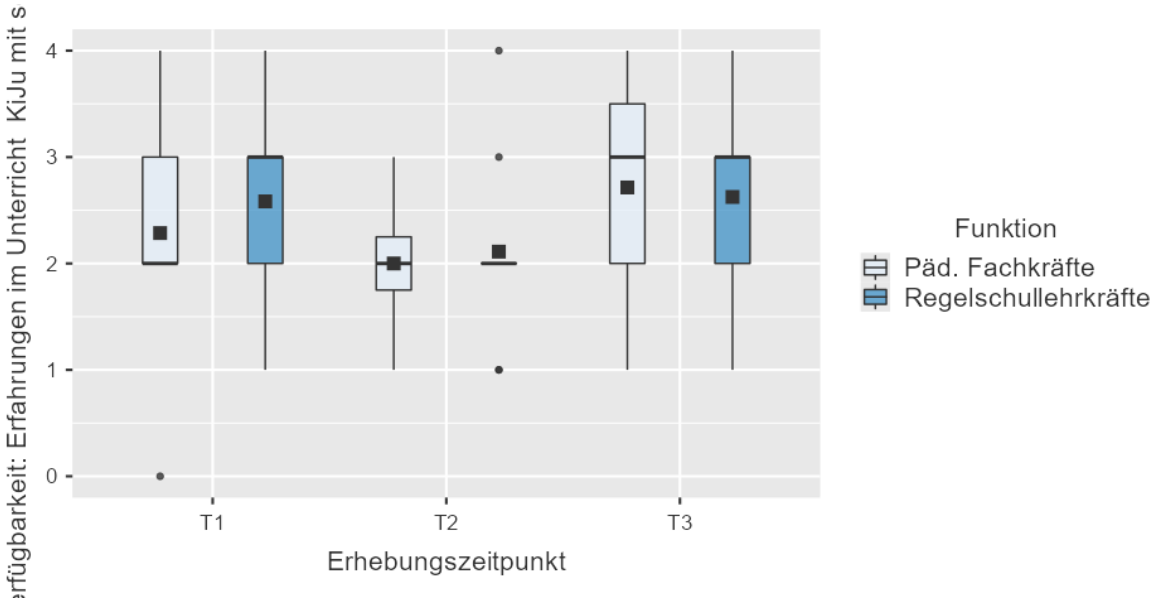


Abbildung 114: Verfügbarkeit der Erfahrung im Unterricht von KiJu mit sopäd. Unterstützung

Anhang 2.8 Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten

Die Beteiligung von Erziehungsberechtigten an schulischen Bildungsprozessen kann als zentrale Einflussgröße für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen angesehen werden (Hertel et al., 2019). Somit spielt mit Blick auf die präventive Förderung einer positiven sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen im Sinne von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften auch die Zusammenarbeit der MPTs mit den Erziehungsberechtigten eine entscheidende Rolle (Sacher, 2014). Die Zusammenarbeit wurde dementsprechend hinsichtlich der ***Zusammenarbeit*** und der wahrgenommenen ***schulischen Unterstützung*** der Kinder und Jugendlichen durch die Erziehungsberechtigten erhoben. Die Einschätzung erfolgte auf einer Skala von *trifft überhaupt nicht zu* (0) bis zu *trifft völlig zu* (4).

Beispielfrage:

Fachkräfte der Schule	***Erziehungsberechtigte***
Zusammenarbeit:	
Die Eltern nehmen Kontakt zu mir auf, wenn es Probleme mit ihren Kindern gibt.	*Ich habe regelmäßig Kontakt mit den Lehrkräften und weiteren Fachkräften an der Schule Ihres Kindes.*
Schulische Unterstützung:	
Die Eltern fragen ihre Kinder häufig, wie es in der Schule war.	

Anhang 2.8.1 Ergebnisse der Lerche

Tabelle 98: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Zusammenarbeit

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	12	2.82	0.50
	t2	16	2.96	0.73
	t3	19	2.90	0.62
Erziehungsberechtigte	t2	19	4.51	0.46
	t3	39	3.41	0.67
Päd. Fachkräfte	t1	7	2.40	1.13
	t2	3	3.23	0.25
	t3	7	2.68	0.73
Regelschullehrkräfte	t1	20	3.26	0.38
	t2	18	3.27	0.33
	t3	13	3.18	0.49

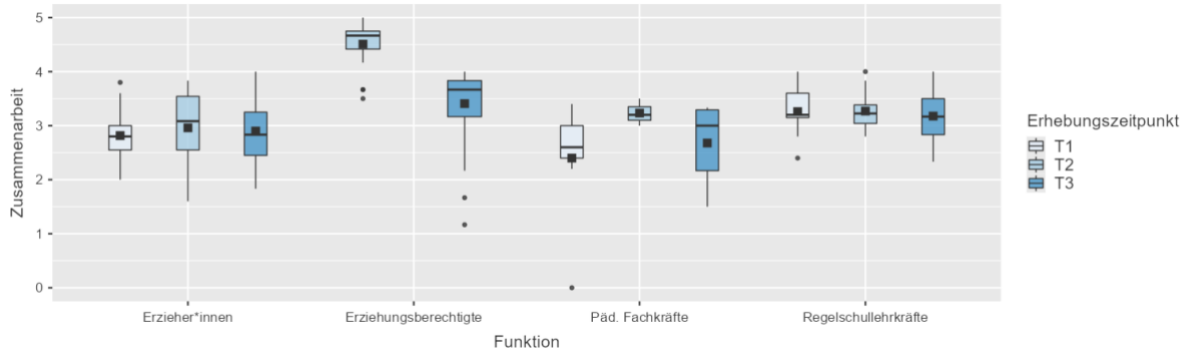


Abbildung 115: Zusammenarbeit

Tabelle 99: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der schulischen Unterstützung

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	12	2.02	0.38
	t2	14	2.02	0.57
	t3	15	2.00	0.46
Päd. Fachkräfte	t1	7	1.34	0.76
	t2	2	2.17	0.24
	t3	6	1.92	0.66
Regelschullehrkräfte	t1	20	2.01	0.48
	t2	18	1.79	0.46
	t3	11	1.82	0.37

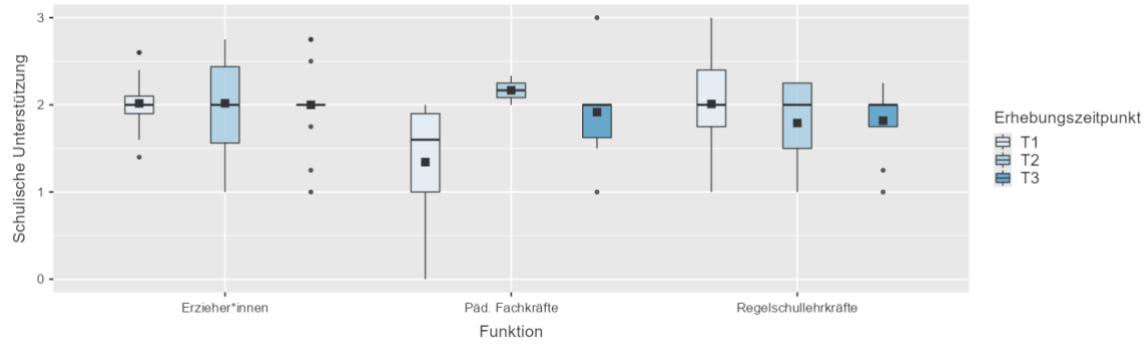


Abbildung 116: Schulische Unterstützung

Anhang 2.8.2 Ergebnisse der PUG

Tabelle 100: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Zusammenarbeit

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	5	2.94	0.29
	t2	9	2.71	1.11
	t3	6	2.55	0.90
Regelschullehrkräfte	t1	11	2.88	0.50
	t2	9	3.05	0.30
	t3	8	2.95	0.37

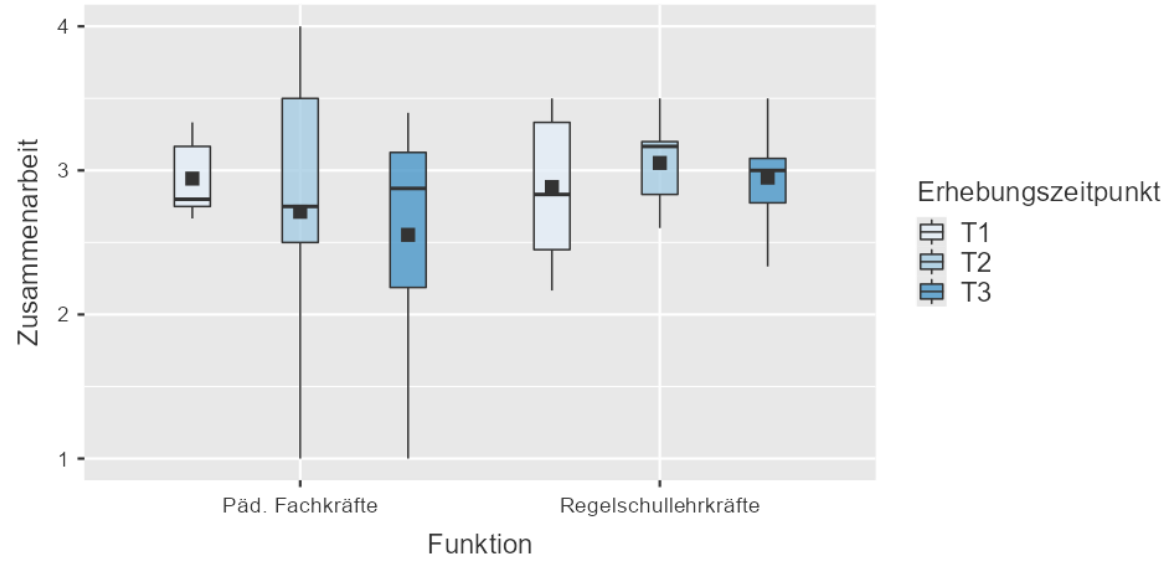


Abbildung 117: Zusammenarbeit

Tabelle 101: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der schulischen Unterstützung

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Päd. Fachkräfte	t1	4	2.00	0.00
	t2	6	2.46	0.64
	t3	4	1.63	0.43
Regelschullehrkräfte	t1	7	2.04	0.34
	t2	9	1.92	0.40
	t3	8	2.09	0.50

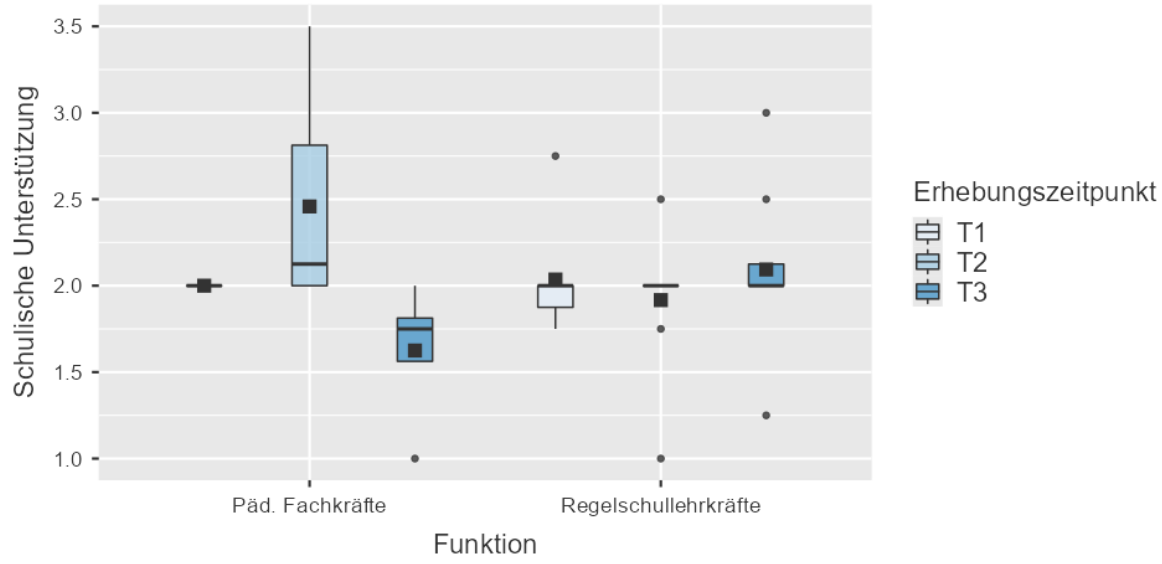


Abbildung 118: Schulische Unterstützung

Anhang 2.9 Zufriedenheit

Ob langfristig eine qualitativ hochwertige Beschulung der Kinder und Jugendlichen möglich ist, ist unter anderem auch von der Arbeitszufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte abhängig (Schaarschmidt, 2005). Dementsprechend wurde dieser Aspekt anhand einer Kurzskala von *trifft überhaupt nicht zu* (0) bis zu *trifft völlig zu* (4) adressiert.

Beispielfrage:

Zufriedenheit

Ich bin sehr zufrieden mit dem Konzept der Schule, an der ich arbeite.

Anhang 2.9.1 Ergebnisse der Lerche

Tabelle 102: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Arbeitszufriedenheit

Funktion	Erhebungs-zeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erzieher*innen	t1	12	3.58	0.62
	t2	16	3.14	0.79
	t3	20	3.15	0.80
Erziehungsberechtigte	t2	19	4.54	0.62
	t3	39	3.06	1.11
Päd. Fachkräfte	t1	7	3.43	0.62
	t2	3	3.00	0.66
	t3	8	2.53	1.05
Regelschullehrkräfte	t1	20	3.24	0.72
	t2	19	3.11	0.54
	t3	14	2.89	0.92

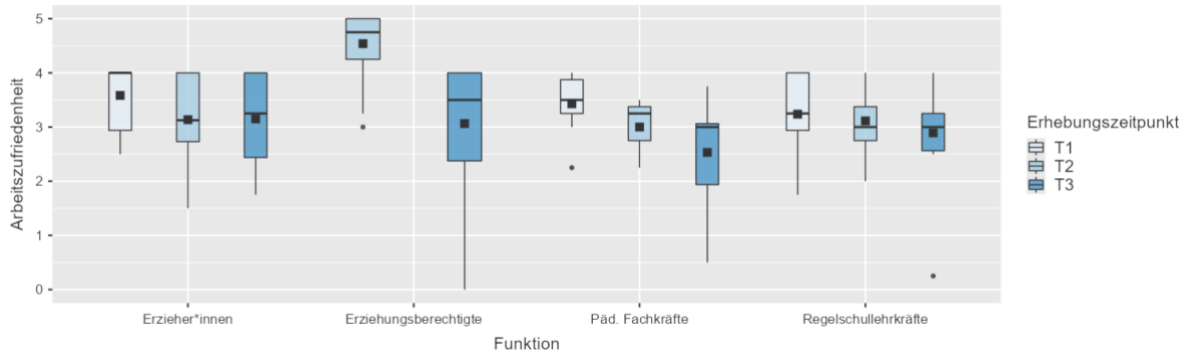


Abbildung 119: Arbeitszufriedenheit

Anhang 2.9.2 Ergebnisse der PUG

Tabelle 103*: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Arbeitszufriedenheit*

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erziehungsberechtigte	t1	0	NaN	NaN
	t2	22	2.77	1.13
	t3	30	2.23	1.05
Päd. Fachkräfte	t1	8	2.96	0.46
	t2	8	2.30	0.78
	t3	6	2.56	0.69
Regelschullehrkräfte	t1	10	2.68	0.37
	t2	9	2.83	0.65
	t3	8	2.94	0.32

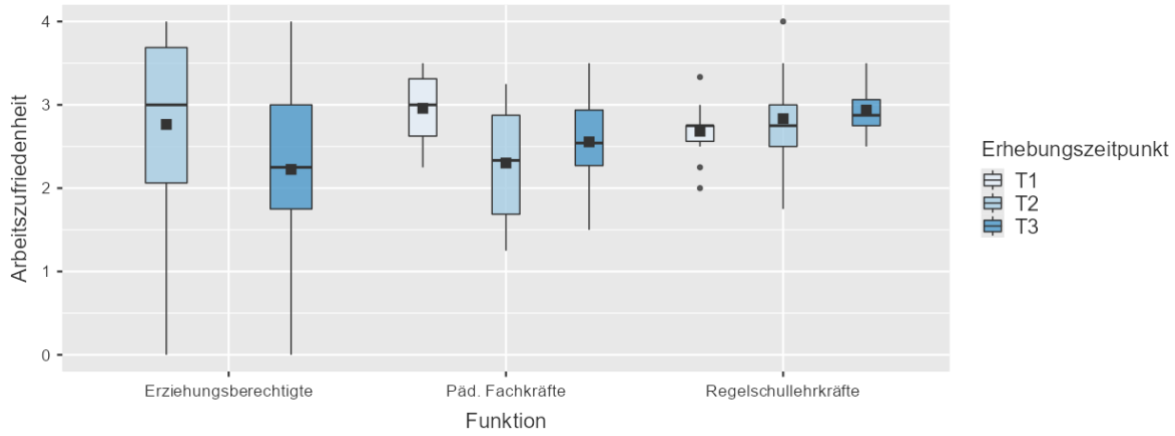


Abbildung 120: Arbeitszufriedenheit

Anhang 2.10 Kooperation

Die Kooperation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten ist gesetzlich verankert und stellt einen unverzichtbaren Anteil einer gelingenden Inklusion dar, da sie unter anderem einen wesentlichen Einfluss auch auf die Lernentwicklung von Kindern und Jugendlichen hat (Eckert, Kern & Sodogé, 2012). Daher findet eine Betrachtung der ***Kooperation innerhalb der Schule*** und ***der Kooperation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten*** aus Sicht der Eltern statt.

<u>Beispielfragen:</u>

Kooperation innerhalb der Schule

Bitte schätzen Sie ein, inwieweit die folgenden Aussagen zutreffen. An der Schule meines Kindes besteht eine gute Zusammenarbeit zwischen…

… der Schulleitung und den Lehrkräften.

Kooperation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten

Bitte schätzen Sie ein, inwieweit die folgenden Aussagen zutreffen. An der Schule meines Kindes besteht eine gute Zusammenarbeit zwischen…

*…den Lehrkräften und den weiteren pädagogischen Mitarbeiter*innen (z.B. Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Mo.Ki „inklusiv“) und den Eltern.*

Anhang 2.10.1 Ergebnisse der Lerche

Tabelle 104: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Kooperation innerhalb der Schule

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erziehungsberechtigte	t2	19	4.55	0.41
	t3	37	3.17	0.90

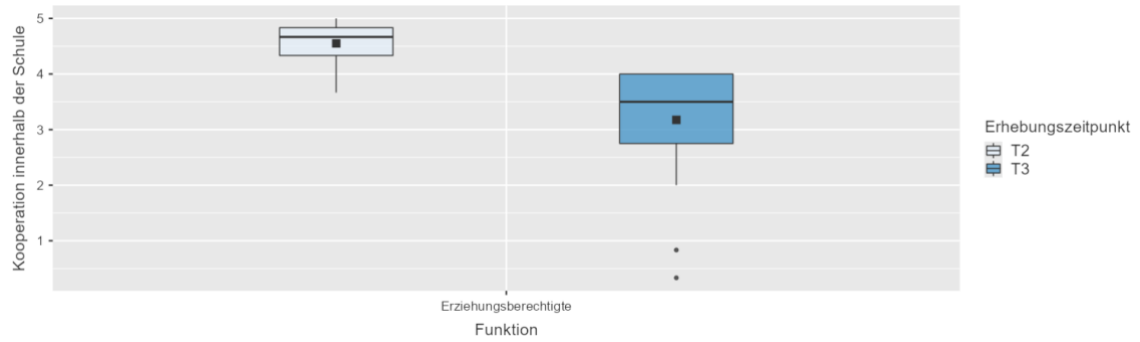


Abbildung 121: Kooperation innerhalb der Schule

Tabelle 105: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Kooperation zwischen den Erziehungsberechtigten und Schule

Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Erziehungsberechtigte	t2	19	4.46	0.54
	t3	38	3.02	0.95

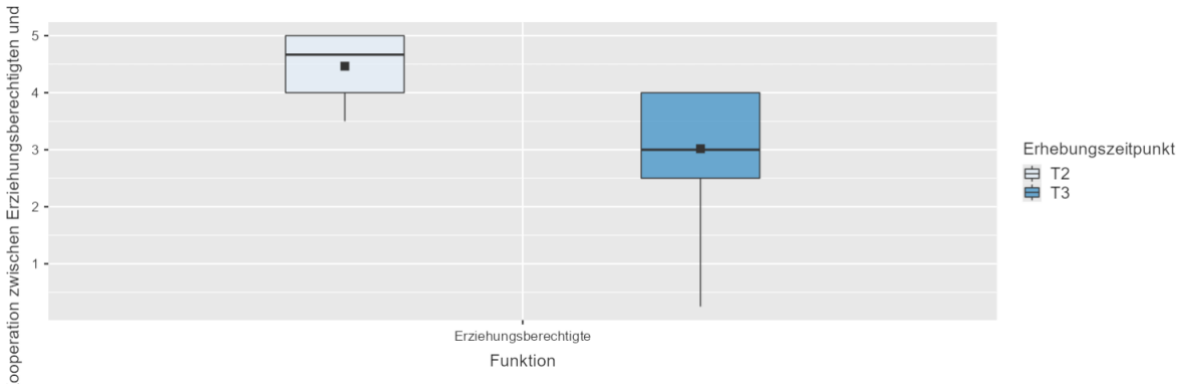


Abbildung 122: Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und Schule

Anhang 2.10.2 Ergebnisse der PUG

Tabelle 106: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Kooperation innerhalb der Schule

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Kooperation innerhalb der Schule	Erziehungsberechtigte	t1	0	NaN	NaN
		t2	15	3.84	0.93
		t3	21	2.37	0.99
	Päd. Fachkräfte	t1	0	NaN	NaN
		t2	0	NaN	NaN
		t3	0	NaN	NaN
	Regelschullehrkräfte	t1	0	NaN	NaN
		t2	0	NaN	NaN
		t3	0	NaN	NaN

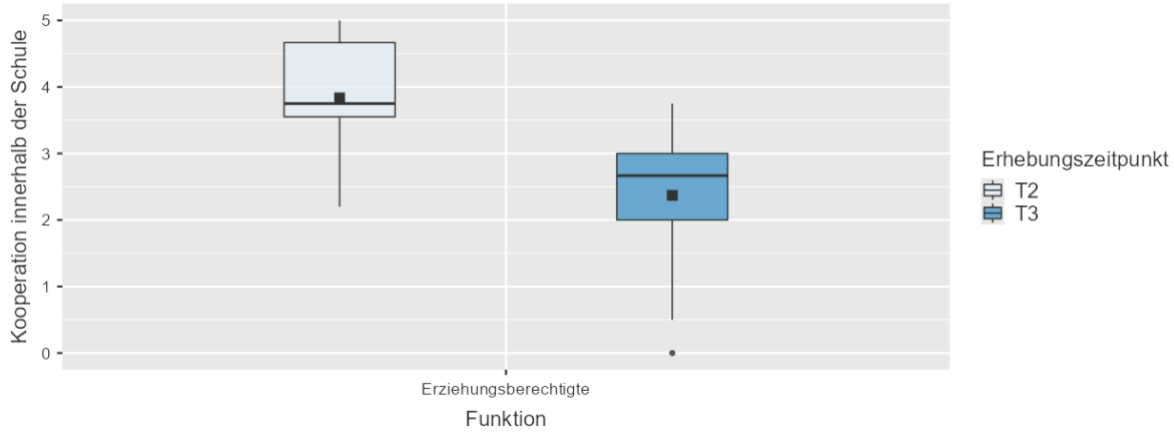


Abbildung 123: Kooperation innerhalb der Schule

Tabelle 107: Anzahl, Mittelwert und Std.-abw. der Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und der Schule

	Funktion	Erhebungszeitpunkt	N	Mittelwert	Std.-abw.
Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und Schule	Erziehungsberechtigte	t1	0	NaN	NaN
		t2	19	3.48	1.11
		t3	30	2.25	0.97
	Päd. Fachkräfte	t1	0	NaN	NaN
		t2	0	NaN	NaN
		t3	0	NaN	NaN
	Regelschullehrkräfte	t1	0	NaN	NaN
		t2	0	NaN	NaN
		t3	0	NaN	NaN

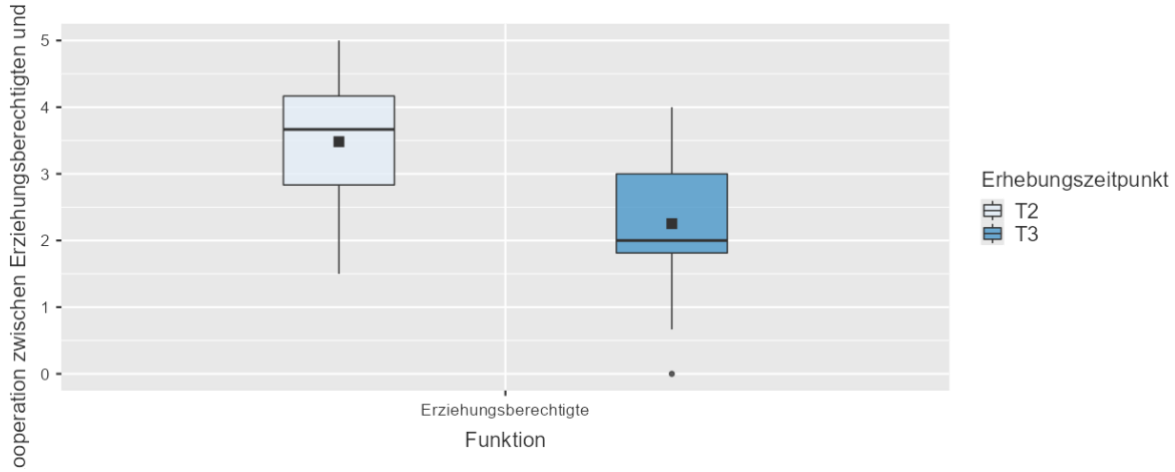


Abbildung 124: Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und der Schule

Anhang 3 Interviews mit pädagogischen Fachkräften

Anhang 3.1 Interviewleitfaden pädagogische Fachkräfte

Begrüßung:

- sich vorstellen
- welche Rolle im Projekt
- Gesprächspartner*innen um eigene Vorstellung bitten (kurz: Schule, Profession)

Erklärung:

- Interviews werden nun erneut durchgeführt, um die Sicht auf das Projekt gegen Ende festzuhalten
- Leitfadeninterview (werde die Fragen zum Teil vorlesen)
- Zeitrahmen (1h)

Einverständniserklärung:

- Interviews werden sprachlich aufgezeichnet & transkribiert & pseudonymisiert ausgewertet
- erneut mündliche Zusage **(erst dann wird aufgezeichnet)**

Themenfeld	**Fragen**
Definition KiJu in psychosozialen Risikolagen	Was **kennzeichnet** aus Ihrer Sicht Kinder & Jugendliche in psychosozialen Risikolagen? • Wie äußert sich das bei den KiJu? / Was macht die Kinder aus? • Beispiele
Förderung KiJu in psychosozialen Risikolagen	Wie können Sie die Kinder & Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen **aufgrund ihrer Profession** (spez. Profession nennen) **unterstützen**? Auf welche **Ressourcen** können Sie zurückgreifen, um Kinder & Jugendliche in psychosozialen Risikolagen zu **unterstützen**? (Worauf können Sie da unterstützend zurückgreifen?) • **Persönliche** Ressourcen • Ressourcen auf **institutioneller Ebene** (Schule, Projekt, Diakonie etc.)
Handlungssicherheit	In Bezug auf die KiJu in psychosozialen Risikolagen, in welchen Bereichen fühlen Sie sich **in Ihrem Handeln sicher**? Wieder in Bezug auf die KiJu in psychosozialen Risikolagen), in welchen Bereichen würden Sie gerne noch **mehr Handlungssicherheit erwerben**?
Kooperation *Multiprofessionelle Zusammenarbeit*	Was **verstehen** Sie unter **multiprofessioneller Zusammenarbeit in der Schule**? *Nach der Antwort:* „Wir beziehen uns bei den folgenden Fragen auf die gemeinsame **Arbeit im Team mit den Angestellten der Stadt, der Bergischen Diakonie und den Lehrkräften**, also die multiprofessionelle Teamarbeit, die im **Rahmen des Mo.Ki-Projektes an ihrer Schule** relevant ist.“ Also: Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, den Mo.Ki *"inklusiv"* Mitarbeiter*innen und den Lehrer*innen

	(*Falls das vorher so verstanden wurde, klassifizieren:* Wir meinen <u>nicht</u> die Arbeit zwischen Sonderpädagog*innen und Regelschullehrer*innen.)
Institutionelle Ebene Rahmenbedingungen und kooperative Strukturen und Vernetzung zu anderen Institutionen	**Wer** gehört an Ihrer Schule zu diesem **multiprofessionellen Team**? **Wann** arbeiten Sie **multiprofessionell zusammen**? (Zeitpunkt & Anlass) **Wo** findet die multiprofessionelle Teamarbeit statt? (gibt es spez. Räumlichkeiten?) Gibt es **spezielle Abläufe** im multiprofessionellen Team? **Wie** wird im multiprofessionellen Team **dokumentiert?** **Wie** wird im multiprofessionellen Team **evaluiert?** Werden **Ziele** im multiprofessionellen Team **festgelegt**? Werden **Entscheidungen** im multiprofessionellen Team getroffen? Und **wie**?
Interaktionelle Ebene (pädagogische Beziehungen und Kommunikationsprozesse) Niveau der Kooperation Austausch, Arbeitsteilung, Ko-konstruktion	Was ist Ihnen für die **multiprofessionelle Zusammenarbeit wichtig**? • Was braucht es, damit die Zusammenarbeit **gelingt**? • Was sind **Herausforderungen** für die Zusammenarbeit? Welche **Erwartungen** haben Sie an die multiprofessionelle Zusammenarbeit?
Sachebene Binnenstruktur des schulischen Unterstützungsangebots, innerhalb derer das Sachproblem des produktiven Umgangs mit Heterogenität bewältigt wird	Welche **Aufgaben** übernehmen Sie **aufgrund Ihrer Profession** in diesem **multiprofessionellen Teamtreffen**? (Was tun sie während der Teamarbeit aufgrund Ihrer Profession?) Welche **Aufgaben** übernehmen die **anderen Professionen** im multiprofessionellen Team? (Wenn sie sich im Team treffen, was übernehmen die verschiedenen Professionen für eine Rolle?) *Bei Bedarf spezifizieren: Z.B. die …* • … Fachstelle • … Antragsfreie Jugendhilfe • … Lehrkräfte • … weitere Personen (Schulpsycholog*in (PUG), Sozialarbeiter*innen, Erzieher*innen)
Individuelle Ebene (Einstellungen, Bereitschaften & Kompetenzen) Es geht um die Einstellung und	*Falls dies bei Ressourcen nicht bereits erwähnt wurde:* In Bezug auf die multiprofessionelle Teamarbeit, welche Kompetenzen bringen Sie für diese **mit**? (ggf. „… über die bereits erwähnten persönlichen Ressourcen hinaus.) Worin sehen **Sie** die **Bedeutung der Zusammenarbeit** im multiprofessionellen Team (in Bezug auf das Projekt)?

Kompetenzen der Person.	Wie **beurteilen** Sie die multiprofessionelle Teamarbeit an ihrer Schule? • Was ist **positiv** zu sehen? • Was ist **kritisch** zu sehen?
Zusammenarbeit multiprofessionelles Team & Elternhaus	Im **Rahmen der multiprofessionellen Teamarbeit**, wie gestaltet sich aus Ihrer Sicht die **Zusammenarbeit mit den Familien** (Erziehungsberechtigte/Kindern und Jugendlichen)? • Was sind **Gelingensbedingungen**? • Wo sehen Sie **Herausforderungen**? Wie könnte diesen **begegnet** werden?
NUR t2: *Evaluation der Bausteine*	Das Projekt neigt sich dem Ende – Wie **bewerten** Sie das **Projekt im Rückblick**… • … in Bezug auf die **multiprofessionelle Teamarbeit im Projekt**? • … die **Fachstelle**? • … die **antragsfreie Jugendhilfe**? • … die **Qualifikation**? (wenn teilgenommen) *Nochmal fragen, damit neue Perspektiven kommen:* Wo sehen Sie den **Gewinn des Projekts für Sie und für die Schule**? (Was war ein Mehrwert/ eine Bereicherung für Ihre Schule durch das Projekt?) Wo haben sich **Dinge während des Projektes entwickelt**, die an der Schule **weiterverfolgt** werden sollen? (Welche Bausteine des Projektes sollten an der Schule bleiben?) Was waren **Herausforderungen für Sie und für die Schule im Projekt**? Was ist **im Projekt** aus Ihrer Sicht **offengeblieben**? (Was hat aus Ihrer Perspektive gefehlt?) Um **perspektivisch** auf den **weiten Verlauf des Projektes** zu blicken: Was würden Sie sich **wünschen für den weiteren Projektverlauf**?
Abschlussfrage	Ist noch etwas **offengeblieben**, was sie gerne noch erwähnen würden?

Anhang 3.2 Kategoriensystem Vorstellungen und Erwartungen multiprofessioneller Kooperation

Tabelle 108: Kategoriensystem Interviews Vorstellungen und Erwartungen multiprofessionelle Kooperation

Codesystem[9]	**Anzahl an Quellendokumenten** (Interviews/Personen)	
	t1 N=27	**t2 N=22**
1. Voraussetzungen zur Kooperation		
1.1. Individuelle Ebene		
1.1.1. Bereitschaft zur Teamarbeit	**10**	5
1.1.2. offen für Neues, MP-Teamarbeit	**10**	**12**
1.1.3. kindzentriertes Denken	**18**	**8**
1.1.4. MPT-Arbeit wesentlich/ zentral	**9**	**7**
1.1.5. Blick der Lehrer erweitern	6	4
1.1.6. Funktionierendes, gutes Verhältnis im Team	7	-
1.1.7. Teamzeit als Arbeitszeit	5	3
1.1.8. Motivation	2	2
1.1.9. Positive Haltung	2	2
1.1.10. Ernsthaftigkeit	-	2
1.1.11. Selbstreflektion	-	2
1.2. Interaktionelle Ebene		
1.2.1. Keine/flache Hierarchie	**9**	**16**
1.2.2. gleiche Haltung	-	**9**
1.2.3. Klares Rollenverständnis	**16**	**9**
1.2.4. Vertrauen	-	3
1.2.5. Professionalität	1	3
1.3. Institutionelle Ebene		
1.3.1. Personelle Rahmenbedingungen		
1.3.1.1. Personalmangel	5	-
1.3.1.2. Große Teams		
1.3.1.2.1. Zu viele Personen	**14**	**8**
1.3.1.2.2. Viele Personen als Ressource	2	4
1.3.1.3. Leitung/ Koordinator*in notwendig	7	5
1.3.1.4. Multiprofessionalität in Schule	**18**	5
1.3.1.5. Fluktuation	6	4

[9] Ein Code ist dann fett gedruckt, wenn zu einem der beiden Erhebungszeitpunkte sich mehr als 1/3 der Personen dazu äußerten (t1 = 9; t2 = 7)

1.3.1.6. Unterschiedliche (Referenz-)Rahmen	2	-
1.3.1.7. Unterstützungsmaßnahmen		
1.3.1.7.1. Teambildung	2	-
1.3.1.7.2. Aus-, Weiterbildung	5	-
1.3.1.7.3. Externe Sichtweise/ Blick	4	3
1.3.2. Räumliche Rahmenbedingungen		
1.3.2.1. Alle Professionen in einem Haus	-	2
1.3.2.2. Wunsch nach mehr Raum	4	2
1.3.3. Kooperationszeiten		
1.3.3.1. Bedeutsamkeit	**11**	6
1.3.3.2. Regelmäßige Koop.Zeiten	**13**	**10**
1.3.4. Schulische Rahmenbedingungen		
1.3.4.1. Teamarbeit wird unterstützt	3	5
1.3.4.2. (In-)effiziente Strukturen	**17**	5
1.3.4.3. (transparente) Strukturen	**16**	4
1.3.4.4. Dokumentation der Förderung	**11**	-
1.4. Sachebene		
1.4.1. Nicht päd. Fachkräfte Teammitglieder	**10**	5
2. Kooperationspraxis		
2.1. Individuelle Ebene		
2.1.1. Respektvoller Umgang	5	-
2.1.1.1. Auseinandersetzung und Akzeptanz anderer Meinungen	**14**	**9**
2.1.1.2. Zuverlässigkeit	6	-
2.1.2. Wertschätzung	-	**8**
2.1.3. Kompetenzen	-	5
2.1.4. Sich fortbilden/weiterentwickeln/einlassen	-	2
2.2. Interaktionelle Ebene		
2.2.1. Zusammenhalten	6	5
2.2.2. Unterschiedliche Meinungen	**9**	-
2.2.3. (Offene) Kommunikation	**9**	4
2.2.4. (Konkurrenzarmes) Miteinander	5	5
2.2.5. Aktionismus/ Flexibel reagieren	3	5
2.2.6. Entscheidungen treffen	-	5
2.2.7. Absprachen und Regeln	-	**10**
2.2.8. Kooperationsformen		
2.2.8.1. Austausch		
2.2.8.1.1. Hohe Bedeutsamkeit	**22**	9
2.2.8.1.2. Kurzer Austausch	7	5
2.2.8.1.3. Gemeinsame Sprache	1	3

2.2.8.2. Arbeitsteilung		**12**
2.2.8.2.1. Hohe Bedeutsamkeit	7	-
2.2.8.2.2. (Un-)klare Aufgabenteilung	**18**	-
2.2.8.3. Ko-Konstruktion		
2.2.8.3.1. Voneinander Lernen	**9**	3
2.2.8.3.2. Multiperspektivität	**23**	**15**
2.2.8.3.3. Konsensfindung	4	-
2.2.8.3.4. gemeinsame Ziel- Lösungsfindung	**17**	**15**
2.2.8.3.5. (In-)effizientes Vorgehen	6	5
2.2.8.3.6. Reflektion/ Evaluation	**16**	**8**
2.2.8.3.7. Bedeutsamkeit Ko-Konstruktion	8	-
2.2.8.3.8. Dokumentation	-	5
2.3. *Institutionelle Ebene*		
2.3.1. Unterschiedliche Träger	-	3
2.3.2. Kooperationszeiten		
2.3.2.1. Spontane Koop. Zeiten	8	-
2.3.2.2. Zeitmangel	**13**	**12**
2.4. Sachebene		
2.4.1. Koordinierung/ Leitung	-	**9**
2.4.2. prof. Expertise	-	5
2.4.3. Netzwerkarbeit	3	5
2.4.4. Kind spezifischer betrachten	-	4
2.4.5. Treffen im Team	3	5
2.4.6. Informationsweitergabe ans Team	1	2
2.4.7. Verbindungen schaffen	-	3
2.4.8. Förderung	2	3
2.4.9. Gegenseitige Unterstützung	1	2
2.4.10. (Schul-)rechtliches	-	1
2.4.11. Sorgen aufgreifen & Konflikte lösen	-	1
2.4.12. Wissensvermittlung	1	-
2.4.13. Aufgabenverteilung	1	-
3. Wirkung der Kooperation		
3.1. Individuelle Ebene		
3.1.1. MP-Zusammenarbeit als Selbstverständlichkeit	3	4
3.2. Interaktionelle Ebene		
3.2.1. Veränderung im Schulalltag	-	6
3.2.2. KiJu		
3.2.2.1. bessere Unterstützung der KiJu	**22**	**15**
3.2.2.2. Gemeinsame Beschulung KiJu mit und ohne hohe Bedarfe	6	3

3.2.2.3. Keine Stigmatisierung der KiJu	2	-
3.2.2.4. Neue Sicht auf die Kinder	-	3
3.2.3. pädagogische Fachkräfte		
3.2.3.1. Belastung	3	-
3.2.3.2. Entlastung/ Unterstützung	**18**	**17**
3.2.3.3. Ergänzung der Fähigkeiten	**13**	**16**
3.2.3.4. Veränderte Kooperation mit Erziehungsberechtigten	**12**	**7**
3.2.3.5. Mehrwert	6	**7**
3.2.3.6. Mehr Arbeit durch Kooperation	6	5
3.2.3.7. Rückmeldung der eigenen Arbeit	1	-
3.3. Institutionelle Ebene		
3.3.1. Strukturveränderung	3	4
3.3.2. Erhöhter Zeitaufwand	7	2

Anhang 3.3 Kategoriensystem Projektbewertung der pädagogischen Fachkräfte

Tabelle 109: Kategoriensystem Interviews pädagogische Fachkräfte Projektbewertung

Codesystem	**Anzahl an Quellendokumenten** (Interviews / Personen) N=22
1 Projektbewertung mit Fokus auf die Qualifizierung	
1.1 Bilanzierendes (Gewinn, Mehrwert, Negatives)	
1.1.1 Allgemeine positive Rückmeldungen	14
1.1.2 Gute didaktische Umsetzung	5
1.1.3 Gewinn durch spezifische Inhalte	4
1.1.4 Gewinn durch die Coachings	4
1.1.5 Gewinn durch Austausch zu den Inhalten ("gemeinsame Sprache")	3
1.1.6 Inhalt: Keine neuen Erkenntnisse	3
1.1.7 Weiteres: Anmerkungen zum Theorie-Praxis-Transfer	2
1.2 Hinderliche Faktoren	
1.2.1 Großes Kollegium	6
1.2.2 Großer Umfang	2
1.2.3 Passung der Inhalte an die Schule	2
1.3 Verbesserungsvorschläge	
1.3.1 Strukturelle Aspekte (zeitlich, Taktung, Umfang)	7
2 Projektbewertung mit Fokus auf Antragsfreie Jugendhilfe	
2.1 Bilanzierendes (Gewinn, Mehrwert, Negatives)	
2.1.1 Gewinn durch einfache Abläufe (antragsfrei)	6
2.1.2 Gute Zusammenarbeit	5
2.1.3 Gewinn durch zusätzliche Expertise	6
2.1.4 Gewinn für die KiJu	6
2.1.5 Übergänge wurden gut begleitet	2
2.1.6 Gewinn für Erziehungsberechtigte	1
2.2 Hinderliche Faktoren	
2.2.1 Rollendefinition	7
2.2.2 Mangelhafte Kommunikation	2
2.2.3 Kein Bedarf für zusätzliche Personen an Schule	1
2.2.4 Wechselnde Personen	1
2.3 Verbesserungsvorschläge	7
2.3.1 Klare Rollendefinition / Zuständigkeiten	3
2.3.2 Gemeinsamer Arbeitsort	3

2.3.3 Weiteres	2
3 Projektbewertung mit Fokus auf Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe	
3.1 Bilanzierendes (Gewinn, Mehrwert, Negatives)	
3.1.1 Zufrieden mit der Zusammenarbeit	7
3.1.2 Relevanz der Instanz	6
3.1.3 Negative Bilanz	5
3.2 Hinderliche Faktoren	
3.2.1 Anderer Arbeitsort	2
3.2.2 Konflikte zwischen Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe und Schule	6
3.3 Verbesserungsvorschläge	4
3.4 Weiteres	2
4 Projektbewertung mit Fokus auf Multiprofessionelle Kooperation	
4.1 Bilanzierendes (Gewinn, Mehrwert, Negatives)	
4.1.1 Effekte der Kooperation	
4.1.1.1 Entlastung	3
4.1.1.2 Entwicklung	3
4.1.1.3 Ergänzung von Fähigkeiten / Perspektiven	2
4.1.1.4 Identität als Team	1
4.1.2 Selbstverständlichkeit von multiprofessioneller Kooperation	3
4.1.3 Positive Bewertung multiprofessioneller Kooperation	5
4.2 Gelingensbedingungen	
4.2.1 Ausreichende Ressourcen (Personal und Zeit)	6
4.2.2 Kommunikation (Aushandlungsprozesse)	5
4.2.3 Relevanz einzelner Professionen	2
4.3 Hinderliche Faktoren	
4.3.1 Rollenklarheit im MPT	8
4.3.2 Unterschiedliche Haltungen der Professionen	6
4.3.3 Kommunikation	4
4.3.4 Konkurrenz im MPT	2
4.4 Verbesserungsvorschläge	
4.4.1 Haltung (entwickeln)	1
5 Projektbewertung: Allgemeine Hinweise zum Projekt	
5.1 Bilanzierendes (Gewinn, Mehrwert, Negatives)	
5.1.1 Outcome auf Ebene der Schulen	
5.1.1.1 Gewinn: Strukturelle Weiterentwicklung der Schulen	13
5.1.1.2 Gewinn: Optimierung von Prozessen	6

5.1.2 Outcome auf Ebene der KiJu	8
5.1.3 Wahrgenommener Projekterfolg (Zufriedenheit mit Outcome)	12
5.1.4 Wahrgenommener Projektmisserfolg (Enttäuschte Erwartungen)	4
5.1.5 Verstetigungswunsch: ganzes Projekt	4
5.1.6 Verstetigungswunsch: einzelner Bausteine	
5.1.6.1 Personelle Aspekte	
5.1.6.1.1 Jugendhilfe	6
5.1.6.1.2 Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe	5
5.1.6.2 Einzelne Bausteine	9
5.1.7 Individueller Gewinn	5
5.1.8 Gewinn für die Erziehungsberechtigen	3
5.2 Gelingensbedingungen	
5.2.1 Kommunikation und Transparenz	5
5.2.2 Strukturelle Gelingensbedingungen	4
5.3 Hinderliche Faktoren / Herausforderungen	
5.3.1 Projektstruktur	
5.3.1.1 Mangelnde Transparenz der Ziele / Abläufe / Struktur	10
5.3.1.2 Zusammenarbeit zwischen Mo.Ki/Schule	7
5.3.1.3 Zu viele Personen und Institutionen	7
5.3.1.4 Aufwand des Projekts	6
5.3.1.5 Ablauf des Projekts	3
5.3.2 Rahmenbedingungen von Schule	
5.3.2.1 Eigenheiten der Schulen (Kultur, Struktur)	3
5.3.2.2 Kein Bedarf für das Projekt an der Schule	5
5.3.2.3 Ressourcenknappheit (Zeit vs. Bedarf)	4
5.3.2.4 Schwierigkeiten in Bezug auf die Elternschaft	1
5.3.3 Einflüsse durch die Corona Pandemie	4
5.3.4 Großer Umfang der Erhebungen durch die Uni	3
5.4 Verbesserungsvorschläge	
5.4.1 Zum Ablauf des Projekts	8
5.4.2 Zur Struktur des Projekts (Inhaltlich, Aufbau)	6
5.4.3 Weitere Projektbausteine für die Kinder	4
6 Weitere Hinweise zur Schullandschaft	
6.1 Verbesserungsvorschläge für die Schule allgemein	
6.1.1 Neustrukturierung / Veränderung in Schule nötig	8
6.1.2 weitere inhaltliche Bedarfe an Schule	6
6.2 Allgemeines Problem: Zeitmangel in Schule	4

Anhang 4 Dokumentenanalyse

Anhang 4.1 Protokollvorlage

Gesprächsprotokoll - Individuelle Förderung

Kind/ Jugendliche*r • Code: _____ • Geschlecht: ☐männlich ☐weiblich ☐divers • Alter: _____ • Klasse: _____	**Datum:**
Gesprächsteilnehmende: (Funktion)	
Wieso wird das Kind besprochen? - Auf wessen Veranlassung? - Mit welcher Begründung?	
Wer stellt das Kind vor? (Funktion)	

I. Diagnostik

I a Merkmale des Kindes/ häuslichen Umfeldes	
Sozioökonomischer Status	
Migrationsstatus	
Vollständigkeit der Familiensituation	

I b Vorliegende diagnostische Befunde	
Festgestellter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf:☐ ja☐nein	
Falls ja: In welchem Bereich? Seit wann?	
Weitere diagnostische Befunde?☐ ja ☐nein	
Falls ja: Welche? Von wem wann festgestellt?	
Gibt es schon außerschulische therapeutische Unterstützung?☐ ja☐ nein	
Falls ja: Welche? Von wem und wie lange?	

K. Urton, S. Hertel, T. Hennemann

I. c Stärken & Unterstützungsbedarfe (Schule, OGS, weitere päd. Fachkräfte & Elternhaus)[1]

Welche Stärken des Kindes sehen wir?	
Welche Unterstützungsbedarfe sehen wir beim Kind?	
Welche Differenzen gibt es bezüglich der Wahrnehmung auf das Kind?	

II. Förderziel(e)

Hinweis zur Zielformulierung:
Wählen Sie SMARTe- Ziele: S=spezifisch ; M = messbar; A = angemessen; R = realistisch; T=terminiert

[1] Bitte schreiben Sie hier immer auf, welche Professionen (& ggf. Personen) welche Stärken, Unterstützungsbedarfe und Differenzen sehen.

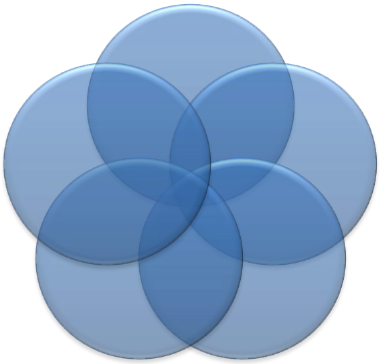
III. Individuelle Förderung (Wer macht Was?)

Schule
(innere Differenzierung/Klasse)
_____
_____
_____
Wer:_____

Familie
Eltern
_____
_____
_____
Wer:_____

Schule
(äußere Differenzierung/ sonder-, sozialpädagogische Förderung)
_____
_____
_____
Wer:_____

Schüler*in
_____
_____
_____
Wer:_____



OGS/ Schulsozialarbeit
_____
_____
_____
Wer:_____

Außerschulische Förderung/ Therapie
_____
_____
_____
Wer:_____

Fachstelle/ Antragsfreie Jugendhilfe
_____
_____
_____
Wer:_____

Feststellung der Zielerreichung (Vorbereitung auf Evaluation)

	Woran merken wir den Erfolg der individuellen Förderung?
Schule (innere Diff).	
Schule (äußere Diff.)	
OGS/Schulsozialarbeit & -psychologie	
Fachstelle/ Antragsfreie Jugendhilfe	
Familie (Eltern, Schüler*in…)	
Außersch. Förderung	

Planung Evaluation

Termin Förderplangespräch/Evaluation	
Gesprächsteilnehmende: (Funktion)	

IV. Evaluation

Datum:

Was hat sich bewährt & wird fortgeführt?	**Schule** (innere Diff.)	
	Schule (äußere Diff.)	
	OGS/Schulsozialarbeit/ Schulpsychologie	
	Fachstelle/ Antragsfreie Jugendhilfe	
	Familie (Eltern, Schüler*in…)	
	Außerschulische. Förderung	

Was hat sich nicht bewährt & wird nicht fortgeführt?	**Schule** (innere Diff.)	
	Schule (äußere Diff.)	
	OGS/Schulsozialarbeit/ Schulpsychologie	
	Fachstelle/ Antragsfreie Jugendhilfe	
	Familie (Eltern/ Schüler*in…)	
	Außerschulische. Förderung	

Anmerkungen/ Sonstiges:

Anhang 4.2 Kategoriensystem

Tabelle 110: Dokumentenanalyse Kategoriensystem gesamt

Oberkategorie *Unterkategorie*	**Anzahl der Segmente**
1 Stichprobe	0
1.1 Geschlecht	0
1.1.1 männlich	11
1.1.2 weiblich	6
1.2 Alter	0
1.2.1 10 Jahre	8
1.2.2 11 Jahre	6
1.2.3 12 Jahre	2
1.2.4 13 Jahre	1
1.3 Klasse	0
1.3.1 3	4
1.3.2 4	1
1.3.3 5	15
1.3.4 6	1
1.3.5 7	1
1.4 Feststellungsverfahren und Unterstützungen	0
1.4.1 Integrationshelfer*in	2
1.4.2 Festgestellte Teilleistungsstörung	1
1.4.3 Festgestellter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf	0
1.4.3.1 kein Förderbedarf	4
1.4.3.2 Lernen	1
1.4.3.3 Emotionale und soziale Entwicklung	2
1.4.3.4 Sprache	1
1.4.3.5 Körperliche und motorische Entwicklung	1
1.4.4 Diagnostische Befunde	0
1.4.4.1 LRS	2
1.4.4.2 ADHS	2
1.4.4.3 Autismusspektrumstörung	2
1.4.4.4 emotionale Störung in Kindheit/ Jugend	1
1.4.4.5 Weitere	4
1.4.5 Außerschulische Unterstützung	0
1.4.5.1 Psychotherapie	3
1.4.5.2 Autismusspektrumstherapie	1
1.4.5.3 Ergotherapie	3

1.4.5.4 Weitere	4
1.5 Beschreibung der Familie	0
1.5.1 Familienstruktur	0
1.5.1.1 zusammenlebend	5
1.5.1.2 Alleinerziehend	7
1.5.1.3 Wechselmodell	1
1.5.1.4 unbekannte Wohnsituation	1
1.5.1.5 Bei den Großeltern	1
1.5.2 Sorgerecht	0
1.5.2.1 geteilt	3
1.5.2.2 alleinig	2
1.5.2.3 nicht bekannt	2
1.5.3 Berufstätigkeit der Erziehungsberechtigten	0
1.5.3.1 berufstätig	7
1.5.3.2 keine Berufstätigkeit	2
1.5.3.3 unklar	1
1.5.4 Herkunft der Familie	0
1.5.4.1 Polen	2
1.5.4.2 kurdischer Hintergrund	2
1.5.4.3 Ukraine	1
1.5.4.4 Marokko	1
1.5.4.5 Irak	1
1.5.5 Gesprochene Sprache in der Familie	0
1.5.5.1 Deutsch	6
1.5.5.2 Türkisch	2
1.5.5.3 Ukrainisch/ Russisch	1
1.5.5.4 Arabisch	1
1.5.5.5 Serbisch	1
2 Strukturen im MPT	0
2.1 Falleingebene Person	0
2.1.1 Klassenteam	3
2.1.2 pädagogische Fachkräfte	2
2.2 Art der Teamsitzung	0
2.2.1 individuelle Fallberatung im MPT	16
2.2.2 I-Team-Fallberatung	2
2.2.3 Klassenteamsitzung	2
2.3 Teilgenommene Fachkräfte	0
2.3.1 Koordinationskraft der Antragsfreien Jugendhilfe	16

2.3.2 Mitarbeitende der Antragsfreien Jugendhilfe	10
2.3.3 Klassenleitung	17
2.3.4 Fachlehrer*in	2
2.3.5 Beratungslehrperson	14
2.3.6 Sonderpädagogik	5
2.3.7 Schulsozialarbeit	19
2.3.8 Inklusionskraft Auszeitraum	13
2.3.9 Schulpsychologie	14
2.3.10 Erzieher*in/ Ganztag	5
2.3.11 FSJler*in	2
2.3.12 Abteilungsleitung	1
2.3.13 Schulleitung	1
2.3.14 Familie	1
2.3.15 weitere TN	4
2.4 nächster Beratungszeitpunkt	0
2.4.1 terminiert	1
2.4.2 gewünscht durch Fachkräfte	6
2.4.3 best. Situation	8
3 Fallverständnis	5
3.1 problematisches Verhalten des Kindes	0
3.1.1 Defizite in soz. Interaktionen	21
3.1.2 Schwierigkeiten im Lern- und Arbeitsverhalten	11
3.1.3 aggressives Verhalten	15
3.1.4 Verweigerung (oppositionelles Trotzverhalten)	9
3.1.5 geringe Bewältigungskompetenz	4
3.1.6 schlechte schulische Leistung	3
3.1.7 Häufige Fehlzeiten	2
3.1.8 motorische Unruhe (Hyperaktivität)	2
3.1.9 Sonstiges	6
3.2 Risikofaktoren	0
3.2.1 Vulnerabilität	0
3.2.1.1 Charaktereigenschaften	2
3.2.1.2 motorische Defizite	6
3.2.1.3 Psychologische Faktoren	0
3.2.1.3.1 neurotische Symptome	8
3.2.1.3.2 Aufmerksamkeitsdefizite	7
3.2.1.3.3 Defizite in der sozialen-kognitiven Informationsverarbeitung	6
3.2.1.3.4 Sprachliche Defizite	5

3.2.1.3.5 kognitive Defizite	4
3.2.1.3.6 Impulsivität	3
3.2.1.3.7 Entwicklungsverzögerungen	2
3.2.2 Stressoren	0
3.2.2.1 Familie	2
3.2.2.1.1 Vernachlässigung	7
3.2.2.1.2 fehlende Zuwendung	6
3.2.2.1.3 Trennung der Erziehungsberechtigten	6
3.2.2.1.4 Drogen-/Alkoholkonsum	5
3.2.2.1.5 Gewalt	4
3.2.2.1.6 Moralvorstellungen/ Werte	4
3.2.2.1.7 schlechte Geschwister-Beziehung	3
3.2.2.1.8 Hierarchische Strukturen	3
3.2.2.1.9 Kindeswohlgefährdung	3
3.2.2.1.10 Leistungsdruck	3
3.2.2.1.11 kriminelle Vergangenheit der Erziehungsberechtigten	2
3.2.2.1.12 Krankheit	2
3.2.2.1.13 Tod	2
3.2.2.1.14 Überforderung	1
3.2.2.2 Schule	3
3.2.2.2.1 schlechtes Schul-/ Klassenklima	3
3.2.2.2.2 unpassender Förderort	2
3.3 Schutzfaktoren	0
3.3.1 Resilienz	2
3.3.1.1 das Lernen betreffend	19
3.3.1.2 positive Charakterbeschreibung	17
3.3.1.3 (Fein-)Motorische Fähigkeiten	5
3.3.1.4 Umgang mit Konflikten	3
3.3.2 Ressourcen	2
3.3.2.1 Familie	1
3.3.2.1.1 Engagement der Erziehungsberechtigten	2
3.3.2.1.2 gute Beziehung mit Familienmitgliedern	6
3.3.2.1.3 Erkennen der Bedarfe des Kindes	3
3.3.2.2 positive Erlebnisse mit Peers	11
3.3.2.3 außerschulische Unterstützung	3
3.3.2.4 Schule als Wohlfühlort	2
4 Outcome des MPTs	0
4.1 Art der Ziele	0

4.1.1 Team-Ziel	23
4.1.2 Individualziel	26
4.2 Ziele	0
4.2.1 soziale Integration/ Kompetenzaufbau	10
4.2.2 Umgang mit Gefühlen	9
4.2.3 Selbstorganisation/ Strukturierung/ Schüler*innenaktivierung	7
4.2.4 Setting für den Schulbesuch	7
4.2.5 privates Umfeld des Kindes verstehen	5
4.2.6 Verbesserung des privaten KiJu Umfeldes	7
4.3 Maßnahmen	0
4.3.1 Zusätzliche Unterstützung	12
4.4 Profession	0
4.4.1 Klassenleitung	30
4.4.2 Schulsozialarbeit	22
4.4.3 Koordinationskraft/ Mitarbeitende der Antragsfreie Jugendhilfe	13
4.4.4 Schulpsychologie	6
4.4.5 Familie	6
4.4.6 Sonderpädagogik	6
4.4.7 Beratungslehrperson	4
4.4.8 Ganztag	3
4.4.9 Abteilungsleitung	2
4.4.10 Schulleitung	1
4.4.11 Fachlehrer*in	1
4.4.12 Außerschulische Förderung/ Therapie	2
4.5 Aufgaben	0
4.5.1 Kontaktierung der/ Gespräch mit den Erziehungsberechtigten	32
4.5.2 Unterstützungsangebote/ Förderung für Kind	16
4.5.3 Außerschulische Unterstützung beantragen	9
4.5.4 soziale Interaktionen fördern	8
4.5.5 pädagogische Fachkraft-Kind Gespräch	6
4.5.6 Classroom Management	6
4.5.7 kollegiale Beratung	4
4.5.8 Kompetenzen/ Stärken des Kindes nutzen	2

Anhang 5 Familieninterviews

Anhang 5.1 Interviewleitfaden der Kinder

*Gemeinsame Einleitung für Erziehungsberechtigte*n und Kind:*
Schön, dass Sie heute die Zeit für uns gefunden haben. Wir wollen das Mo.Ki *„inklusiv“* Projekt gerne aus Sicht der Erziehungsberechtigten und der Kinder kennenlernen. Sie und du sind dabei ja die Experten, die uns am besten sagen können, was daran gut war und was nicht. Damit können wir das Projekt vielleicht für die Zukunft noch besser machen. Wir wollen euch und Ihnen also gleich ein paar Fragen stellen, die wir uns hier aufgeschrieben haben (auf Leitfäden zeigen), einmal Fragen für dich (Kind) und einmal Fragen für Sie als Erziehungsberechtigte*r (an den*die Erziehungsberechtigten gerichtet). Wenn Sie möchten, können Sie sich die Fragen, die wir Ihrem Kind stellen, auch gerne ansehen. (Abwarten, ob Sie das direkt tun wollen, sonst geht das auch im Anschluss.) Meine Kollegin spricht jetzt mit der Mama (Papa) und ich mit dir (ans Kind gerichtet). Das dauert ungefähr 20 Minuten. Als Dankeschön wollen wir euch danach einen Gutschein für die „Mohnheimer Lokalhelden“ geben, mit dem ihr etwas Schönes gemeinsam machen könnt.
Hast du oder haben Sie vorab noch eine Frage? (Abwarten, ggf. beantworten.) Sonst können wir jetzt loslegen.
(Raumwechsel)
Fortsetzung Einleitung:
Hast du schon mal ein Interview geführt? (Antwort) Wir sind ja Forscherinnen der Uni Köln und du kannst uns helfen, das Mo.Ki Projekt besser kennenzulernen. Sollen wir loslegen? Wenn ja: dann mache ich gleich dieses Gerät an, welches unser Gespräch aufzeichnet, damit ich nichts Wichtiges vergessen kann. Dann kann ich später alles aufschreiben. Die Aufnahme wird danach gelöscht und es erfährt niemand, was du gesagt hast, sondern nur was alle Kinder, die wir gefragt haben, insgesamt erzählt haben. Du kannst übrigens jederzeit sagen, wenn du das Interview nicht mehr weitermachen möchtest. Und wir können das Interview auch direkt wieder löschen, wenn du das möchtest. Ist es ok für dich, wenn ich das Aufnahmegerät jetzt an mache? (Wenn **ja**: starten, wenn **nein**: nicht aufnehmen, sondern bei Zustimmung des Kindes stattdessen mitschreiben.)

Was ist denn für dich das Mo.Ki-Projekt? (Was ist da alles passiert?) **Oder:** Kannst du mir beschreiben, was das Mo.Ki Projekt ist?
Wie fandest du das (ggf. nochmal wiederholen, was das Kind gesagt hat!)? (Wenn verschiedene Dinge genannt wurden, die gemacht wurden, nacheinander diese erfragen!) • **Ggf. Nachfragen** „und was fandest du daran gut? / schlecht?“ wenn so etwas gesagt wurde!
Fällt dir noch etwas ein? Und wie war das für dich? • **Ggf. nachfragen** „wie meinst du das?“ oder „warum war das blöd/gut?“) *So lange wiederholen, bis alle Bestandteile, die vom Kind genannt wurden, verstanden wurden*
Hast du das Gefühl, dass das Mo.Ki-Projekt dir helfen konnte? • **Wenn ja:** Und wie? (Woran merkst du das?)
Hast du eine Idee, was im Mo.Ki-Projekt noch gut für dich gewesen wäre?

Anhang 5.2 Interviewleitfaden Erziehungsberechtigte*r

*Gemeinsame Einleitung für Erziehungsberechtigte*r und Kind: siehe oben*

Fortsetzung Einleitung:
Sie haben ja vorab schon einige Informationen zu diesem Prozedere erhalten, trotzdem würde ich das Wichtigste noch einmal kurz zusammenfassen. Es handelt sich bei dieser Befragung um ein sogenanntes Leitfadeninterview, also werde ich Ihnen die Fragen aus dem Leitfaden vorlesen. Die Interviews werden mit diesem Aufnahmegerät sprachlich aufgezeichnet. Im Anschluss wird diese Aufnahme anonymisiert gespeichert, in Text umgesetzt (transkribiert) und gemeinsam mit den anderen Interviews ausgewertet. Sie können das Interview jederzeit beenden und auch eine Löschung der Daten einfordern. Haben Sie Fragen dazu? (Abwarten, ggf. drauf eingehen.) (Die Einverständniserklärung ggf. vorlegen und unterzeichnen lassen, falls dies noch nicht geschehen ist!)

Können wir beginnen? (Wenn ja: Aufnahmegerät starten)

Welche Unterstützung hat Ihr Kind bekommen?
Wie fanden Sie die Unterstützung im Mo.Ki Projekt? • Was war gut? • Was hat ihnen nicht gefallen? • Was hätten Sie sich noch an Unterstützung gewünscht? Haben Sie Verbesserungsvorschläge? • Hatten Sie das Gefühl, dass die Unterstützung auf Ihr Kind abgestimmt war?
Wie hat sich die Unterstützung auf Ihr Kind ausgewirkt? • Hat es zu seiner Entwicklung beigetragen? • Wenn ja: woran haben Sie das gemerkt?
Wie haben Sie die Zusammenarbeit mit der Schule im Rahmen des Mo.Ki Projekts erlebt? • Wussten Sie immer, wen Sie ansprechen können? (Gab es klare Ansprechpersonen?) • Wurden Sie über das, was gemacht wurde, informiert? (Hatten Sie das Gefühl, zu wissen, was mit Ihrem Kind gemacht wird und warum?) • Konnten Sie das, was gemacht wurde, mitbestimmen / beeinflussen?
Gab es abgesehen, vom dem was Sie schon erzählt haben, noch etwas, dass Sie als hilfreich empfunden haben?
Gibt es noch andere Dinge, die Sie gerne in Bezug auf das Projekt mitteilen möchten?

Anhang 5.3 Stellungnahme der Ethikkommission

Universität zu Köln

Universität zu Köln • Humanwissenschaftliche Fakultät Ethikkommission
Gronewaldstr. 2 50931 Köln

Herrn
Univ.-Prof. Dr. Thomas Hennemann
Department Heilpädagogik und Rehabilitation

-- im Hause -

Humanwissenschaftliche Fakultät

Ethikkommission

Vorsitzende:
Prof. Dr. Birgit Träuble
Stellvertretender, (geschäftsführender) Vorsitzender:
Prof. Dr. Alexander L. Gerlach

E--Kontakt:
humf-ethikantrag@uni-koeln.de
http://www.hf.uni-koeln.de/39875

Referent: Joachim Radt M.A.
Telefon: +49 221-470 6290
Telefax +49 221-470 5034

Köln, 05.04.2023

Stellungnahme zum Ethikantrag: 2023_02_14_Ethikantrag_Hennemann
Kennzeichen der Ethikkommission: THHF0189

Sehr geehrter Herr Professor Hennemann,

die Ethikkommission der Humanwissenschaftlichen Fakultät hat Ihren am 21.09.2022 eingereichten Antrag zu der Studie mit dem Titel:

„Mo.Ki „inklusiv" – das Kind im Blick – wissenschaftliche Begleitevaluation
Teilstudie: „Familieninterviews""

sorgfältig geprüft und Ihr Vorhaben als **ethisch unbedenklich** bewertet, unter der Voraussetzung, dass Sie vor der Ausführung die seitens der Kommission angemerkten Punkte berücksichtigen werden. Ich bitte Sie daher um eine **kurze schriftliche Rückmeldung,** wie Sie diese Anmerkungen umsetzen werden, sowie um eine Neueinreichung der überarbeiteten Dokumente und wünsche Ihnen im Namen der Kommission eine erfolgreiche Durchführung Ihres Vorhabens.

Anmerkungen

1. Formalia
Bitte trennen Sie auch bei den Schüler:innen – analog zu den Sorgeberechtigten – das Informationsschreiben von der Zustimmung zur Teilnahme.

2. Informationen für Teilnehmer*innen
- Bitte stellen Sie sicher, dass auch fremdsprachigen Sorgeberechtigten die Informationen so zur Kenntnis gebracht werden, dass die Teilnehmer:innen verstehen, worin sie einwilligen.
- Bitte klären Sie die Teilnehmer:innen über mögliche Formen der Veröffentlichung auf.
- Bitte teilen Sie mit, ob und wenn ja, wie sich die Teilnehmer:innen über die Ergebnisse der Studie informieren können.

Postanschrift
Pohligstr. 1
50969 Köln

3. Datenschutz
- Bitte benennen Sie eine:n Datentreuhänder:in, der/die für die sichere und datenschutzgerechte Aufbewahrung der Kodierliste verantwortlich ist.
- Bitte erläutern Sie im Sinne der Transparenz die Zuständigkeit des Datenschutzbeauftragten.
- Bitte geben Sie einen konkreten Zeitpunkt an, an dem die Löschung personenbezogener Daten vorgenommen werden wird. (Entsprechend der Empfehlungen der DGPs für das Datenmanagement sollten diese nach 10 Jahren löscht werden.)
- Bitte ergänzen Sie für Anfertigung von Tonaufnahmen eine gesonderte Einwilligungserklärung. Bitte geben Sie noch an, ob auch Teilnehmer:innen an der Studie teilnehmen können, die nicht in die Aufnahme von Audiodaten einwilligen.

4. Minderjährigkeit
Bitte räumen Sie die Möglichkeit der Teilnahme von Sorgeberechtigten bei den Interviews mit den (minderjährigen) Schüler:innen ein, um in Fällen fehlender Einsichtsfähigkeit bei den Schüler:innen Missverständnisse zu vermeiden.

Mit freundlichen Grüßen

Universität zu Köln
Lehrstuhl für Klinische Psychologie
und Psychotherapie
Prof. Dr. Alexander L. Gerlach
Pohligstraße 1
50969 Köln

Alexander L. Gerlach
Ethikkommission der HF

Hinweis: Die Ethikkommission der Humanwissenschaftlichen Fakultät übernimmt keinerlei Haftung für Schäden, die aus einer wissenschaftlichen Untersuchung entstehen, zu der die Ethikkommission auf Antrag Stellung genommen hat. Dieser Haftungsausschluss gilt auch für den Fall, dass sich der/die Antragsteller(in) bei der Untersuchungsdurchführung an die Empfehlungen der Ethikkommission hält. Es sei denn, die Ethikkommission hätte vorsätzlich oder grob fahrlässig fehlerhafte oder rechtswidrige Empfehlungen abgegeben.Die Kommission weist darauf hin, dass ihre Beratung weder die eingehende Prüfung von Datenschutzrecht umfasst, noch den Zweck und das Ziel hat, die antragstellenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von der Notwendigkeit der Einhaltung des geltenden Rechts zu entlasten. In Hinblick auf den Umgang mit personenbezogenen Daten verweist die Kommission auf die im Jahr 2018 in Kraft getretene Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO).

[10] Die angemerkten Punkte wurden im Rahmen der Erhebung berücksichtigt.

Anhang 5.4 Kategoriensystem der Familieninterviews

Tabelle 111: Kategoriensystem Familieninterviews

Oberkategorie *Unterkategorie*	**Anzahl an Quellendokumenten** (Interviews / Personen) N=8
1 Rahmen der Unterstützung	
1.1 Ablauf der Unterstützung	3
1.2 Umfang der Unterstützung	6
2 Inhalte der Unterstützung	
2.1 Schulbegleitung/ Unterrichtsunterstützung	8
2.2 individuelle Auszeiten (Spaziergänge)	5
2.3 Ferienprogramm	4
2.4 Förderung soziale und emotionaler Kompetenzen (+) (+) (+)	4
2.5 Ausflüge und Essen gehen (+)	4
2.6 Absprache mit Lehrkräften (Advokat der Kinder)	3
2.7 Telefonate	3
2.8 Hausbesuche	2
2.9 Hausaufgabenbetreuung	2
2.10 Gespräche mit Eltern zur Abstimmung und Transparenz	2
2.11 zusätzliche professionelle Unterstützung	1
2.12 Sonstiges	2
3 Ergebnisse der Unterstützung	
3.1 Verbesserung des Arbeitsverhaltens	4
3.2 Verbesserung schulischer Leistungen	4
3.3 Verbesserung sozialer und emotionaler Kompetenzen	4
3.4 Gelungener Schulstart	3
3.5 Unterstützung der Erziehungsberechtigten	2
3.6 Verbesserung der psychosozialen Situation	2
4 Bilanz	
4.1 Wahrnehmung einer gelungenen Unterstützung	8
5 Förderliche Faktoren	
5.1 Qualität der Kommunikation	
5.1.1 klare Ansprechpersonen für Erziehungsberechtigte	4
5.1.2 Gute Kommunikation zwischen Antragsfreier Jungendhilfe und Kind (Beziehungsarbeit)	4
5.1.3 Intensive Kommunikation zwischen Eltern und Mo.Ki / Schule	4
5.2 Gemeinsame Abstimmung der Unterstützung aufs Kind	5
5.3 Unabhängigkeit der Projektparteien	2
6 Hinderliche Faktoren	
6.1 Mangelnde Kooperationsbereitschaft einzelner Lehrkräfte	2
6.2 Neid anderer KiJu auf die Unterstützung	1

7 Verbesserungsvorschläge / Wünsche	
7.1 Ausweitung: Fortsetzung der Betreuung (höhere Klassenstufe)	4
7.2 Mehr Ausflüge und Freizeitangebote	2
7.3 Ausweitung: Früherer Start	2
7.4 Ausweitung: für alle Kinder möglich machen	1
7.5 Mehr Unterstützung durch Lehrkräfte	1

Anhang 6 Projektpublikationen

Anhang 6.1 Symposium Kongress DGfE Schulpädagogik Regensburg

Vorstellungen und Erwartung pädagogischer Fachkräfte zur multiprofessionellen Kooperation an inklusiven Schulen

Sophia Hertel[1], Karolina Urton[2], Julia Fabian[1], Malina Prost[1], Estella Schubert[1], Merle Schoppmann[2] & Thomas Hennemann[1]

Universität zu Köln[1], Westfälische Wilhelms-Universität Münster[2]

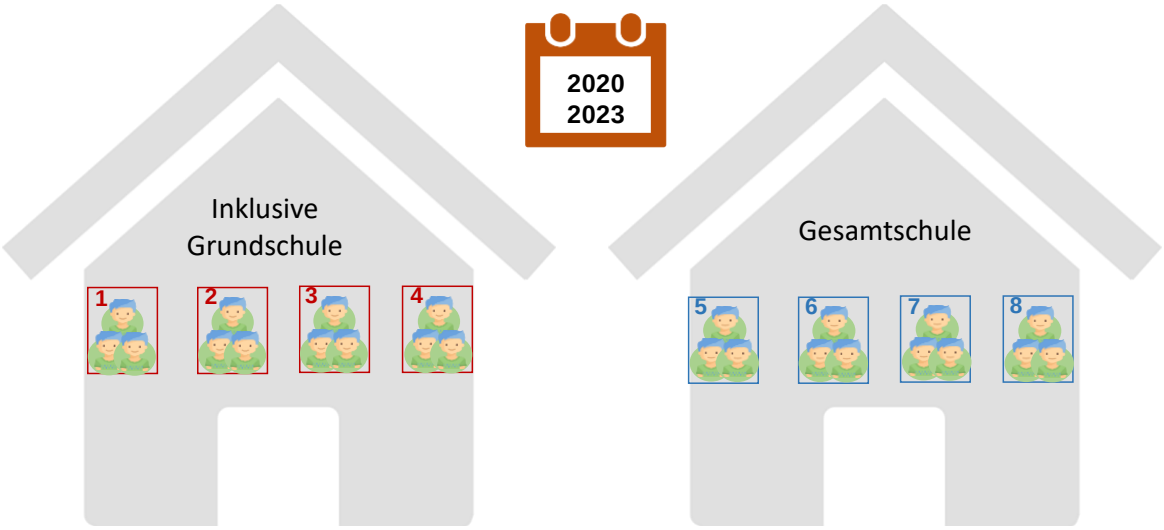
2022 30. Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik in der Primarstufe

gefördert durch die

Entstehungsbedingungen

Mo.Ki „inklusiv“ – Das Kind im Blick

Multiprofessionelles und systemübergreifendes Inklusionskonzept für KiJu im Schulalter



Kinder und Jugendliche in psychosozialen Risikolagen

KiJu, die in Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status aufwachsen sind signifikant häufiger von **psychischen Auffälligkeiten** betroffen

(Klipker et al., 2018)

Psychische Auffälligkeiten bei KiJu in Deutschland

- Häufig mit hohen psychosozialen Beeinträchtigungen
- Beständigkeit bis ins Erwachsenenalter
- Geringerer Bildungserfolg

(Klipker et al. 2018, S.37; Schlack et al. 2021, S.9)

Häufigkeit

- KiGGS 2003 – 2006 → 20%
- KiGGS 2014 – 2017 → 16,9% (Klipker et al. 2018)
- FSP EsE 2020 → 1,4% (KMK, 2022, S.17)

Schule

Lebensort Schule besondere Bedeutung durch Schulpflicht/ hohe Zugänglichkeit (Brezinka, 2003; Reicher & Jauk, 2012)
Protektive Faktoren in Bildungseinrichtungen hohe Relevanz (Hövel, 2014)

„Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung."
(§1 Schulgesetz NRW – SchulG, 2005)

- 2009 → Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention
- Ziel → Entsprechend der Bedürfnisse effektive Unterstützung in der allgemeinen Schule
(United Nations 2006, Art. 24,2)

Inklusive Kooperation als Schulentwicklungsaufgabe

- Multiprofessionelle Kooperation zunehmende Bedeutung für inklusives Schulsystem (Lütje-Klose & Urban, 2014)
- Schulen und Jugendhilfe kooperieren zur Unterstützung von KiJu in Problemlagen, u.a. bei Verhaltensauffälligkeiten (Krüger & Stange 2008, S.14f.)

Kinder- und Jugendhilfe

Jeder junge Mensch hat das „Recht auf Förderung der Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit"
(SGB VIII §1, Abs. 3)

Multiprofessionelle Kooperation

- Herausforderungen in der Zusammenarbeit
  (Ahlgrimm et al., 2012; Conderman, 2011; Döbert & Weishaupt, 2013; Reh & Breuer, 2012; Speck & Jensen, 2014)
  - Unterschiedliche professionelle Hintergründe
  - Statusunterschiede
  - Verpflichtung gegenüber verschiedener Referenzrahmen
  - Unterschiedliche Vorstellungen von Bildungsprozessen

- Klärung der Vorstellungen und Erwartungen an Kooperation erleichtert diese (Olk et al., 2011)

Welche gemeinsamen und professionsspezifischen Vorstellungen und Erwartungen haben inner- und außerschulische pädagogische Fachkräfte bezogen auf die

individuelle

interaktionelle

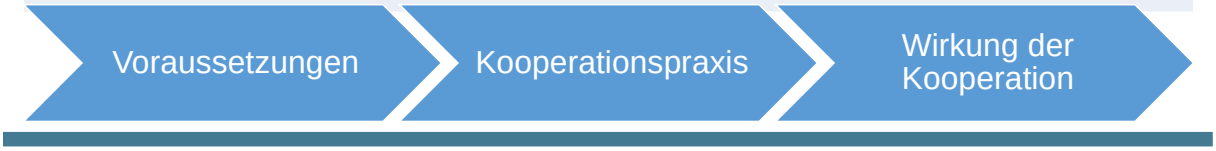
institutionelle

Sach-ebene

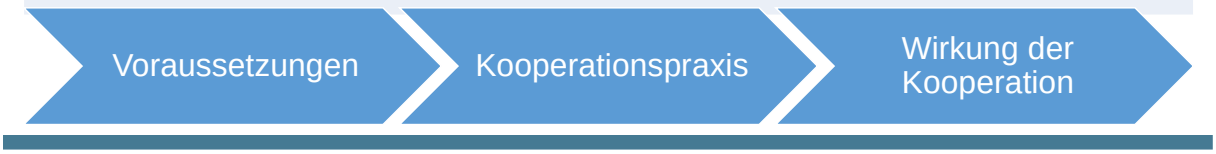
Voraussetzungen → Kooperationspraxis → Wirkung der Kooperation

zu Beginn eines Schulentwicklungsprozesses, welcher u.a. darauf abzielt, die multiprofessionelle Kooperation zur Förderung von Schüler*innen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf zu etablieren und weiterzuentwickeln
(Grosche et al., 2020; Lütje –Klose & Urban, 2014; Mathieu et al., 2017)

Ebene
individuelle ●   **Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen**, die das päd. Personal einbringt und die Frage, wie diese die professionelle Kooperation beeinflussen.
interaktionelle ●
institutionelle ●
Sach-ebene ●



Leitfragen
individuelle ●   Was denken Sie in Bezug auf multiprofessionelle Teamarbeit?   Was ist Ihnen für die Zusammenarbeit wichtig?
interaktionelle ●
institutionelle ●
Sach-ebene ●



Ebenen

individuelle

interaktionelle
Päd. Beziehungen und Kommunikationsprozesse, die im Rahmen der intra- und interprofessionellen Kooperation ausgestaltet werden.
Niveau der Kooperation → Kokonstruktion, Arbeitsteilung, Austausch
(Grosche et al., 2020)

institutionelle

Sach-ebene

Voraussetzungen → Kooperationspraxis → Wirkung der Kooperation

Leitfragen

individuelle

interaktionelle
Was ist Ihnen für die Zusammenarbeit wichtig?

institutionelle

Sach-ebene

Voraussetzungen → Kooperationspraxis → Wirkung der Kooperation

Ebenen

individuelle

interaktionelle

institutionelle
Rahmenbedingungen und kooperative Strukturen innerhalb der Schule sowie der Vernetzung zu anderen Institutionen

Sach-ebene

Voraussetzungen → Kooperationspraxis → Wirkung der Kooperation

Leitfragen

individuelle

interaktionelle

institutionelle
Wenn Sie an Ihre Arbeit im multiprofessionellen Team denken….
Wann, Wo, Ablauf, Dokumentation & Evaluation, Information

Sach-ebene

Voraussetzungen → Kooperationspraxis → Wirkung der Kooperation

Ebenen
individuelle
interaktionelle
institutionelle
Sach-ebene Binnenstruktur des schulischen Unterstützungsangebots, innerhalb derer das Sachproblem des produktiven Umgangs mit Heterogenität bewältigt wird.

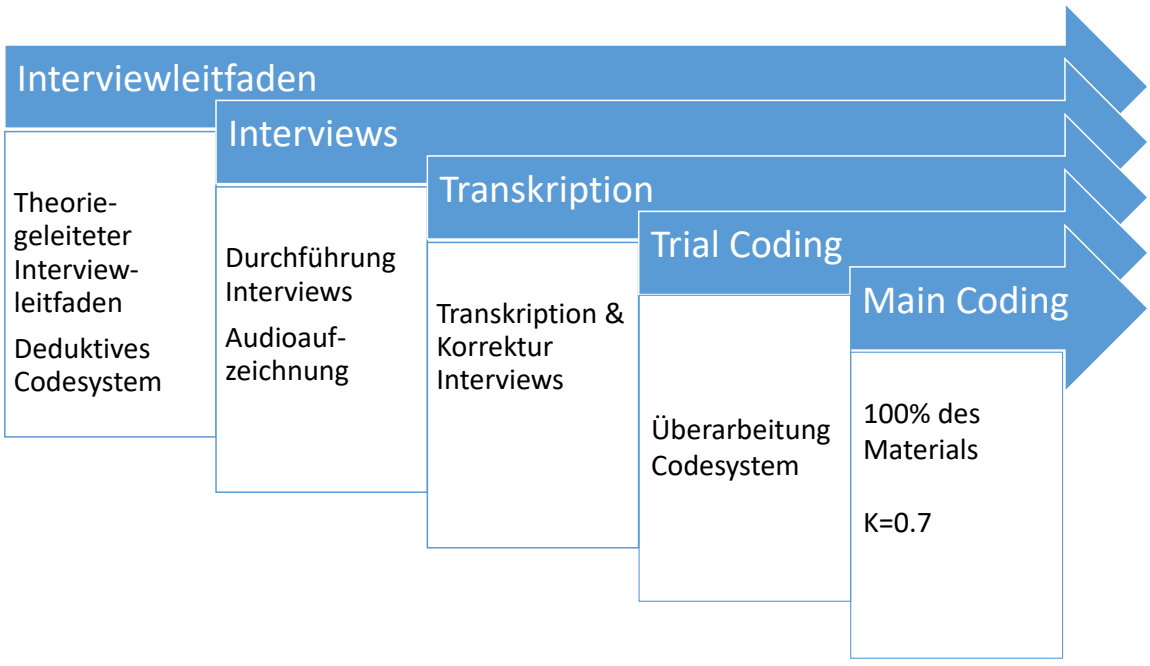
Voraussetzungen → Kooperationspraxis → Wirkung der Kooperation

Leitfragen
individuelle
interaktionelle
institutionelle
Sach-ebene Welche Aufgaben übernehmen Sie aufgrund Ihrer Profession im multiprofessionellen Team?

Voraussetzungen → Kooperationspraxis → Wirkung der Kooperation

Interview (N=27)	**Funktion**	**Geschlecht** w (N=21) m (N=6)	**Schulform** Grundschule (N=14) Gesamtschule (N=13)
Kinder und Jugendhilfe (N=13)	Sozialarbeiter*in (N=3)	N_w=3	$N_{Grundschule}$=2 $N_{Gesamtschule}$=1
	Mo.Ki „inklusiv“ (N=8)	N_w=8	$N_{Grundschule}$=4 $N_{Gesamtschule}$=4
	OGS & Schulpsychologie (N=2)	N_w=1 N_m=1	$N_{Grundschule}$=1 $N_{Gesamtschule}$=1
Lehrkräfte (N=14)	Der Allgemeinen Schule (N=10)	N_w=5 N_m=5	$N_{Grundschule}$=5 $N_{Gesamtschule}$=5
	Für Sonderpädagogische Förderung (N=4)	N_w=4	$N_{Grundschule}$=2 $N_{Gesamtschule}$=2

Methodisches Vorgehen



(Mayring, 2015; Kuckartz, 2014; Kuckartz & Rädiker, 2022; Schreier, 2014; Witzel, 2000)

Ergebnisse - gemeinsame und professionsspezifische Vorstellungen und Erwartungen inner- und außerschulischer pädagogischer Fachkräfte

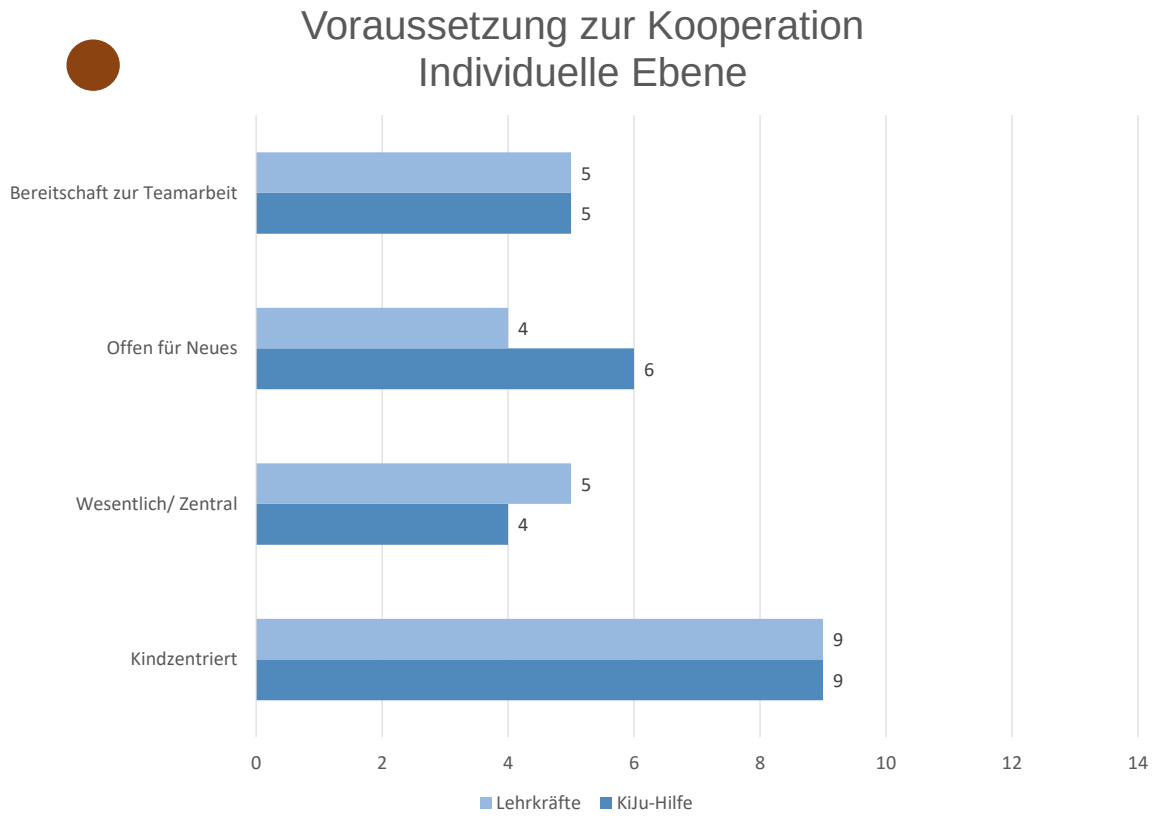
individuelle

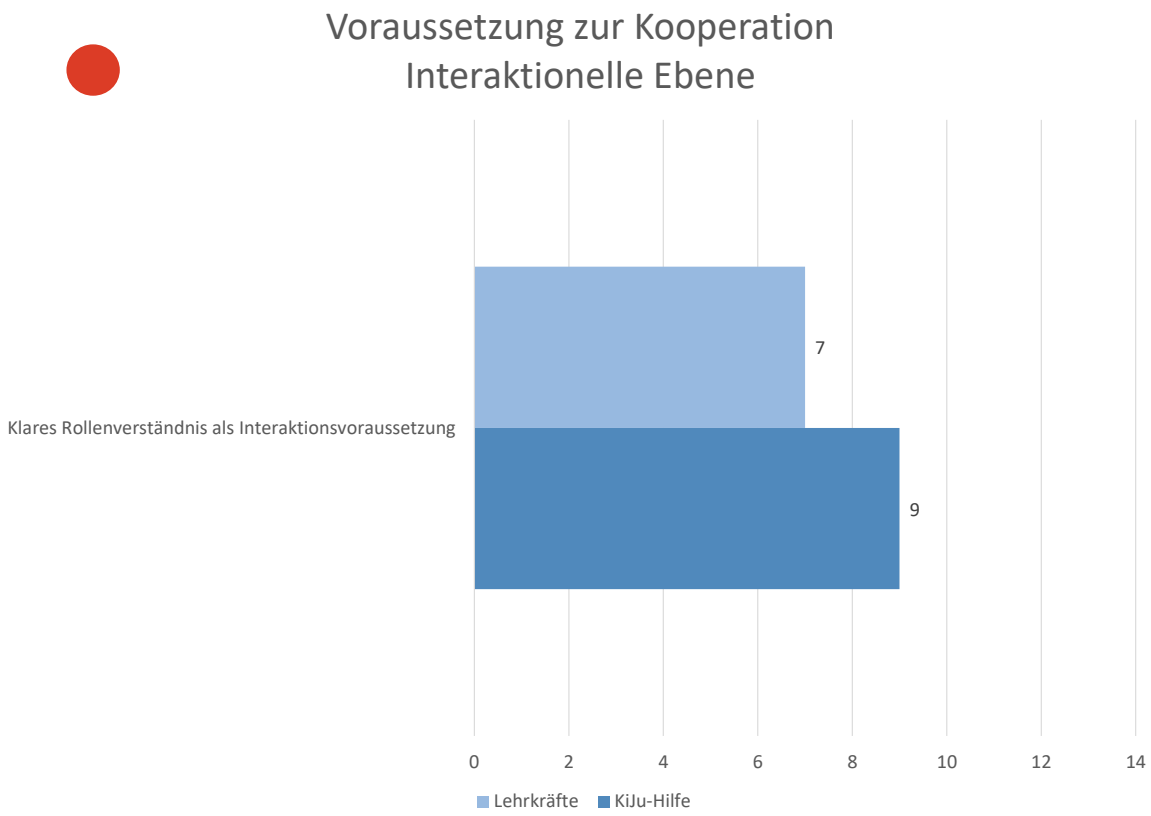
interaktionelle

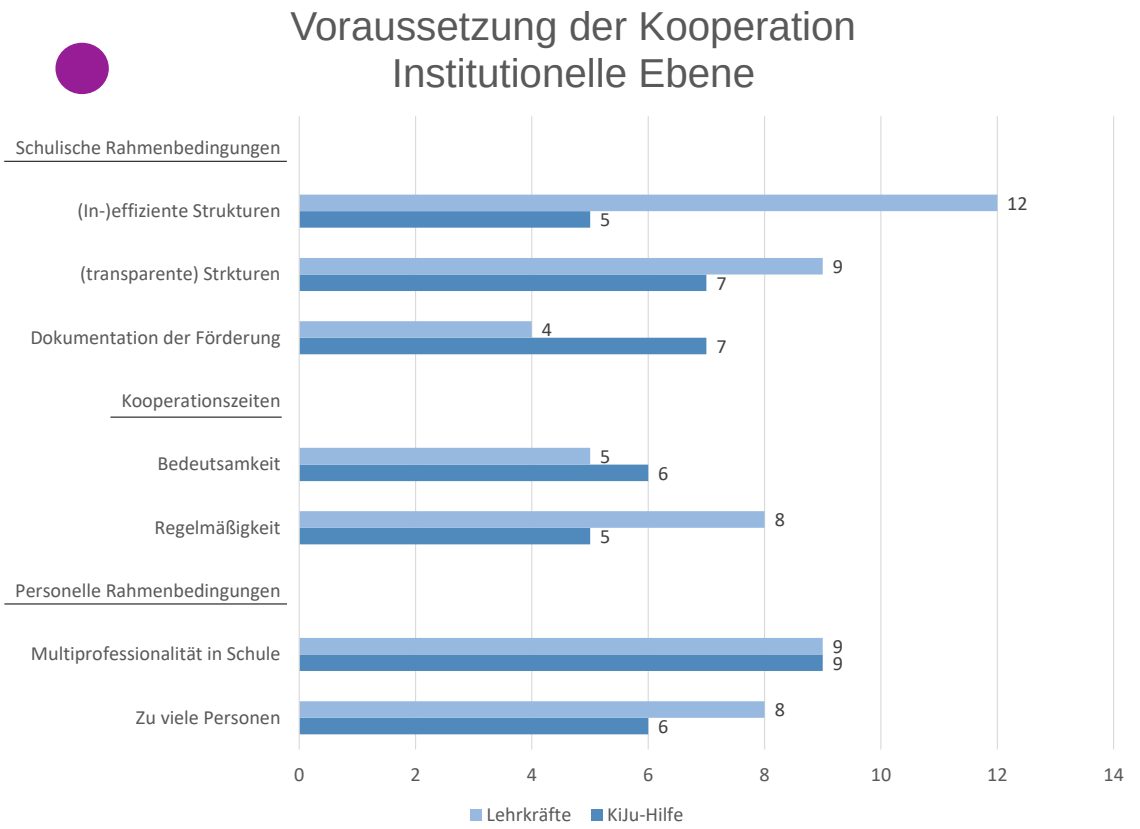
institutionelle

Sache-bene

Voraussetzungen




Voraussetzung zur Kooperation
Interaktionelle Ebene
Klares Rollenverständnis als Interaktionsvoraussetzung
7
9
0
2
4
6
8
10
12
14
Lehrkräfte
KiJu-Hilfe


Voraussetzung der Kooperation
Institutionelle Ebene
Schulische Rahmenbedingungen
(In-)effiziente Strukturen
12
5
(transparente) Strkturen
9
7
Dokumentation der Förderung
4
7
Kooperationszeiten
Bedeutsamkeit
5
6
Regelmäßigkeit
8
5
Personelle Rahmenbedingungen
Multiprofessionalität in Schule
9
9
Zu viele Personen
8
6
0
2
4
6
8
10
12
14
Lehrkräfte
KiJu-Hilfe

Ergebnisse - gemeinsame und professionsspezifische Vorstellungen und Erwartungen inner- und außerschulischer pädagogischer Fachkräfte

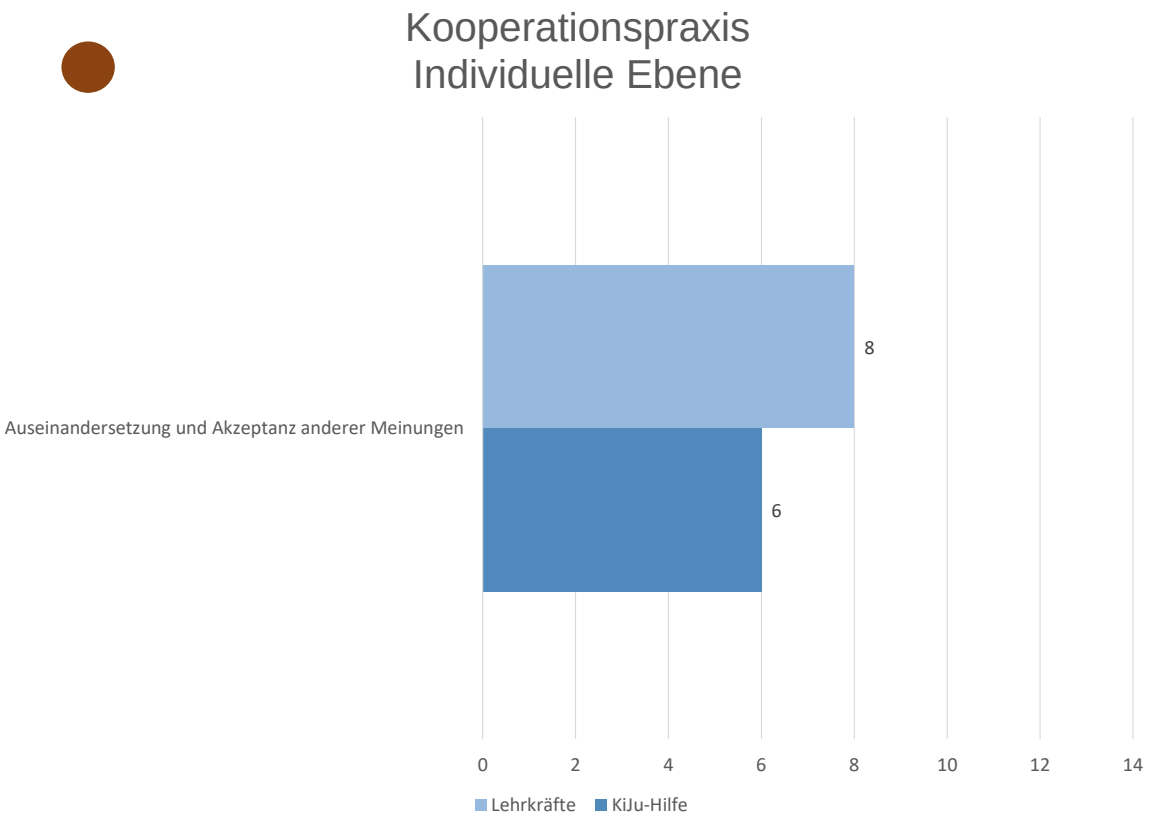
individuelle

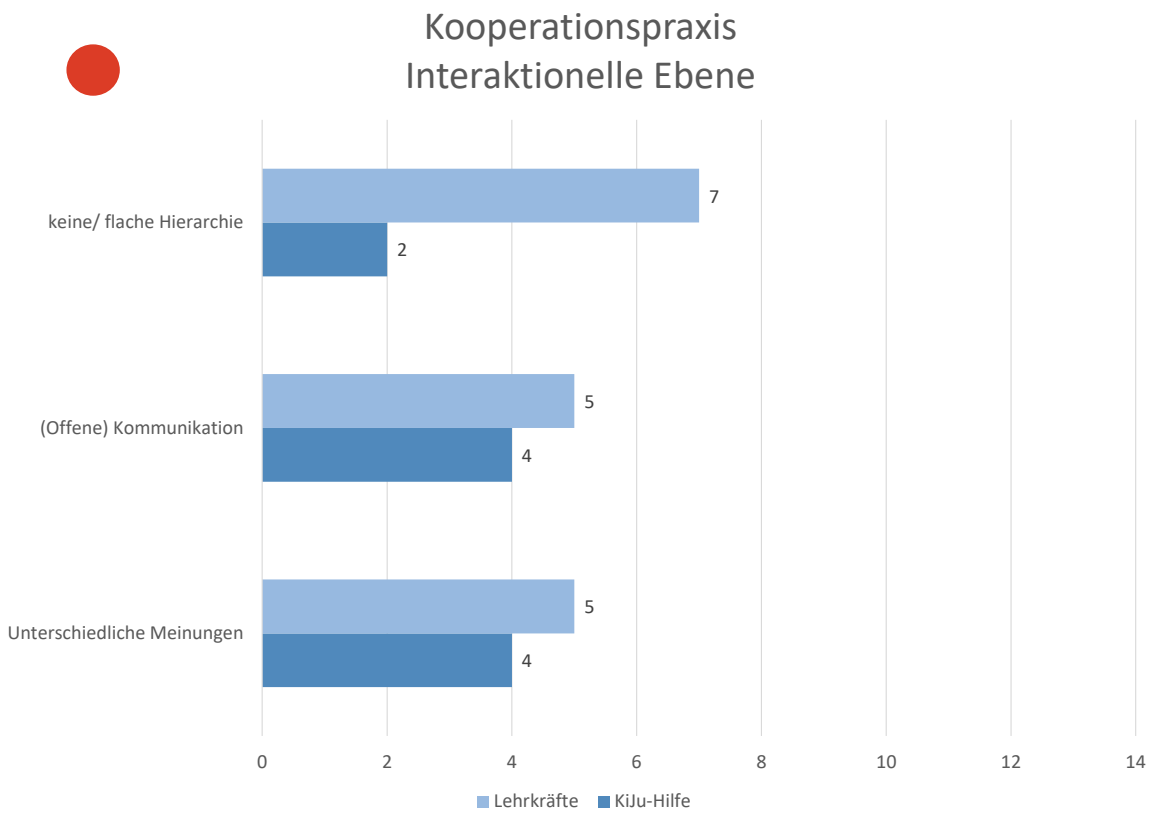
interaktionelle

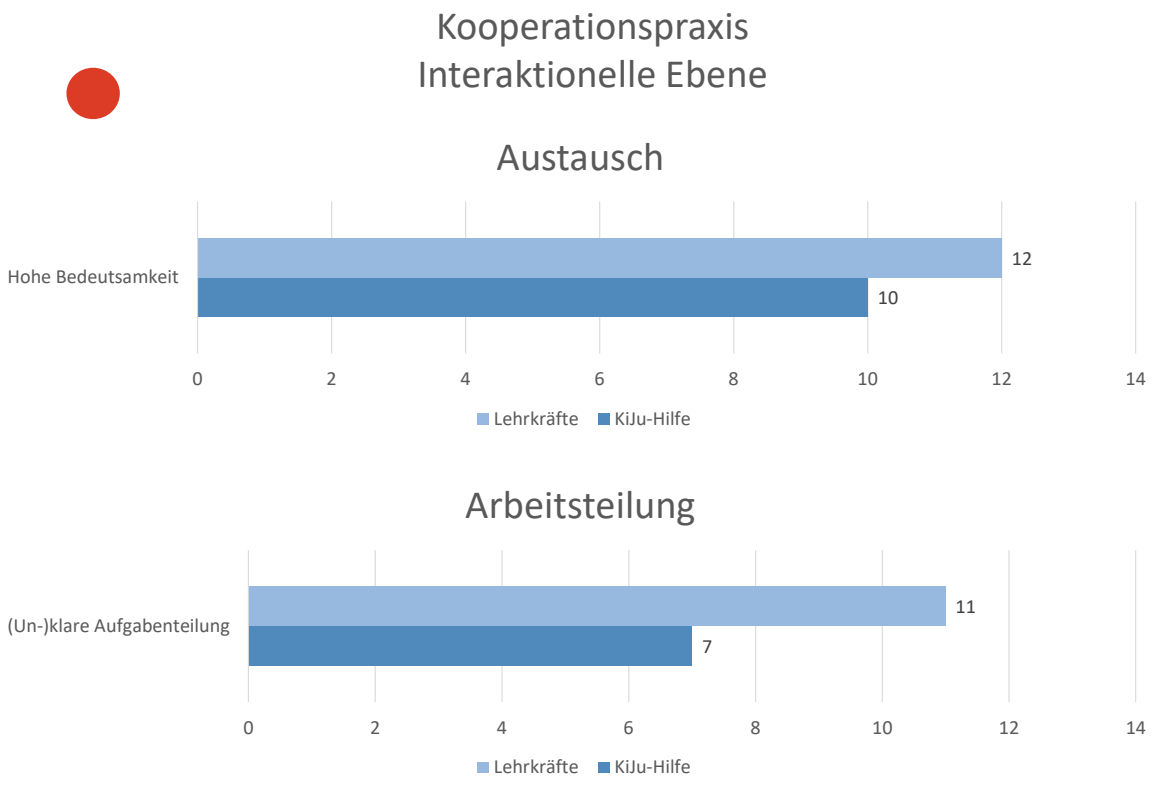
institutionelle

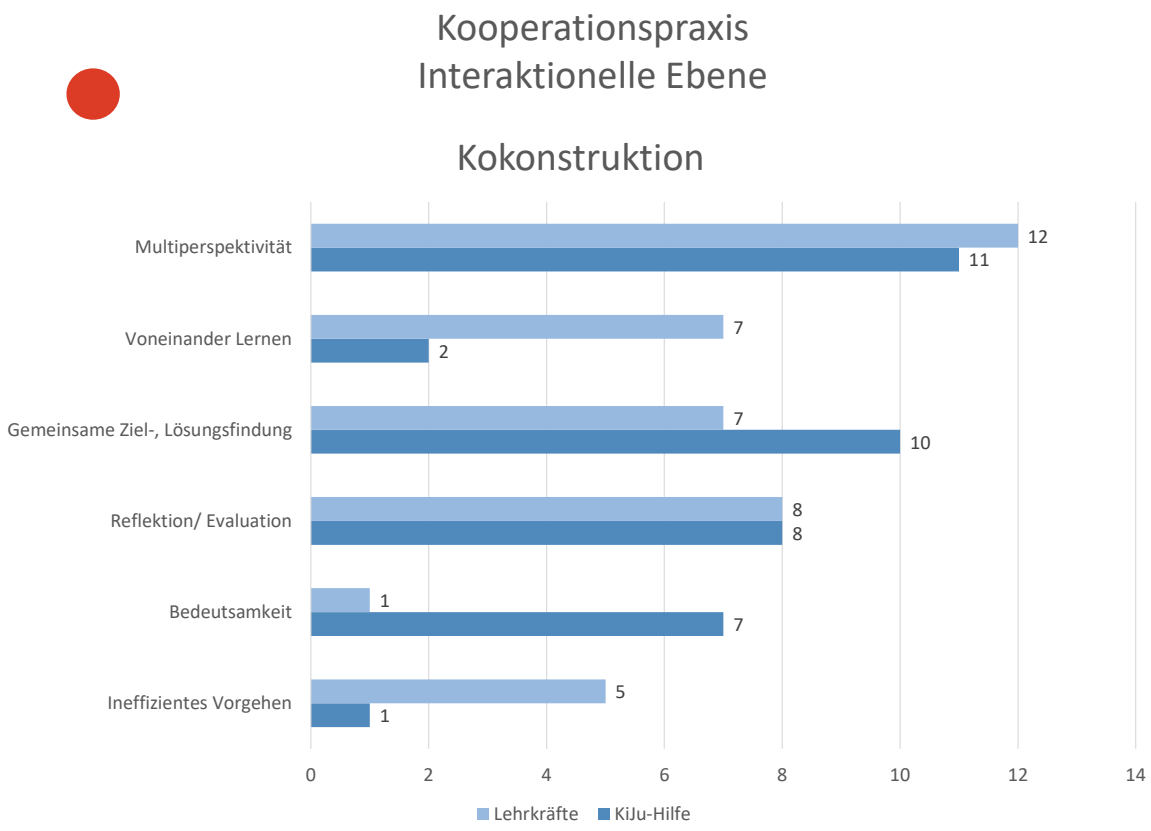
Sach-ebene

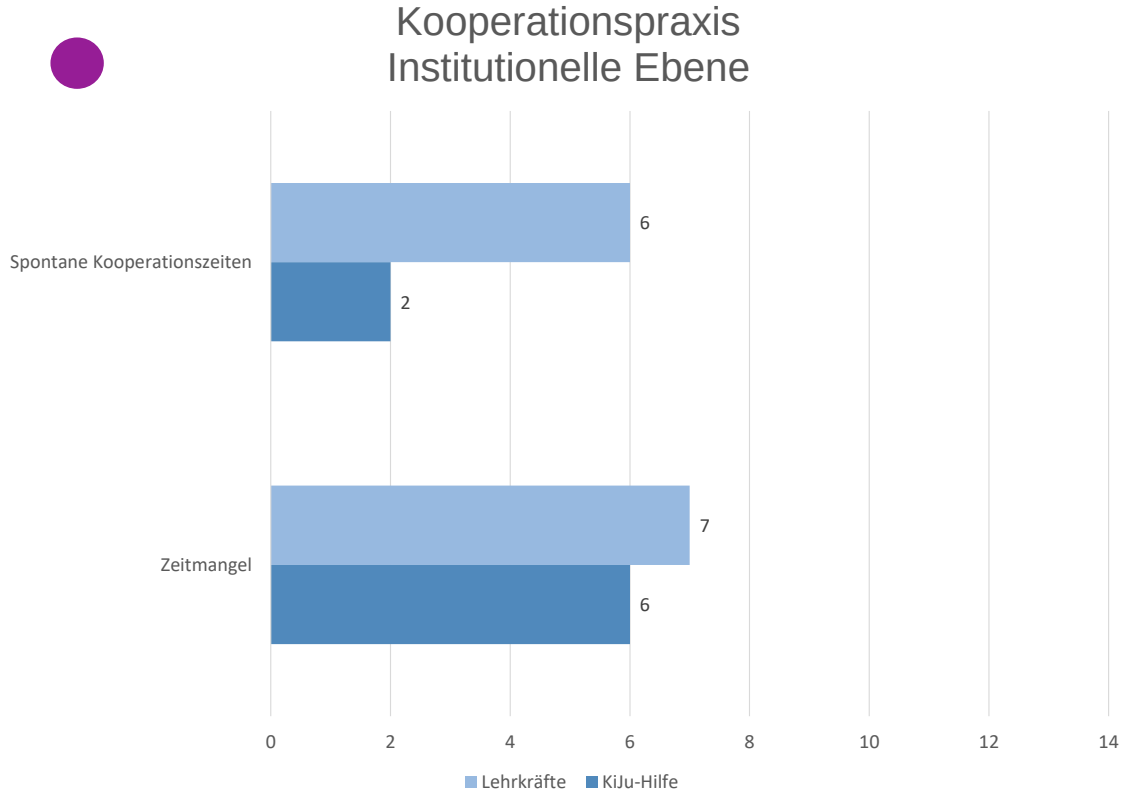
Kooperationspraxis




Kooperationspraxis
Interaktionelle Ebene
keine/ flache Hierarchie
7
2
(Offene) Kommunikation
5
4
Unterschiedliche Meinungen
5
4
0
2
4
6
8
10
12
14
Lehrkräfte
KiJu-Hilfe


Kooperationspraxis
Interaktionelle Ebene
Austausch
Hohe Bedeutsamkeit
12
10
0
2
4
6
8
10
12
14
Lehrkräfte
KiJu-Hilfe
Arbeitsteilung
(Un-)klare Aufgabenteilung
11
7
0
2
4
6
8
10
12
14
Lehrkräfte
KiJu-Hilfe


Kooperationspraxis
Interaktionelle Ebene
Kokonstruktion
Multiperspektivität
12
11
Voneinander Lernen
7
2
Gemeinsame Ziel-, Lösungsfindung
7
10
Reflektion/ Evaluation
8
8
Bedeutsamkeit
1
7
Ineffizientes Vorgehen
5
1
0
2
4
6
8
10
12
14
Lehrkräfte
KiJu-Hilfe


Kooperationspraxis
Institutionelle Ebene
Spontane Kooperationszeiten
6
2
Zeitmangel
7
6
0
2
4
6
8
10
12
14
Lehrkräfte
KiJu-Hilfe

Ergebnisse - gemeinsame und professionsspezifische Vorstellungen und Erwartungen inner- und außerschulischer pädagogischer Fachkräfte

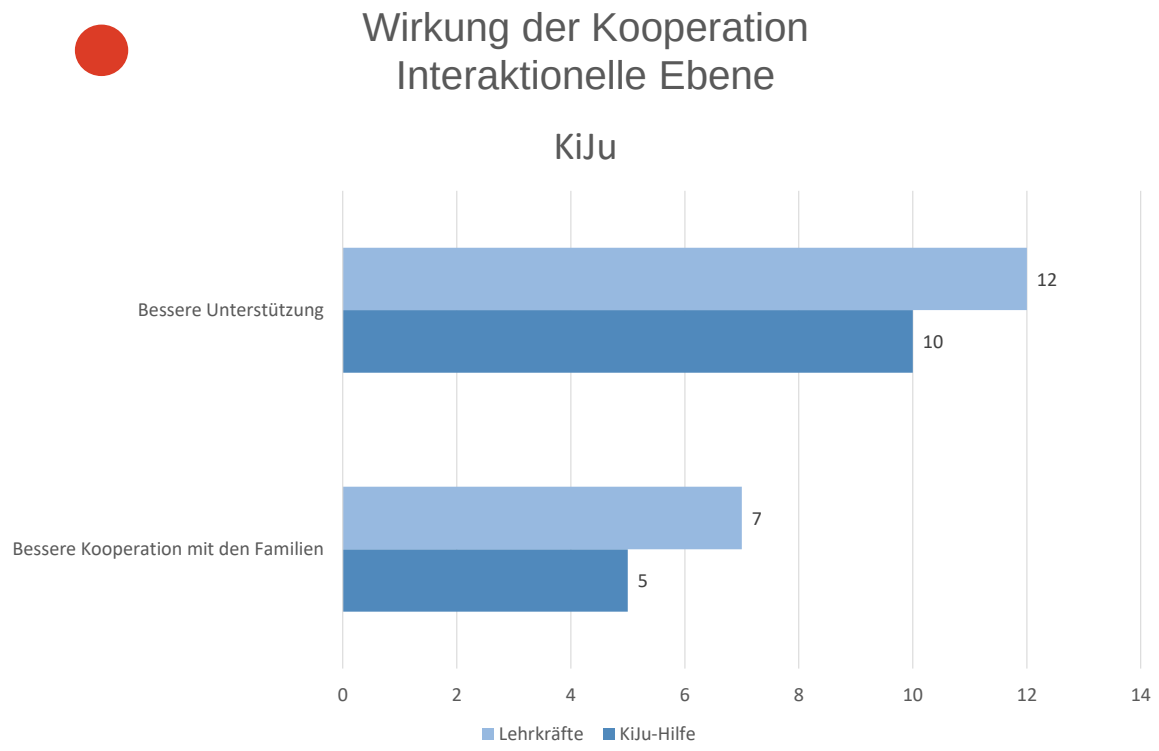
individuelle

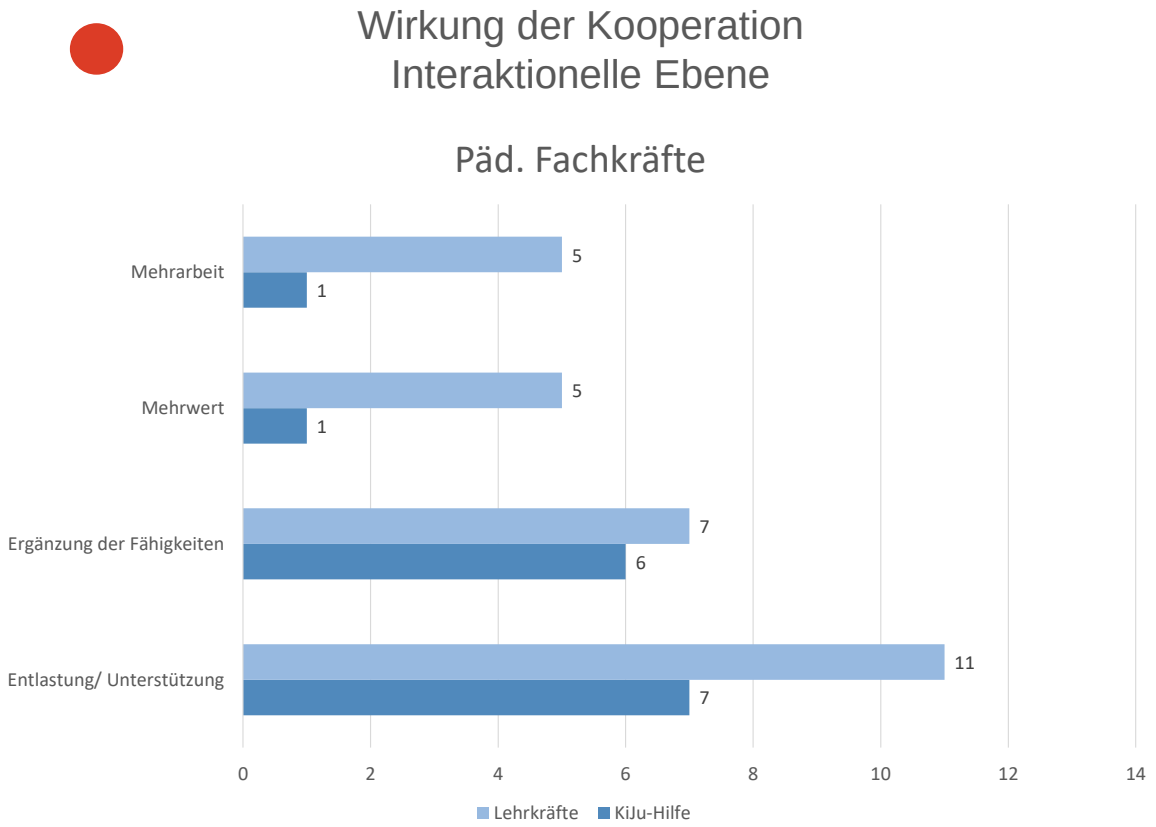
interaktionelle

institutionelle

Sach-ebene

Wirkung der Kooperation





Fazit – zentrale **gemeinsame** Vorstellungen und Erwartungen

individuelle

- Das Kind bzw. dessen Bedürfnisse als Mittelpunkt der Teamarbeit

interaktionelle

institutionelle

Sach-ebene

Fazit – zentrale **gemeinsame** Vorstellungen und Erwartungen

individuelle

interaktionelle

- Austausch wird als sehr wichtig erachtet
- Aspekte der Kokonstruktiven Kooperation nehmen einen wichtigen Stellenwert ein, werden aber in vielen Teilen als herausfordernd bewertet.
- Besondere Bedeutung wird der Multiperspektivität beigemessen.

institutionelle

Sach-ebene

Voraussetzungen → Kooperationspraxis → Wirkung der Kooperation

Fazit – zentrale **gemeinsame** Vorstellungen und Erwartungen

individuelle

interaktionelle

institutionelle

- Regelmäßige Kooperationszeiten mit effizienten und transparenten Strukturen sind Voraussetzung für die multiprofessionelle Teamarbeit

Sach-ebene

Voraussetzungen → Kooperationspraxis → Wirkung der Kooperation

Fazit – zentrale **gemeinsame** Vorstellungen und Erwartungen

individuelle

interaktionelle

institutionelle

Sach-ebene

- Rollen teilw. unklar für päd. Fachkräfte in Bezug auf multiprofessionelle Teamarbeit

Voraussetzungen → Kooperationspraxis → Wirkung der Kooperation

Fazit – zentrale **professionsspezifische** Vorstellungen und Erwartungen

individuelle

interaktionelle

- Lehrpersonen wünschen sich keine bzw. eine flache Hierarchie
- Lehrpersonen fokussieren sich mehr auf die Wirkung der Kooperation
- Außerschulische päd. Fachkräfte sehen eine große Bedeutung in der kokonstruktiven Kooperation

institutionelle

Sach-ebene

Voraussetzungen → Kooperationspraxis → Wirkung der Kooperation

Fazit – zentrale **professionsspezifische** Vorstellungen und Erwartungen

individuelle

interaktionelle

institutionelle
- Lehrpersonen berichten über spontane „Tür- und Angelgespräch“
- Lehrpersonen berichten von (in)effizienten und nicht transparenten Strukturen

Sach-ebene

Voraussetzungen → Kooperationspraxis → Wirkung der Kooperation

Limitationen

- Sachebene möglicherweise im Interview nicht ausreichend adressiert
- Zirkularität von Inklusion und Kooperation
  - **„zwei Seiten einer Medaille“**
    (Lütje-Klose & Urban, 2014, S.113)
- Stichprobe – zwei Schulen einer Stadt

Ausblick

- Entwicklung & Veränderung innerhalb des Projektes
  - Sachebene → Aufgaben innerhalb des Teams
- Grundlage für weitere quantitative Studien
- Im Rahmen anderer Kooperationsstrukturen erneut erheben
- Neben multiprofessioneller Zusammenarbeit sollten weitere Kooperationspartner*innen berücksichtigt werden
  - Erziehungsberechtigte
  - weitere an der Schule tätige Personen (z.B. FSJL)

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Literatur

- Ahlgrimm, F. Krey, J., & Huber, S.G. (2012). Kooperation- was ist das?: Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S.G: Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), Kooperation. Waxmann, 17-29.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. Kindheit und Entwicklung, 12. 71-83. https://doi.org/10.1026//0942-5403.12.2.71.
- Conderman, G. (2011). Methods for addressing conflict in cotaught classrooms. Intervention in School and Clinic, 46, 221-229.
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (2013). Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), Inklusive Bildung professionell gestalten. Waxmann, 263-281.
- Gebhardt, M., Heimlich, U. (2018). Inklusion und Bildung. In: Tippelt, R., Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.) Handbuch Bildungsforschung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_55
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos. Zeitschrift für Pädagogik, 52, 205-219.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik, 66, 461-479.
- Hövel, D. (2014). Das Transaktionale Entwicklungsmodell - ein multifaktorieller Ansatz zu Ätiologie von Gefühls- und Verhaltensstörungen. In K. Fitting-Dahlmann, T. Leidig, & S. Thomas (Hrsg.), Grundseminar Online. Grundlagen der Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Vol. 3.,überarbeitete Auflage).
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T., & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGs Welle 2 und Trends. Journal of Health Monitoring, 3 (3), 37-45.
- Kuckartz, U. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. (2. durchge. Aufl.). Beltz Juventa: Weinheim.

Literatur

- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Aufl.). Beltz Verlagsgruppe.
- Kulturministerkonferenz. (2022). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020. Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Krüger, R., & Stange, W. (2008). Kooperation von Schule und Jugendhilfe: die Gesamtstruktur. In: A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt, & W. Stange (Hrsg.), Jugendhilfe und Schule. Verlag für Sozialwissenschaften, 13-22.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83 (2), 112-123.
- Mathieu, J. E., Hollenbeck, J. R., van Knippenberg, D. & Ilgen, D. R. (2017). A century of work teams in the Journal of Applied Psychology. Journal of Applied Psychology, 102, 452–467.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (12. überarb. Aufl.). Beltz: Weinheim & Basel.
- Olk, Thomas; Speck, Karsten & Stimpel, Thomas (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagsschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14(15), 63-80.
- Reh, S., & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams - Kooperationspraktiken an Ganztagsschulen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.). Kooperation. Waxmann, 185-201.
- Reicher, H. & Jauk, M. (2012). Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Setting. In M. Fingerle & M. Grumm (Hrsg.), Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand. München: Reinhardt, 29-48.
- Schlack, R., Peerenboom, N., Neuperdt, L., Junker, S., & Beyer, A.-K. (2021). Effekte psychischer Auffälligkeiten in Kindheit und Jugend im jungen Erwachsenenalter:Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. Journal of Health Monitoring, 6(4), 3-20.

Literatur

- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Artikel 1 des Gesetzes vom 15. Februar 2005, (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23. Februar 2022 (GV. NRW. 2022 S. 250) Verfügbar unter: https://bass.schul-welt.de/6043.htm
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. FQS, Forum: Qualitative Sozialforschung 15(1), Art.18.
- Speck, K. & Jensen, S. (2014). Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen. Ein vergleichender Blick mit Fokus auf die Schulsozialarbeit in Deutschland, den USA und Schweden. Die Deutsche Schule; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 106(1), 9-29.
- Thurn, S. (2022). Inklusives Schulsystem. In: M. Harring, C. Rohlfs, M. Gläser-Zikuda (Hrsg.). Handbuch Schulpädagogik. Stuttgart: utb GmbH, 107-119.
- United Nations (2006). United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Zu-griff unter www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html
- Walter-Klose, Christian (2021). Erfolgreiches Miteinander an inklusiven Schulen. Tipps und Strategien für gemeinsames Lernen. Weinheim, Beltz.
- Witzel, A. (2000). The Problem-centered Interview. Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art.22. http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132.

Anhang 6.2 Preprint DGfE

Hertel, S., Urton, K. & Hennemann, T. (2023). Vorstellungen und Erwartungen pädagogischer Fachkräfte zur multiprofessionellen Kooperation in inklusiven Schulen. In: Haider (Hrsg.) GSFo Bd. 27.

Sophia Hertel, Karolina Urton und Thomas Hennemann

Vorstellungen und Erwartungen pädagogischer Fachkräfte zur multiprofessionellen Kooperation in inklusiven Schulen

1 Einleitung

Deutschland hat sich spätestens 2009 mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems verpflichtet. Um das Ziel zu erreichen, alle Kinder und Jugendlichen entsprechend ihrer Bedürfnisse effektiv in der allgemeinen Schule zu fördern (vgl. United Nations 2006, Art. 24,2), sind umfangreiche kontinuierliche Anstrengungen für das deutsche Bildungssystem nötig (vgl. Gebhardt & Heimlich 2018). Dabei ist gerade die Entwicklung präventiver Ansätze zur Förderung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen (z. B. ein geringer sozioökonomischer Status) bedeutsam, da ein Aufwachsen in diesen psychische Auffälligkeiten begünstigt (vgl. Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert & Hölling 2018), die wiederrum einen geringeren Bildungserfolg und/oder eine Verringerung der gesellschaftlichen Teilhabe mit Persistenz bis ins Erwachsenenalter wahrscheinlicher machen (vgl. Klipker et al. 2018; Schlack, Peerenboom, Neuperdt, Junker & Beyer 2021). Der Schule kommt dabei, bedingt durch die Schulpflicht und der damit verbundenen hohen Zugänglichkeit, eine besondere Bedeutung zu (vgl. Reichel & Jauk 2012). Um dieser Aufgabe adäquat begegnen zu können ist eine systematische inklusionsorientierte Weiterentwicklung der Schule, auch mit Blick auf eine multiprofessionelle Kooperation, bedeutsam. Lütje-Klose und Urban (2014) verdeutlichen die Untrennbarkeit von multiprofessioneller Kooperation und Inklusion, indem sie diese als „zwei Seiten einer Medaille" (113) bezeichnen. Als multiprofessionelle Kooperation lässt sich nach Pool Maag (2022) „die Zusammenarbeit von Berufsgruppen, die ihre Handlungen aufeinander abstimmen und sich fachlich austauschen" (16) verstehen. Im schulischen Kontext sind hierbei häufig sowohl inner- als auch außerschulische pädagogische Fachkräfte beteiligt. In Bezug auf die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen und bei Verhaltensauffälligkeiten kooperiert die Schule insbesondere mit der Jugendhilfe (vgl. Krüger & Stange 2008). Die unterschiedlichen professionellen Hintergründe, Statusunterschiede, Verpflichtungen gegenüber verschiedenen Referenzrahmen oder auch unterschiedliche Vorstellungen von Bildungsprozessen

Preprint

(vgl. Reh & Breuer 2012; Speck & Jensen 2014) führen jedoch immer wieder zu Herausforderungen. Um diesen adäquat zu begegnen, ist es wichtig, die *Vorstellungen und Erwartungen an die Kooperation* zu klären (vgl. Olk, Speck & Stimpel 2011).

Eine differenzierte Betrachtung dieser erscheint sinnvoll, da laut Lütje-Klose und Urban (2014) in Bezug auf die Weiterentwicklung innerhalb des inklusiven Schulsystems für eine gelingende Kooperation mehrere Ebenen sowie deren Wechselwirkungen bedeutsam sind. (1) Auf der *individuellen Ebene* sind dies die Kompetenzen, Einstellungen und Bereitschaften der pädagogischen Fachkräfte. (2) Die Ausgestaltung pädagogischer Kommunikationsprozesse und Beziehungen im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation wird auf der *interaktionellen Ebene* betrachtet. Insbesondere das Niveau der Kooperation ist hier von Interesse. Dabei ist zu zwischen *Austausch, arbeitsteiliger Kooperation* und *Kokonstruktion* unterscheiden (vgl. Gräsel, Fußangel & Pröbstel 2006). (3) Die *Sachebene* befragt „die Binnenstruktur des inklusiven Unterrichts und des schulischen Unterstützungsangebotes" (Lütje-Klose & Urban 2014, 115) innerhalb derer das Sachproblem des produktiven Umgangs mit der Heterogenität bewältigt werden muss. (4) Die Rahmenbedingungen und kooperativen Strukturen sowohl innerhalb der Schule als auch im Netzwerk zu anderen Institutionen werden auf der *institutionellen Ebene* adressiert.

Auch die Betrachtung der Kooperation im Prozess, bei dem die Integration der Bemühungen eines Einzelnen im Hinblick auf die Erreichung eines gemeinsamen Ziels die Essenz der Teamarbeit darstellt, ist bedeutsam (vgl. Mathieu, Hollenbeck, van Knippenberg & Ilgen 2017). Ein prägnantes sowie simples Modell, welches u. a. in Bezug auf Teamarbeit angewendet wird, ist das Input-Process-Outcome (IPO) Modell. Es geht davon aus, dass die Effektivität (Outcome) eines Teams sowohl von den Voraussetzungen als auch den Prozessen im Rahmen der Teamarbeit abhängig ist (Ilgen, Hollenbeck, Johnson & Jundt 2005).

Der vorliegende Beitrag geht daher der Frage nach, welche *gemeinsamen und professionsspezifischen Vorstellungen und Erwartungen* inner- und außerschulische pädagogische Fachkräfte bezogen auf die *Voraussetzungen*, die *Kooperationsprozesse* und die *Wirkung der Kooperation* bzgl. der *individuellen, interaktionellen, institutionellen* und *Sachebene* zu Beginn eines Schulentwicklungsprozesses haben, welcher u. a. darauf abzielt, die multiprofessionelle Kooperation zur Förderung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen weiterzuentwickeln.

2 Methode

Mit dem Ziel ein multiprofessionelles und systemübergreifendes Inklusionskonzept für Kinder und Jugendliche im Schulalter zu entwickeln, wird das Projekt

Preprint

Mo.Ki „inklusiv“[1] an je einer inklusiven Grund- und Gesamtschule in NRW durchgeführt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf dem Ausbau und der Weiterentwicklung einer koordinierten multiprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe am Lebensort Schule (vgl. Urton, Hertel & Hennemann 2021).

Stichprobe. Es wurden Personen interviewt, die aufgrund ihrer Professionen und der Teilnahme am Projekt ausgewählt wurden. Im Rahmen dieser gezielten Stichprobe (vgl. Roos 2013) trafen die Schulleitungen die finale Auswahl der angefragten Personen (N=32) und 27 Personen ($n_{weiblich}$=21, $n_{männlich}$=6) gaben ihr Einverständnis. Die Stichprobe umfasste 13 pädagogische Fachkräfte der Jugendhilfe und 14 Lehrkräfte, von denen 14 an einer Grundschule und 13 an einer Gesamtschule tätig waren.

Durchführung. Es wurden problemzentrierte Einzelinterviews im Zeitraum von Dezember 2020 bis Februar 2021 mittels Videokonferenzen über Zoom anhand eines theoriegeleiteten Interviewleitfadens geführt. Diese dauerten 25 bis 85 Minuten und wurden zur Vergegenwärtigung des Kontextes mit einem kurzen Video eingeleitet. Ad-hoc-Nachfragen zur genaueren Erfassung bestimmter Themenbereiche waren explizit erlaubt (vgl. Witzel 2000). Die Audioaufnahmen wurden semantisch-inhaltlich transkribiert, von einer zweiten Person korrigiert und pseudonymisiert.

Auswertung. Das Datenmaterial wurde mittels der Software *MAXQDA* ausgewertet. Das Codesystem wurde theoriegeleitet sowie induktiv am Material entwickelt, um eine Passung des Kategoriensystems mit dem Material sicherzustellen (vgl. Schreier 2014). Es wurde eine Probecodierung mit mindestens zwei Codierer*innen für das gesamte Material durchgeführt. Nicht übereinstimmungen wurden im Team der Forscher*innen (n=6) diskutiert und das Kategoriensystem entsprechend weiterentwickelt. Das finalisierte Kategoriensystem enthält die Oberkategorien Voraussetzungen zur Kooperation, Kooperationspraxis und Wirkung der Kooperation, die jeweils in die Kategorien individuelle Ebene, interaktionelle Ebene, institutionelle Ebene und Sachebene unterteilt werden. Diese wurden im deduktiv-induktiven Wechselverhältnis weiter ausdifferenziert und jeder Unterkategorie eine Codierregel und ein Ankerbeispiel hinzugefügt. Im Anschluss wurde das gesamte Material von fünf Personen, in unterschiedlich zusammengesetzten Paaren, konsensuell codiert (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022). Die Intercoder-Übereinstimmung erwies sich im Mittel mit k=.7 (SD=0.08) als substantiell (vgl. Landis & Koch 1977).

1 Mo.Ki „inklusiv“ ist ein Gemeinschaftsprojekt der Stadt Monheim am Rhein und der Bergischen Diakonie Sozialdienstleistungen gGmbH und wird von der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW gefördert https://www.moki-fachkraefteportal.de/fachkraefteportal/modellprojekte-marte-meo/moki-inklusiv

Preprint

3 Ergebnisse

In Bezug auf die Fragestellung nach gemeinsamen und professionsspezifischen Vorstellungen und Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte werden die Ergebnisse berichtet, zu denen sich mindestens ein Drittel der Personen (n=9) (gemeinsam) geäußert haben oder bei denen Differenzen zwischen den Professionen (LK; KiJu-Hilfe) sichtbar wurden (Differenz von $n \geq 4$).

3.1 Voraussetzungen zur Kooperation

Individuelle Ebene: Die *Bereitschaft* bzw. das Einlassen auf die Teamarbeit sehen beide Professionen als zentrale Voraussetzung zur Kooperation: „Also als allererstes glaube ich (...) mal die Bereitschaft überhaupt in einem Team arbeiten zu wollen" (LK B_03). Bezüglich der *Einstellungen* äußern beide Professionen, dass für gelingende Teamarbeit *Offenheit gegenüber Neuem* notwendig ist. Multiprofessionelle Kooperation soll als *wesentlich und zentral* erachtet werden und die Bedürfnisse des Kindes den Mittelpunkt stellen, da das *kindzentrierte Denken* eine wichtige Kooperationsvoraussetzung ist.
Interaktionelle Ebene: Beide Professionen betonen die Wichtigkeit eines *eindeutigen Rollenverständnisses* als Voraussetzung für multiprofessionelle Teamarbeit.
Institutionelle Ebene: Bezüglich schulischer Rahmenbedingungen wird der Wunsch nach *Strukturen* geäußert, die für alle *transparent* und verbindlich sind und somit Verlässlichkeit schaffen. Insbesondere Lehrkräfte wünschen sich effiziente bzw. berichten über ineffiziente Strukturen. Für gelingende Teamarbeit ist die *Dokumentation* der Teamarbeit Voraussetzung. Dazu nahm wie ich mir wirklich so Protokolle wünschen, ja. Also ähm (...) wie man das eben aus der sozialen Arbeit dann auch kennt, wo man dann eben schaut, hey, wer ähm war da? Wer, was haben wir beschlossen? Was haben wir angedacht? Wer ist dafür verantwortlich?" (KiJu-Hilfe B_29). *Kooperationszeiten* stellen eine *sehr bedeutsame* Voraussetzung für Teamarbeit dar. Hier werden insbesondere *regelmäßige* Treffen als wichtig erachtet: „Und im Grunde (...) muss man auch dann treffen und eben auch immer sich immer wieder austauschen und auch überlegen" (KiJu-Hilfe B_07). Bezüglich der personellen Rahmenbedingungen wird insbesondere die *Multiprofessionalität in Schule* betont: „Die Menschen, die wir außerhalb von Schule gesucht haben, sind inzwischen in der Schule, also die verschiedenen Professionen, sie sind hier" (LK B_01). Allerdings ist auch eine passende Teamgröße zentral, da *zu viele* die Kooperation erschweren: „Viele Köche verderben den Brei" (LK B_25).

3.2 Praxis der Kooperation

Individuelle Ebene: Für eine gelingende Kooperation ist der *Austausch und die Akzeptanz anderer Meinungen* zentral: „Also man muss einfach miteinander reden

Druckexemplar

und irgendwie der eine darf nicht nur seine Strukturen umsetzen wollen und der andere aber auch nicht nur seine, sondern muss man halt auch ein bisschen kooperativ sein“ (KiJu-Hilfe B_15).

Interaktionelle Ebene: Insbesondere die befragten Lehrpersonen wünschen sich gleichberechtigte Interaktion: „Dass man auf Augenhöhe agiert“ (LK B_22) und eine oder eine möglichst *flache Hierarchie* „Das wäre einfach wünschenswert, wenn das möglichst ja flache Hierarchien“ (LK B_21). Beide Professionen wünschen sich eine *offene Kommunikation:* „Dass man offen und ehrlich miteinander im Gespräch bleibt“ (LK B_03). *Unterschiedliche Meinungen* sehen beide Professionen herausfordernd an: „Ähm es funktioniert aber nicht immer. (…) Dass man Dinge besprochen hat und (…) die Dinge dann anders gehandhabt werden, wie man denkt“ (KiJu-Hilfe B_15).

Hinsichtlich der Formen der Kooperation nach Gräsel et al. (2006) sprechen beide Professionen dem *Austausch eine hohe Bedeutung* zu. In Bezug auf die Arbeitsteilung benennen sie, dass eine klare Aufgabenteilung sehr herausfordernd ist und eine *klare Aufgabenteilung* gewünscht wird: „Dass es da keine Parallelstrukturen gibt und nicht ähm alle das gleiche machen und ähm, dann aber verschiedenen Sachen hinterher überfallen, wo die total vergessen werden“ (KiJu-Hilfe B_05). Aspekte der *kokonstruktiven Kooperation* finden häufig Erwähnung: „Da kommen so viele Herausforderungen auf einmal zu und (…) jedes Kind ist irgendwie anders. Klar hat man da nicht sofort eine Lösung parat, sondern dann muss man sich erstmal rantasten, ran arbeiten und das funktioniert oft einfach in Teams mit verschiedenen Perspektiven besser“ (LK B_12). Besonders die *Multiperspektivität*, also das Zusammenführen unterschiedlicher Blickwinkel und Sichtweisen auf ein Kind bzw. ein*e Jugendliche*n und das daraus resultierende neue, ganzheitliche Gesamtbild wird positiv bewertet. Besonders Lehrkräfte berichten darüber, dass man durch die Interaktion mit anderen und deren Kompetenzen *voneinander lernen* kann, „weil man irgendwas Neues kennenlernt, weil man andere Perspektiven von jemanden ähm aufgezeigt bekommt, also, dass man eben auch sein Wissen und seine, seine Handlungsfähigkeit erweitern kann“ (LK B_[illegible]). Durch kokonstruktives Arbeiten können *gemeinsam Lösungen* gefunden und Ziele festgelegt werden. Beide Professionen wünschen sich gemeinsame *Reflexion*. Insbesondere Personen der Kinder- und Jugendhilfe halten kokonstruktive Zusammenarbeit für sehr *bedeutsam*, während Lehrkräfte das kokonstruktive Arbeiten eher als *ineffizient* empfinden: „Man muss sich eigentlich immer wieder rückversichern, teilweise, können wir das jetzt so machen? Darf ich das jetzt so machen? Ähm kann die Person da eingesetzt werden? Dann passt es dem Anderen nicht, dann wird nachgefragt, muss ich das machen?“ LK B_12).

Institutionelle Ebene: Beide Professionen äußern sich dazu, dass häufig die Zeit zur Kooperation fehlt und Termine aufgrund des *Zeitmangels* nicht oder kaum gefunden werden und infolgedessen besonders LK von *spontanen Kooperationszeiten*

Preprint

wie ‚zwischen Tür und Angel Gesprächen' berichten: „Weil sonst passiert das nur mal eben so auf dem Gang so ‚Übrigens ich hab noch den und den Problemfall' ‚Ja schreib mir eine E-Mail' ‚Ja mache ich später. Ja habe ich vergessen.'" (LK B_23).

3.2 [illegible]ung der Kooperation

[illegible]eraktionale Ebene: Durch gelingende multiprofessionelle Kooperation können Kinder und Jugendliche *besser unterstützt* und die Kooperation mit den *Familien verbessert* werden. Hinsichtlich der Wirkung der Teamarbeit auf die pädagogischen [illegible]kräfte äußern insbesondere Lehrkräfte, dass sie einen *Mehrwert* in dieser sehen, der jedoch auch zu einer *Mehrarbeit* führt. Beide Professionen berichteten über den Gewinn, *Fähigkeiten ergänzend* nutzen zu können: „Ich kann nicht alles wissen, ich bin vielleicht in meinem Bereich gut aufgestellt, aber sonderpädagogisch (…) bin ich völlig unbeleckt. (…) Auch, das ist ja das Wichtige, dass sie das letztendlich ergänzen kann" (KiJu-Hilfe B_04). Häufig wird multiprofessionelle Teamarbeit als *Entlastung und Unterstützung* wahrgenommen „(…) für mich persönlich ist es auch immer eine sehr, sehr große Entlastung" (LK B_10).

4 Diskussion

Mittels problemzentrierter Interviews sollten gemeinsame und professionsspezifische Vorstellungen und Erwartungen innerhalb außerschulischer pädagogischer Fachkräfte bezogen auf die Voraussetzungen zur Kooperation, die Kooperationspraxis und die Wirkung der Kooperation [illegible] der individuellen, interaktionellen, institutionellen und Sachebene zu Beginn eines Schulentwicklungsprozesses erfasst werden. Die Ergebnisse werden entlang der Fragestellung diskutiert, Limitationen aufgezeigt und ein Ausblick hinsichtlich zukünftiger Forschung gegeben.

4.1 Zentrale gemeinsame Vorstellungen und Erwartungen

Viele Aussagen verdeutlichten die Zirkularität von multiprofessioneller Kooperation und Inklusion (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014). Schon bezüglich der Kooperationsvoraussetzungen benannten die pädagogischen Fachkräfte die Bedeutsamkeit, die Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen und deren Unterstützung als Grund für die Kooperation anzusehen. Sie betonten, dass ein klares Rollenverständnis als Interaktionsvoraussetzung nötig sei. Die starke Fokussierung auf die Rolle und deren Klärung verdeutlicht jedoch eher die Abgrenzung zwischen den Professionen. Besonders an inklusiven Schulen existiert dadurch ein Spannungsfeld „zwischen der Organisation von Fachlichkeit und der Möglichkeit, multiprofessionelle Teams zu entwickeln" (Pool Maag 2022, 20).

Preprint

Die Voraussetzungen für multiprofessionelle Kooperation müssen laut der pädagogischen Fachkräfte vorrangig auf institutioneller Ebene geschaffen werden. Neben der unverzichtbaren Ko-Existenz unterschiedlicher Professionen und der damit vorherrschenden Multiprofessionalität herrschte Einigkeit, dass zu viele Personen in einem Team die Kooperation erschweren. Neben diesen personellen Rahmenbedingungen existiert die Forderung nach ausreichend Raum und Zeit, da prozessbezogene Faktoren in einem komplexen Zusammenhang mit strukturellen Faktoren wirken (vgl. Pool Maag 2022).

In der Praxis der multiprofessionellen Kooperation erschien den Befragten die Auseinandersetzung und Akzeptanz anderer Meinungen wichtig. Die Kenntnis anderer professioneller Orientierungen und die Offenheit, andere Sichtweisen zu akzeptieren, werden in der Literatur als grundlegend für multiprofessionelle Kooperation sowie die persönliche und fachliche Entwicklung gesehen (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014; Pool Maag 2022), allerdings wird hierbei immer wieder von Konflikten berichtet. Herausforderungen zeigten sich ebenso in der Bewertung und Anwendung der Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006). Fast alle Befragten betonten die Wichtigkeit des Austauschs, während schon bei der Arbeitsteilung besonders die Forderung nach klarer Aufgabenteilung und die Herausforderungen bei Unklarheiten erwähnt wurden. Aspekte der kokonstruktiven Kooperation (z.B. gemeinsame Ziel-, Lösungsfindung und Reflexion) nahmen zwar einen hohen Stellenwert ein, wurden aber ebenfalls als herausfordernd bewertet. Lediglich die Multiperspektivität, durch die ein neues oder ganzheitliches Gesamtbild eines Kindes oder Jugendlichen entstehen kann, bewerteten fast alle pädagogischen Fachkräfte positiv.

Die angenommene Wirkung der multiprofessionellen Kooperation bezog sich sowohl auf die Kinder und Jugendlichen als auch auf die pädagogischen Fachkräfte. Auch empirische Befunde bestätigen, dass schulische Leistungen der Kinder und Jugendlichen und die Kooperation mit den Familien durch multiprofessionelle Kooperation verbessert wird (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014; Angrieken, Pochy, Raes & Kyndt 2015).

4.2 Zentrale professionsspezifische Vorstellungen und Erwartungen

Berichte über ineffiziente Kooperationsstrukturen, daraus resultierende spontane Kooperationszeiten sowie den deutlichen Wunsch nach Effizienz in der multiprofessionellen Kooperation äußerten hauptsächlich Lehrkräfte. Kombiniert mit der hohen Bedeutung, die sie dem Austausch zuschrieben und dem Wunsch nach klarer Aufgabenteilung sowie der Einstufung kokonstruktiver Kooperation als ineffizient und, im Gegensatz zur Einschätzung der Personen der Kinder und Jugendhilfe, wenig bedeutsam, zeichnet sich ein Bild, das mit Blick in die Literatur nicht neu ist. Lehrkräfte kooperieren hauptsächlich anlassbezogen und tauschen sich schnell aus, während intensivere Kooperationsformen seltener zu finden sind

Preprint

(vgl. Richter & Pant 2016). Das Review zur Kooperation von Lehrkräften von Vangrieken et al. (2015) verdeutlicht zusätzlich, dass die Zusammenarbeit oft unfreiwillig stattfindet und folglich als belastend wahrgenommen wird. Die Intensität der multiprofessionellen Kooperation nimmt zu, wenn Personen sich als Teil einer sozialen Einheit mit gemeinsamen Aufgaben fühlen (vgl. Pool Maag 2022). Der Wunsch der Lehrkräfte nach keiner oder einer flachen Hierarchie und damit einhergehender Gleichberechtigung der Mitglieder (ebd.) scheint eine logische Schlussfolgerung, da u. a. flachere Machtstrukturen zu einer geringeren Isolation und erhöhter Motivation führen (vgl. Vangrieken et al. 2015). Die Produktivität in Schulen liegt also nicht in der Hierarchie, „sondern in fachlich kompetenten Teams, die über Entscheidungsspielräume und Verantwortung verfügen" (Pool Maag 2022, 1). Die Lehrkräfte fokussierten sich mehr auf die Wirkung der multiprofessionellen Kooperation und die Chance, dadurch voneinander zu lernen. Obwohl die multiprofessionelle Kooperation als Mehrarbeit empfanden, sei es ihnen wichtig, die wahrgenommene Entlastung und Unterstützung zu betonen. Auch Böhm-Kasper, Dillenburger und Heitmann (2013) berichten von einer Entlastung der LK durch die Möglichkeit des multiprofessionellen Austauschs. Die Realisierung eines Mehrwerts der multiprofessionellen Kooperation an inklusiven Schulen für alle Personen ist nur „durch die Bearbeitung des Spannungsfeldes zwischen strukturellen Bedingungen und Kooperationsprozessen" (Pool Maag 2022, 18) möglich.

4.3 Limitationen und Ausblick

Auf der Sachebene können keine Aussagen darüber getroffen werden, dass die pädagogischen Fachkräfte keine Aufgabenbereiche, die im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation verhandelt werden, benennen konnten. Es ist anzunehmen, dass die Rollen und Zuständigkeiten im multiprofessionellen Team zu Beginn des Schulentwicklungsprozesses nicht geklärt sind. Daher wäre eine differenziertere Adressierung der Ebene durch spezifisches Nachfragen sinnvoll gewesen. Weitere Erkenntnisse bzgl. der Kooperationsstruktur könnten durch andere forschungsmethodische Zugänge (z. B. eine Dokumentenanalyse der multiprofessionellen Teamsitzungen) erzielt werden. Auch wenn das subjektive Empfinden durch die gewählte Forschungsmethode des problemzentrierten Interviews sinnvoll erfasst wird, impliziert dieser Ansatz bestimmte Limitationen, wie das immanente Problem der sozialen Erwünschtheit (vgl. Schmidt-Atzert & Amelang 2012) und die nicht mit den von außen abbildbaren Ergebnissen gleichzusetzende selbstberichtete Wahrnehmung (vgl. Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland 1997). Durch die Zirkularität von Inklusion und professioneller Kooperation wird die Trennung der Kategorisierung zusätzlich erschwert. Da die Stichprobe zwei Schulen einer Stadt umfasst, empfiehlt sich eine zusätzliche Erhebung im Rahmen anderer multiprofessioneller Kooperationsstrukturen. Auch

Preprint

ein längerer Aufenthalt im Feld und eine Diskussion mit den Forschungsteilnehmenden im Sinne der kommunikativen Validierung scheint sinnvoll, um Fehlschlüsse zu vermeiden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022). Dies könnte im Zuge der geplanten Folgeerhebung, die die Entwicklungen und Veränderungen während der Projektlaufzeit erfassen soll, stattfinden. Weiterhin sollten die Strukturen auf institutioneller Ebene hinsichtlich der Effizienz und Transparenz sowie der zeitlichen Vorgaben zur multiprofessionellen Kooperation adressiert werden. Denn ein transparentes Vorgehen, die bewusste Gestaltung, Reflexion und Evaluation der Kooperationsprozesse sowie Fort- und Weiterbildungen sind für die Etablierung einer gelingenden multiprofessionelle Kooperation unverzichtbar (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014, 121).

Literatur

Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennett, W., Traver, H. & Shotland, A. (1997): A meta-analysis of the relations among training criteria. In: Personnel Psychology, 50, 341-358.

Böhm-Kasper, O., Dalinger, V., Hermann, U. (2013): Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 6, 53-68.

Gebhardt, M. & Heimlich, U. (2018): Inklusion und Bildung. In: Tippelt, R., Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden Springer VS, 1241-1260.

Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 205-219.

Ilgen, D.R., Hollenbeck J.R., Johnson, M. & Jundt, D. (2005): Teams in organizations: from input-process-output models to IMOI models. In: Annual Review of Psychology, 56, 517-543.

Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T., Hölling, H. (2018): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: Journal of Health Monitoring, 3, H.3, 37-45.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Aufl. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Krüger, R. & Stange, W. (2008): Kooperation von Schule und Jugendhilfe – die Gesamtstruktur. In: A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 13-22.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977): The measurement of observer agreement for categorical data. In: Biometrics, 33, 159-174.

Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83, H.2, 121-

Mathieu, J. E., Hollenbeck, J. R., van Knippenberg, D. & Ilgen, D. R. (2017): A century of work teams in the Journal of Applied Psychology. In: Journal of Applied Psychology, 102, 452-

Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagsschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, H.15, 63-80.

Pool Maag, S. (2022): Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen: Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 28, H.5-6, 15-21.

Preprint

Reh, S., & Breuer, A. (2012): Positionierungen in interprofessionellen Teams - Kooperationspraktiken an Ganztagsschulen. In: S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.): Kooperation. Münster, Waxmann, 185-201.

Reicher, H. & Jauk, M. (2012): Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Setting. In: M. Fingerle & M. Grumm (Hrsg.): Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand. München, Reinhardt, 29-48.

[illegible]ter, D., [illegible]ent, H.-A. (2016): Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.

[illegible] D. H. (201[illegible] Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. 3. Aufl. Bad [illegible]brunn: Klinkhardt.

Schlack, [illegible]enboom, N., Neuperdt, L., Junker, S., & Beyer, A.-K. (2021): Effekte psychischer Auffälligkeiten in [illegible]heit und Jugend im jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. In: Journ[illegible]h Monitoring, 6, H.4, 3-20.

Schmidt-Atzert, [illegible] Amelang, M. (2012): Psychologische Diagnostik. (5. Aufl.). Berlin: Springer.

Schreier, M. [illegible]4): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. FQS, Forum: [illegible] Sozialforschung, 15, H.1, Art.18.

Speck, K[illegible] Jensen, S. (20[illegible] Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen. Die Deutsche Schule. In: Zei[illegible] für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 106, H.1, 9-29.

United Nations (20[illegible] United [illegible]ion Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Zugriff: www.un.org[illegible]opment[illegible]a/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities[illegible]al

Urton, K., Hertel, S., Hen[illegible]n, T. (202[illegible]msetzung und Evaluation eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für Kinder und Jugendliche im Schulalter. In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik [illegible] Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 3, 164-171.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, [illegible] & K[illegible]dt, E. (201[illegible]eacher [illegible]boration: A systematic review. In: Educational Research R[illegible]ew, 15, 17[illegible]

Witzel, A. (2000). The Problem-centered Interview. In: Forum Qualitative Social Research, 1,H.1, Art.22.

Preprint

Anhang 6.3 Paper ESE 3

Urton, K., Hertel, S. & Hennemann, T. (2021). Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für Kinder und Jugendliche im Schulalter. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE 3, S. 164-171.

pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

k linkhardt

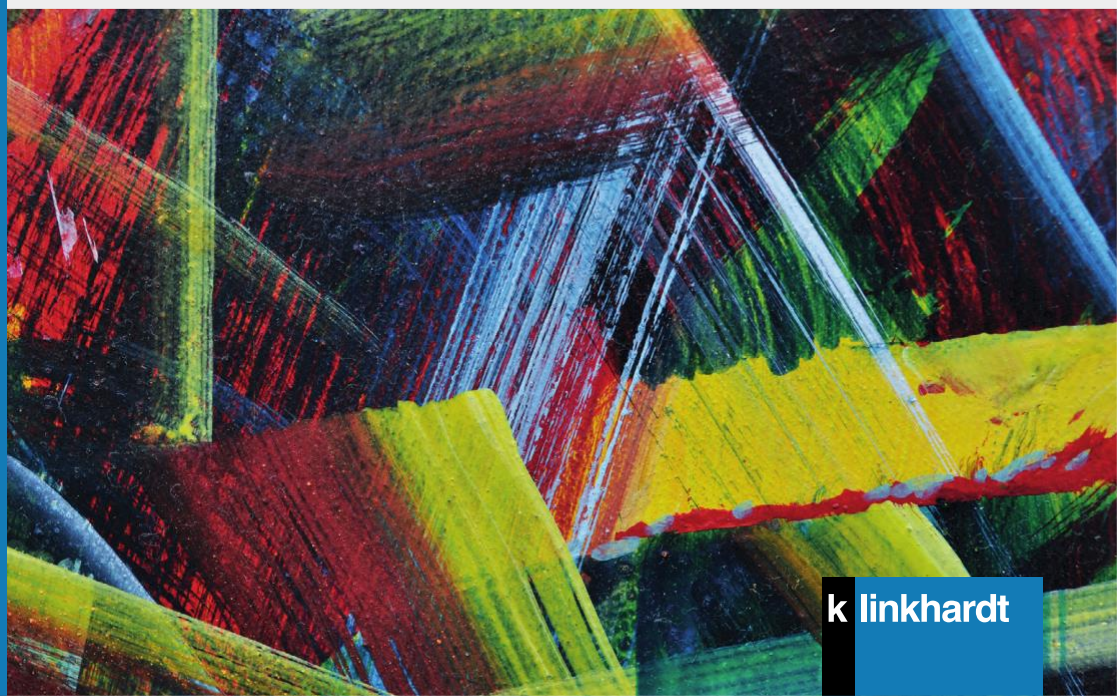
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

ESE

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

Heft 3

Kompetent im NETZwerk: Realität – Illusion – Vision?!



klinkhardt

ESE

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

ESE

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

Herausgebende Redaktion
Stephan Gingelmaier (Sprecher der Redaktion)
Werner Bleher
Birgit Herz
Janet Langer
Lars Dietrich
Reinhard Markowetz

Redaktionelle Unterstützung
Anna Beyer

ESE

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

3. Jahrgang (2021)

Heft 3
Kompetent im NETZwerk:
Realität – Illusion – Vision?!

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

Die Open Access-Publikation der Zeitschrift ESE wurde von verschiedenen Lehrstühlen und Personen der Dozierendenkonferenz der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen" / *des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung" finanziert.*

Korrespondenzadresse:
Prof. Dr. Stephan Gingelmaier
Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
PH Ludwigsburg
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg

Erscheinungsweise:
ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen erscheint jährlich, jeweils im Sommer.

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.
Das Einzelheft kostet EUR (D) 24,90, im Abonnement EUR (D) 24,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten).
Das Abonnement für Studierende kostet EUR (D) 19,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten)
nur bei Vorlage einer aktuellen Immatrikulationsbescheinigung.

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
D-83670 Bad Heilbrunn
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2021.I. © by Julius Klinkhardt.
Bildnachweis Umschlagseite 1: © Petr Hrbek, 1992, Ohne Titel (Ausschnitt);
mit freundlicher Genehmigung von Ursula Binder und Martina Hoanzl.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

ISBN 978-3-7815-5903-5 Digital doi.org/10.35468/5903

ISBN 978-3-7815-2467-5 Print

ISSN 2629-0170

Inhaltsverzeichnis

Editorial der Herausgebenden 7

I Originalia 13

Perspektiven von Bediensteten des Jugendstrafvollzugs auf pädagogische Beziehung – tiefenhermeneutische Einsichten aus einer qualitativ-empirischen Studie
Janet Langer, Pierre-Carl Link, Ulrike Fickler-Stang und David Zimmermann 14

Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung – ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis
Tatjana Leidig, Tijs Bolz, Émilie Niemeier, Jannik Nitz und Gino Casale 30

II Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge 53

Multiprofessionalität und Netzwerke als Generallösung? – Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel
Andrea Bethge 54

Mentalisieren im Netzwerk? Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) als (inter-)professioneller Ansatz im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Andrea Dlugosch 66

Professionalität in pädagogischen Zwangskontexten: Eine Annäherung aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Birgit Herz 78

Professionalisierung im Kontext externalisierender Verhaltensprobleme – Entwicklung eines Qualifizierungs- und Begleitkonzepts für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung
Tatjana Leidig, Charlotte Hanisch, Ulrike Vögele, Émilie Niemeier, Silke Gerlach und Thomas Hennemann 88

Kunstunterricht im Kontext von Unterrichts- und Verhaltensstörungen – Zur Konzeption eines didaktischen Planungsmodells für Kunst- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen
Daniel Ricci 100

Netzwerk B²: Betrieb und Berufsschule in der inklusiven Ausbildungsvorbereitung – eine Fragebogenstudie zu zentralen Bedingungs- und Wirkfaktoren
Francesco Ciociola, Stefanie Roos und Christoph de Oliveira Käppler 114

aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten Schulberatung
Janna Rühl, Pascal Schreier, Stephanie Blatz und Roland Stein 128

Praxis-Forschungs-Netzwerke am Beispiel des Projekts „Geschwisterklassen“
Désirée Laubenstein und David Scheer 142

III Praxis und Theorie 153

Netzwerkarbeit im Kinderschutz. Visionen für die Kooperation bei Gefährdung des Wohls von sonderpädagogisch markierten Kindern
Susanne Leitner 154

Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für Kinder und Jugendliche im Schulalter
Karolina Urton, Sophia Hertel und Thomas Hennemann 164

IV Buchbesprechungen 173

Das eigensinnige Kind. Über unterdrückten Widerstand und die Formen ungelebten Lebens – ein gesellschaftspolitischer Essay
Pierre-Carl Link 174

V Forum: Kurzberichte aus den Bundesländern 181

Bayern: Neuer Standort der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Regensburg
Bernhard Rauh, Pierre-Carl Link und Philipp Abelein 182

VI Neues aus dem Fach (Zeitraum 2020 – Frühjahr 2021) 189

Mitwirkende 196

Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für Kinder und Jugendliche im Schulalter

Karolina Urton, Sophia Hertel und Thomas Hennemann

doi.org/10.35468/5903-13

Abstract

Für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (KiJu) ist neben dem familiären Umfeld der Lebensraum Schule bedeutsam. Blickt man auf die KiJu mit erhöhtem Unterstützungsbedarf, sind die schulischen Angebote meist nicht ausreichend. Hier ist eine präventiv ausgerichtete Kooperation von inner- und außerschulischen Professionen zentral. Somit stellen Erziehungs- und Bildungspartnerschaften eine entscheidende Rolle dar, indem sie eine präventiv ausgerichtete, koordinierte und qualitativ hochwertige Unterstützung der KiJu auf der Grundlage einer in der schulischen Infrastruktur etablierten multiprofessionellen Zusammenarbeit ermöglichen. Im Beitrag wird ein Projekt dargestellt, in welchem entsprechend der vorangegangenen Ausführungen eine koordinierte und multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule am Lebensort Schule unter Einbezug des Familiensystems etabliert und evaluiert wird.

Keywords

Inklusion, multiprofessionelle Zusammenarbeit, Schule, Jugendhilfe

doi.org/10.35468/5903-13

1 Einleitung

1.1 KiJu unter Risikobedingungen

Zielsetzung der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems ist es, das Leben und Lernen für alle KiJu in der allgemeinen Schule zu ermöglichen (UN-BRK 2009). Dass dabei gerade auch die Entwicklung von präventiven Ansätzen zur Förderung einer positiven sozial-emotionalen Entwicklung von KiJu in psychosozialen Risikolagen von großer Bedeutung ist, wird durch die Prävalenzen psychischer Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter deutlich. So zeigt die KiGGS-Studie zur Gesundheit von KiJu in Deutschland (Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert & Hölling, 2018), dass sich nach Einschätzung der Eltern 16,9% der KiJu von 3-17 Jahren der Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten zuordnen lassen. Dabei ist insbesondere anzumerken, dass sich dieses Risiko um das 3,5 -fache erhöht, wenn ein geringer sozioökonomischer Status der Familie berichtet wird (Kuntz, Rattay, Poethko-Müller, Thamm, Hölling & Lampert, 2018). Diese Ergebnisse besitzen eine hohe Brisanz, da psychische Auffälligkeiten durch ihre negativen Auswirkungen auf soziale Kontakte sowie die schulische und berufliche Bildung zu Verringerung der Entwicklungschancen und gesellschaftlichen Teilhabe führen können (Hölling, Schlack, Petermann, Ravens-Sieberer & Mauz, 2014). Im schulischen Kontext wird die Bedeutung der Entwicklung von tragfähigen Konzepten zur präventiven und nachhaltigen Förderung von KiJu mit sozial-emotionalen Problemen auch dadurch verdeutlicht, dass es seit dem Jahr 2000 zu einer kontinuierlichen Zunahme des Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung kommt (KMK 2018). Dass gerade diese KiJu einem besonderen Entwicklungsrisiko ausgesetzt sind, zeigt sich darin, dass sie neben den sozial-emotionalen Problemen Schwierigkeiten im schulischen Lernen und signifikant weniger positive Peer-Beziehungen aufweisen (Krull, Wilbert & Hennemann, 2018).

1.2 Präventive und nachhaltige Förderung

Durch seine Zugänglichkeit für alle KiJu (Brezinka, 2003) ist die Schule eines der „wichtigsten Settings präventiver Maßnahmen“ (Beelmann, 2008, S. 442). Dies lässt sich nach Reicher & Jauk (2012) damit begründen, dass der Schule neben dem Bildungs- auch ein Erziehungsauftrag zukommt. Weiterhin stehen hier mit den pädagogischen Fachkräften bereits wichtige personell-professionelle Ressourcen zur Verfügung, die in ein Setting eingebettet sind, welches neben den räumlichen auch sächliche Ressourcen bereithält. Ein weiterer zentraler Punkt ist in der Zugänglichkeit für eine Vielzahl von KiJu zu sehen, was durch die in Deutschland geltende generelle Schulpflicht geboten ist. Für diejenigen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf sind allerdings die schulischen Angebote meist nicht ausreichend, sondern hier ist die präventiv ausgerichtete Kooperation verschiedener inner- und außerschulischer Professionen zentral. Demnach sind Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, die auf einer gleichberechtigte Arbeitsbeziehung der verschiedenen Akteure zum Wohle des Kindes fußen und neben den Erziehungsberechtigten sowie den innerschulischen Professionen auch das schulische Umfeld mit seinen Hilfesystemen einbeziehen, bedeutsam (Sacher, 2014).

1.3 Multiprofessionelle Zusammenarbeit

Eine präventiv ausgerichtete, koordinierte und qualitativ hochwertige Unterstützung der KiJu und ihrer Familien setzt eine in der schulischen Infrastruktur etablierte multiprofessionelle Zusammenarbeit voraus. Diese ist im Sinne einer kokonstruktiven Kooperation dadurch geprägt, dass die verschiedenen Akteure sich „intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen

doi.org/10.35468/5903-13

und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006, S. 210).

Der Gedanke des afrikanischen Sprichwortes „Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf.“ scheint insbesondere für die Förderung von KiJu in sozial-emotionalen Risikolagen von Bedeutung zu sein, da die Förderung besonders dann erfolgreich ist, wenn die für die Entwicklung des KiJu bedeutsamen Personen in die Umsetzung der Förderung eingebunden sind (Huber, 2015). In Ländern mit einer längeren inklusiven Tradition, wie Kanada oder Finnland (Kivirauma & Ruoho, 2007; Porter, Wilson, Kelly & den Otter, 1991), ist die Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams (MPT`s) längst ein zentraler Bestandteil der Umsetzung von Inklusion. So stellt, entsprechend des school-wide positive behavior support (SW-PBS), eine strukturell verankerte Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen hinsichtlich der kontinuierlichen Unterstützung von KiJu mit Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich einen bedeutsamen Wirkfaktor für die Entwicklung eines positiven Sozialverhaltens (Childs, Kincaid, George & Gage, 2016) und des Lernens (Gage, Sugai, Lewis & Brzozowy, 2015) dar. Dabei wird das Leitziel, ein lernförderliches Schulklima durch die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen zu schaffen, verfolgt. Der Mehrebenenpräventionsansatz ermöglicht einen proaktiven Umgang mit herausforderndem Verhalten auf der Grundlage eines gemeinsamen Leitbildes, welches gemeinsame Regeln und Werte vereint. Um das akademische und das sozial-emotionale Lernen zu fördern, fußt die Förderplanung auf einer datenbasierten Entscheidungsfindung und wird unter Einsatz evidenzbasierter und praxistauglicher Maßnahmen umgesetzt. Dabei wird im SW-PBS der regionale und kulturelle Kontext einbezogen, was neben der Arbeit im MPT durch die Kooperation mit kommunalen Partnern auch die Nachhaltigkeit der Förderung sicherstellt (Sugai, Simonsen, Bradshaw, Horner & Lewis, 2014).

Betrachtet man die bisherige Forschung zur multiprofessionellen Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe, zeigt sich, dass die inter- und multiprofessionelle Kooperation durchaus als Herausforderung anzusehen ist. Dies ergibt sich durch Unklarheiten bezüglich der Zuständigkeiten, der Diskrepanz zwischen Teamarbeit und Autonomie, unterschiedliche Vorstellungen von Bildungsprozessen und erlebten Statusunterschieden (Reh & Breuer, 2012). Weiterhin sind die in einem MPT vertretenen Fachkräfte i.d.R. verschiedenen Referenzrahmen verpflichtet und es zeigen sich Hinweise darauf, dass die verschiedenen Professionen differente Verständnisse von Inklusion vertreten (Conderman, 2011; Döbert & Weishaupt, 2013). Dementsprechend spielen neben den Kooperationsvoraussetzungen auf Individualebene auch systemische Aspekte eine entscheidende Rolle für die multiprofessionelle Zusammenarbeit. Dabei sind sowohl die Interdependenzen der Teammitglieder zur Bearbeitung von Aufgaben als auch die räumlichen und zeitlichen Möglichkeiten zur Kooperation von Bedeutung (Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012).

2 Zielsetzung

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen einerseits, dass die multiprofessionelle Zusammenarbeit einen zentralen Beitrag zum Gelingen von Inklusion und der positiven Entwicklung von KiJu leisten kann, andererseits wird ersichtlich, dass damit hohe Anforderungen an die Professions- und Organisationsentwicklung gestellt werden.

doi.org/10.35468/5903-13

Im Rahmen des Projektes wird der Frage nachgegangen: „*Inwieweit kann durch die präventive, flexible und multiprofessionelle Bereitstellung von Unterstützung ein positiver Effekt auf die Entwicklung von KiJu im System Schule erzielt werden?*“.
Mittels der wissenschaftlichen Begleitevaluation wird betrachtet (s. Abb.1), wie sich die Professionalisierung über den Projektzeitraum von drei Jahren im Rahmen der multiprofessionellen Zusammenarbeit hinsichtlich des kokonstruktiven Werteverständnis (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020) entwickelt. Konkret geht es im Projekt um die multiprofessionelle Zusammenarbeit der allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte, der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologie und den pädagogischen Fachkräften der Jugendhilfe und des Ganztages, welche alle ihren Dienstort an der Schule haben. Weiter ist von Interesse, inwiefern sich das Rollenverständnis der einzelnen Professionen im Projekt verändert und konkretisiert. Mit Blick auf die KiJu in psychosozialen Risikolagen gilt es zu betrachten, ob es gelingt, die Handlungssicherheit der Akteure in der Zusammenarbeit mit den KiJu und Familien zu erhöhen. Inwiefern die Etablierung einer systematischen Zusammenarbeit zwischen dem MPT und dem Elternhaus im Sinne einer inklusiven Beschulung am Lebensort der allgemeinen Schule möglich ist, wird ebenfalls untersucht. Dies geschieht auf Grundlage der fortwährenden Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte, die u.a. durch eine auf die Bedarfe der Schulsysteme abgestimmte, prozessbegleitende Qualifizierung erfolgt.

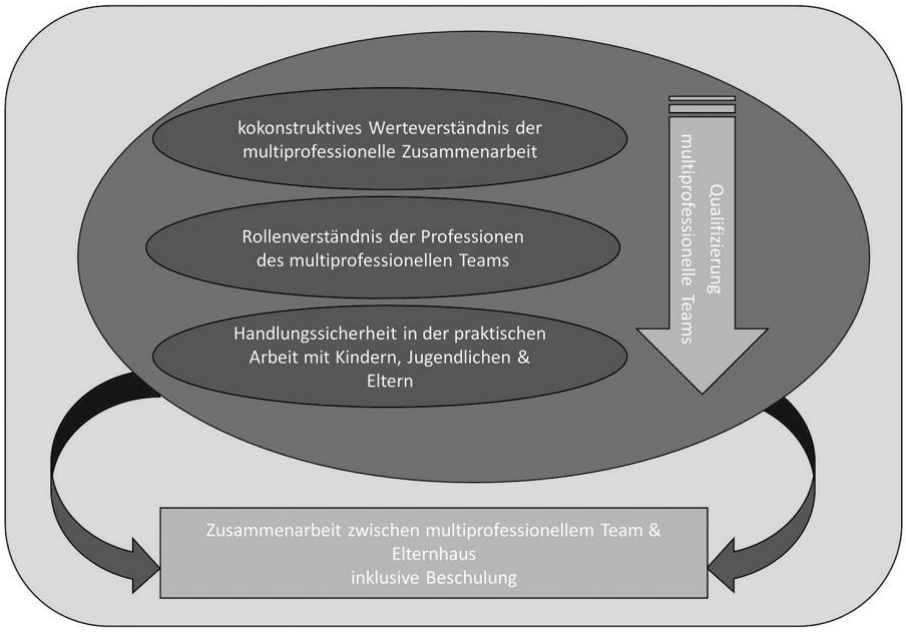


Abb. 1: Professionalisierung Zusammenarbeit MPT`s

doi.org/10.35468/5903-13

3 Umsetzung des Projektes

Das im Projekt Mo.Ki *„inklusiv“*[1] adressierte multiprofessionelle, rechtskreisübergreifende Inklusionskonzept für KiJu im Schulalter wird an einer Grundschule (1.-4. Klasse) und einer Gesamtschule (5. & 6. Klasse) umgesetzt. Zur Etablierung eines Unterstützungssystems, das eine solche Zusammenarbeit ermöglicht und dementsprechend neben den Professionen auf Schulebene die Jugendhilfe und Unterstützungssysteme auf Ebene der Kommune einbindet, erfolgen unterschiedliche Maßnahmen, die sowohl den Einsatz von personellen Ressourcen der Jugendhilfe in der Schule als auch die Professionalisierung der einzelnen Akteure hinsichtlich einer kokonstruktiven multiprofessionellen Zusammenarbeit umfassen. Dabei stellen die (1) *multiprofessionelle Zusammenarbeit*, (2) *präventive, antragsfreie Jugendhilfe* und die (3) *Fachstelle für multiprofessionelle Zusammenarbeit* zentrale Projektbausteine dar.
Die *multiprofessionelle Zusammenarbeit* bezieht alle am Schulstandort tätigen Fachkräfte ein. Im Projekt gilt es die Organisationsformen und -strukturen zu stärken und nachhaltig zu verankern, sodass sich ein gemeinsames Werteverständnis entwickelt, auf dessen Basis ein pädagogisch geschlossenes Handeln (Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2015) möglich wird. Dabei werden Strukturen der MPT`s etabliert, die eine präventive, rechtskreisübergreifende und datenbasierte Förderung der KiJu in psychosozialen Risikolagen anhand von systematisch implementierten Fallbesprechungen umfassen. Die fortwährende Professionalisierung in der Zusammenarbeit, die durch eine begleitende Qualifizierung unterstützt wird, hat zum Ziel, die Rollen und professionellen Handlungsfelder der verschiedenen Akteure im Sinne eines gemeinsamen Fallverstehens zu schärfen, sodass Handlungssicherheit entsteht und sich eine präventive und tragfähige Förderung entwickelt. Diese Prozesse sollen sich im hohen Maße durch Transparenz und Nachvollziehbarkeit innerhalb des MPT`s sowie gegenüber den KiJu und Familien auszeichnen.
Ein weiteres zentrales Element liegt in der *präventiven, antragsfreien Jugendhilfe*. Diese wird im Rahmen des Projektes mit einem festen Stundenkontingent am Lebensort Schule verankert, sodass ein „systemischer Einsatz“ möglich ist, der im Sinne bestmöglicher inklusiver Bildung und sozialer Teilhabe Wirkung entfaltet. Damit erfolgt eine konzeptionelle Ergänzung zur Eingliederungshilfe nach dem SGB VIII und SGB IX mit dem Ziel, langfristig auch eine Verringerung individueller Antragsverfahren zu erreichen.
Um die multiprofessionelle Zusammenarbeit innerhalb der Schule und mit den schulübergreifenden Netzwerken sowie die präventive, antragsfreie Jugendhilfe am Lebensort konzeptionell zu verankern und nachhaltig zu etablieren, erfolgt die Projektkoordination an der jeweiligen Schule durch eine *Fachstelle für multiprofessionelle Zusammenarbeit*.

4 Evaluation

Die wissenschaftliche Begleitung ist so angelegt, dass jährlich die Bausteine des *Bildungs- und Erziehungskonzeptes*, die *Zusammenarbeit im MPT* und die *Kompetenzen, Entwicklungsbereiche und Entwicklungsrisiken der KiJu* erhoben werden.

1 Gemeinschaftsprojekt der Bergischen Diakonie Sozialdienstleistungen gGmbH und der Stadt Monheim am Rhein gefördert von der Stiftung für Wohlfahrtspflege NRW; https://www.moki-fachkraefteportal.de/fachkraefteportal/modellprojekte-marte-meo/moki-inklusiv. Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes erfolgt durch die Autorinnen und Autoren des Beitrages.

doi.org/10.35468/5903-13

Die Ermittlung der Bausteine des *Bildungs- und Erziehungskonzeptes* erfolgt mittels einer Potentialanalyse anhand derer die Angebote der Schule in einem 12-Felder Schema entsprechend eines mehrebenenpräventiven Ansatzes in universell, selektiv und indiziert (keine/geringe bis hohe Intensität psychosozialer Auffälligkeiten) und unter Berücksichtigung der jeweils einbezogenen Personenkreise (Individuum, Klasse/Lerngruppe, Schule, System/Netzwerk) systematisiert werden. Im Anschluss wird eine Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte vorgenommen, mit welcher Häufigkeit und Sicherheit die einzelnen Maßnahmen umgesetzt werden und wie deren Wirksamkeit eingeschätzt wird. Auf dieser Basis erfolgt die weitere Konkretisierung und Verankerung des Bildungs- und Erziehungskonzeptes und ermöglicht die datenbasierte Identifizierung von Qualifizierungsbedarfen.
Weiterhin wird die Zusammenarbeit im MPT in den Blick genommen. Dies erfolgt über Fragebogenerhebungen, in denen die Einschätzung der Quantität und Qualität der Kooperation innerhalb der MPT`s, das individuelle und kollektive Wirksamkeitserleben, das Rollenverständnis der einzelnen Professionen, die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die Einschätzung des an der jeweiligen Schule wahrgenommenen inklusiven Schulklimas bei den pädagogischen Fachkräften der MPT´s sowie den Eltern und den KiJu erhoben werden. Ebenso werden auch die Einschätzungen der Eltern zur Zusammenarbeit ermittelt. Weiterhin erfolgen teilstrukturierte Interviews, welche einen differenzierteren Blick auf Umsetzung der MPT´s und die Elternarbeit hinsichtlich eines systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für KiJu ermöglichen sollen.
Für eine datenbasierte Förderung werden sowohl die Kompetenzen als auch die risikobehafteten Entwicklungsbereiche aller KiJu anhand von Screeningverfahren erhoben. Hierzu werden sowohl standardisierte als auch für die projektspezifischen Belange entwickelte Verfahren eingesetzt. Die Ergebnisse bieten die Grundlage für die Fallbesprechungen innerhalb der MPT`s, in dem sie die Auswahl der KiJu ermöglichen, die in der Folge eine gezielte Förderung entsprechend der ermittelten Entwicklungsbereiche erhalten. Hier werden auch die Einschätzungen der Eltern sowie der KiJu einbezogen.

5 Ausblick

Entsprechend der Evaluationsergebnisse soll herausgearbeitet werden, welche der umgesetzten Projektbausteine (*multiprofessionelle Zusammenarbeit, präventive, antragsfreie Jugendhilfe, Fachstelle für multiprofessionelle Zusammenarbeit*) für die Umsetzung von Inklusion am Lebensort Schule für KiJu mit sozial-emotionalen Risikolagen eine besondere Bedeutung besitzen. Daraus werden sich (1) Implikationen für die strukturelle Umsetzung im Sinne des Rahmenmodells des inklusiven Schulklimas (Urton, Börnert-Ringleb, Krull, Wilbert & Hennemann, 2018), welches neben der inneren Struktur der Schule auch deren institutionelle Umgebung in den Blick nimmt und (2) Hinweise für die Professionalisierung der in der inklusiven Schule tätigen MPT`s ergeben. Diese Erkenntnisse werden weiteren Bildungseinrichtungen, Kommunen und politischen Verantwortungsträgern für die Entwicklung multiprofessioneller und systemübergreifender Inklusionskonzepte zugänglich gemacht.

Literatur

Ahlgrimm, F., Krey, J. & Huber, S.G. (2012). Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation* (S. 17-29). Münster: Waxmann.

Beelmann, A. (2008). Prävention im Schulalter. In B. Gasteiger-Klicpera & J. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 422-464). Göttingen: Hogrefe.

doi.org/10.35468/5903-13

Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung, 12*, 71-83.

Childs, K. E., Kincaid, D., George, H. P. & Gage, N. A. (2016). The relationship between school-wide implementation of positive behavior intervention and supports and student discipline outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*, 89-99.

Conderman, G. (2011). Methods for addressing conflict in cotaught classrooms. *Intervention in School and Clinic, 46*, 221-229.

Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013). Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 263-281). Münster: Waxmann.

Gage, N. A., Sugai, G., Lewis, T. J. & Brzozowy, S. (2015). Academic achievement and school-wide positive behavior supports. *Journal of disability policy studies, 25*, 199-209.

Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*, 205-219.

Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*, 461-479.

Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt, 57,* 807-819.

Huber, C. (2015). Verhaltensprobleme gemeinsam lösen! Wie sich multiprofessionelle Teams nach dem RTI-Modell effektiv organisieren lassen. *Lernen und Lernstörungen, 4*, 283-292.

Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *International review of education, 53*, 283-302.

Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring, 3*, 37-45.

Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education, 33*, 235-253.

Kultusministerkonferenz (2018). Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 214 –Juni 2018. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016. Zugriff am 29.01.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf.

Kuntz, B., Rattay, P., Poethko-Müller, C., Thamm, R., Hölling, H. & Lampert, T. (2018). Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring.3,* 19-36.

Porter, G.L., Wilson, M., Kelly, B. & den Otter, J. (1991). Problem Solving Teams: A thirty-minute peer-helping model. In G.L. Porter & D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools: Perspectives on disability and inclusion.* North York, Ont.: The Roeher Institute.

Reh, S. & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztagsschulen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.). *Kooperation* (S. 185-201). Münster: Waxmann.

Reicher, H. & Jauk, M. (2012). Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Setting. In M. Fingerle & M. Grumm (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S.29-48). München: Reinhardt.

Sacher, W. (2014). Elternarbeit als Erziehungs- & Bildungspartnerschaft. (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sugai, G., Simonsen, B., Bradshaw, C., Horner, R. & Lewis, T. J. (2014). Delivering high quality school wide positive behavior support in inclusive schools. In J. McLeskey, N.L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools: Researche and practice* (pp. 306-321). London: Routledge.

United Nations (2006). United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html.

Urton, K., Börnert-Ringleb, M., Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018a). Inklusives Schulklima: Konzeptionelle Darstellung eines Rahmenmodells. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 69*, 40-52.

doi.org/10.35468/5903-13

Anhang 6.4 Paper: Jugendhilfe

www.jugendhilfe-netz.de

jugendhilfe

HERAUSGEBER
Dr. A. Dexheimer, München
Marc Rothballer, München

BEIRAT
N. Delmas, Frankfurt a. M.
Th. Mörsberger, Lüneburg
Prof. Dr. J. Münder, Berlin
S. Scherer, Kassel
Prof. Dr. W. Thole, Kassel

Jugendhilfe und Schule

Heft 1
Februar 2023
Seiten 1 – 112
61. Jahrgang
Art.-Nr. 07490301

1

Luchterhand Verlag

Bezüglich der Entwicklung und der damit verbundenen Schwerpunktsetzung des Master-Studienganges »Schulsozialarbeit« war es wichtig und richtig, der ausgesprochen praxisorientierten Forschungs- und Projektorientierung einen besonders hohen Stellenwert beizumessen, um nicht nur dem wissenschaftlichen Anspruch, sondern auch einer dynamischen systemorientierten Vorstellung von beruflicher Praxis und ihrer interdisziplinären Entwicklung in den Forschungswerkstätten hervorzuheben, die wie folgt modulverantwortlich aufgebaut und strukturiert wurden:

- Master-Studiengang Schulsozialarbeit Modul 1.1: Forschungswerkstatt: 1) »Themenfindung und Methologien«;
- Master-Studiengang Schulsozialarbeit Modul 2.1: Forschungswerkstatt: 2) »Schulprojekt«;
- Master-Studiengang Schulsozialarbeit Modul 3.1: Forschungswerkstatt: 3) »Vertiefung zur Forschungsmethodologie«.

Die einzelnen Modulbeschreibungen wurden nach den Vorlagen der jeweiligen Modulverantwortlichen zusammengestellt, die für die inhaltlichen Aussagen jeweils verantwortlich zeichneten. Das von *Bartosch* und *Bassarak* gebildete Redaktionsteam und die wissenschaftliche Begleitung eines Beratergremiums stellte die in dem Modulhandbuch enthaltenen Angaben mit Sorgfalt zusammen.[19]

▶ **Autor: Prof. Dr. Herbert Bassarak**
Am Hasenfeld 9, 91207 Lauf
herbert@bassarak.de

19 Aufgrund des hier vorgegebenen Seitenumfanges des Beitrages wird auf das Modulhandbuch verwiesen. Die diesbezüglich ersten Überlegungen wurden in jahrelangen Vorbereitungsarbeiten an der Evangelischen Hochschule Dresden für einen Master-Studiengang Schulsozialarbeit von Hirschfeld und Bassarak entwickelt, siehe Hirschfeld, Uwe: Berufsbegleitender Master-Studiengang »Soziale Arbeit und Schule« an der Evangelischen Hochschule Dresden, in: HDS-Journal (online-Publikation) Nr. 2/2010, S. 33 ff.

Multiprofessionelle und systemübergreifende Kooperation zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems

Karolina Urton, Sophia Hertel und Thomas Hennemann

Kooperation wird als zentrale Gelingensbedingung zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems diskutiert. Im Kontext zentraler schulischer Reformvorhaben der letzten 20 Jahre (Inklusion und ganztägige Bildung) rückt die multiprofessionelle und systemübergreifende Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe zunehmend in den Fokus der Betrachtung. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag ein Überblick über den aktuellen Stand der Umsetzung schulischer Inklusion und deren Qualität gegeben. Daran anschließend wird auf die Bedeutung multiprofessioneller und systemübergreifender Kooperation eingegangen. Die konkrete Umsetzung eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes wird am Beispiel des Projektes Mo.Ki »inklusiv« verdeutlicht.

1. Umsetzung schulischer Inklusion

Spätestens mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 (*UN-CRPD*) ist Deutschland die Verpflichtung eingegangen, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen umzusetzen. Um dieses Ziel zu erreichen, gilt es dafür Sorge zu tragen, dass alle Kinder und Jugendliche entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen eine Unterstützung in der allgemeinen Schule erhalten, die dazu führt, dass sie ihre akademischen und sozialen Fähigkeiten bestmöglich entfalten können und gesellschaftliche Teilhabe erfahren (*United Nations 2006*, Art. 24, 2). Damit ist die Zielsetzung von Inklusion darin zu sehen, ein gleichberechtigtes Miteinander aller Schüler:innen in allgemeinbildenden Schulen zu etablieren, die Vielfalt wertschätzen und individuelle Entwicklung ermöglichen (*Sonnleitner/Frey/Rank/Munster-Kiefer* 2021, 240).

Betrachtet man den aktuellen Stand der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems in Deutschland, wird deutlich, dass hier sowohl im Bereich der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) als auch der konkreten Umsetzung von Inklusion noch Weiterentwicklungen notwendig sind. Hinsichtlich der Bildungsbeteiligung von Schüler:innen mit SPF an allgemeinbildenden Schulen zeigt die Bildungsberichterstattung 2020 mit Bezug auf das Schuljahr 2018/19, dass von den rund 550.000 Kindern und Jugendlichen mit SPF 42 % an einer allgemeinbildenden Schule unterrichtet wurden. Auch wenn sich damit der Anteil der Schüler:innen mit SPF an allgemeinbildenden Schulen seit der Ratifikation der CRPD mehr als verdoppelt hat (Schuljahr 2008/09 18,4 %), muss kritisch angemerkt werden, dass es im selben Zeitraum zu einer Zunahme der Feststellung von SPF und damit zu einem Anstieg der Förderquote von 5,9 % (Schuljahr 2008/09) auf 7,4 % (2018/2019) bei einer seit dem Schuljahr 2016/17 konstanten Exklusionsquote von 4,2 % gekommen ist. Damit wird deutlich, dass die Entwicklungen hin zu einem inklusiven Schulsystem stagnieren. Dies zeigt sich insbesondere für die Schüler:innen mit SPF im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Hier wird eine deutliche Zunahme der festgestellten SPF von 11,7 % (Schuljahr 2008/09) auf 17,6 % (2018/2019, *Klemm* 2021, 54), bei einer gleichzeitigen Zunahme der Exklusionsquote von 0,44 % (Schuljahr 2008/09) auf 0,56 % (2018/2019, *Klemm* 2021, 48) verzeichnet. In diesem Kontext lässt sich auch die Zunahme psychischer Auffälligkeiten von Schüler:innen im Allgemeinen diskutieren. So zeigt die Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (*Klipker/Baumgarten/Göbel/Lampert/Hölling* 2018, 37), dass sich nach Einschätzung der Eltern 16,9 % der drei- bis 17-Jährigen der Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten zuordnen lassen. Diese Entwicklung hat sich mit Blick auf die Corona-Pandemie nochmal verstärkt (*Ravens-Sieberer et al.* 2021, 1514). Besonderen Belastungen scheinen insbesondere Kinder und Jugendliche aus psychosozialen Risikolagen ausgesetzt zu sein (*Klipker et al.* 2018, 37; *Ravens-Sieberer et al.* 2021, 1514).

Neben der Betrachtung der Bildungsbeteiligung und dem Bedarf an Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen ist es ebenso wichtig, die Qualität der Umsetzung schulischer Inklusion zu betrachten. *Göransson* und *Nilholm* (2014, 269 ff.) systematisieren die unterschiedlichen Formen inklusiver Beschulung, welche Gegenstand empirischer Untersuchungen sind, anhand von vier Stadien. Diese reichen vom (1) Placement, über die (2) Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler:innen mit SPF, die (3) Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Schüler:innen bis hin zu einer Betrachtung von Inklusion, in der die (4) Herausbildung einer Gemeinschaft im Mittelpunkt steht, in der Vielfalt Wertschätzung erfährt. Je nach Umsetzung kann dabei auch die Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontextes mitgedacht werden. Wenn wir die letzteren beiden Stadien inklusiver Beschulung betrachten, dann gehen diese über die allei-

nige Berücksichtigung von Schüler:innen mit SPF hinaus. Im vierten Stadium geht es laut *Heimlich* (2018, 15) im pädagogischen Sinne um die »Schaffung netzwerkartiger Strukturen in Schule und Gesellschaft […], die zur Unterstützung der selbstbestimmten sozialen Teilhabe aller Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen beitragen und Tendenzen zum Ausschluss bestimmter Gruppen aus der Gesellschaft aktiv entgegentreten.«

Anhand der vorangegangenen Ausführungen wird zweierlei deutlich: (1) es gibt einen hohen Bedarf hinsichtlich der (präventiven) Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen und (2) die Umsetzung von Inklusion kann und darf nicht allein auf die Ebene der Schule reduziert werden. Es geht vielmehr um die Entwicklung systemübergreifender Strukturen, die von Multiprofessionalität geprägt sind, um eine bestmögliche Förderung zu realisieren.

2. Bedeutung systemübergreifender multiprofessioneller Kooperation

Mit den zentralen schulischen Reformvorhaben der letzten 20 Jahre, die neben der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems auch auf den Ausbau ganztägiger Bildung abzielen, hat nicht nur die Heterogenität der Schüler:innen und die Zeit, die diese am Lebensort Schule verbringen, zugenommen, sondern gleichermaßen auch die Heterogenität der in der Schule oder mit Bezug zur Schule tätigen professionellen Fachkräfte. So arbeiten neben den Lehrkräften (Lehrämter der Grund- bzw. Sekundarstufe sowie sonderpädagogische Lehrämter) zunehmend mehr pädagogische Fachkräfte in den Bereichen des offenen Ganztages, der Schulsozialarbeit sowie der Schulbegleitung an der allgemeinen Schule. Dies führt sowohl zur Notwendigkeit der intraprofessionellen Kooperation (Kooperation zwischen den Lehrkräften unterschiedlicher Lehramtstypen) als auch der interprofessionellen Kooperation (Lehrkräfte und weitere Professionen) (*Lütje-Klose/Urban* 2014, 113).

Gerade für Kinder und Jugendliche in psychosozialen Risikolagen ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe zentral, da hier die schulbezogenen Angebote allein häufig nicht ausreichend sind. Bedingt durch die Schulpflicht besitzen Angebote, die unmittelbar am Lebensort Schule umgesetzt werden, eine besonders hohe Zugänglichkeit und können die von Lehrkräften für Grund- bzw. Sekundarstufe sowie für sonderpädagogische Förderung umgesetzte individuelle Förderung sinnvoll ergänzen. Dies kann seitens der Jugendhilfe in den folgenden Bereichen geschehen: (1) Prävention als Förderungsangebot zur Lebensführung und zum Konfliktmanagement, (2) Hilfe zur Lebensbewältigung anhand von beratendem und lösungsorientiertem Arbeiten zu allen sozialen Systemen (Familie, Freizeit, Schule, Peergroups), (3) Vermitteln von Werten und Normen durch (außer-)unterrichtliche Bildungsangebote, (4) Begünstigen der Entwicklung von kreativen, emotionalen oder sozialen Kompetenzen anhand von geleiteten Freizeitaktionen sowie (5) Förderung der Identifikations- und Integrationsfunktion (*Jordan/Maykus/Stuckstätte* 2015, 201 f.).

Um ein sinnvolles Ineinandergreifen der Unterstützungsangebote im Sinne der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten, stellt die multiprofessionelle Kooperation, verstanden als Zusammenarbeit von Berufsgruppen, die ihr Handlungen aufeinander abstimmen und sich fachlich austauschen (*Pool Maag* 2022, 16), eine notwenige Voraussetzung dar. Allerdings werden hier immer wieder auch Herausforderungen konstatiert, die sich durch die unterschiedlichen Professionsverständnisse ergeben. Neben den erlebten Statusunterschieden und Verpflichtungen gegenüber verschiedenen Referenzrahmen, kommt es auch zu unterschiedlichen Vorstellungen von Bildungsprozessen und der Umsetzung von Inklusion in Abhängigkeit von der jeweiligen Profession. Dies ist nicht zuletzt auch durch die unterschied-

lichen Gesetzesgrundlagen – denen Schule und Jugendhilfe verpflichtet sind – bedingt. Während im Schulgesetz bspw. für NRW (§ 1 SchulGNRW) festgehalten wird, dass »Jeder junge Mensch […] ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung.« hat, stellt für die Mitarbeiter:innen der Jugendhilfe das Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII) den Referenzrahmen dar. Hier heißt es, dass jeder junge Mensch das »Recht auf Förderung der Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit« (§ 1 Abs. 3 SGB VIII) hat. An diesen Beispielen zeigt sich, dass die den Gesetzestexten inhärenten Aufträge und Zielsetzungen sich in Teilen deckungsgleich sowie unterschiedlich darstellen.

3. Multiprofessionelles und systemübergreifendes Inklusionskonzept

Hinsichtlich der praktischen Umsetzung multiprofessioneller Kooperation von Schule und Jugendhilfe stellt sich immer wieder die Frage, wie diese konkret am Lebensort Schule umgesetzt werden kann.

Ein mögliches Vorgehen soll im Folgenden beispielhaft mittels der Darstellung des Projektes Mo.Ki »inklusiv«[1] skizziert werden. Hierzu werden in einem ersten Schritt die zentralen Bausteine des Projektes dargestellt. In einem zweiten Schritt wird näher auf die Ebenen der Kooperation nach *Lütje-Kose* und *Urban* (2014, 115) mit Bezug zur multiprofessionellen Kooperation eingegangen. Abschließend wird ein Beispiel für die konkrete Gestaltung multiprofessioneller Zusammenarbeit gegeben.

Das Projekt Mo.Ki »inklusiv« hat es sich zum Ziel gesetzt, ein multiprofessionelles und systemübergreifendes Inklusionskonzept an einer inklusiven Grundschule sowie einer Gesamtschule zu entwickeln und zu etablieren, welches im Anschluss an die Pilotierung und Evaluation auch auf weitere Schulen übertragen werden kann.

Das Projekt umfasst die folgenden zentralen Bausteine:

Multiprofessionelle Zusammenarbeit: Im Rahmen der Weiterentwicklung und systemischen Verankerung der multiprofessionellen Zusammenarbeit besteht die Zielsetzung darin, die Organisationsformen und -strukturen der multiprofessionellen Zusammenarbeit der am Lebensort Schule tätigen pädagogischen Fachkräfte der Schule und Jugendhilfe zu stärken und nachhaltig zu verankern. Durch die Etablierung ko-konstruktiver Aushandlungsprozesse und Reflexionen im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation soll ein gemeinsames Verständnis entwickelt werden, welches neben der Weiterentwicklung des Handlungsrepertoires der einzelnen Akteure auch zu einer zunehmenden Handlungssicherheit derselben beiträgt. Neben einer langfristigen emotionalen Entlastung der pädagogischen Fachkräfte besteht die Zielsetzung primär in einer präventiven sowie entwicklungsförderlichen Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen, die stetig evaluiert und weiterentwickelt wird. Dieser Prozess wird neben der konkreten Arbeit im multiprofessionellen Team auch durch die prozessbegleitende Qualifizierung der multiprofessionellen Teams unterstützt.

Antragsfreie Schulbegleitung: Die Ermöglichung präventiver, antragsfreier Schulbegleitung im Projekt zielt darauf ab, mittels einer Verankerung eines festen Stundenkontingents einen systemischen Einsatz von Schulbegleitung zu ermöglichen. Dabei wird die

1 Gemeinschaftsprojekt der Bergischen Diakonie Sozialdienstleistungen gGmbH und der Stadt Monheim am Rhein gefördert von der Stiftung für Wohlfahrtspflege NRW, online verfügbar unter: https://www.moki-fachkraefteportal.de/fachkraefteportal/modellprojekte-marte-meo/moki-inklusiv. Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes erfolgt durch die Autor:innen des Beitrages.

Unterstützung an den konkreten Bedarfen der Kinder bzw. Jugendlichen orientiert, die im Rahmen der kooperativen Abstimmungsprozesse des multiprofessionellen Teams ermittelt wurden. Diese können bspw. in einer stundenweisen, täglichen Begleitung, einem Gruppenangebot oder einem wöchentlichen Einzelkontakt bestehen. Die Berücksichtigung der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sowie der Einbezug der Erziehungsberechtigten stellt einen festen Bestandteil des Angebotes dar. Damit wird konkret die Zielsetzung bestmöglicher inklusiver Bildung sowie sozialer Teilhabe von Kindern und Jugendlichen am Lebensort Schule verfolgt. Diese konzeptionelle Ergänzung zur Eingliederungshilfe nach dem SGB VIII und SGB IX verfolgt langfristig die Zielsetzung einer Verringerung individueller Antragsverfahren.

Fachstelle für multiprofessionelle Zusammenarbeit: Ein weiterer Baustein besteht in der Einrichtung einer Fachstelle für multiprofessionelle Zusammenarbeit, mit der Zielsetzung, die bestehende multiprofessionelle Zusammenarbeit innerhalb der Schule und mit den schulübergreifenden Netzwerken weiterzuentwickeln, zu moderieren und zu koordinieren. Weiterhin obliegt der Fachstelle die Fachaufsicht für die antragsfreie Schulbegleitung sowie die Aufgabe, diese an der jeweiligen Schule konzeptionell zu verankern und nachhaltig zu etablieren.

Im gesamten Projekt stellt die multiprofessionelle Kooperation den Dreh- und Angelpunkt für die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in psychosozialen Risikolagen dar. Um die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems zielgerichtet mittels multiprofessioneller Kooperation unterstützen zu können, erscheint die Betrachtung der von *Lütje-Klose* und *Urban* (2014, 115) dargestellten Ebenen und deren Wechselwirkungen für das Gelingen von Inklusion sowie kooperative Handlungen gewinnbringend. Diese umfassen die kulturell-gesellschaftliche und institutionelle Ebene, die Sachebene sowie die individuelle und interaktionelle Ebene (*Lütje-Klose/Urban* 2014, 115; *Schuldt/Böhm-Kasper/Demmer/Lütje-Klose* 2022, 180). Demnach ist es auch im Rahmen der Umsetzung eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes von Bedeutung, die mit den einzelnen Ebenen verbundenen Fragen zu adressieren.

Hinsichtlich der **kulturell-gesellschaftlichen** Ebene gilt es, ein gemeinsames Verständnis von Inklusion und Kooperation mit Blick auf die damit verbundene Akzeptanz inklusiver Zielsetzungen vor dem Hintergrund menschen- und schulrechtlicher Bedeutungen herzustellen. Dies kann in der Folge als Basis für zutreffende Werteentscheidungen dienen.

Die **institutionelle Ebene** ist für die multiprofessionelle Zusammenarbeit insofern von Bedeutung, als dass es hier gilt, die Rahmenbedingungen und kooperativen Strukturen innerhalb der Schule sowie systemübergreifend zu klären. Diese spiegeln sich sowohl in kooperationsförderlichen Strukturen (z.B. kooperationsfreundliche Gestaltung der Arbeitszeiten/Stundenpläne, fest installierte Zeiten für die Zusammenarbeit, Einsatz multiprofessioneller Ressourcen) sowie einer kooperationsförderlichen Schulkultur wider, die sich auch im Leitungshandeln zeigt.

Auf der **Sachebene** werden die vielfältigen Aufgabenbereiche im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation verhandelt. Dies ist zentral, um eine Rollen- und Zuständigkeitsklärung der unterschiedlichen Professionen herbeizuführen. Diese gilt es im Folgenden auch im Rahmen des Projektes konzeptionell abzusichern und zu koordinieren. Mit Blick auf die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen muss auf dieser Basis eine Übernahme von Verantwortung durch die Mitglieder des multiprofessionellen Teams in Abhängigkeit von den partizipativ vereinbarten Zielsetzungen erfolgen.

Auf der **interaktionellen Ebene** stehen die Kommunikationsprozesse zwischen den Mitgliedern des multiprofessionellen Teams im Mittelpunkt der Betrachtung. Hinsichtlich der multiprofessionellen Zusammenarbeit gilt es hier insbesondere struktureller Hierarchisierung zwischen den Professionen sowie individueller Hierarchisierung zwischen Personen

entgegenzuwirken. Auf dieser Ebene zeigt sich auch, inwiefern für die jeweilige multiprofessionelle Kooperation gilt »Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf Andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet« (*Spieß* 2004, 199 f.). Weiterhin wird auf dieser Ebene auch die Intensität der Kooperation deutlich. Entsprechend der Ausführungen von *Gräsel, Fussangel* und *Pröbstel* (2006) zur Kooperation von Lehrkräften lassen sich hier Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion unterscheiden. Für die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems wird insbesondere die Ko-Konstruktion als zentral angesehen, da sie darauf ausgerichtet ist, dass sich die unterschiedlichen Akteure im Rahmen der (multiprofessionellen) Kooperation »intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (ko-konstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln« (*Gräsel et al.* 2006, 210 f.).

Ein zentrales Moment der Weiterentwicklung der ko-konstruktiven Kooperation ist in der »zyklischen ko-konstruktiven Reflexion« der Ergebnisse und Folgen zu sehen, die das Potential besitzt, auf die Rahmenbedingungen, die sozialen Vorbedingungen und ko-konstruktiven Handlungen zurückzuwirken (*Grosche/Fussangel/Gräsel* 2020, 467 f.).

Die **individuelle Ebene** stellt die einzelnen Personen des multiprofessionellen Teams mit ihren Einstellungen, ihrer Bereitschaft sowie ihren Kompetenzen hinsichtlich ihres Einflusses auf die multiprofessionelle Kooperation in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die wechselseitigen Wahrnehmungen, Akzeptanz und Wertschätzung und die jeweiligen Sichtweisen der einzelnen Personen sind hier von zentraler Bedeutung für die Ausgestaltung der multiprofessionellen Kooperation (*Lütje-Klose/Urban* 2014, 115).

Ein möglicher Ansatzpunkt um im Rahmen der multiprofessionellen Kooperation Ko-Konstruktion zu ermöglichen, kann in dem im Folgenden dargestellten Ablauf der Zusammenarbeit gesehen werden. Hier gilt es in der ersten Phase ein multiperspektivisches Verständnis der Situation herzustellen. Hierzu bringen die verschiedenen pädagogischen Fachkräfte ihr Verständnis bzgl. des Unterstützungsbedarfes und der Situation des Kindes/Jugendlichen ein, indem sie sowohl die Ressourcen als auch Unterstützungsbedarfe mit Blick auf das Kind/den Jugendlichen sowie seine schulischen und häuslichen Bedingungen verdeutlichen. Dabei ist die Darstellung der unterschiedlichen (professionellen) Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte (allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte, Schulbegleitung, Fachstelle für multiprofessionelle Zusammenarbeit, Schulsozialarbeit etc.), der Erziehungsberechtigten sowie der Kinder und Jugendlichen mit Bezug auf die unterschiedlichen sozialen Kontexte inner- und außerhalb der Schule zentral. In dieser Phase gilt es, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Beobachtungen herauszuarbeiten. Dieses Vorgehen kann durch den Einsatz von Screening-Verfahren zur Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen, die unabhängig von den verschiedenen Personen ausgefüllt werden, unterstützt werden. Im Folgenden gilt es auf der Grundlage des geteilten Wissens, Ziele für die Förderung zu konkretisieren und eine Festlegung der Zielerreichung vorzunehmen. Daran anschließend erfolgt die konkrete Planung der individuellen Förderung, indem festgelegt wird, wer welche konkrete Aufgabe im Rahmen der Förderung übernimmt und in welchem Zeitraum diese umgesetzt wird. Zur Sicherstellung einer geteilten Verantwortung hinsichtlich der Unterstützung der Kinder und Jugendlichen ist es zentral, die Rückmeldeprozesse während der Phase der Förderung abzustimmen sowie den Zeitpunkt und das Prozedere der Evaluation der erfolgten Förderung festzulegen. Die Evaluation ermöglicht eine Weiterentwicklung sowie Anpassung der Förderung im Sinne einer »zyklischen kokonstruktiven Reflexion« (*Grosche et al.* 2020, 467). Dabei ist es neben der Betrachtung der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen

auch von Bedeutung, die kooperativen Prozesse auf Sachebene sowie der institutionellen, interaktionellen und individuellen Ebene zu reflektieren, um vor diesem Hintergrund Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der multiprofessionellen Kooperation abzuleiten, die über die konkrete Förderung des einzelnen Kindes/Jugendlichen hinausgehen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, 2020, online verfügbar unter: https://www.wbv.de/shop/Bildung-in-Deutschland-2020-6001820gw (11.12.2022).

Göransson/Nilholm, Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education, European Journal of Special Needs Education, 2014, S. 265–280.

Gräsel/Fussangel/Pröbstel, Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?, ZfP 2006, S. 205–219.

Grosche/Fussangel/Gräsel, Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulsicher Inklusion, ZfP 2020, S. 461–479.

Heimlich, Inklusion und Qualität in Schulen – die Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S), in: Hellmich/Görel/Löper (Hrsg.), Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung, 2018, S. 13–25.

Jordan/Maykus/Stuckstätte, Kinder- und Jugendhilfe, Beltz, 2015, S. 201f.

Klemm, Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen, 2021.

Klipker/Baumgarten/Göbel/Lampert/Hölling, Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGs Welle 2 und Trends, Journal of Health Monitoring, 2018, S. 37–45.

Lütje-Klose/Urban, Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation, VHN 2014, S. 112–123.

Pool Maag, Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen – Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt, Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 2022, S. 15–21.

Ravens-Sieberer et al., Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 2021, S. 1512–1521.

Schuldt/Böhm-Kasper/Lütje-Klose/Demmer, Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen als Lerngegenstand in der digitalen Hochschullehre, in: Schröter et al., (Hrsg.), Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse, 2022, S. 177–190.

Sonnleitner/Frey/Rank/Munser-Kiefer, Inklusive Schulentwicklung, in: Rank/Frey/Munser-Kiefer (Hrsg.), Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem: Ein Handbuch für die LehrerInnenbildung, 2021, S. 237–267.

Spieß, Kooperation und Konflikt, in: Schuler (Hrsg.), Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation, 2004, S. 193–247.

UN-CRPD, United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006, online verfügbar unter: www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html (11.12.2022).

Prof. Dr. Karolina Urton
Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik – Inklusive Bildung
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Bispinghof 5/6, 48143 Münster
Tel.: +49 (0)251 83 29254
karolina.urton@uni-muenster.de

Sophia Hertel
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projket Mo.Ki »inklusiv« am Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Sozial-Emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
Klosterstr. 79c, 50931 Köln
Tel.: +49 (0)221 470 76307
sophia.hertel@uni-koeln.de

Prof. Dr. Thomas Hennemann
Professor für Erziehungshilfe und Sozial-Emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
Klosterstr. 79c, 50931 Köln
Tel.: +49 (0)221 470 2085
thomas.hennemann@uni-koeln.de